

VERANTWOORDING DELEN

**HERZIENING VAN DE KERNDOELEN BASISONDERWIJS
MET HET OOG OP BELEIDSRUIMTE VOOR SCHOLEN**

VERANTWOORDING DELEN

HERZIENING VAN DE KERNDOELEN BASISONDERWIJS MET HET OOG OP BELEIDSRUIMTE VOOR SCHOLEN

**ADVIES VAN DE COMMISSIE KERNDOELEN BASISONDERWIJS
JANUARI 2002**

Inhoudsopgave

Hoofdpijnen van het advies	1
Inleiding	3
1 Considerans	5
1. kerndoelen in kort bestek	5
2. kerndoelen en de functie van verantwoording	6
3. concretisering van kerndoelen	7
2 Wending in een traditie	10
1. een nieuw denkmodel	10
2. pleidooi voor een differentieel deel	10
3. beschikbare leertijd voor het differentieel deel	12
4. de brede school	13
3 Herziening van de kerndoelen	14
1. beperking van de kerndoelen	14
2. leergebied-overstijgende kerndoelen	16
3. redactie van de kerndoelen	18
4. ‘overladenheid’ aangepakt	19
5. leertijd per leergebied	20
4 Herziene versie van de kerndoelen	21
1. leergebied: Nederlandse taal	22
2. leergebied: rekenen / wiskunde	23
3. leergebied: oriëntatie op mens en maatschappij	24
4. leergebied: oriëntatie op natuur en techniek	26
5. leergebied: kunstzinnige oriëntatie	27
6. leergebied: bewegingsonderwijs en spel	28
5 Richtlijnen voor het differentieel deel	29
1. drie keuzes	29
2. extra tijd voor kerndoelen	30
3. leertijd voor andere doelen	30
4. leertijd voor aanvullende leergebieden	31
5. verantwoording	32
6 Adviezen voor de invoering	34
Literatuuroverzicht	37
Begrippen en afkortingen	39
Bijlagen	41
1. instellingsbeschikking commissie kerndoelen basisonderwijs	41
2. wettelijk kader van de huidige kerndoelen	45
3. concretisering van de kerndoelen	46
4. overzicht van de belangrijkste wijzigingen in de kerndoelen	54
5. matrix van percepties van kerndoelen	56

HOOFDLIJNEN VAN HET ADVIES

De commissie kerndoelen is door de staatssecretaris van OC&W in februari '01 ingesteld om een voorstel te doen voor nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs. Haar is gevraagd de kerndoelen te beperken tot die zaken die van wezenlijke betekenis zijn voor de kansen van kinderen op het succesvol vervolgen van de onderwijsloopbaan na het basisonderwijs. Bovendien is haar gevraagd de kerndoelen zodanig te formuleren dat scholen daaraan houvast kunnen ontleen bij het inrichten van hun onderwijsprogramma. Tot slot is haar gevraagd – met het oog op het tot stand brengen van een nieuw evenwicht tussen de beleidsruimte voor scholen en de voorzieningen die de overheid treft – een voorstel te doen voor kerndoelen die moeten worden gerekend tot het 'kerncurriculum', dat maximaal 70% van de onderwijstijd omvat.

De commissie constateert dat aan kerndoelen verschillende functies worden toegekend. Elke functie stelt eigen eisen aan de selectie en formulering van kerndoelen. De commissie is van mening, dat herziening van de kerndoelen niet tegelijkertijd in het teken kan staan van al deze functies. De commissie ziet als de belangrijkste functie van de kerndoelen het bieden van een referentiekader bij publieke verantwoording. Dat betreft zowel de verantwoording die de overheid aflegt over de staat van het basisonderwijs, als de verantwoording die elke basisschool aflegt over de gemaakte keuzes, geleverde inspanningen en gerealiseerde resultaten. Vandaar dat de commissie als titel voor haar eindrapport *Verantwoording delen* heeft gekozen.

De commissie stelt voor om in de tijd die beschikbaar is voor onderwijs ('leertijd' genoemd) een onderscheid te maken tussen een kerndeel en een differentieel deel. Het kerndeel is de leertijd die leerlingen besteden aan de kerndoelen. De commissie verwacht dat grosso modo 70% van de leertijd benodigd zal zijn voor de kerndoelen. De overige tijd wordt besteed aan het differentieel deel. Daarin bepaalt elke basisschool welke leerlingen hoeveel meer leertijd aan de kerndoelen zullen besteden (teneinde ze daadwerkelijk te halen) en hoeveel tijd ze aan welke andere leerdoelen kunnen besteden. Het differentieel deel bevordert dus tegelijkertijd homogenisering (wat het behalen van de kerndoelen betreft) en differentiëring.

Het onderscheid tussen het kerndeel en het differentieel deel is de kern van het voorstel dat de commissie doet. De herziening van de kerndoelen staat in het kader van dit onderscheid.

De commissie doet een voorstel voor de herziening van de kerndoelen. Deze worden door de wetgever in een AMvB (algemene maatregel van bestuur) vastgelegd. Voor het differentieel deel stelt een school zelf een plan op. Dit is onderdeel van het schoolplan. De commissie specificeert een aantal wettelijk te verankeren eisen waaraan het plan voor het differentieel deel moet voldoen.

Met het oog op het creëren van ruimte voor het differentieel deel en het terugdringen van de overladenheid van het onderwijsprogramma doet de commissie het voorstel de kerndoelen te beperken tot zes leergebieden:

- Nederlandse taal
- rekenen / wiskunde
- oriëntatie op mens en maatschappij
- oriëntatie op natuur en techniek
- kunstzinnige oriëntatie
- bewegingsonderwijs en spel.

Bij de herziening van de kerndoelen heeft de commissie die kerndoelen gehandhaafd waarvan ze overtuigd is, dat:

- het tot de taak van de wetgever behoort om deze doelen vast te stellen
- het tot de taak van school behoort om zich ervoor in te zetten dat leerlingen deze doelen halen

- ze vereist zijn gezien de wettelijk verankerde, brede doelstelling van het basisonderwijs
- ze een goede aansluiting mogelijk maken van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs.

De commissie ordent de kerndoelen naar leergebieden, maar de bekwaamheden die in een kerndoel worden benoemd zijn ook buiten het betreffende leergebied relevant. In die zin zijn alle kerndoelen leergebied-overstijgend. De commissie ziet dan ook af van een aparte categorie van leergebied-overstijgende kerndoelen.

Bij de redactie van de kerndoelen heeft de commissie ernaar gestreefd om hierin tot uitdrukking te brengen waarom dit kerndoel relevant is voor het latere leven en leren. Daarom heeft ze in elk kerndoel gekozen voor een handelingswerkwoord, dat aangeeft wat een leerling kan. Deze werkwoorden verwijzen niet louter naar een vaardigheid, maar naar een integratie van kennis, vaardigheid en houding.

De commissie vindt concretisering van de kerndoelen van groot belang. Een aantal van haar voorstellen is daarop afgestemd:

- de kerndoelen zijn in gewone taal geformuleerd
- de leergebieden zijn voorzien van een karakteristiek
- de kerndoelen zijn voorzien van een toelichting; de commissie beperkt zich tot twee voorbeelden per leergebied en doet het voorstel in het vervolg op dit rapport een dergelijke toelichting ook bij de andere kerndoelen op te stellen
- een belangrijke concretisering van de kerndoelen vindt plaats in de onderwijsmethoden; de commissie doet een voorstel voor de instelling van een 'keurmerk' voor onderwijsmethoden.

Concretisering van de kerndoelen wordt gevolgd door operationalisering van het beheersingsniveau. Dit niveau is in de formulering van de kerndoelen zelf niet precies uit te drukken, omdat de bekwaamheid die in een kerndoel centraal staat uit een veelheid aan stappen en aspecten bestaat. Operationalisering van het beheersingsniveau vindt plaats in toetsen. De bijbehorende normering, dat wil zeggen de maat aan de hand waarvan wordt bepaald of het doel is gehaald vindt plaats in leerstandaarden.

Het differentieel deel stelt scholen in staat om een gedifferentieerde keuze te maken in het onderwijsaanbod, aan de hand van kenmerken van de leerlingpopulatie, wensen van ouders en missie, doelstellingen en identiteit van de school.

Een basisschool maakt bij de keuzes van de besteding van de tijd uit het differentieel deel gebruik van toetsen en andere informatie over de vorderingen van leerlingen. Landelijk ontwikkelde tussendoelen en leerstandaarden kunnen daarbij behulpzaam zijn.

Het onderscheid tussen het kerndeel en het differentieel deel betekent een verandering in de verantwoording. De commissie doet een procedure-voorstel voor de verantwoording van het differentieel deel.

De commissie geeft enkele adviezen voor de invoering van haar voorstellen. Aanpassing van enkele bepalingen in de wet op het primair onderwijs is daar een onderdeel van.

De commissie beseft dat de veranderingen die ze met haar voorstellen beoogt niet van de ene op de andere dag tot stand kunnen worden gebracht. Duurzame schoolontwikkeling – zo leert de ervaring – is een proces van vele jaren. De commissie bepleit een tijdshorizon en facilitering van scholen die passen bij een proces van 'verantwoording delen'.

INLEIDING

Opdracht

De commissie kerndoelen is door de staatssecretaris van OC&W in februari '01 ingesteld om een voorstel te doen voor nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs. Haar is gevraagd de kerndoelen te beperken tot die zaken die van wezenlijke betekenis zijn voor de kansen van kinderen op het succesvol vervolgen van de onderwijsloopbaan na het basisonderwijs. Bovendien is haar gevraagd de kerndoelen zodanig te formuleren dat scholen daaraan houvast kunnen ontleen bij het inrichten van hun onderwijsprogramma. Tot slot is haar gevraagd een voorstel te doen voor kerndoelen die moeten worden gerekend tot het 'kerncurriculum', dat maximaal 70% van de onderwijstijd omvat.

De opdrachtgever plaatst deze opdracht tegen de volgende achtergrond:

- de kerndoelen blijken tot een overladen programma te leiden
- de kerndoelen geven niet duidelijk aan welk beheersingsniveau moet worden gehaald; het is wenselijk dat deze precisie wel wordt aangebracht, zodat de toegankelijkheid van vervolgonderwijs wordt gewaarborgd
- kerndoelen dienen met enige regelmaat te worden geactualiseerd, in verband met onderwijskundige vernieuwingen en maatschappelijke veranderingen
- in de beleidsbrief *Onderwijs in stelling* is aangegeven, dat de overheid een nieuw evenwicht voor staat tussen de beleidsruimte voor scholen en de voorzieningen die de overheid treft.

De commissie plaatst bij deze schets van de achtergrond de volgende kanttekeningen:

- overladenheid is een complexe problematiek die niet alleen het onderwijsprogramma betreft en niet alleen door de kerndoelen wordt veroorzaakt
- de functie van kerndoelen als een beschrijving van het te bereiken beheersingsniveau is een opvatting die de commissie in een breder perspectief wil plaatsen
- tot de ontwikkelingen in het denken over onderwijs rekent de commissie met name de aandacht voor het verwerven van bekwaamheden in een betekenisvolle context; ze heeft zich hierdoor laten leiden bij de herziening van (de formulering van) de kerndoelen
- tot de maatschappelijke veranderingen rekent ze ook ontwikkelingen in het onderwijs zelf, zowel het primair onderwijs als de basisvorming
- wat de ontwikkelingen in het overheidsbeleid betreft zoekt de commissie in haar advies aansluiting bij de wet op het onderwijstoezicht, met name de daarin vastgelegde systematiek van verantwoording en de rolverdeling tussen de te onderscheiden actoren. Schoolplan en zelfevaluatie vormen daarin de centrale documenten.

Werkzaamheden

De commissie is haar werkzaamheden gestart met een oriëntatiefase. Daarin heeft ze de context van de kerndoelen bestudeerd en de verschillende verwachtingen over kerndoelen geïnventariseerd. Ook heeft ze verschillende benaderingen verkend van waaruit herziening van de kerndoelen zou kunnen worden doorgevoerd.

Na deze oriëntatiefase heeft de commissie zich laten adviseren door de volgende instanties: SLO (Stichting leerplanontwikkeling), Citogroep, Onderwijsraad, Freudenthal Instituut en Expertisecentrum Nederlands. In de afrondende fase heeft ze gesproken met Axis (Nationaal platform voor natuur en techniek in onderwijs en arbeidsmarkt) en met de inspectie van het onderwijs.

Bij de bestudering van literatuur is de aandacht van de commissie vooral uitgegaan naar de functie van kerndoelen temidden van andere sturingsinstrumenten. Op hoofdlijnen heeft de commissie zich op de hoogte gesteld van internationale ontwikkelingen.

Bij de herziening van de kerndoelen heeft de commissie een vergelijkbare werkwijze gehanteerd als haar voorganger, de commissie heroverweging kerndoelen basisonderwijs [Commissie HKB, 1994]: elk commissielid heeft per kerndoel het belang ervan gewaardeerd. Dit heeft geleid tot een 'minimum-document', met de – gezien de bij wet vastgelegde doelstellingen van het basisonderwijs – vereiste kerndoelen. Dit document is vervolgens in diverse ronden bijgesteld, zowel inhoudelijk als

redactioneel. Hierbij heeft de commissie dankbaar gebruik gemaakt van adviezen en kritiek van SLO. Ook is ze SLO erkentelijk voor de concept-teksten van de toelichting bij de kerndoelen en de leergebieden. De commissie dankt het Freudenthal Instituut en het Expertisecentrum Nederlands voor hun commentaar op de concept-versie van de kerndoelen van respectievelijk het leergebied rekenen / wiskunde en het leergebied Nederlandse taal. Ze dankt mevrouw Bal voor haar bijdrage als waarnemer namens het Ministerie van OC&W.

In de loop van het proces van herziening van de kerndoelen heeft de commissie een steeds duidelijker zicht gekregen op de vormgeving van het onderscheid tussen het kerndeel (de kerndoelen omvattende) en een deel dat ze het 'differentieel deel' noemt. Dit onderscheid vormt de kern van het advies. De commissie is in totaal 14 keer bijeen geweest.

Opbouw van het rapport

Het rapport is opgebouwd aan de hand van de volgende redenering:

- de commissie is ingesteld om bovengenoemde opdracht uit te voeren
- met (de uitvoering van) deze opdracht zijn enkele problemen verbonden; die hebben met name betrekking op de uiteenlopende functies die aan kerndoelen worden toegeschreven
- de commissie maakt een duidelijke keuze wat de functie van kerndoelen betreft en legt het accent op de verantwoordingsfunctie
- werkend vanuit deze keuze komt de commissie tot drie voorstellen:
 - een onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel
 - een set van herziene kerndoelen
 - richtlijnen voor het differentieel deel
- voor de invoering van deze voorstellen geeft de commissie enkele adviezen.

1 CONSIDERANS

1.1 *kerndoelen in kort bestek*

De term ‘kerndoel’ klinkt op het eerste gezicht merkwaardig. De ruimtelijke metafoor van een ‘doel’ (suggererend dat er afstand is die moet worden overbrugd) is moeilijk te verenigen met de metafoor van een ‘kern’ (suggererend dat er een onderscheid is tussen wat essentieel is en wat dat niet of in mindere mate is).

De term ‘kerndoel’ is destijds gekozen als onderscheid van ‘einddoel’ (of ‘eindterm’). Het verschil werd – in de discussie over de eerste generatie kerndoelen, rond 1988 – aldus gezien: einddoelen leggen vast wat leerlingen aan het einde van het onderwijs moeten kennen en kunnen. Dat zou eventueel via een afsluitende toets of examen kunnen worden gemeten. Een politieke meerderheid wilde dat niet, met als argument dat het niet tot de taak van de overheid behoort om gedetailleerd vast te leggen wat leerlingen behoren te leren. Partijen werden het met elkaar erover eens, dat het wenselijk zou zijn om doelen te formuleren die een toetssteen zouden vormen voor het programmatische aanbod van basisscholen. Men wilde gegarandeerd zien, dat het onderwijsprogramma van elke basisschool in elk geval zou zijn afgestemd op het bereiken van deze doelen. Vanwege dit “in elk geval” heeft men de term ‘kerndoel’ geïntroduceerd.

In de wet op het primair onderwijs (WPO) is bepaald wat de algemene doelen van het basisonderwijs zijn, aan welke leergebieden elke basisschool aandacht moet besteden en hoeveel onderwijstijd dient te worden gerealiseerd [zie bijlage 2].

De kerndoelen zijn vastgelegd in een algemene maatregel van bestuur (AMvB). Ze vervullen aldaar een dubbele functie: ze bieden een nadere uitwerking van zowel de algemene doelen als de leergebieden, die in de wet zijn omschreven.

De status van de huidige kerndoelen is aldus: basisscholen zijn verplicht ten minste de kerndoelen te hanteren als doelstellingen die leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zouden moeten bereiken. Dit houdt in dat de kerndoelen functioneren als ‘streefdoelen’. Een school dient zich bij de inrichting van het onderwijs aantoonbaar te laten leiden door de kerndoelen. Ze beschrijven als het ware de inspanningsverplichting die een basisschool in elk geval moet nakomen. De kerndoelen zijn dan ook eerder een toetssteen of een school zich voldoende inspannt dan een toetsinstrument om te bepalen of leerlingen voldoende hebben geleerd. Wel zijn de kerndoelen richtinggevend bij de ontwikkeling van een gedifferentieerd instrumentarium waarmee de vordering van leerlingen kan worden gemeten. Scholen hebben de taak om de leerprestaties en vorderingen van individuele leerlingen te volgen. De overheid bewaakt het niveau van het basisonderwijs als geheel via de methode van een periodiek peilingonderzoek (PPON). [Literatuur: Adviesraad voor het basisonderwijs / ARBO, 1986; Commissie HKB, 1994; Inspectie van het onderwijs, 2001 (a) en (b); Letschert, 1998]

Inmiddels zijn, in vergelijking met tien jaar geleden, maatschappelijke en politieke ontwikkelingen enkele stappen verder; er wordt vanuit andere perspectieven naar kerndoelen gekeken. Dat komt ook in de opdracht aan de commissie tot uiting.

De terughoudendheid om te toetsen heeft plaats gemaakt voor de nadrukkelijke wens om leerlingen – zeker wat hun reken- en taalvaardigheden betreft – nauwkeurig te volgen en hun voortgang en eindniveau in kaart te brengen. De kerndoelen zelf worden minder gezien als een manier om het leerstofaanbod te reguleren en meer als een indicatie van het te bereiken eindniveau van de leerling. Concrete gegevens hierover worden van groot belang gevonden voor het bestrijden van de achterstandsproblematiek [zie bijvoorbeeld de *Rapportage minderheden*; SCP, 2001]. Vanuit dit perspectief kunnen aan de huidige kerndoelen belangrijke manco’s worden geconstateerd. Zo is in die kerndoelen het beheersingsniveau niet geëxpliciteerd.

Tegelijkertijd is er de wens om – naast dit ‘resultaat-perspectief’ – het basisonderwijs te verbeteren door een nieuw bestuurlijk perspectief te ontwikkelen, waarin basisscholen de beleidsruimte krijgen om leerling-gericht maatwerk te leveren en vorm te geven aan eigen visie, missie en identiteit.

De opdracht aan de commissie kerndoelen weerspiegelt deze verschillende perspectieven.

Beide perspectieven – en de onderlinge spanning ertussen – zijn geen recent verschijnsel, maar al aanwezig in de etymologie van het woord ‘doel’. Dit woord komt voort uit het woord ‘tuolla’ en dat betekent: greppel, dat wil zeggen de beschutte plek vanwaar bij een schietwedstrijd kan worden vastgesteld of het doel is geraakt. In het woord ‘doel’ zelf zit al de vermenging van het doel dat moet worden bereikt en de plaats vanwaar wordt beoordeeld of het doel is bereikt. Die vermenging is illustratief voor de problematiek van de kerndoelen.

In termen van deze etymologie plaatst de commissie zich in het doel, niet in de greppel. Die plaats- en perspectief-bepalende keuze licht ze in de volgende paragraaf toe.

1.2 kerndoelen en de functie van verantwoording

De commissie constateert, het maatschappelijk veld van de kerndoelen overziend, dat er aan kerndoelen velerlei functies worden toegekend. Een globale inventarisatie brengt een veelheid aan functies aan het licht, variërend van stimulans voor een maatschappelijke discussie over onderwijs (‘bestuurlijk perspectief’) tot normen voor het beoordelen van de effectiviteit van onderwijsbeleid, of van de kwaliteit van basisscholen (‘resultaat-perspectief’). Vanuit een bepaalde opvatting over de functie van kerndoelen hebben diverse partijen zich uitgesproken over wat er volgens hen mis is met de huidige kerndoelen en wat er vervolgens aan zou moeten worden verbeterd [zie bijlage 5]. De commissie adviseert om deze verscheidenheid beter in het oog te houden én te benutten.

Vanuit het resultaat-perspectief wordt van de commissie verwacht, dat ze de kerndoelen zodanig herzielt dat deze zo nauwkeurig mogelijk aangeven, wat leerlingen aan het einde van de basisschool dienen te kennen en te kunnen.

Vanuit bestuurlijk perspectief wordt van de commissie verwacht, dat ze meer beleidsruimte voor de basisschool weet te realiseren. Die ruimte zou kunnen worden gerealiseerd door kerndoelen te schrappen, maar de set van kerndoelen (als afgeleide van de algemene doelstelling van het basisonderwijs) mag geen hiaten vertonen. Een alternatieve manier om beleidsruimte te creëren is de kerndoelen zo te formuleren dat ze voor een basisschool een kader vormen waarbinnen nog diverse vrijheidsgraden bestaan. Om deze situatie te bereiken zouden de kerndoelen kunnen worden ontdaan van hun specifieke voorschriften voor het onderwijsaanbod. Dit zou echter – in de ogen van degenen die een precisering voorstaan – neerkomen op het tegendeel: globalisering van de kerndoelen.

De commissie is van mening dat aan beide wensen niet tegelijkertijd in bevredigende mate kan worden tegemoet gekomen. Ze kiest zelf voor het bestuurlijk perspectief en ziet kerndoelen primair als een sturingsinstrument, één naast andere.

Kerndoelen zijn bij lange na niet het enige sturingsinstrument. Weliswaar is het dominante denkmodel in het onderwijs deductief: eerst worden de doelen gesteld; vervolgens worden daarvan stapsgewijs tussendoelen, lesdoelen, leeractiviteiten en leerstof afgeleid. Dat is een bruikbaar ordeningsschema achteraf, maar de effectiviteit van dit denkmodel voor het (bij)sturen van (de resultaten van) onderwijs is beperkt. Een voorbeeld: in de – internationaal spraakmakende – ontwikkeling van het Nederlandse reken-wiskunde-onderwijs vormen de kerndoelen eerder het sluitstuk van een lange ontwikkeling dan dat ze aan het begin ervan hebben gestaan om dit ontwikkelingsproces te sturen. Maatschappelijke ontwikkelingen, bijzondere pilots, grensverleggende schoolprojecten, impulsen vanuit expertisecentra en andere initiatieven dragen bij aan een dynamiek in het onderwijs die het vertrouwen geeft in de relevantie en haalbaarheid van bepaalde doelen. Alsdan is het zinvol om ze als kerndoel te verankeren.

Als sturingsinstrument kunnen kerndoelen in theorie verschillende functies vervullen. De commissie kiest ervoor selectief te zijn en aan de kerndoelen die functie toe te kennen die ze – beter dan welk ander instrument, zoals onderwijsmethoden, leerstandaarden en toetsen – kunnen vervullen. De

commissie meent dat kerndoelen bij uitstek de functie van *verantwoording* kunnen vervullen. Beter dan enig ander instrument kunnen kerndoelen op een bondige en beeldende wijze tot uitdrukking brengen welke ambitie de samenleving met het basisonderwijs nastreeft. De kerndoelen geven weer wat deze samenleving verwacht dat in het basisonderwijs bij alle leerlingen tot stand wordt gebracht. Als zodanig zijn ze een effectief sturingsinstrument: ze helpen niet alleen de overheid, maar ook de scholen om te sturen. Maar de kerndoelen kunnen deze rol pas effectief vervullen als scholen voldoende beleidsruimte krijgen om eigen keuzes te maken, bij de inrichting van het onderwijs dat leidt naar deze kerndoelen, als ook beleidsruimte om naast of voorbij de kerndoelen andere doelen te stellen. Kerndoelen ondersteunen de verantwoording van deze keuzes.

1.3 concretisering van kerndoelen

De commissie is gevraagd de kerndoelen zodanig te formuleren, dat scholen daaraan meer houvast kunnen ontleen bij het inrichten van hun onderwijsprogramma. In de toelichting op deze opdracht wordt gesteld dat de kerndoelen niet duidelijk aangeven welk beheersingsniveau moet worden gehaald teneinde de toegankelijkheid van vervolgonderwijs te waarborgen.

De commissie acht dit een complexe problematiek die maar in beperkte mate kan worden opgelost door de kerndoelen op een bepaalde manier te formuleren. Ze meent dat de volgende middelen ter beschikking staan om meer duidelijkheid tot stand te brengen over het vereiste beheersingsniveau per kerndoel:

- concrete formulering van kerndoelen [§ 1.3.1]
- concretisering van kerndoelen in onderwijsmethoden [§ 1.3.2]
- concretisering van kerndoelen in tussendoelen en leerlijnen [§ 1.3.3]
- operationalisering en normering van kerndoelen in toetsen en leerstandaarden [§ 1.3.4].

De concrete formulering van kerndoelen neemt de commissie in dit rapport ter hand. Voor de drie andere middelen doet ze een aantal procedure-voorstellen.

1.3.1 concrete formulering van kerndoelen

De kerndoelen, vastgelegd in een AMvB, zijn primair conceptueel van aard: ze drukken in compacte bewoording een algemeen begrip uit, bijvoorbeeld “de hoofdzaken van informatieve en betogende teksten weergeven”. Een dergelijke omschrijving acht de commissie – gezien de functie van de kerndoelen – voldoende concreet. Een kerndoel is concreet, als de formulering de lezer een duidelijk beeld geeft wat wordt nagestreefd en waarom dit een relevant en ambitieus doel is. Zie bijvoorbeeld het kerndoel “een eigen standpunt verwoorden, het standpunt van anderen onderzoeken en daarbij rekening houden met de gevoelens van anderen”. Dit kerndoel is concreet in de zin, dat het drie elementen bevat die concrete handelingen beschrijven. Weliswaar passen deze handelingen in een zeer breed scala aan situaties (in die zin is het kerndoel algemeen, zoals elk kerndoel algemeen hoort te zijn), maar de handelingen op zich zijn concreet genoeg om leerlingen feedback te kunnen geven: ‘ja, zó verwoord je je eigen standpunt heel goed’, ‘nee, let de volgende keer bij het onderzoeken van het standpunt van de ander op ...’, enzovoort.

De commissie streeft naar een bondige formulering van elk kerndoel. Ze heeft in haar eigen werk gemerkt dat kerndoelen niet concreter worden door gedetailleerde toevoegingen. Wel meent ze dat de beoogde concretisering is gediend met een toelichting per kerndoel. Daarvan heeft ze een aantal voorbeelden opgesteld [zie bijlage 3]. Zo wordt in de toelichting op het kerndoel over milieu uitgelegd wat de verschillende invalshoeken zijn, wat de kernbegrippen zijn en waarom het kerndoel relevant is. De commissie meent dat op deze wijze de kerndoelen optimaal geconcretiseerd zijn. Verdere concretisering vindt vervolgens in twee andere sturingsinstrumenten van het onderwijs plaats:

- onderwijsmethoden
 - tussendoelen en leerlijnen.
- Beide licht de commissie kort toe.

1.3.2 concretisering van kerndoelen in onderwijsmethoden

Concretisering van kerndoelen vindt in de praktijk vooral plaats in de vorm van onderwijsmethoden.

De Nederlandse situatie in het basisonderwijs wordt – internationaal gezien – gekenmerkt door de combinatie van een door de overheid vastgestelde set van kerndoelen en een zeer gevarieerde set van door marktpartijen ontwikkelde onderwijsmethoden. Voor Nederlandse onderwijsmethoden bestaat internationaal al lange tijd veel belangstelling.

De kerndoelen vervullen voor de ontwikkelaars van onderwijsmethoden de functie van richtsnoer. De ‘dekking’ van de kerndoelen door de verschillende onderwijsmethoden wordt nauwkeurig gevolgd, zowel via de *Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs* [SLO, 2000], als het toezichtskader van de inspectie PO, waarin als eerste kwaliteitskenmerk is bepaald: “het leerstofaanbod is dekkend voor de kerndoelen” [Inspectie van het onderwijs, 1999].

De commissie constateert dat er goede ervaringen zijn opgedaan met de *Gids* en doet een voorstel om deze te behouden door de positie van de gids te versterken en deze te ontwikkelen tot die van een keurmerk. De commissie heeft daarbij de volgende gedachten.

Onderwijsmethoden tonen een mate van concretisering die in de kerndoelen zelf niet is te realiseren. Het keurmerk is erop gericht duidelijk te maken dat onderwijsmethoden hierin wel slagen. Daarbij gaat de commissie ervan uit, dat er verschillende onderwijsmethoden per leergebied zijn waaruit een school een keuze kan maken.

De commissie denkt in elk geval aan de volgende beoordelingscriteria:

- de mate van haalbaarheid; is de methode ‘te doen’ in de beschikbare tijd?
- de mate van flexibiliteit; leent de methode zich voor een flexibele hantering, zowel in de tijd als qua aanpassing aan wat verschillende leerlingen nodig hebben? (differentiatie naar niveau)
- de mate van samenhang; stimuleert de methode tot leergebied-overstijgende leeractiviteiten?

De commissie bepleit een scheiding in verantwoordelijkheid tussen degenen die betrokken zijn bij de toelichting en uitwerking van de kerndoelen en degenen die betrokken zijn bij het verlenen van het keurmerk.

De commissie denkt bij het verlenen van het keurmerk aan een breed samengesteld gremium van deskundigen op het gebied van methode-ontwikkeling, toetsing, onderwijspraktijk en onderwijstoezicht.

1.3.3 concretisering van kerndoelen in tussendoelen en leerlijnen

Leerlijnen beschrijven de belangrijkste stappen die leerlingen zetten in het leerproces op weg naar het bereiken van een of meer kerndoelen aan het einde van de basisschool. Tussendoelen beschrijven de belangrijkste momenten (‘mijlpalen’) in de ontwikkeling.

De ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen is voor de leergebieden Nederlandse taal en rekenen / wiskunde ter hand genomen, als uitwerking van één van de voorstellen van de commissie HKB [1994]. Enkele producten zijn inmiddels beschikbaar. Voor het leergebied rekenen betreft het de tussendoelen voor de hele getallen, voor onderbouw en bovenbouw [Van den Heuvel e.a., 1999 en 2001]. Voor het leergebied Nederlandse taal betreft het de tussendoelen beginnende geletterdheid, voor groep 1 – 3 [Verhoeven e.a., 1999].

Ook voor andere gebieden worden tussendoelen en leerlijnen ontwikkeld.

De commissie acht de ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen met name zinvol voor diagnostische doeleinden, dat wil zeggen om beter zicht te krijgen op het leergedrag en de vorderingen van leerlingen. Tussendoelen en leerlijnen geven – gemiddeld genomen – aan hoever een leerling tussentijds dient te zijn gevorderd om aan het einde van de basisschool de kerndoelen te kunnen bereiken. Leerlingen verschillen echter niet alleen in hun tempo van leren, maar ook in hun leerroute. Tussendoelen en leerlijnen zouden dan ook, met het oog op deze diversiteit, contraproductief zijn, als ze zouden worden gehanteerd als een programmabeschrijving waarin is vastgelegd wat leerlingen op welk moment en in welke volgorde moeten leren.

De commissie acht het niet nodig dat tussendoelen en leerlijnen – voor welk leergebied ook – een geformaliseerde status krijgen, vergelijkbaar met die van de kerndoelen. Ze zijn eerder vergelijkbaar met onderwijsmethoden in hun functie de professionals te ondersteunen in hun onderwijspraktijk.

1.3.4 operationalisering en normering van kerndoelen in toetsen en leerstandaarden

Operationalisering betreft het beheersingsniveau. Dit niveau is in de formulering van de kerndoelen zelf niet precies uit te drukken, omdat de bekwaamheid die in een kerndoel centraal staat, bijvoorbeeld ‘schattend rekenen’, uit een veelheid aan stappen en aspecten bestaat. Operationalisering van het beheersingsniveau vindt plaats in toetsen. De bijbehorende normering, dat wil zeggen de maat aan de hand waarvan wordt bepaald of het doel is gehaald vindt plaats in leerstandaarden.

Het begrip ‘leerstandaard’ is door de Onderwijsraad uitgewerkt in het rapport *Zeker weten*.

Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid [Onderwijsraad, 1999]. Onder een leerstandaard wordt in dat rapport verstaan “een geoperationaliseerde en genormeerde omschrijving van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn” [p. 11]. Daarbij past de volgende toelichting:

- leerstandaarden zijn ontwikkeld als een extra maatregel om de ‘onderkant’, de ‘bodem’ op te krikken; leerstandaarden zijn geen panacee, maar helpen wel dat deel van het probleem oplossen dat eruit bestaat dat basisscholen niet duidelijk is wat de standaard is
- leerstandaarden drukken een verwachting uit, een norm; het is geen meetinstrument
- de verwachting is geformuleerd vanuit het vervolgonderwijs: wat verwacht het vervolgonderwijs aan ‘niveau aan de poort’, wil het vervolgonderwijs zelf succesvol kunnen zijn?
- leerstandaarden zijn een hulpmiddel voor een (basis)school om na te gaan of zij leerlingen adequaat toerusten voor verschillende vormen van vervolgonderwijs
- leerstandaarden zijn niet bedoeld om op individueel niveau te bepalen of een leerling naar een bepaalde vorm van vervolgonderwijs mag; dat is een beslissing waarbij veel meer aspecten moeten worden betrokken dan het louter halen van de leerstandaarden.

Voor het bepalen of leerlingen de kerndoelen bereiken, dan wel aan leerstandaarden voldoen zijn meet- en toetsinstrumenten nodig. De commissie is voorstander van een gevarieerde set van meet- en toetsinstrumenten. Ze onderscheidt bij het meten van de leervorderingen en leerprestaties drie invalshoeken, elk met een passende wijze van verantwoording.

Allereerst is er de meting per leerling. Een school gaat via methode-onafhankelijke toetsen (en bijbehorende leerstandaarden) de vorderingen van leerlingen na, houdt dit bij in het leerlingvolgsysteem en legt over de gepleegde inspanningen en bereikte resultaten verantwoording af, primair aan de ouders.

Vervolgens is er de meting per school. Een school kan de bereikte resultaten vergelijken met die van andere scholen, teneinde te bepalen op welke punten verbetering gewenst is. De Eindtoets basisonderwijs (Citogroep) is één van de instrumenten die – mits rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken van leerlingen – dergelijk vergelijkingsmateriaal verschaft. Verantwoording wordt afgelegd aan het schoolbestuur, gemeente (bijvoorbeeld in het kader van het onderwijskansenbeleid) en inspectie.

Ten derde is er de meting van de effectiviteit van het onderwijsbestel. De overheid kan dit nagaan via periodiek steekproefsgewijs onderzoek, zoals dit via PPON en PRIMA (Onderzoekscohort primair onderwijs) plaats vindt. Dergelijk onderzoek levert adequate gegevens op voor verantwoording op het landelijk beleidsniveau door de staatssecretaris of minister aan de Tweede Kamer.

2 WENDING IN EEN TRADITIE

2.1 een nieuw denkmodel

De commissie heeft tot taak de kerndoelen te herzien. Daarbij wordt van haar gevraagd de nieuwe kerndoelen zodanig te beschrijven dat

- er een nieuw evenwicht ontstaat tussen de beleidsruimte voor scholen en de voorzieningen die de overheid treft
- de leertijd die is gericht op het bereiken van de kerndoelen tot 70% van de beschikbare leertijd kan worden beperkt [zie bijlage 1].

Deze opdrachtformulering past in het ontwikkelingsperspectief dat is geschetst in *Onderwijs in stelling*, de beleidsbrief 2000. Dit perspectief is uitgewerkt in het actieprogramma *Kwaliteit aan de basis* [OC&W, 2001 (c)]. Daarin wordt als streefbeeld een onderwijspraktijk geschetst waarin “scholen *ruimte* hebben om met de nodige mate van variëteit onderwijs te verzorgen om alle jongeren gelijke kansen te bieden, de overheid *richting* geeft ten einde kwaliteit en toegankelijkheid te waarborgen en scholen in het openbaar *rekenschap* afleggen over het gerealiseerde onderwijs” [p. 2].

De commissie meent dat ze aan deze opdracht niet kan voldoen door enkel de kerndoelen te herzien. Deze herziening veronderstelt immers een ‘denkmodel’ voor de tweedeling in leertijd die leerlingen besteden aan respectievelijk kerndoelen en doelen die scholen zichzelf stellen. De commissie doet een voorstel voor dit denkmodel; dat bestaat uit een onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel.

In dit hoofdstuk beschrijft de commissie een aantal kenmerken van het kerndeel, het differentieel deel en de verhouding ertussen. Ook gaat ze in op achterliggende redeneringen en gehanteerde terminologie.

Het voorstel voor een differentieel deel betekent een wending in een lange traditie.

De huidige kerndoelen kennen geen hiërarchie, prioritering of differentiatie. De commissie HKB heeft in haar eindrapport, *Doelbewust leren* [1994] de mogelijkheid overwogen om in de kerndoelen een differentiatie aan te brengen, maar heeft deze mogelijkheid verworpen [§ 3.6]. Ze stelde zich op het standpunt dat kerndoelen “de communale vloer in het onderwijsaanbod vormen; ze weerspiegelen het culturele erfgoed dat voor alle jonge leerlingen geldt” [p. 37]. Met andere woorden: kerndoelen zijn kerndoelen; een kerndoel naar keuze zou een innerlijke tegenspraak zijn. Bovendien was ze beducht voor het gevaar, dat het onderwijsprogramma louter cognitief zou worden.

De commissie kerndoelen heeft deze overwegingen ter harte genomen en er rekening mee gehouden bij de ontwikkeling van een eigen voorstel. In dit voorstel richten de kerndoelen zich op meer dan louter cognitieve prestaties en wordt er geen keuzemogelijkheid tussen kerndoelen geboden. De keuzemogelijkheden ontstaan door het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel.

2.2 pleidooi voor een differentieel deel

De commissie sluit met de naam ‘differentieel deel’ aan bij het rapport van de Onderwijsraad over de herziening van de basisvorming [Onderwijsraad, 2001 (a)], maar ook bij het ARBO-rapport over eindtermen in het basisonderwijs [ARBO, 1986], waarin een onderscheid wordt bepleit tussen gemeenschappelijke en differentiële doelen [p. 5].

Het differentieel deel is de leertijd waarvan elke basisschool bepaalt of en in welke mate deze tijd – gedifferentieerd naar leerling-groepen – nodig is om de kerndoelen daadwerkelijk te bereiken, dan wel

beschikbaar is voor verder liggende doelen, of doelen op andere gebieden dan waarop de kerndoelen betrekking hebben.

Het doel van het differentieel deel is niet zozeer dat een school zich profileert, maar differentieert binnen de leerling-groepen. Het differentieel deel biedt scholen meer ruimte om het onderwijs af te stemmen op de leerlingen: afhankelijk van hun vorderingen is een aantal leerlingen ermee gebaat, dat ze meer tijd besteden aan de kerndoelen, zodat ook zij de kerndoelen bereiken. Op een ander moment of in een andere groep wordt de leertijd van het differentieel deel afgestemd op andere doelen. Met 'groep' wordt niet speciaal een jaargroep bedoeld; het kan variëren van een enkele leerling tot een hele school, afhankelijk van de kenmerken van de leerlingpopulatie, wensen van ouders en missie van de school. Zo kan een school ervoor kiezen om leerlingen op een aantal gebieden verder liggende doelen dan de kerndoelen te laten bereiken, omdat met de ouders is afgesproken, dat een aantal activiteiten niet onder schooltijd, maar in een buitenschoolse setting worden aangeboden [zie § 2.4]. De volgende casus illustreert de werking van het differentieel deel.

De casus 'schoolzwemmen'

Het is maatschappelijk onomstreden dat kinderen van een jaar of twaalf horen te kunnen zwemmen. Toch is het niet bij de huidige kerndoelen opgenomen. De achterliggende redenering is dat niet alle gewenste gedrag van twaalfjarigen als kerndoel van het primair onderwijs moet worden geformuleerd. Er geldt immers ook nog de verantwoordelijkheid van de ouders. De vraag is nu tot welke categorie het schoolzwemmen moet worden gerekend: verantwoordelijkheid van de ouders of van de basisschool? In het huidige regeerakkoord is de afspraak opgenomen dat wordt onderzocht of schoolzwemmen verplicht moet worden gesteld. Het standpunt van de regering is inmiddels om dit niet te doen; er is dus geen kerndoel voor zwemmen. De afweging daarbij is, dat de meeste kinderen buiten schooltijd leren zwemmen. Daar ligt de primaire verantwoordelijkheid. Scholen stellen vervolgens voor kinderen die niet kunnen zwemmen samen met buitenschoolse partijen (zwembad, gemeente) een 'zwem-arrangement' op. Daarbij kan een school ervoor kiezen het zwemmen onder schooltijd te laten plaats vinden (als keuze in het differentieel deel; dan heet het schoolzwemmen), of buiten schooltijd.

Het differentieel deel stelt scholen in staat om een gedifferentieerde keuze te maken in het onderwijsaanbod, aan de hand van kenmerken van de leerlingpopulatie, wensen van ouders, missie, doelstellingen en identiteit van de school. Een dergelijke keuze wordt nu ook al van een school verwacht, maar de huidige kerndoelen bieden hiervoor maar in zeer beperkte mate stimulans en sturing.

Het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel schept een kader waarbinnen van elke school concrete keuzes worden verwacht, gevolgd door een adequate verantwoording. In de huidige praktijk maakt een school ook al keuzes aangaande de kerndoelen, bijvoorbeeld bij het bepalen van de hoeveelheid leertijd per leergebied. In de praktijk blijken scholen ervoor te kiezen om aan bepaalde leergebieden in zo'n beperkte mate leertijd te besteden, dat leerlingen niet in de buurt komen van wat volgens de kerndoelen moet worden nagestreefd [zie bijvoorbeeld het PPON-onderzoek over Engels en muziek; Citogroep, 2000 (a) en (b)]. Scholen hebben daar zo hun redenen voor, maar het ontbreekt aan een duidelijke verantwoordingsstructuur van die keuzes en achterliggende redenen. Zo'n verantwoordingsstructuur veronderstelt echter allereerst, dat scholen de ruimte krijgen en gestimuleerd worden om keuzes te maken. Dat gebeurt door het onderscheid tussen het kerndeel en het differentieel deel.

Het onderscheid tussen kerndeel en differentieel deel biedt scholen meer beleidsruimte dan momenteel het geval is. In deze ruimte kunnen scholen verschillende keuzes maken en deze verschillen kunnen op hun beurt voor ouders en leerlingen van invloed zijn op de schoolkeuze. Sommige keuzes zijn erop gericht dat meer leerlingen de kerndoelen bereiken, andere keuzes bieden leerlingen de gelegenheid om aanvullende doelen te bereiken. Het differentieel deel bevordert dus tegelijkertijd homogenisering (wat het behalen van de kerndoelen betreft) en differentiëring.

In formele zin komt er door de invoering van het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel voor scholen meer beleidsruimte. Dat schept mogelijkheden en vrijheden, maar tegelijkertijd ook

de verplichting dat scholen daadwerkelijk – meer dan nu vaak het geval is – beslissingen nemen over doelen en prioriteiten en zich verantwoorden over de genomen beslissingen en de ermee bereikte resultaten. Het differentieel deel is geen ‘vrij’ deel, dat zich aan verantwoording onttrekt.

Het differentieel deel is bedoeld om te kunnen differentiëren, dus om het onderwijs te kunnen aanpassen aan verschillen tussen leerlingen. Ook nu zijn er verschillen tussen scholen. De redenering gaat echter niet op, dat die verschillen groter zullen worden *doordat* er ruimte komt voor een differentieel deel. Het differentieel deel biedt een kader voor een verantwoording van keuzes, onder meer om tot een effectieve inrichting te komen die ertoe leidt dat meer leerlingen de kerndoelen bereiken. In die zin kan het differentieel deel homogeniserend werken.

Differentiatie is primair gericht op verschillen tussen kinderen. Dat zal zijn weerslag hebben in verschillen tussen scholen. Maar verschillen zijn niet meteen niveauverschillen. Dat is één-dimensionaal gedacht: leerlingen kunnen hetzelfde niveau hebben, maar zich toch in andere zaken hebben bekwaamd. Dat is vergelijkbaar met twee leerlingen die dezelfde score hebben op de Eindtoets basisonderwijs, maar op onderdelen van elkaar verschillen. Van het een beheerst de ene leerling meer, van het andere de ander. Maar dat is niet meteen een bewijs van hoger of lager niveau.

De commissie spreekt van een kerndeel en een differentieel deel, niet van een kerncurriculum en een differentieel curriculum. De reden is dat het niet gaat om een tweedeling in het onderwijsaanbod, in ‘vakken’, maar om twee manieren waarop het bepalen van de doelen tot stand komt: de leertijd in het kerndeel is gericht op de kerndoelen; de leertijd in het differentieel deel kan gericht zijn op de kerndoelen, maar ook op andere doelen. Preciezer gezegd: het gaat om een tweedeling in de verantwoording van de doelen. In het kerndeel zijn de doelen vastgesteld (in de vorm van kerndoelen); een school legt verantwoording af over de bereikte resultaten, gerelateerd aan deze doelen en over de inspanningen om deze doelen te bereiken. In het differentieel deel stelt de school de doelen vast en verantwoordt niet alleen de bereikte resultaten en de daarvoor gepleegde inspanningen, maar ook de selectie van de doelen zelf.

2.3 *beschikbare leertijd voor het differentieel deel*

De commissie vindt het van belang, dat een school de beleidsruimte krijgt om zelf de keuze te maken hoeveel leertijd leerlingen besteden aan de kerndoelen. Leerlingen verschillen; dus is er een flinke buffer in tijd nodig om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen de kerndoelen halen. Het differentieel deel is het instrument dat een school heeft om zelf te bepalen welke differentiatie tussen leerling-groepen in leertijd gewenst is. Over die beslissingen legt een school verantwoording af.

De commissie verwacht gezien de ambities van de kerndoelen dat grosso modo 70% van de leertijd benodigd zal zijn voor de kerndoelen. Wat de overige leertijd betreft bepaalt elke school in het differentieel deel welke leerlingen hoeveel meer leertijd aan de kerndoelen zullen besteden (teneinde ze daadwerkelijk te halen) en hoeveel tijd ze aan welke andere leerdoelen kunnen besteden.

Een getal als 70% lijkt exacter dan het is. Allereerst is het niet zo, dat vermindering van het aantal kerndoelen met 30% leidt tot 30% vrije ruimte. Er is immers niet zoiets als een vaststaande hoeveelheid leertijd die nodig is om een bepaald kerndoel te halen. Bovendien lijkt het de commissie van belang dat de kerndoelen – gezien de verantwoordingsfunctie ervan – tot uitdrukking brengen dat de doelen die het basisonderwijs zich stelt ambitieus zijn. Hoe men het ook wendt of keert, voor een flinke groep leerlingen zal het een grote opgave zijn om de herziene kerndoelen te halen.

‘70%’ is als percentage te hanteren, als het betekent, dat gemiddeld bij twee van de drie activiteiten vastligt – in de vorm van gerichtheid op de kerndoelen – wat er moet gebeuren; bij een van de drie lesactiviteiten worden van de school – voor het na te streven doel – eigen keuzes verwacht. Die keuzes liggen deels binnen, deels buiten de kerndoelen.

2.4 *de brede school*

De casus ‘schoolzwemmen’ brengt nog een ander aspect van het hedendaagse basisonderwijs onder de aandacht, namelijk dat scholen in toenemende mate in overleg treden met andere maatschappelijke organisaties en tot gezamenlijke arrangementen komen. Dit is bekend onder de wat eenzijdige naam ‘brede school’; het gaat immers niet zozeer om een brede school, als om een breed gedragen verantwoordelijkheid voor het leren en de ontwikkeling van kinderen. De commissie juicht dergelijke arrangementen toe, maar bepleit wel een heldere verantwoording van de keuze om activiteiten al dan niet tot de reguliere schooltijd te laten behoren. Uit voorbeelden is de commissie doordrongen geraakt van de aanhoudende druk van een breed scala aan maatschappelijke organisaties om zich via de school tot kinderen te kunnen richten en hun aandacht en medewerking te vragen voor een even breed scala aan onderwerpen, van voorlichting over vuurwerk tot instructie voor tandenpoetsen, van ‘kunst in de klas’ tot ‘krant in de klas’.

Het belangrijkste verschil bij plaatsing binnen of buiten het differentieel deel is de wijze van verantwoording. Onderwijs in het differentieel deel valt onder het reguliere, bekostigde aanbod. Kinderen zijn verplicht dit te volgen. De school verantwoordt zich over het differentieel deel (wat de keuzes, de activiteiten en de resultaten betreft) volgens de gangbare regels van kwaliteitszorg en toezicht op het onderwijs. Onderwijs buiten het differentieel deel valt buiten het bekostigd aanbod. Ouders zijn vrij in hun keuze om kinderen eraan deel te laten nemen of niet. Verantwoording vindt plaats naar inzicht van de betrokkenen.

Het onderscheid tussen het kerndeel en het differentieel deel kan een school behulpzaam zijn bij het maken van een verantwoorde keuze. Het gaat de commissie niet om een isolering van de school uit het maatschappelijk leven, een soort verheerlijking van het ‘schoolse’ leren, dat zich geheel binnen de muren van het schoolgebouw afspeelt. Waar het om gaat is dat de doelen die de school zich stelt leidend dienen te zijn. In dat kader kan de school zelf bepalen welke maatschappelijke organisatie een bijdrage aan het leerproces kan vormen; dat geldt ook voor excursies. De commissie wil een situatie bewerkstelligen waarin elke school duidelijke keuzes maakt bij het benutten van reguliere lestijd, met het oog op het bereiken van de in het schoolplan vastgestelde doelen.

3 Herziening van de kerndoelen

3.1 beperking van de kerndoelen

De casus ‘schoolzwemmen’ uit het vorige hoofdstuk laat zien hoe maatschappelijk wordt geprobeerd om de automatische koppeling tussen de uitspraak ‘dit is van maatschappelijk belang’ en de overheidsbeslissing ‘dit moet worden vastgelegd in een kerndoel’ te vervangen door een arrangement waarin verschillende partijen hun verantwoordelijkheid nemen. Niet alles waarvan het maatschappelijk gezien van belang is dat leerlingen het in het basisonderwijs leren hoeft te worden vastgelegd in kerndoelen. Scholen zijn zeer wel in staat om – in overleg met ouders en in samenwerking met andere maatschappelijke organisaties – op een verantwoorde wijze doelen te stellen en de activiteiten erop af te stemmen [over het belang van een duidelijke verdeling van verantwoordelijkheden tussen scholen en buitenschoolse instanties, zie *Scholen onder druk*; SCP, 1999].

Deze benadering opent mogelijkheden om helder en consequenter vast te houden aan de eerder beschreven verantwoordingsfunctie van de kerndoelen en aan de hand van deze functie tot een beperking en herziening van de kerndoelen te komen.

De commissie doet een voorstel voor beperking van de kerndoelen waarbij ze de kerndoelen beperkt tot die doelen waarvan ze overtuigd is, dat:

- het tot de taak van de wetgever behoort om deze doelen vast te stellen
- het tot de taak van school behoort om ervoor te zorgen dat leerlingen deze doelen bereiken
- ze vereist zijn gezien de wettelijk verankerde, brede doelstelling van het basisonderwijs
- ze een goede aansluiting mogelijk maken van het voortgezet onderwijs op het basisonderwijs.

Dit laatste punt verdient enige toelichting. De commissie sluit aan bij de opvatting die is verwoord in de instellingsbeschikking, namelijk dat het van groot belang is dat leerlingen hun onderwijsloopbaan na de basisschool succesvol kunnen vervolgen. Concrete kerndoelen zijn hierbij een belangrijk sturingsinstrument, maar er is ook overleg nodig tussen het basis- en het voortgezet onderwijs over de aansluiting, zodat kan worden voorkomen dat twee partijen tegenover elkaar staan die vinden dat de andere partij voor de aansluiting moet zorgen.

De commissie acht aansluiting van het voortgezet onderwijs primair een zaak van het voortgezet onderwijs. Vandaar dat de commissie als formulering hanteert: de aansluiting *van* het voortgezet onderwijs *op* het basisonderwijs. Natuurlijk moet een leerling een aantal zaken weten en kunnen om zijn leerweg in het voortgezet onderwijs succesvol te kunnen voortzetten. Vandaar dat de commissie overleg bepleit tussen basis- en voortgezet onderwijs over wederzijdse afstemming [zie hoofdstuk 6]. De commissie is niet bevreesd dat de beperking van kerndoelen leidt tot een versmalling of niveauverlaging. Niet alleen is een ambitieus pakket aan kerndoelen gehandhaafd. Ook mag van de onderwijsactiviteiten in het differentieel deel worden verwacht dat ze bijdragen aan een goed onderwijsniveau, doordat een school zowel eigen doelen stelt en deze verantwoordt als – waar nodig – leerlingen extra leertijd biedt om de kerndoelen te halen.

3.1.1 ordening van de kerndoelen

De commissie heeft zich bij de herziening en beperking van de kerndoelen gebogen over de vraag naar een ordening van de kerndoelen. Ze meent, dat – gezien de wettelijk verankerde doelstelling van het basisonderwijs – de kerndoelen als geheel en in hun onderverdeling een maatschappelijk verantwoord evenwicht moeten uitdrukken tussen drie perspectieven:

- kerndoelen in het perspectief van toerusting voor de toekomst; kerndoelen waarborgen dat jonge mensen straks adequaat kunnen participeren in de samenleving van de toekomst.
- kerndoelen in een inhoudelijk perspectief; kerndoelen waarborgen de overdracht van cultureel erfgoed

- kerndoelen in een groei- en ontwikkelperspectief van de individuele leerling; kerndoelen waarborgen dat er ruimte is voor individuele ontwikkeling

Het geheel van kerndoelen dient een evenwichtige representatie te zijn van deze drie perspectieven. In de huidige set van kerndoelen domineert het tweede, inhoudelijk perspectief.

Deze drie perspectieven zijn verwant met die welke de Onderwijsraad heeft gehanteerd bij het selecteren van de vakken voor het kerncurriculum van de basisvorming: (1) basisvakken (Nederlands, Engels en wiskunde); (2) vakken gericht op het culturele erfgoed (geschiedenis, aardrijkskunde, science); (3) vakken gericht op het opdoen van persoonlijke, vormende ervaringen (bewegingsonderwijs en kunstzinnige vorming) [Onderwijsraad, 2001 (a)]

In het eerste perspectief (basisvakken / toerusting) hebben de kerndoelen een meer gesloten karakter en zijn gericht op beheersing. De primaire leergebieden zijn: Nederlandse taal en rekenen / wiskunde. Overigens zijn de leergebieden niet exclusief op één perspectief gericht. Ook bij kunstzinnige oriëntatie gaat het om dingen weten en kunnen; ook bij rekenen gaat het om persoonlijke ontwikkeling.

In het tweede perspectief (cultureel erfgoed) hebben kerndoelen een half open / half gesloten karakter en zijn gericht op overzicht, kader, eigen plaatsbepaling, normen en waarden. De primaire leergebieden zijn: oriëntatie op mens en maatschappij, en oriëntatie op natuur en techniek.

In het derde perspectief (persoonlijke ontwikkeling) hebben de kerndoelen een open karakter en zijn gericht op proces, ervaring, appreciatie, expressie, lichamelijkheid. De primaire leergebieden zijn: kunstzinnige oriëntatie, en bewegingsonderwijs en spel.

Aldus komt de commissie tot het voorstel de kerndoelen in zes leergebieden te ordenen:

- 1 Nederlandse taal
- 2 Rekenen / wiskunde
- 3 Oriëntatie op mens en maatschappij
- 4 Oriëntatie op natuur en techniek
- 5 Kunstzinnige oriëntatie
- 6 Bewegingsonderwijs en spel.

Voor de ordening binnen leergebieden, in domeinen, verwijst ze naar hoofdstuk 4.

Ter vergelijking, de huidige kerndoelen zijn in zes leergebieden ingedeeld:

- Nederlandse taal / Friese taal
 - Engelse taal
 - Rekenen / wiskunde
 - Oriëntatie op mens en wereld, omvattend: aardrijkskunde, geschiedenis, samenleving, techniek, milieu, gezond en redzaam gedrag, natuuronderwijs
 - Lichamelijke opvoeding
 - Kunstzinnige oriëntatie, omvattend: tekenen en handvaardigheid, muziek, spel en bevordering van het taalgebruik, beweging.
- [zie Kerndoelen basisonderwijs, 1998, p. 14]

In de selectie en ordening van de kerndoelen gaat het er vervolgens om een acceptabele verhouding tot stand te brengen tussen deze drie perspectieven. Op zich is elk perspectief belangrijk en heeft elk perspectief de neiging om de andere te domineren. Daar zijn ook tal van redenen voor. Maar zodra één perspectief de overhand krijgt, doet het onderwijs als geheel een leerling tekort.

Weliswaar zou kunnen worden betoogd dat sommige leergebieden (zoals rekenen en taal) van meer belang zijn bij de doorstroming naar het vervolgonderwijs, maar alle kerndoelen behoren relevant te zijn, vanuit het perspectief van het verdere leven en leren. Anders verdienen ze de status van kerndoel niet, in het licht van de wettelijk vastgelegde algemene doelstelling van het basisonderwijs.

De commissie benadrukt dat de ordening van kerndoelen in leergebieden niet een indeling in ‘vakken’ behelst, volgens welke indeling het onderwijsaanbod dient te worden ingericht. Dat is immers afhankelijk van het onderwerp of de groep leerlingen. Met deze ordening in leergebieden wil de commissie traditionele vakindelingen nog verder loslaten en scholen stimuleren leerprocessen nu eens vakspecifiek, dan weer vakoverstijgend in te richten. Daarbij wil de commissie de kerndoelen zodanig formuleren dat ze stimuleren tot leergebied-overstijgend, dat wil zeggen integrerend onderwijs (“leren in samenhang”, zoals de WPO zegt). Het verlaten van het harnas van de vakkenstructuur kan bijdragen aan vermindering van de versnippering, vermindering van het grote aantal losse, kortademige activiteiten op het weekrooster.

Binnen de leergebieden heeft de commissie getracht een herkenbare ordening aan te brengen; ook heeft ze getracht in de opbouw van de kerndoelen bij respectievelijk Nederlandse taal en rekenen /wiskunde en bij de verschillende oriëntaties een zekere analogie aan te brengen. Daarbij heeft ze geprobeerd de kerndoelen meer in evenwicht met elkaar te brengen, zodat ze een vergelijkbare ‘scope’ hebben (en niet nu eens een klein object dan weer een groot deel van leergebied omvatten). De commissie beseft echter dat de door haar aangebrachte ordening hiërarchisch noch chronologisch dwingend is. Ze meent dat dat overigens geen bezwaar is, omdat de ordening op zich niet bedoeld is als sturingsinstrument voor de inrichting van het onderwijsprogramma, maar alleen is aangebracht t.b.v. de overzichtelijkheid voor de lezer.

3.1.2 *beperking van de leerstofomschrijving*

De huidige kerndoelen zijn rijk aan beschrijvingen van de leerstof. De commissie meent dat de noodzaak hiertoe vatbaar is voor heroverweging. Die taxatie is niet alleen gebaseerd op wat in de praktijk haalbaar is gebleken (de commissie zou immers het paard achter de wagen spannen als de kerndoelen niet meer zijn dan een beschrijving van wat in de praktijk wordt geleerd). Het gaat vooral om leerstof waarvan de commissie vindt dat een basisschool zelf de afweging kan maken om aan deze leerstof aandacht te besteden of aan andere leerstof prioriteit te geven, al dan niet gedifferentieerd naar bepaalde groepen leerlingen. De commissie meent dat dit bijvoorbeeld geldt voor de volgende twee uit de huidige set van kerndoelen:

- de leerlingen kunnen schaduwbeelden verklaren, figuren samenstellen en bouwplaten van regelmatige objecten ontwerpen en herkennen
- de leerlingen kunnen de spreiding van de grondsoorten zeeklei, rivierklei, zand, löss, hoogveen en laagveen in Nederland beschrijven. Ze weten welke landschappen op deze grondsoorten zijn ontstaan.

De keuze om aan dergelijke leerstof en vakspecifieke begrippen aandacht te besteden acht de commissie eerder een zaak van de individuele school dan van landelijk beleid. Deze en vergelijkbare doelen plaatst de commissie in het differentieel deel [voor een overzicht, zie bijlage 4].

3.2 *leergebied-overstijgende kerndoelen*

Eén manier om de kerndoelen te beperken is nog niet genoemd: het voorstel om af te zien van een aparte categorie ‘leergebied-overstijgende kerndoelen’, zoals die deel uitmaakt van de huidige set van kerndoelen.

Binnen de huidige kerndoelen vormen de leergebied-overstijgende kerndoelen een aparte categorie. Ze zijn opgenomen omdat de verzameling van leergebied-gerelateerde kerndoelen alleen onvoldoende tot uitdrukking zou brengen dat het onderwijs een brede ontwikkeling van leerlingen beoogt en derhalve meer beoogt dan het bereiken van louter leergebied-gerelateerde kerndoelen. Deze laatste kerndoelen focussen op het object, het leergebied en wat een leerling op dit gebied dient te beheersen. De leergebied-overstijgende doelen focussen op wat een leerling dient te kunnen op alle leergebieden. Schematisch uitgedrukt: kerndoelen gaan over het materieel object, leergebied-overstijgende doelen gaan over het formeel object.

De commissie heeft bij de herziening van de kerndoelen gekozen voor een benadering vanuit doelen, niet vanuit vakken en de leerstof van deze vakken. Vandaar dat de commissie de leergebieden, zoals eerder uiteengezet, niet ziet als ‘vakken’, als gebieden waarop de kerndoelen betrekking hebben, maar als een ordening van kerndoelen. Er zijn tal van momenten waarop onderwijs integrerend kan zijn, dat wil zeggen momenten waarop leerlingen stappen zetten op weg naar verschillende kerndoelen tegelijkertijd.

De huidige kerndoelen werken door hun verdeling in leergebieden en domeinen en door hun leerstofgerichte omschrijving bedoeld of onbedoeld een vakgerichte benadering in de hand, die vervolgens leidt tot een verbrokkeling van het leerproces. De leergebied-overstijgende doelen vormen daarentegen als het ware een tegenwicht. Ze hebben, zo blijkt in de praktijk, een stimulerende invloed op leerkrachten om in het leerproces meer aandacht te besteden aan:

- het integreren van leerstof, leggen van dwarsverbanden, oefenen van ‘transfer’
- het hanteren van activerende werkvormen, waarin leerlingen worden gestimuleerd om zelf hun leeractiviteiten te plannen, bij te houden en te verantwoorden
- het gebruik van nieuwe media.

Tegelijkertijd roepen de leergebied-overstijgende doelen ook verwarring op. Zo is onduidelijk, of het hier andere doelen betreft, die naast de leergebied-gerelateerde kerndoelen moeten worden gesitueerd, of dat het om doelen gaat die een groot aantal kerndoelen overkoepelen. Een andere functie van deze leergebied-overstijgende doelen zou kunnen zijn, dat een school ze ziet als indicaties van een effectieve (sociale, veilige) leeromgeving. Zo zou een basisschool het huidige kerndoel over werkhouding aldus kunnen hanteren: “de school bevordert de ontwikkeling van een werkhouding waarin kinderen belangstelling hebben voor de wereld om hen heen en gemotiveerd zijn deze te onderzoeken”. Hoe de school dit doet, verantwoordt ze in het schoolplan. Dat is daarvoor het aangewezen document.

De verwarring over de leergebied-overstijgende doelen doet zich ook voor in de basisvorming. Daar wordt de relatie tussen de (in de basisvorming zo geheten) algemene onderwijsdoelen en de (vakspecifieke) kerndoelen als onduidelijk en weinig effectief ervaren. Het advies van de Onderwijsraad over herziening van de basisvorming, is om te onderzoeken welke alternatieve manieren er zijn om deze relatie vorm te geven [Onderwijsraad, 2001 (a), p. 30].

De commissie is van mening, dat alle kerndoelen, ook al zijn ze geordend naar leergebied, algemeen relevante aspecten hebben, dat wil zeggen bekwaamheden ondersteunen op andere leergebieden. Alle kerndoelen drukken een ambitie uit die verder reikt dan het betreffende leergebied. Dat geldt al in zekere mate voor de huidige kerndoelen; bij de formulering van de nieuwe kerndoelen heeft de commissie hieraan extra aandacht besteed [zie de volgende paragraaf]. Een voorbeeld: bij Nederlandse taal is een kerndoel opgenomen over het weergeven van hoofdzaken van informatieve en betogende teksten. Het is evident dat deze bekwaamheid het leergebied Nederlandse taal overstijgt. Maar dat geldt ook voor de bekwaamheid uit het leergebied oriëntatie op natuur en techniek om te onderzoeken hoe planten en dieren zich hebben aangepast aan de omgeving en aan veranderingen daarin. Weliswaar behoren planten en dieren specifiek tot dit leergebied, maar de bekwaamheid om aanpassingen aan de omgeving te onderzoeken overstijgt dit leergebied.

De commissie heeft onderdelen van leergebied-overstijgende kerndoelen gebruikt bij de actualisering van de bestaande kerndoelen. Het onderdeel ‘inschatten van de eigen mogelijkheden’ is opgenomen in het leergebied bewegingsonderwijs en spel; het onderdeel ‘een strategie kiezen en na afloop erop reflecteren’ is opgenomen in het leergebied rekenen / wiskunde; het onderdeel ‘digitale leermiddelen hanteren’ is opgenomen in het leergebied Nederlandse taal; in het leergebied oriëntatie op mens en maatschappij is een apart kerndoel opgenomen over normen en waarden; ICT-vaardigheden zijn als onderdeel van diverse kerndoelen genoemd; hetzelfde geldt voor sociale competentie.

De commissie ziet de kerndoelen als een bij wettelijke regeling vastgelegde verbijzondering van de in de wet genoemde doelen van het basisonderwijs. Zij komt tot de conclusie dat er geen zinvolle plaats

is voor een ‘tussenlaag’, bestaande uit (kern)doelen die een verbijzondering zijn van de in de wet genoemde doelen, maar algemener zijn dan de kerndoelen. Ze ziet dan ook af van een aparte categorie ‘leergebied-overstijgende kerndoelen’.

3.3 *redactie van kerndoelen*

Bij de redactie van de kerndoelen heeft de commissie zich door de volgende overwegingen laten leiden.

Omdat kerndoelen iets uitdrukken dat relevant is voor het latere leven en leren, heeft de commissie in elk kerndoel gezocht naar een werkwoord dat deze relevantie uitdrukt. Anders dan haar voorgangers kiest de commissie niet voor typische school-werkwoorden, zoals ‘aangeven’, maar werkwoorden die een indicatie geven van wat de leerling in de praktijk kan. Ze variëren van afleiden, beantwoorden, benoemen, bepalen, tot verbinden, vergelijken, verwoorden, zoeken. Deze werkwoorden verwijzen niet louter naar een vaardigheid, maar naar een integratie van kennis, vaardigheid en houding.

Kerndoelen geven weer wat een leerling leert. Daarbij duidt ‘leren’ zowel op het proces als het resultaat. “Marie leert schaken” betekent zowel dat Marie schaken aan het leren is, als dat er een moment komt waarop Marie heeft leren schaken. Dan *kán* Marie schaken. Heeft Marie leren schaken, als ze ‘aan het einde van de rit’ niet kan schaken? Nee, ze heeft wel haar best gedaan en haar leraar of lerares ook, maar het doel ‘Marie leert schaken’ is niet bereikt.

Vanuit deze redenering kiest de commissie ervoor om als vaste formulering van een kerndoel de vorm te kiezen: de leerling leert + werkwoord + nadere aanduiding. Bijvoorbeeld: de leerling leert de hoofdzaken van informatieve en betogende teksten weergeven.

De commissie kiest voor een variatie aan handelingswerkwoorden. Niettemin zijn er per leergebied enkele werkwoorden die domineren. Ze kenmerken als het ware de dominante activiteit of strategie waarin de leerling zich bekwaamt. De relevantie van deze activiteit of strategie overstijgt uiteraard het betreffende leergebied:

- Nederlandse taal: informeren en communiceren
- rekenen / wiskunde: stapsgewijs problemen oplossen
- oriëntatie op mens en maatschappij: oriënteren en handelen
- oriëntatie op natuur en techniek: onderzoeken
- kunstzinnige oriëntatie: creëren en waarderen
- bewegingsonderwijs en spel: bewegen en spelen.

Deze en andere handelingswerkwoorden zouden de indruk kunnen wekken dat de commissie vaardigheden belangrijker vindt dan kennis. Dat is niet het geval. De hier genoemde handelingswerkwoorden impliceren tal van kennisaspecten. De commissie is ervan overtuigd dat kunnen niet zonder kennen kan. In de karakteristiek van de leergebieden, de tekst van de afzonderlijke kerndoelen en de toelichting erop gaat de commissie hier nader op in.

De kerndoelen zijn kort en bondig geformuleerd. Waar onduidelijkheid zou kunnen bestaan over de inhoud of reikwijdte van het kerndoel is een toelichting toegevoegd, in de vorm van ‘dat wil zeggen ...’ of ‘zoals ...’. De aspecten die daar worden genoemd zijn indicatief, niet limitatief bedoeld.

Bij de herziening van de bestaande kerndoelen heeft de commissie gekozen voor zo gewoon mogelijke taal. Daarbij heeft ze afgezien van bepalingen als ‘eenvoudig’, ‘gestructureerd’, ‘aangepast aan de leeftijd’, of ‘in alledaagse situaties’, omdat ze meent dat dergelijke toevoegingen overbodig zijn.

De commissie meent dat twee typen toelichting het gebruik van de kerndoelen kunnen ondersteunen. Allereerst wordt elk leergebied ingeleid door een korte karakteristiek van het belang en het eigene van dit leergebied. Deze tekst is zo geschreven dat hij motiveert en richting geeft aan het onderwijs. Vervolgens is er een aparte toelichting per kerndoel. Daarin wordt – analoog aan de karakteristiek van

elk leergebied – beschreven wat met dit kerndoel wel en niet wordt bedoeld en wordt tevens een indicatie gegeven van de leerstof. Per leergebied heeft de commissie twee kerndoelen geselecteerd waarbij ze zo’n toelichting heeft opgesteld [zie bijlage 3]. De commissie stelt voor dat in de lijn van deze aanpak alle kerndoelen van zo’n toelichting worden voorzien.

Het resultaat waartoe deze overwegingen, intenties en werkzaamheden van de commissie hebben geleid, dat wil zeggen de tekst van de herziene kerndoelen, is te zien in het volgende hoofdstuk.

3.4 ‘overladenheid’ aangepakt

Overladenheid is een probleem dat niet specifiek is voor het basisonderwijs [zie bijvoorbeeld het rapport over de basisvorming; Onderwijsraad, 2001 (a)] en waarop vanuit verschillende invalshoeken is gestudeerd. De commissie beperkt zich – gezien haar opdracht – tot de invalshoek van de kerndoelen.

In de discussie is niet zozeer het aantal kerndoelen tot probleem bestempeld. Zo is de beschrijving van het huidige onderwijsaanbod in circa honderd kerndoelen in Nederland beknopter en minder gedifferentieerd dan bijvoorbeeld in Vlaanderen. De overladenheid is eerder een uitvloeisel van de wijze waarop de kerndoelen zijn geformuleerd en ingedeeld.

In de eerste generatie kerndoelen (1993) is er ten aanzien van de ordening van de kerndoelen gekozen voor een vakkenstructuur. De structuur was conform de aanwijzingen met betrekking tot de onderwijsinhoud in de toenmalige wet op het basisonderwijs. Herkenbaarheid voor leerkrachten was het voornaamste argument voor deze ordening. Een later ervaren nadeel bleek dat leerkrachten de onderscheiden gebieden als ‘vakken’ zijn gaan beschouwen en behandelen, waardoor er op het rooster een veelheid aan vakken ontstond die zich slecht verhiel met de beschikbare onderwijstijd. Dit heeft bijgedragen aan het gevoel van overladenheid.

De herziening van de eerste generatie kerndoelen [Commissie HKB 1994] stond in het teken van “meer samenhang tussen de samenstellende delen én minder omvangrijk” [voorwoord]. Er is toen gekozen voor een clustering van grote leergebieden en een uitwerking van de clusters in de traditionele vakbenamingen. Tevens zijn leergebied-overstijgende doelen opgenomen gericht op de realisering van bekwaamheden die voor het gehele onderwijsaanbod gelden. De keuze voor clustering leidde tot meer samenhang in de beschrijving, maar de uitwerking in de verschillende traditionele vaktyperingen suggereerde dat de inhoud in deze onderverdeling diende te worden onderwezen. Het probleem van de overladenheid bleef.

De commissie kerndoelen kijkt vanuit het perspectief van de leerling naar de kerndoelen en hun aandeel in de problematiek van de overladenheid. De kerndoelen bevatten naar het oordeel van de commissie een aantal bepalingen die scholen niet stimuleren om het leerproces zo in te richten dat dit de leerling optimaal ondersteunt. In dit perspectief stelt de commissie de volgende aanpassingen voor:

- beperking van het aantal kerndoelen, van ruim 100 tot minder dan 70 [zie § 3.1, hoofdstuk 4 en bijlage 4]
- beperking van het aantal domeinen per leergebied, met name van de leergebieden ‘oriëntatie op mens en wereld’ en ‘kunstzinnige oriëntatie’ [idem]
- afzien van een aparte categorie ‘leergebied-overstijgende kerndoelen’ [zie § 3.2]
- vervanging van de abstracte wijze van formulering van kerndoelen (die ertoe heeft geleid dat kerndoelen als zeer veel omvattend zijn geïnterpreteerd) door kernachtige formuleringen in gewone taal [zie § 1.3.1 en § 3.3]
- afzien van bepalingen in de kerndoelen die bedoeld zijn als nadere detaillering van de leerstof [zie § 3.1.2].

De commissie meent dat deze aanpassingen van de kerndoelen een bijdrage leveren aan de aanpak van het probleem van overladenheid. Dat dit probleem ook door andere factoren wordt veroorzaakt dan door de huidige kerndoelen is voor de commissie evident [zie het begin van deze paragraaf].

3.5 leertijd per leergebied

De commissie meent dat ze nog op een andere wijze een bijdrage kan leveren aan het terugdringen van de overladenheid en wel door een voorstel te doen voor de relatieve verdeling van de leertijd over de zes leergebieden.

Momenteel is de (Nederlandse) situatie aldus, dat alleen het aantal lesuren per jaar is vastgelegd: 880 in de onderbouw, 1000 in de bovenbouw. Het totaal over acht jaar basisonderwijs bedraagt derhalve 7520 uur. In de praktijk is het beeld gedifferentieerder: in het Onderwijsjaarverslag 1998 meldt de inspectie dat 20% van de basisscholen meer dan 7.300 uur realiseert; 20 % realiseert minder dan 6.900 uur.

In theorie is een school vrij zelf te bepalen hoeveel leertijd wordt besteed aan een bepaald leergebied of onderdeel ervan. In de praktijk bestaat echter al geruime tijd een brede consensus over de gewenste verdeling [zie SLO-rapport *Een kijk op de verdeling van tijd in het basisonderwijs*, 1993; Inspectie van het onderwijs, *Onderwijsjaarverslag 1999*, tabel 3.2.3; voor een internationaal perspectief, zie het overzicht *Key data on education in Europe* van de Europese commissie, 1999].

Deze globale cijfers bevestigen de algemene indruk dat er een brede consensus bestaat over de verdeling van de leertijd over de leergebieden. De commissie is er dan ook voorstander van om in de AMvB, waarin de kerndoelen worden vastgesteld, ook een paragraaf op te nemen met de aanbevolen verdeling van de leertijd die gericht is op het bereiken van de kerndoelen. Ze meent dat het niet nodig is om deze verdeling voor te schrijven. Uiteraard gaat het hier om globale percentages, niet om een indeling van het weekrooster. Ook is er enige variatie tussen onder- en bovenbouw. De aanbevolen verdeling van de leertijd ziet er naar het voorstel van de commissie aldus uit:

1	Nederlandse taal	30%
2	rekenen / wiskunde	20%
3	oriëntatie op mens en maatschappij	15%
4	oriëntatie op natuur en techniek	15%
5	kunstzinnige oriëntatie	10%
6	bewegingsonderwijs en spel	10%.

4 HERZIENE VERSIE VAN DE KERNDOELEN

Toelichting

Dit hoofdstuk bevat de herziene versie van de kerndoelen basisonderwijs.

De herziening van de kerndoelen, zoals de commissie die voorstelt, betreft drie niveaus:

- de ordening in leergebieden
- de onderverdeling van leergebieden in domeinen
- de selectie en herformulering van de kerndoelen.

In de herziene versie zijn de kerndoelen geordend naar zes leergebieden. Binnen de leergebieden zijn de kerndoelen geordend naar domeinen. De commissie doet daartoe het volgende voorstel:

1. Nederlandse taal
 - a. taalvaardigheid
 - b. spreken en luisteren
 - c. lezen en begrijpen
 - d. schrijven
2. rekenen / wiskunde
 - a. gecijferdheid
 - b. bewerkingen
 - c. meten en meetkunde
3. oriëntatie op mens en maatschappij
 - a. kennis van de wereld
 - b. historisch besef
4. oriëntatie op natuur en techniek
 - a. natuur
 - b. techniek
5. kunstzinnige oriëntatie
 - a. vormgeven
 - b. muziek
 - c. kunst- en cultuurbeschouwing
6. bewegingsonderwijs en spel.

Elk leergebied is van een karakteristiek voorzien. Daarin wordt het belang en het eigene van dit leergebied beschreven. Het doel van deze tekst is te motiveren en richting te geven aan het onderwijs. Bij de herziening van de tekst van de kerndoelen heeft de commissie gestreefd naar bondige en eenvoudige formuleringen. Per leergebied heeft ze – bij wijze van voorbeeld – bij twee kerndoelen een toelichting opgesteld [zie bijlage 3]. Daarin wordt uiteengezet wat de strekking en relevantie van het kerndoel is, vanuit welke optiek de formulering van het kerndoel is gekozen en uit welke onderdelen of aspecten het leerproces – op weg naar het bereiken van het kerndoel – zoal bestaat. De commissie stelt voor dat in het vervolg op dit rapport voor alle kerndoelen een dergelijke toelichting wordt opgesteld.

Een overzicht van de belangrijkste wijzigingen in de kerndoelen is opgenomen in bijlage 4.

Hierna volgt de tekst van de herziene kerndoelen.

Leergebied 1: Nederlandse taal

Karakteristiek

Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat kinderen deze taal in en buiten de school op een steeds hoger niveau beheersen. Daarmee wordt bedoeld, dat taalverwerving en -onderwijs als het ware in cirkels verlopen: het gaat vaak om dezelfde ‘dingen’, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe.

Goed taalonderwijs heeft een belangrijke functie in de maatschappij en in het onderwijs. In het onderwijs is het van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren doen groeien.

Daarnaast heeft het taalonderwijs een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezig houden, een echte correspondentie onderhouden met kinderen van een andere school.

In het aanbod neemt de schriftelijke taalvaardigheid een belangrijke plaats in. ‘Geletterdheid’ veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven, maar ook inzicht in de maatschappelijke functie en het gebruik ervan, een positieve attitude. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin en wordt verder ontwikkeld in alle groepen.

De mondelinge taalvaardigheid verdient daarnaast blijvende aandacht. Uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taalfuncties, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijke domein.

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen ‘gereedschap’ om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica, soms ook om beschouwing van interessante taalverschijnselen. Tegenwoordig denkt men hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans taalstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster in te zetten.

TAALVAARDIGHEID

- 1 De leerling leert de woordstructuur doorzien, dat wil zeggen leert woorden samenstellen, verbuigen of (bij werkwoorden) vervoegen.
- 2 De leerling leert een ruime woordenschat hanteren; daaronder wordt ook verstaan: spreekwoorden, zegswijzen en uitdrukkingen.
- 3 De leerling leert in een zin de zinsdelen en andere relevante kenmerken, zoals de tijd en enkel- of meervoud, benoemen.
- 4 De leerling leert grammaticaal correcte en begrijpelijke zinnen maken.
- 5 De leerling leert mondeling en schriftelijk communiceren volgens gangbare regels, normen en waarden.

SPREKEN EN LUISTEREN

- 6 De leerling leert de belangrijkste vormen van spreken, zoals vragen stellen om informatie te verzamelen, verslag uitbrengen, iets uitleggen, iets voordragen, eigen ervaringen, meningen en waarderingen weergeven, een gesprek voeren. [zie toelichting in bijlage 3]
- 7 De leerling leert [bij # 6] gebruik maken van verbale en non-verbale middelen, zoals stem, taal, houding, beweging en mimiek.

- 8 De leerling leert een eigen standpunt verwoorden, het standpunt van anderen onderzoeken en daarbij rekening houden met de gevoelens van anderen.
- 9 De leerling leert luisteren naar wat wordt gezegd en nagaan of zijn begrip van hetgeen is gezegd juist is.

LEZEN EN BEGRIJPEN

- 10 De leerling leert frequent voorkomende soorten teksten onderscheiden, zoals informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen.
- 11 De leerling leert de hoofdzaken van informatieve en betogende teksten weergeven.
- 12 De leerling leert zowel gedrukte als digitale informatiebronnen raadplegen en leert daarbij gericht zoeken met behulp van indexen of zoektermen.
- 13 De leerling leert bij het lezen gebruik maken van structuurkenmerken van een tekst, zoals hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, leesteken. [zie toelichting in bijlage 3]

SCHRIJVEN

- 14 De leerling leert schrijven in een goed leesbaar handschrift.
- 15 De leerling leert een tekst maken en bewerken met een tekstverwerkingsprogramma op de computer.
- 16 De leerling leert woorden spellen volgens de gangbare spellingsregels en leert leestekens gebruiken volgens de gangbare regels voor interpunctie.
- 17 De leerling leert frequent voorkomende soorten teksten schrijven, zoals verhaal, dialoog, gedicht, verslag, werkstuk en daarin eigen ideeën, ervaringen en gevoelens verwoorden.

LEERGEBIED 2: REKENEN / WISKUNDE

Karakteristiek

In de dagelijkse wereld zijn er allerlei vraagstukken die ‘rekenend’ kunnen worden opgelost. In de loop van het primair onderwijs ontwikkelen leerlingen met het oog op het oplossen van deze vraagstukken geleidelijk aan een vertrouwdheid met ‘de wereld van getallen’. Ze verwerven een repertoire van inzichten in getallen, maten, vormen, structuren en de daarbij passende relaties en bewerkingen. Ze bouwen daarbij feitenkennis op, raken geroutineerd in het rekenen, kennen belangrijke referentiematen, sprekende voorbeelden en toepassingen.

De onderwerpen waaraan leerlingen hun repertoire ontwikkelen zijn van verschillende herkomst: het leven van alledag, andere vormingsgebieden en de wiskunde zelf. Daarbij wordt rekening gehouden met wat leerlingen al kennen en kunnen, met hun verdere vorming, hun belangstelling en de actualiteit, zodat zij zich uitgedaagd voelen tot wiskundige activiteiten en deze met plezier en voldoening, zelfstandig en in een groep uitvoeren.

In de reken-wiskundeles leren leerlingen een probleem wiskundig oplossen en deze oplossing in wiskundetaal aan anderen uitleggen. Ze leren met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen. Aldus leren ze alleen en samen met anderen het denken ordenen en fouten voorkomen.

GECIJFERDHEID

- 18 De leerling leert zich oriënteren in ‘de wereld van de getallen’.

- 19 De leerling leert met gehele getallen, kommagetallen en breuken op een praktische wijze omgaan; dat wil zeggen de leerling leert ze ordenen, hun structuur doorzien en ermee rekenen.
- 20 De leerling leert een niet in wiskundige taal gesteld probleem in wiskundige termen omzetten.
[zie toelichting in bijlage 3]
- 21 De leerling leert de oplossing van een in wiskundige termen gesteld probleem afleiden.
- 22 De leerling leert uitleggen welke aanpak is gebruikt bij het oplossen van reken-wiskunde-opgaven en leert daarbij gebruik maken van informele en meer gestandaardiseerde strategieën en notaties.

BEWERKINGEN

- 23 De leerling leert hoofdrekenen, dat wil zeggen ‘uit het hoofd’ optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen. [zie toelichting in bijlage 3]
- 24 De leerling leert cijferen, dat wil zeggen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen volgens meer of minder verkorte standaardprocedures voor schriftelijk rekenen.
- 25 De leerling leert optellen en aftrekken met formele kommagetallen en breuken.
- 26 De leerling leert schattend rekenen, dat wil zeggen de uitkomst van getalsmatige problemen globaal bepalen.
- 27 De leerling leert rekenen met de rekenmachine.

METEN EN MEETKUNDE

- 28 De leerling leert met frequent voorkomende, twee- en driedimensionale, meetkundige vormen berekeningen uitvoeren.
- 29 De leerling leert meten en meetproblemen oplossen met behulp van passende maatsoorten, zoals bij lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, tijd, snelheid en temperatuur.
- 30 De leerling leert klok kijken en tijdsintervallen berekenen met behulp van klok en kalender.
- 31 De leerling leert met geld rekenen.
- 32 De leerling leert tabellen en grafieken begrijpen en toepassen.

LEERGEBIED 3: ORIËNTATIE OP MENS EN MAATSCHAPPIJ

Karakteristiek

Kinderen oriënteren zich op de samenleving waarin zij opgroeien. Ze zoeken hun weg, stellen zich op de hoogte van de samenleving zoals die zich aan hen voordoet in de wereld vlakbij, maar ook in de wereld verder weg. Die ontdekkingstocht vindt zowel buiten als binnen de school plaats. Ze doen in allerlei situaties kennis van de wereld op. De school is gespecialiseerd in gestructureerde kennis van de wereld: over de samenleving, hoe die functioneert in economisch, sociaal en politiek opzicht, over historische ontwikkelingen, over wetenschappen, kunst en cultuur.

Het gaat om kennis over hoe de wereld en de samenleving in elkaar zitten en hoe het er in de wereld aan toe gaat, zowel nu als in het verleden. Met die kennis beoogt de school bij kinderen verwondering, bewondering en nieuwsgierigheid op te wekken, kennis dus die iets teweegbrengt bij kinderen, waar

ze zich betrokken bij voelen, die hen ervan doordringt dat de wereld niet statisch is, maar voortdurend in beweging is.

Kinderen leren hun kennis van de wereld voortdurend 'bij de tijd' brengen. Dat doen ze door kennis te verwerven over relatief constante kenmerken van de samenleving, maar ook over tendensen die veranderingen aankondigen (maatschappelijke trends), bijvoorbeeld de toenemende multiculturele samenleving, steeds 'minder Nederland en meer Europa' en de wereld die een 'dorp' wordt.

Historisch besef is daarbij onontbeerlijk. In de onderbouwgroepen maken de leerlingen voor het eerst kennis met het verleden en ontwikkelen zij dagelijks tijdsbesef. In de jaren daarna wordt hun historische kennis verbreed en verdiept en ontwikkelen ze een chronologisch tijdsbesef. De leerlingen maken kennis met aanduidingen van tijd en tijdsindeling, met de benamingen en chronologische opbouw van verschillende tijdvakken en met kenmerkende aspecten ervan. Dat gebeurt met name aan de hand van Nederlandse geschiedenis. Zij leven zich in in de tijd en de situatie van mensen in het verleden, maken kennis met eenvoudig bronnenmateriaal en leren vergelijkingen maken tussen heden en verleden.

Een oriëntatie op mens en maatschappij is niet compleet zonder aandacht voor normen en waarden, in de eigen cultuur, andere culturen en in historisch perspectief.

KENNIS VAN DE WERELD

- 33 De leerling leert zich in zijn omgeving oriënteren vanuit de volgende perspectieven: landschap, wonen en werken, verkeer, recreatie, bestuur en de rol van de burger daarin, wetgeving, rechtshandhaving en veiligheid, welvaart, bevolking, cultuur, levensbeschouwing. [zie toelichting in bijlage 3]
- 34 De leerling leert zijn omgeving vergelijken met elders, in binnen- en buitenland, vanuit bij # 33 genoemde perspectieven.
- 35 De leerling leert momenten uit de politieke actualiteit [zoals verkiezingen, troonrede, spraakmakende politieke beslissingen] plaatsen tegen de achtergrond van de Nederlandse staatsinrichting als een democratie.
- 36 De leerling leert respectvol omgaan met leerlingen uit andere culturen en met andere levensovertuigingen.
- 37 De leerling leert inzien welke normen en waarden geaccepteerd zijn en leert daarnaar handelen.
- 38 De leerling leert topografische kaarten gebruiken, van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. [zie toelichting in bijlage 3]
- 39 De leerling leert zich topografisch oriënteren in informatie over plaatsen, streken of landen.
- 40 De leerling leert uit de betekenis van verkeersregels en –borden consequenties trekken voor zijn eigen gedrag in het verkeer.

HISTORISCH BESEF

- 41 De leerling leert gebeurtenissen uit zijn eigen leven en dat van zijn familie op een tijdbalk plaatsen. Naar analogie hiervan leert de leerling de geschiedenis op een tijdbalk plaatsen en daarbij de verschillende eenheden voor tijdsindeling hanteren.
- 42 De leerling leert de eigen levensgeschiedenis beschrijven en verband leggen met die van zijn ouders (verzorgers) en grootouders.
- 43 De leerling leert een historische vraag beantwoorden over hoe mensen in het verleden in hun omgeving leefden door uit diverse bronnen passende informatie te halen met behulp van de

historische oriëntatiekennis uit # 44.

- 44 De leerling leert de kenmerkende aspecten van verschillende tijdvakken herkennen in situatiebeschrijvingen, afbeeldingen of verhalen.
- 45 De leerling leert deze tijdvakken vergelijken met de tegenwoordige tijd en bepalen wat is veranderd en wat hetzelfde is gebleven.

LEERGEBIED 4: ORIËNTATIE OP NATUUR EN TECHNIEK

Karakteristiek

Bij natuur- en techniekonderwijs spelen hoofd, hart en handen een belangrijke rol. Leerlingen nemen kennis van, krijgen inzicht in, leren omgaan met en krijgen waardering voor natuurlijke en technische objecten en verschijnselen in hun omgeving. Hun wereldbeeld van natuur en techniek wordt verhelderd en ontwikkelt zich. Ze leren vragen stellen, oplossingen zoeken en handelen conform hun wereldbeeld, hetgeen bijdraagt aan de ontwikkeling van hun eigen identiteit.

De leerling oriënteert zich op zijn omgeving ook vanuit het perspectief van natuur en techniek. Het gaat daarbij om zeer uiteenlopende verschijnselen. In de oriëntatie ontwikkelt de leerling een aantal overkoepelende begrippen, zoals:

- diversiteit (van planten- en diersoorten, technische oplossingen)
- eenheid in verscheidenheid (analogie in bouw en functie)
- samenhang (waarom is de bloem belangrijk voor de bij en andersom)
- vorm en functie (bij een bepaalde functie hoort/horen (een) bepaalde vormen)
- duurzame zorg (voor zichzelf, de planten en dieren om zich heen en voor het gebruik van de omgeving).

De leerling leert diverse verschijnselen in zijn omgeving beschrijven, duiden en onderlinge relaties doorzien. Hij leert bovendien vergelijkbare verschijnselen in een andere context (op een andere plaats en tijd) herkennen en interpreteren. Dat is niet alleen bevorderlijk voor de ontwikkeling van een onderzoekende houding, maar ook van een evenwichtig persoonlijk wereldbeeld.

Aandacht voor techniek is van belang omdat ons denken en handelen in belangrijke mate wordt bepaald door de middelen die we daarbij nodig hebben. Vertrouwdheid met die middelen en hun bepalende invloed is een hoofddoel van techniekonderwijs.

NATUUR

- 46 De leerling leert zich in zijn eigen omgeving oriënteren vanuit het perspectief dat de mens zowel voor het milieu zorgt als er een bedreiging voor is. [zie toelichting in bijlage 3]
- 47 De leerling leert met zorg omgaan met natuur, milieu en eigen gezondheid.
- 48 De leerling leert in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en de biotoop bepalen waarin ze leven.
- 49 De leerling leert in zijn eigen omgeving onderzoeken hoe planten en dieren zich hebben aangepast aan de omgeving en aan veranderingen daarin.
- 50 De leerling leert primaire levensfuncties van planten en dieren uitleggen aan de hand van de bouw ervan en de vorm en functie van hun onderdelen.
- 51 De leerling leert primaire levensfuncties van het menselijk lichaam uitleggen aan de hand van de

bouw ervan en de vorm en functie van de lichaamsdelen. [zie toelichting in bijlage 3]

- 52 De leerling leert het weer en veranderingen daarin beschrijven en leert daarbij de samenhang uitleggen tussen verschillende aspecten, zoals neerslag, luchtdruk, windsnelheid, windrichting, bewolking, temperatuur.
- 53 De leerling leert uiteenlopende natuurverschijnselen, zoals de afwisseling van dag en nacht en de wisseling der seizoenen uitleggen vanuit het perspectief dat de aarde een planeet is in een zonnestelsel.

TECHNIEK

- 54 [analoog aan # 33 en 46] De leerling leert zich in zijn eigen omgeving oriënteren vanuit het perspectief dat mensen voor zeer diverse problemen, of delen ervan, technische oplossingen bedenken.
- 55 De leerling leert verschillende energiebronnen onderscheiden, in samenhang met het gebruik ervan en consequenties van dit gebruik.
- 56 De leerling leert onderzoek doen aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, magnetisme en temperatuur.

LEERGEBIED 5: KUNSTZINNIGE ORIËNTATIE

Karakteristiek

Kunstzinnige oriëntatie is gericht op het vergroten van het repertoire van kinderen om hun ideeën, beelden, ervaringen en belevenissen uit te drukken met middelen als stem, taal, muziek, beelden, houding, mimiek en spel.

Kunstzinnige oriëntatie is ook gericht op het ontwikkelen van begrip en waardering voor uitingen van anderen. Het kan daarbij gaan om uitingen in beeld, muziek, taal, spel en beweging van medeleerlingen, maar ook om het leren kennen en begrijpen van hoe mensen in de loop van de tijd met kunstzinnige middelen vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan.

Bij kunstzinnige oriëntatie gaat het dus niet alleen om het zelf doen, maar ook om een eerste oriëntatie op het cultureel erfgoed zoals we dat kennen in schilderijen, beelden, architectuur, foto's, muziek, dans en toneel. Onderdeel van deze oriëntatie is het oog hebben voor de culturele diversiteit van de samenleving.

Kunstzinnige oriëntatie vindt niet alleen plaats op school, maar ook 'buiten', bijvoorbeeld via museumlessen of het bezoeken van een voorstelling of tentoonstelling.

VORMGEVEN

- 57 De leerling leert zich uiten in twee- en driedimensionale werkstukken, op basis van waarneming, geheugen en verbeelding.
- 58 De leerling leert de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie. [concretisering in bijlage 3]

MUZIEK

- 59 De leerling leert in groepsverband liedjes uit verschillende genres, tijden en culturen zingen. [zie toelichting in bijlage 3]
- 60 De leerling leert ritme-instrumenten gebruiken als ondersteuning bij het zingen.

KUNST- EN CULTUURBESCHOUWING

- 61 De leerling leert verwoorden welke kunst- en cultuuruitingen, uit de zeer diverse wereld van beeld en geluid, hem aanspreken en leert daarbij deze uitingen verbinden met de groep of (sub-) cultuur waar ze een afspiegeling van zijn.

LEERGEBIED 6: BEWEGINGSONDERWIJS EN SPEL

Karakteristiek

Kinderen bewegen veel en graag. Dat zien we bijvoorbeeld op het schoolplein tijdens het buitenspelen van de kleuters. Het behouden van die actieve leefstijl – we zouden kunnen spreken van een ‘bewegingscultuur’ – is een belangrijke doelstelling van dit leergebied. Om dat doel te bereiken leren kinderen in het bewegingsonderwijs deelnemen aan een breed scala van bewegingsactiviteiten, zodat ze een breed ‘bewegingsrepertoire’ opbouwen. Dat repertoire bevat motorische aspecten, maar ook sociale vaardigheden.

Leerlingen leren de hoofdbeginselen van de belangrijkste bewegings- en spelvormen ervaren in aansprekende bewegingssituaties. Tegelijkertijd leren ze samenspelen. De meeste bewegings- en sportactiviteiten worden gezamenlijk ondernomen en dus is het nodig om te leren afspreken wat de regels zijn, hoe die na te leven en wie welke rol speelt. Verder hoort daarbij elkaar helpen, op veiligheid letten, elkaars mogelijkheden respecteren en eigen mogelijkheden verkennen. Wie dat kan, kan ‘sportief spelen’.

Tot slot is eigen aan ‘spelen’ dat er plezier aan te beleven valt. Dat plezier is van groot belang voor een blijvende deelname aan bewegingsactiviteiten.

- 62 De leerling leert diverse bewegingsvormen uitvoeren, zoals balanceren, springen, klimmen, schommelen, duikelen, hardlopen, werpen.
- 63 De leerling leert samen met anderen diverse spelen spelen. [zie toelichting in bijlage 3]
- 64 De leerling leert zich samen met anderen uiten in beweging op muziek.
- 65 De leerling leert de eigen (bewegings)mogelijkheden inschatten en daarmee bij activiteiten rekening houden.
- 66 De leerling leert sportief spelen. [zie toelichting in bijlage 3]

5 RICHTLIJNEN VOOR HET DIFFERENTIEEL DEEL

5.1 drie keuzes

In aansluiting op het pleidooi voor een differentieel deel [zie hoofdstuk 2] bevat dit hoofdstuk een aantal richtlijnen voor de keuzes die een school kan maken bij de besteding van de leertijd van het differentieel deel.

Het differentieel deel bestaat uit ‘beschikbare tijd’. Die tijd kan aan drie zaken worden besteed:

1. extra tijd voor leerlingen om alsnog de kerndoelen te bereiken (bijvoorbeeld extra tijd voor spelling)
2. tijd voor leerlingen om op een of meer van de zes onderscheiden leergebieden verder gelegen of andere doelen dan de kerndoelen te bereiken (bijvoorbeeld machtsverheffen bij rekenen)
3. tijd voor leerlingen om doelen te bereiken die niet behoren tot de zes leergebieden van de kerndoelen (bijvoorbeeld zwemvaardigheid).

De keuzes die een school dient te maken bij de besteding van de leertijd van het differentieel deel zijn dus te verdelen in drie categorieën. Ter illustratie zijn ze in onderstaand schema van enkele voorbeelden voorzien:

Categorie	Leerdoel / activiteit	Groep leerlingen
1) extra tijd voor bepaalde kerndoelen	taalondersteuning in het kader van OALT remedial teaching	bij gebleken taalachterstand bij gebleken achterstand
2) andere doelen dan de kerndoelen van een of meer leergebieden	project “400 jaar VOC” (*) project “rekenen in een binair getalstelsel” project “verhuizing” (**) zelf een tv-reclame maken (op video)	groep 7 + 8 groep 6 groep 3 groep 4
3) doelen buiten de zes leergebieden	Engels bevordering sociale competentie schoolzwemmen filosoferen met kinderen	groep 7+8 bij gebleken achterstand groep 4+5 vanaf groep 1

(*) zie www.voc2002.nl

(**) zie www.platform-axis.nl; rubriek: kennisbank

Van elke school wordt verwacht dat ze zich uitspreekt over de vraag waar ze de leertijd van het differentieel deel aan besteedt, voor welke leerlingen dat gewenst is en hoe ze dat bepaalt. Daarbij dient de school zelf te bepalen welke activiteiten ze tot het eigen onderwijsaanbod (in het differentieel deel) wil laten behoren en welke ze – als onderdeel van het buitenschools leren – in samenwerking met andere maatschappelijke organisaties aanbiedt. Enkele voorbeelden uit deze laatste categorie zijn:

Categorie	Leerdoel / activiteit	Groep leerlingen
buitenschools leren	typecursus EHBO OALT-lessen binnen de “Taalschool” (*)	groep 7 groep 8 vanaf groep 1

(*) zie het advies van de Onderwijsraad over het onderwijs in nieuwe moderne vreemde talen; Onderwijsraad, 2001 (b)

5.2 *extra tijd voor kerndoelen*

De school geeft aan in welke mate ze voor welke leerlingen extra leertijd wil creëren om de kerndoelen te halen. Ook geeft ze aan hoe ze bepaalt voor welke leerlingen dit gewenst is en hoe ze de vorderingen van deze leerlingen volgt en beoordeelt. Daarbij kan een school gebruik maken van de instrumenten die in hoofdstuk 2 zijn genoemd bij de concretisering, operationalisering en normering van de kerndoelen: tussendoelen en leerlijnen, methode-onafhankelijke toetsen, leerstandaarden.

5.3 *tijd voor andere doelen*

De commissie heeft een aantal van de huidige kerndoelen in de herziene versie niet langer gehandhaafd. Scholen kunnen deze kerndoelen gebruiken als indicatie en inspiratie bij de beslissing over de besteding van de leertijd van het differentieel deel. Maar het staat een school vrij om – gelet op de leerlingpopulatie en het profiel van de school – andere keuzes te maken. In de volgende toelichting worden de belangrijkste (groepen van) huidige kerndoelen genoemd waarvan de commissie voorstelt ze niet langer tot het kerndeel te rekenen en waarvan het derhalve aan de school is om te bepalen of er, en zo ja, voor welke leerlingen en in hoeveel tijd aandacht aan wordt besteed.

Nederlandse taal

Tijd voor doelen betreffende taalbeschouwing (en het gebruik van allerlei taaltechnische begrippen), tekstbehandeling (in relatie met drama), communicatie- en vormgevingsmiddelen.

Rekenen

Tijd voor doelen gericht op verdieping op het gebied van cijferalgoritmen (verhoudingen, procenten, decimale breuken), rekenpuzzels, schattend rekenen, meten en meetkunde.

Oriëntatie op mens en maatschappij

Tijd voor doelen gericht op verdieping en verbreding. Dat geldt voor beide domeinen: kennis van de wereld en historisch besef. Bij de herziening van de kerndoelen van het domein ‘historisch besef’ heeft de commissie kerndoelen grotendeels de voorstellen gevolgd van de commissie HVM (‘commissie De Rooy’) voor geschiedenis. De commissie kerndoelen acht het maken van ‘thematische lengtedoorsneden’ echter op zijn plaats in het differentieel deel. Verder laat ze in kerndoel # 44 open of een basisschool daadwerkelijk alle tien tijdvakken behandelt; de commissie acht die keuze op zijn plaats in het differentieel deel. De redenering achter dit standpunt is de volgende.

De commissie heeft er voor gekozen om de kerndoelen niet te belasten met een beschrijving van wat wel en niet tot de leerstof behoort. Centraal in elk kerndoel staat een handelingswerkwoord. Bij geschiedenis is dat – op voorstel van de commissie HVM – ‘historisch besef’; zo heet ook het domein. Ontstaat er door de formulering van het herziene kerndoel niet een ongelijke startsituatie in het voortgezet onderwijs?, zo heeft de commissie zich afgevraagd. Ze meent dat dat niet het geval hoeft te zijn. Een ongelijke startsituatie doet zich immers niet zozeer voor als er een verschil is in kennis (de ene leerling heeft wel de 80-jarige oorlog gehad, maar niet de Russische revolutie; de ander omgekeerd), maar als een verschil in de mate van ‘historisch besef’. Het maakt nogal wat uit of voor leerlingen in de brugklas geschiedenis ‘bestaat’, dat wil zeggen dat ze het besef hebben dat samenlevingen veranderen, dat soms grondslagen van een samenleving worden herzien, dat er continuïteit is, maar ook discontinuïteit, of dat voor hen geschiedenis hetzelfde is als ‘vroeger’ en dus ‘van ouwe lui’ en dus ‘stom’.

Met de gekozen formulering van de kerndoelen wil de commissie uitdrukken dat dit historisch besef het prismaat heeft. Dat er geen besef is zonder kennis, kennis van verschillende perioden, spreekt voor zich. Maar de keuze om alle – door de commissie HVM onderscheiden – tijdvakken te behandelen is

een keuze die een school zelf maakt in het kader van het differentieel deel, zoals ze vergelijkbare keuzes zal (moeten) maken bij de leerstof van andere kerndoelen.

Oriëntatie op natuur en techniek

Tijd voor doelen gericht op vakspecifieke terminologie en inzicht in complexe materie. Verder kan er tijd worden besteed aan aanvullende doelen op het gebied van milieu, techniek en gezond en redzaam gedrag. Een groot deel van de huidige kerndoelen op deze gebieden acht de commissie bij uitstek op hun plaats in het differentieel deel.

Kunstzinnige oriëntatie

Tijd voor doelen gericht op de eigen artistieke vaardigheid van de leerling, op het gebied van vormgeving, muziek, dans of drama. Dat geldt ook voor de theoretische en instrumenttechnische aspecten. Zie de huidige kerndoelen op het gebied van kunstzinnige oriëntatie.

Bewegingsonderwijs en spel

Tijd voor doelen gericht op de technische en artistieke vaardigheden van de leerling, op een of meer van de deelgebieden. Zie de huidige kerndoelen op het gebied van lichamelijke opvoeding en spel en bevordering van het taalgebruik.

5.4 leertijd voor aanvullende leergebieden

Leertijd in het differentieel deel is ook beschikbaar voor doelen op aanvullende leergebieden, andere dan die welke in de ordening van de kerndoelen voorkomen. In de figuur in § 5.1 heeft de commissie bij wijze van illustratie enkele voorbeelden genoemd. Op twee leergebieden gaat ze hier nader in: Friese taal en Engelse taal.

5.4.1 Friese taal

De commissie is gevraagd zich uit te spreken over mogelijkheden voor afstemming met of integratie van Friese taal in andere leergebieden [zie bijlage 1]. Deze vraag komt na een rapport van de inspectie over de kwaliteit van het onderwijs in het Fries.

De commissie komt tot de volgende redenering en aanbeveling.

Kerndoelen hebben als sturingsinstrument vooral een verantwoordingsfunctie. Ze geven weer wat deze samenleving verwacht dat in het basisonderwijs bij alle leerlingen tot stand wordt gebracht. Friese taal behoort niet tot de verplichtingen die voor alle scholen gelden. Derhalve maakt Fries geen deel uit van het kerndeel.

Voor Friese taal geldt wel een wettelijke verplichting voor scholen in de provincie Friesland. Het bevoegd gezag kan hiervan een ontheffing aanvragen bij Gedeputeerde Staten van Friesland. De commissie ziet geen reden om aan deze wettelijke verplichting te tornen. Wel meent zij dat er reden is om de doelen van het onderwijs in Friese taal te herzien. De huidige kerndoelen, die identiek zijn aan die van Nederlands, blijken niet goed aan te sluiten bij de situatie dat op het grootste deel van de basisscholen sprake is van een qua taalachtergrond gemengde leerlingpopulatie. Daarnaast is er reden om onderwijsmethoden te ontwikkelen die flexibel hanteerbaar zijn met het oog op de gemengd-taligheid van de leerlingpopulatie en die integratie van het onderwijs in Friese taal met leeractiviteiten in andere leergebieden stimuleren.

De commissie doet het voorstel om Friese taal tot het differentieel deel te rekenen, met de kanttekening dat – anders dan voor andere doelen in het differentieel deel – basisscholen in Friesland niet vrij zijn in de beslissing om wel of geen leertijd aan Friese taal te besteden. In principe geldt er een verplichting.

De vraag naar afstemming en integratie acht de commissie een aangelegenheid van didactiek en onderwijsmethoden, eerder dan van herziening van de doelen. Maar de formulering van de doelen kan wel behulpzaam zijn bij het tot stand brengen van afstemming en integratie [zie § 1.3 over concretisering van kerndoelen; zie § 3.3 over de redactie van de kerndoelen]. De commissie stelt voor dat, analoog aan de herziening van de kerndoelen van de andere leergebieden, een vergelijkbare herziening van de doelen voor Friese taal wordt doorgevoerd.

De commissie heeft er kennis van genomen, dat de provincie Friesland concrete voorstellen heeft ontwikkeld voor de verbetering van het Fries als vak en als voertaal. In het *Plan fan Oanpak Frysk yn it Underwiis* wordt uitgewerkt hoe de onderwijsinstellingen, de expertisecentra en de gemeenten dit samen met de provincie gaan doen. Aan alle onderwijsinstellingen wordt gevraagd een concreet taalbeleid op te stellen en ervoor te zorgen dat de uitvoering hiervan met didactiek voor tweetalig onderwijs wordt ondersteund. Omdat de leerkrachten in deze aanpak een cruciale rol spelen, zullen de expertisecentra begeleiding en extra scholing verzorgen.

De commissie stelt voor de herziening van de doelen voor Friese taal te laten plaats vinden in het kader van het genoemde plan van aanpak van de provincie Friesland.

5.4.2 *Engelse taal*

De commissie stelt voor onderwijs in Engelse taal tot het differentieel deel te laten behoren. Ze licht dit voorstel nader toe.

In de huidige situatie is Engelse taal een verplicht onderdeel van het leerplan. De huidige kerndoelen zijn een globalisering van de eerste generatie kerndoelen, die toen een nauwkeurige specificatie bevatten van woordenschat, onderwerpen en wat een leerling moet kunnen. Het overkoepelende kerndoel van Engels is: communicatief handelen in situaties waarin Engels vereist is.

De commissie stelt voor onderwijs in Engelse taal tot het differentieel deel te rekenen. Daarmee wil ze niet een andere waardering uitspreken van het belang van Engelse taal. Het belang ervan staat buiten kijf. Met de plaatsing van Engelse taal in het differentieel deel geeft ze aan, dat ze het tot de verantwoordelijkheid van de school wil laten behoren om te bepalen welke doelen deze bij Engelse taal wil nastreven, in afweging met alle andere keuzes die de school in het differentieel deel maakt. Het op landelijk niveau vastleggen van de (kern)doelen van Engelse taal acht de commissie niet gewenst. Het belangrijkste argument hiervoor is dat de beschikbare tijd voor Engelse taal dermate beperkt is en de verschillen in leerlingniveau aan het einde van de basisschool dermate groot zijn, dat er niet gesproken kan worden van een op school bereikt 'basisniveau' waarop aan het begin van de basisvorming kan worden aangesloten. Het onderwijs in Engels in de basisvorming begint – zo leert de praktijk – bij het Engels dat de kinderen zich tot dan toe spelenderwijs hebben eigen gemaakt.

In het voorstel van de commissie bepaalt elke school hoeveel tijd men aan Engelse taal besteedt en welk doel men wil dat de leerlingen daarin bereiken. Overigens kan een school er ook voor kiezen om onderwijs in een andere moderne vreemde taal aan te bieden. Die keuze inzake het vreemde talenonderwijs is geen losse keuze, maar is ingebed in de algehele verantwoording van de tijdsbesteding in het differentieel deel.

5.4.3 *overige leergebieden en activiteiten*

De leertijd voor aanvullende leergebieden kan ook aan andere activiteiten worden besteed. Zo behoort ook de eerder besproken casus van het schoolzwemmen hiertoe. Daarbij is – zoals aangegeven – de vraag aan de orde of een school deze activiteit tot het eigen onderwijsaanbod (in het differentieel deel) wil laten behoren of als een onderdeel ziet van het buitenschools leren. Dat geldt ook voor andere activiteiten in samenwerking met een breed scala aan maatschappelijke organisaties. Te denken valt aan: kennismaking met diverse sporten (sportverenigingen), drama / muziek / musical / muziekles (muziek-, dans- en theaterschool), excursies (museum, stadhuis, bibliotheek), typecursus voor groep 7/8, EHBO, verkeer en veiligheid (politie / brandweer), techniek, natuur en milieu (kinderboerderij, jeugdnatuurvereniging), gezond en redzaam gedrag (jeugdmaatschappelijk werk, tandarts), consumentgedrag.

5.5 *verantwoording*

Het in praktijk brengen van het denkmodel 'kerndeel + differentieel deel' is vooral een kwestie van het implementeren van een nieuwe verantwoordingsstructuur in het basisonderwijs. Dat is voor de meeste basisscholen een geheel nieuwe situatie. Anderzijds zijn veel scholen al gewend om afspraken te maken over hun inspanningen en zowel deze inspanningen als de bereikte resultaten op een zorgvuldige en inzichtelijke manier te verantwoorden.

De commissie onderscheidt bij de implementatie een drietal invalshoeken:

- de procedure voor de verantwoording van het differentieel deel
- de ontwikkeling van voorbeelden, scenario's, keuzemodellen voor het differentieel deel
- agenda-ontwikkeling voor het overleg met 'derden': ouders, scholen voor voortgezet onderwijs, maatschappelijke organisaties.

De commissie stelt de volgende procedure voor de verantwoording van het differentieel deel voor:

1. een school maakt – aan de hand van de bovengenoemde bepalingen voor de inrichting van het differentieel deel – keuzes betreffende het differentieel deel en documenteert deze in het schoolplan en in de schoolgids
2. deze keuzes zijn onderwerp van overleg met ouders en team, voor zover als en zoals dit is geregeld in de wet op de medezeggenschap
3. verantwoording van deze keuzes en de ermee verbonden inspanningen, resultaten en bewaking van de uitvoering van dit deel van het onderwijs vinden plaats als onderdeel van kwaliteitszorg
4. speciale aandacht wordt besteed aan het leerlingvolgsysteem, waarin de informatie over de leerlingen is opgenomen op basis waarvan wordt bepaald welke leerlingen extra leertijd behoeven met het oog op het bereiken van de kerndoelen
5. externe toetsing vindt plaats door de inspectie.

Deze procedure behelst geen apart traject dat specifiek voor het differentieel deel wordt doorlopen (immers ook de leertijd van het kerndeel moet worden verantwoord), maar is onderdeel van de algehele verantwoording van een school over het gevoerde beleid, de gemaakte keuzes, de geleverde inspanningen en de bereikte resultaten.

De commissie is er voorstander van als vanuit een diversiteit aan expertise en in verschillende samenwerkingsverbanden voorbeelden, scenario's, keuzemodellen voor het differentieel deel worden ontwikkeld en beproefd.

Niettegenstaande het overleg dat veel basisscholen al met hun omgeving voeren, meent de commissie dat het hier beoogde overleg, dat is gericht op het maken van verantwoorde keuzes in het differentieel deel, van een andere orde is. De commissie verwacht dat de implementatie ervan een tijdshorizon van meerdere jaren vereist.

6 ADVIEZEN VOOR DE INVOERING

Voor onderwijsvernieuwing is een lange adem nodig. Het vermogen van scholen om in korte tijd een groot aantal veranderingen tot stand te brengen is beperkt. Veranderingscapaciteit en veranderingstempo van scholen worden dan ook regelmatig overschat. Onderwijsvernieuwing is veeleer een continu proces van schoolontwikkeling dat zich over de volle breedte afspeelt. Zoals een individu zich in de loop van het leven ontwikkelt, zo ontwikkelt zich ook de school en de daarbij direct betrokkenen.

De voorstellen in dit rapport beogen een verruiming van de beleidsruimte voor basisscholen. Ook voor deze verandering geldt dat ze niet bij wet van de ene op de andere dag is te regelen. De commissie doet hier een aantal suggesties die basisscholen kunnen ondersteunen bij het tot stand brengen van de voorgestelde verandering.

Wettelijk kader

Het voorstel van de commissie kerndoelen om een onderscheid te maken tussen een kerndeel en een differentieel deel en in het verlengde daarvan herziene kerndoelen te hanteren is een uitwerking van het overheidsbeleid scholen meer beleidsruimte te geven en de verantwoordingsstructuur hieraan aan te passen. Met de nieuwe wet op het onderwijstoezicht is vastgelegd hoe het toezicht op het onderwijs plaats vindt en wat daarin de rol en werkwijze van de inspectie is.

De voorstellen van de commissie voor het onderscheiden van een kerndeel en een differentieel deel en de tekst van de herziene kerndoelen impliceren een wijziging van de WPO op de volgende punten:

- nadrukkelijke positionering van kerndoelen, direct onder de algemene doelstelling van het basisonderwijs
- herziening van de definitie en status van de kerndoelen als conceptuele beschrijving van de ambitie van het basisonderwijs
- vervanging van de huidige opsomming van 17 deelgebieden door de ordening in leergebieden en domeinen die bij de herziene kerndoelen is gehanteerd
- een tekst over de verhouding tussen kerndeel en differentieel deel.

In aansluiting daarop ligt een nieuwe AMvB voor de hand; deze bevat:

- de tekst van de herziene kerndoelen
- een indicatie van leertijd per leergebied
- bepalingen betreffende het differentieel deel
- bepalingen betreffende een keurmerk voor onderwijsmethoden
- een overgangsregeling behelzend dat scholen tot datum X de tijd krijgen om te voldoen aan de nieuwe regeling; tot die datum dienen ze te voldoen aan de regelgeving volgens het vigerende besluit betreffende de kerndoelen.

Validering en concretisering van de kerndoelen

De commissie heeft met diverse partijen van gedachten gewisseld over de herziening van de kerndoelen. Daarbij heeft ze zich ervan vergewist dat er steun en draagvlak mag worden verwacht voor de herziene kerndoelen. Maar de commissie had niet tot opdracht de herziene kerndoelen ‘in het veld’ te valideren. Dat behoort tot het vervolg van dit advies. De commissie meent dat SLO een aangewezen partij is om bij deze validering de regie te voeren.

Een tweede stap behelst de concretisering van de kerndoelen. De commissie heeft per leergebied twee kerndoelen van een toelichting voorzien. Ze doet het voorstel dat een dergelijke toelichting voor alle kerndoelen wordt opgesteld. SLO kan hierbij een regievoerende rol vervullen, de inspectie een toezichthoudende rol.

In aansluiting hierop kan verder gewerkt worden aan de ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen, zoals – in coproductie van diverse expertgroepen – reeds enkele jaren plaats vindt.

Het model ‘kerndeel + differentieel deel’ impliceert dat scholen – in een ontwikkeling die al enkele jaren gaande is – nieuwe stappen zetten in het systematisch volgen van alle leerlingen teneinde

verantwoorde beslissingen te kunnen nemen over de besteding van de leertijd in het differentieel deel. Daartoe dient een variëteit aan voor scholen hanteerbare toetsen en toetsvormen te worden ontwikkeld. Ook dient er een verdere ontwikkeling, dan wel bijstelling van leerstandaarden plaats te vinden. Citogroep kan hierbij een regievoerende rol vervullen, de inspectie een toezichhoudende rol.

Ontwikkeling en praktisering van het differentieel deel

Het in praktijk brengen van het model ‘kerneel + differentieel deel’ is vooral een kwestie van het implementeren van een nieuwe verantwoordingsstructuur in het basisonderwijs. De commissie heeft in § 5.5 bij de implementatie een drietal invalshoeken onderscheiden. De derde, agenda-ontwikkeling voor het overleg met ‘derden’, licht ze hier nader toe.

Dit overleg betreft het overleg met ouders, scholen voor voortgezet onderwijs en maatschappelijke organisaties. De agenda bestaat uit de keuzes van de basisschool voor de besteding van de leertijd in het differentieel deel en de afbakening van deze leeractiviteiten ten opzichte van de activiteiten in het buitenschools leren. Dergelijk overleg, op lokaal of regionaal niveau, vindt in veel gevallen momenteel ook al plaats. De beleidsruimte die basisscholen met de invoering van het differentieel deel krijgen zet dit overleg echter voor het eerst in een beleidsmatig perspectief. Het voorstel voor herziening van de basisvorming vergroot de beleidsruimte aan de kant van de scholen voor voortgezet onderwijs. De commissie verwacht derhalve dat het hier bedoelde overleg zich zal ontwikkelen tot een belangrijk instrument in de wederzijdse afstemming tussen basis- en voortgezet onderwijs.

Ontwikkeling onderwijsmethoden

Met het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel krijgen basisscholen beleidsruimte voor het bepalen van het onderwijsprogramma. Ze zullen – nog meer dan nu het geval is – de eis aan onderwijsmethoden stellen dat deze behulpzaam zijn bij het concretiseren van de kerndoelen en bovendien flexibel zijn inzetbaar zijn.

Tegen deze achtergrond stelt de commissie voor een keurmerk in te stellen voor de beoordeling van onderwijsmethoden [zie § 1.3.2].

Scholing

Zoals de commissie aan het begin van dit hoofdstuk heeft aangegeven, heeft onderwijsvernieuwing het karakter van ‘school-ontwikkeling’, niet van het ‘invoeren van maatregelen’. Dat geldt zeer zeker voor het werken met het verantwoordingsmodel van ‘kerneel + differentieel deel’. De commissie meent dan ook dat bij- en nascholing vereist is, van zowel leerkrachten als onderwijskundig management. Ze denkt daarbij aan de volgende aandachtspunten:

- onderwijskundig leiderschap: het – in overleg met andere partijen – vorm en inhoud geven aan het differentieel deel en aan verantwoording ervan in het schoolplan
- ‘leren in samenhang’: de herziene kerndoelen zijn weliswaar geordend in leergebieden, maar deze ordening is niet maatgevend voor de ordening van het leerproces; daarin geldt ‘leren in samenhang’
- als schoolteam werken met doorgaande leerlijnen
- systematisch volgen van vorderingen van leerlingen, onder meer met behulp van methode-onafhankelijke toetsen, teneinde verantwoord te kunnen vaststellen aan welke doelen de leertijd van het differentieel deel het beste kan worden besteed.

PABO [Lerarenopleiding basisonderwijs]

De commissie meent dat de herziene kerndoelen ook voor de PABO’s een nuttig sturingsinstrument kunnen zijn. De beperking van de kerndoelen kan worden benut voor een gerichte verdieping van de initiële opleiding tot leraar basisonderwijs. De formulering van de kerndoelen (in termen van handelingswerkwoorden) en de nieuwe ordening in leergebieden kunnen worden benut bij het tot stand brengen van integratie in het onderwijsprogramma van de opleiding. Het onderscheid tussen kerndeel en differentieel deel en de bijbehorende manieren van verantwoording kunnen worden benut bij het actualiseren van de beroepsbekwaamheden waarover de beginnende leerkracht dient te beschikken.

Toezicht

De commissie stelt voor dat een school zich in het schoolplan verantwoordt over het kerndeel en het differentieel deel. Dat is het daarvoor geëigende document. Een nieuw document, dat zich specifiek richt op het differentieel deel, lijkt haar niet nodig.

De commissie ziet de bewaking van de effectiviteit van de leertijd in het differentieel deel als een onderdeel van de kwaliteitszorg van de school. Een apart regime voor de kwaliteitsbewaking van het differentieel deel lijkt haar niet nodig.

Door de verantwoording van het differentieel deel in het schoolplan te laten plaats vinden leidt de invoering van het werken met een differentieel deel niet tot een nieuwe of aparte toezichtstaak voor de inspectie. Wel wordt de taak van de inspectie complexer, omdat de verantwoording van de besteding van de leertijd in het differentieel deel een gedeelde verantwoordelijkheid is van overheid en schoolbestuur. Het toezichtskader dat de inspectie hanteert dient hierop te worden aangepast.

LITERATUUR

De commissie beperkt de literatuurverwijzingen tot die literatuur die medebepalend is voor de traditie en context waarin het advies van de commissie tot stand is gekomen.

ARBO [Adviesraad voor het basisonderwijs]: Naar eindtermen voor het basisonderwijs. Zeist, 1986

AXIS [Nationaal platform voor natuur en techniek in onderwijs en arbeidsmarkt]: Verbreding techniek basisonderwijs. Naar een duurzame integratie van techniek in het basisonderwijs. Delft, 2001

Citogroep:

- Balans van de peiling beeldende vorming aan het einde van de basisschool [PPON-reeks 17]. Arnhem, 2001
- Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2 [PPON-reeks 17]. Arnhem, 2000 (a)
- Balans van het muziekonderwijs aan het einde van de basisschool 2 [PPON-reeks 16]. Arnhem, 2000 (b)
- Balans van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 3 [PPON-reeks 13]. Arnhem, 1999
- Balans van het reken-wiskundeonderwijs halverwege de basisschool 3 [PPON-reeks 15]. Arnhem, 2000 (c)

Commissie heroverweging kerndoelen basisonderwijs: Doelbewust leren. Kerndoelen basisonderwijs in maatschappelijk perspectief [1994]

Commissie historische en maatschappelijke vorming: Verleden, heden en toekomst. Enschede, SLO, 2001

Europese commissie: Key data on education in Europe [1999]

Eurydice [education information network in Europe]: Summary sheets on education systems in Europe [1999]

Expertisecentrum Nederlands: zie L. Verhoeven

Freudenthal Instituut: zie M. van den Heuvel-Panhuizen

Heuvel-Panhuizen, M. van den, A. Treffers, K. Buys [red.]:

- Jonge kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen. Onderbouw basisschool. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1999
- Kinderen leren rekenen. Tussendoelen annex leerlijnen. Hele getallen. Bovenbouw basisschool. Groningen, Wolters-Noordhoff, 2001

Inspectie van het onderwijs:

- Onderwijsverslag over het jaar 1998. Utrecht, 1999
- Onderwijsverslag over het jaar 1999. Utrecht, 2000
- Onderwijsverslag over het jaar 2000. Utrecht, 2001 (a)
- Rekenen / wiskunde in het primair onderwijs van Engeland en Nederland. Een vergelijking van programma's en uitgangspunten in de context van nationale ontwikkelingen ten behoeve van evaluaties door de onderwijsinspectie. Utrecht, 2001 (b)
- Toezichtskader primair onderwijs. Utrecht, 1999

Letschert, J.: Wieden in een geheime tuin. Een studie naar kerndoelen in het Nederlands basisonderwijs. Enschede, SLO, 1998

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen:

- [Geschiedenis / combivak] Brief van de staatssecretaris aan de Tweede Kamer [13 dec. '01]
- Grenzeloos leren. Een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010 [2001 (a)]
- Groepsgrootte en kwaliteit. 7^e en 8^e voortgangsrapportage [2001 (b)]
- Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak [1998 (a)]
- Kwaliteit aan de basis. Een actieprogramma voor het primair en voortgezet onderwijs [2001 (c)]
- Onderwijs in stelling. Beleidsbrief 2000
- Wet op het primair onderwijs [1998 (b)]
- Wet op het onderwijstoezicht [2001 (d)]

NIZW [Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn]: zie S. van Oenen

Oenen, S. van: Sociale competentie en de brede school. Utrecht, NIZW, 2001

Onderwijsraad:

- De basisvorming. Aanpassing en toekomstbeeld. Voorstellen voor de korte termijn en een verkenning voor de lange termijn. Den Haag, 2001 (a)
- Samen naar de taalschool. Nieuwe moderne vreemde talen in perspectief. Den Haag, 2001 (b)
- Wat 't zwaarst weegt. Een nieuwe aanpak voor het onderwijsachterstandenbeleid. Den Haag, 2001 (c)
- Zeker weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid. Den Haag, 1999

Ploeg, P. van der, e.a.: De overheid als bovenmeester. Baarn, Intro, 1999

SCP [Sociaal en cultureel planbureau]:

- Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school. Den Haag, 2001
- Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving. Den Haag, 1999

SLO [Stichting leerplanontwikkeling]:

- Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs [herzien versie]. Enschede, 2000
- Kerndoelen en eindtermen. Resultaten van een vergelijkende analyse van de Nederlandse kerndoelen basisvorming en de Vlaamse eindtermen eerste graad secundair onderwijs. Enschede, 1998
- Een kijk op de verdeling van tijd in het basisonderwijs. Enschede, 1993

Verhoeven, L. en C. Aarnoutse [red.]: Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands, 1999

BEGRIPPEN EN AFKORTINGEN

Begrippen

Differentieel deel	Deel van de leertijd waarvan de school zelf bepaalt op het bereiken van welke doelen door welke leerlingen deze leertijd is afgestemd
Domein	Onderverdeling van een leergebied
Kerndeel	Deel van de leertijd die in elk geval is gericht op het bereiken van de kerndoelen
Kerndoel	De kerndoelen geven weer wat deze samenleving verwacht dat in het basisonderwijs in elk geval tot stand wordt gebracht
Leergebied	Ordering van de kerndoelen; er zijn zes leergebieden; de kerndoelen zijn ook relevant buiten het desbetreffende leergebied
Leerlijn	Beschrijving van de belangrijkste stappen die leerlingen zetten in het leerproces en van de tussendoelen op weg naar het bereiken van een of meer kerndoelen aan het einde van de basisschool
Leerstandaard	“Een geoperationaliseerde en genormeerde omschrijving van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten worden” [Onderwijsraad, <i>Zeker weten</i> , 1999]
Leertijd	Totale tijd die een leerling ter beschikking staat voor het leren tijdens de acht jaren van de basisschool; bedraagt 7520 uur; wordt meestal ‘onderwijstijd’ genoemd
Tussendoel	Beschrijving van de belangrijkste momenten (‘mijlpalen’) in de ontwikkeling; deze momenten gelden in principe voor alle kinderen

Afkortingen

AMvB	Algemene maatregel van bestuur
Commissie HKB	Commissie heroverweging kerndoelen basisonderwijs (1994)
Commissie HMV	Commissie historische en maatschappelijke vorming (“Commissie de Rooy”, 2001)
GOA	Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid
ICT	Informatie- en communicatietechnologie
NT2	Nederlands als 2 ^e taal / Nederlands voor anderstaligen
OALT	Onderwijs in allochtone levende talen
OC&W	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
PO	Primair onderwijs

PPON	Periodieke peiling van het onderwijsniveau
PRIMA	Onderzoekscohort primair onderwijs
SLO	Stichting leerplanontwikkeling
TAL	Tussendoelen annex leerlijnen [project van Freudenthal Instituut en SLO t.b.v. ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen voor het onderwijs in rekenen/wiskunde]
VO	Voortgezet onderwijs
WOT	Wet op het onderwijstoezicht
WPO	Wet op het primair onderwijs
WSNS	Weer samen naar school [project, in 1991 gestart, om basisscholen in staat te stellen leerlingen die extra aandacht en zorg nodig hebben in het reguliere basisonderwijs op te nemen]

Bijlage 1: Instellingsbeschikking van de commissie Kerndoelen

Instellingsbeschikking commissie Kerndoelen

Kenmerk: PO/KB/13181

Datum: 8 mei 2001

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

gezien het advies van de Onderwijsraad over leerstandaarden (1999), waarin geconstateerd is dat de kerndoelen basisonderwijs 1998 tot een overladen curriculum leiden en te globaal geformuleerd zijn, zodat niet duidelijk is welk beheersingsniveau gehaald moet worden;

overwegende dat het wenselijk is meer precisie aan te brengen in de beoogde opbrengsten van scholen ten aanzien van wat leerlingen in ieder geval moeten kennen en kunnen, zodat de aansluiting met vervolgonderwijs wordt gewaarborgd;

gezien de noodzaak met enige regelmaat de kerndoelen voor het basisonderwijs te actualiseren in verband met onderwijskundige vernieuwingen en maatschappelijke veranderingen;

gezien de tweede onderwijsbeleidsbrief "Onderwijs in stelling", waarin het vinden van een nieuw evenwicht centraal staat tussen beleidsruimte voor scholen en de voorzieningen die de overheid treft,

besluit:

ARTIKEL 1 BEGRIPOMSCHRIJVINGEN

In deze beschikking wordt verstaan onder:

- a. staatssecretaris: de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen;
- b. ministerie: het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen;
- c. commissie: de commissie, bedoeld in artikel 2.

ARTIKEL 2 INSTELLING COMMISSIE

Er is een commissie Kerndoelen.

ARTIKEL 3 TAKEN COMMISSIE

1. De commissie doet een voorstel voor nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs, waarbij ze het voorstel beperkt tot die zaken die van wezenlijke betekenis zijn voor de kansen van leerlingen op het succesvol vervolgen van de onderwijsloopbaan na het basisonderwijs. De formulering van de kerndoelen moet zodanig zijn dat scholen daaraan houvast kunnen ontleen bij het inrichten van hun onderwijsprogramma.
2. De commissie maakt bij haar werk gebruik van het advies van de Onderwijsraad over leerstandaarden (*Zeker Weten*, 1999) en oriënteert zich tevens op oplossingen zoals die onder andere zijn voorgesteld door het Sociaal en Cultureel Planbureau in de studie *Scholen onder druk*, 1999.

ARTIKEL 4 SAMENSTELLING COMMISSIE

1. Tot onafhankelijk voorzitter, tevens lid van de commissie wordt benoemd:
de heer W.H.F.W. Wijnen.
2. Tot leden van de commissie worden benoemd:
de heer H.M.M. van Alphen;
mevrouw H.M. Bronneman-Helmers;
mevrouw P.M.G. van Horssen;
de heer F.H.J. Hulzink;
de heer K.B. Koster;
de heer N.A.J. Lagerweij.

3. Aan de commissie wordt toegevoegd als secretaris:
de heer P.P.M.M. Mostert
4. De secretaris is voor de uitoefening van zijn taak uitsluitend verantwoording schuldig aan de commissie.
5. Het secretariaat wordt gevoerd door BDF Adviesgroep.

ARTIKEL 5 WERKWIJZE COMMISSIE

1. De commissie bepaalt haar eigen werkwijze. De leden van de commissie leveren ieder vanuit de eigen deskundigheid en ervaring mondeling en/of schriftelijk bijdragen aan het advies. De commissie kan bij haar werkzaamheden advies vragen aan de SLO en de Citogroep over invulling van geconcretiseerde kerndoelen.
2. Het ministerie staat de commissie bij door zo nodig en zo mogelijk gegevens beschikbaar te stellen. De verslagen van de bijeenkomsten van de commissie worden aan de staatssecretaris beschikbaar gesteld.

ARTIKEL 6 TEGEMOETKOMING COMMISSIELEDEN

Op de leden van de commissie zijn het reisbesluit binnenland (Staatsblad 1993, 144) en het Vacatiegeldenbesluit 1988 (Staatsblad 1988, 205) van (overeenkomstige) toepassing, tenzij een aparte voorziening is getroffen.

ARTIKEL 7 WERKZAAMHEDEN SECRETARIS COMMISSIE

De werkzaamheden van de secretaris bestaan in elk geval uit het maken van notities ten behoeve van vergaderingen, verslaglegging van vergaderingen en het opstellen van een eindrapport. Voorts draagt de secretaris zorg voor vergaderlocaties en vergadervoorzieningen, en het vermenigvuldigen en verspreiden van vergaderstukken.

ARTIKEL 8 RAPPORTAGE COMMISSIE

De commissie brengt vóór 1 januari 2002 advies uit aan de staatssecretaris. De staatssecretaris komt het recht toe te bepalen wanneer en in welke vorm publicatie plaatsvindt en of deze wordt vergezeld van een reactie van de staatssecretaris. Met de commissie zal overleg worden gevoerd over het moment en de wijze van publiceren.

ARTIKEL 9 BEHEER COMMISSIEBESCHIEDEN

1. Het beheer van het secretariaatsarchief geschiedt met inachtneming van de ter zake geldende bepalingen van het beheersreglement van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
2. Na opheffing van het overleg, of zoveel eerder als de omstandigheden daartoe aanleiding geven, wordt het secretariaatsarchief of een deel daarvan overgedragen aan het Centraal Archief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

ARTIKEL 10 INWERKINGTREDDING

Deze beschikking treedt in werking met terugwerkende kracht tot en met 5 februari 2001 en vervalt op 1 januari 2002.

ARTIKEL 11 CITEERTITEL

Deze beschikking wordt aangehaald als: Instellingsbeschikking commissie Kerndoelen.

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

Drs. K.Y.I.J. Adelmund

Dhr. W.H.F.W. Wijnen
Kloosterberg 4
6241 ED Bunde

Kenmerk: PO/KB/O122384
Onderwerp: Kerndoelen Friese taal
Datum: 23 mei 2001

Geachte heer Wijnen,

Hierbij ontvangt u een rapport van de Inspectie over het onderwijs in de Friese taal. In de bijlage bij deze brief is een aantal bevindingen uit dit rapport op een rij gezet. Enige tijd geleden is in reactie op Kamervragen de suggestie gedaan de Commissie Kerndoelen te vragen kerndoelen voor het Fries te vereenvoudigen. Daarbij gaat het niet om niveauverlaging van het Fries, maar om meer samenhang tussen Fries en andere leergebieden en beperking van de kerndoelen Fries tot de specifiek voor het Fries relevante onderdelen.

De vraag is of de commissie zich in het advies dat in december 2001 wordt opgeleverd ook wil uitspreken over de Friese taal. Daarbij gaat het om het zoeken naar afstemming met of integratie in andere leergebieden.

Met vriendelijke groet,

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,
drs. K.Y.I.J. Adelmund,
namens deze,

(drs. J. Van Dommelen)

Dhr. W.H.F.W. Wijnen
Kloosterberg 4
6241 ED Bunde

Kenmerk: PO/KB/O128309
Onderwerp: Aanvulling op advies Commissie Kerndoelen
Datum: 8 juli 2001

Geachte heer Wijnen,

Met deze brief wil ik u op de hoogte brengen van een aanvulling op het gevraagde advies over nieuwe kerndoelen zoals dat in de instellingsbeschikking van 8 mei jl. is verwoord (PO/KB/13181). Als toelichting op dit verzoek ontvangt u de notitie "Kwaliteit aan de basis". In deze notitie, die begin juli 2001 aan de Tweede Kamer is aangeboden, is een toekomstperspectief verwoord voor scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Daarin is een reeks maatregelen aangekondigd die te maken hebben met onderwijskundige inrichting en kwaliteit. Over het curriculum (zie § 2.2.1) is opgemerkt dat de huidige kerndoelen gezien hun omvang te weinig vrijheid bieden. Om scholen daadwerkelijk meer ruimte te geven om voor alle leerlingen maatwerk te leveren, is een aanvulling voorgesteld op het gevraagde advies van uw commissie. De gedachte is het voor scholen verplichte deel van het curriculum te beperken tot maximaal 70 procent van de onderwijstijd. De vrije ruimte die zo voor scholen ontstaat, stelt hen in staat het onderwijs aan te passen aan de kenmerken van de individuele leerlingen en de wensen van ouders. Scholen kunnen het vrije deel van het curriculum zelf vaststellen. Gezien het bovenstaande vraag ik de commissie derhalve om in aanvulling op de taken zoals die in de instellingsbeschikking van 8 mei jl. zijn verwoord in december 2001 ook advies uit te brengen over het verplichte kerncurriculum. Dit verzoek is als volgt samen te vatten:

"De commissie doet een voorstel voor kerndoelen die tot het verplichte deel van het curriculum (het kerncurriculum) gerekend moeten worden. Daarbij is het uitgangspunt dat het kerncurriculum tot maximaal 70% van de onderwijstijd wordt beperkt."

Hopend u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet,

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

(drs. K.Y.I.J. Adelmund)

Bijlage 2: Wettelijk kader van de huidige kerndoelen

In de Wet op het primair onderwijs is bepaald dat het onderwijs op de basisschool het volgende omvat:

- a. zintuiglijke en lichamelijke oefening
- b. Nederlandse taal
- c. rekenen en wiskunde
- d. Engelse taal
- e. enkele kennisgebieden
- f. expressie-activiteiten
- g. bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer
- h. bevordering van gezond gedrag.

Wat de inhoud betreft, bij de kennisgebieden is bepaald dat in elk geval aandacht moet worden besteed aan: aardrijkskunde, geschiedenis, de natuur waaronder biologie, maatschappelijke verhoudingen waaronder staatsinrichting, geestelijke stromingen. Bij de expressie-activiteiten is bepaald dat in elk geval aandacht moet worden besteed aan: bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel, beweging. In totaal worden 17 leergebieden expliciet genoemd.

Verder zijn nog enkele bepalingen opgenomen over de inhoud van het basisonderwijs die niet voor alle leerlingen gelden. Zo dient op scholen in de provincie Friesland tevens onderwijs te worden gegeven in de Friese taal. Ook zijn enige bepalingen gericht op onderwijs aan leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond en bepalingen met betrekking tot het realiseren van godsdienst-onderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.

Voorts is bepaald dat het basisonderwijs rekening moet houden met de multiculturele samenleving waarin kinderen opgroeien, dat het gericht moet zijn op een ononderbroken ontwikkeling en op een brede ontwikkeling van kinderen.

Verder is bepaald dat wat de inhoud van het onderwijs betreft bij algemene maatregel van bestuur kerndoelen worden vastgesteld. Onder kerndoelen wordt een beschrijving verstaan van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzichten en vaardigheden. Basisscholen zijn verplicht bij de onderwijsactiviteiten de kerndoelen te hanteren als doelstellingen die aan het eind van het basisonderwijs dienen te zijn bereikt. Aan deze bepaling is een clause toegevoegd ten behoeve van scholen die bedenkingen hebben bij bepaalde kerndoelen en eigen doelen wensen vast te stellen.

Op dit moment gelden de kerndoelen zoals deze zijn vastgesteld bij besluit van 2 juni 1998, Staatsblad 354. Op grond van het besluit van 6 juli 1998, Staatsblad 418, zijn de kerndoelen in werking getreden met ingang van 1 augustus 1998.

Wat de onderwijstijd betreft is bepaald, dat leerlingen in de eerste vier schooljaren tenminste 3520 uur onderwijs ontvangen en in de laatste vier jaar tenminste 4000 uur. Er is momenteel een wetsvoorstel waarbij het onderscheid in uren tussen onder- en bovenbouw vervalt. Scholen kunnen dan zelf de spreiding over de acht jaren bepalen.

Bijlage 3: Concretisering van de kerndoelen

Toelichting

De commissie heeft gekozen voor een bondige formulering van elk kerndoel. In § 1.3 heeft ze haar visie weergegeven op de wijze waarop kerndoelen kunnen worden geconcretiseerd. Een van de manieren is het opstellen van een toelichting per kerndoel. Per leergebied heeft ze – bij wijze van voorbeeld – bij twee kerndoelen zo’n toelichting opgesteld. Daarin wordt uiteengezet wat de strekking en relevantie van het kerndoel is, vanuit welke optiek de formulering van het kerndoel is gekozen en uit welke onderdelen of aspecten het leerproces – op weg naar het bereiken van het kerndoel – zoal bestaat. In de wijze van toelichten heeft de commissie bewust gestreefd naar variëteit. Een van haar voorstellen is, dat in het vervolg op dit rapport voor alle kerndoelen een passende toelichting wordt opgesteld [zie hoofdstuk 6].

Leergebied: Nederlandse taal

Kerndoel # 6 luidt: de leerling leert de belangrijkste vormen van spreken: vragen stellen om informatie te verzamelen, verslag uitbrengen, iets uitleggen, iets voordragen, eigen ervaringen, meningen en waarderingen weergeven een gesprek voeren

Toelichting

Spreken en luisteren kan vanuit drie invalshoeken worden gezien: de attitude om aan gesprekken deel te nemen, de inhoud van een gesprek en de vorm van een gesprek. Met ‘gesprek’ wordt iedere vorm van mondelinge communicatie bedoeld waarin men afwisselend spreker en luisteraar is.

Wat de attitude betreft: deelnemen aan een gesprek houdt onder meer in het in acht nemen van een aantal conventies, evenals de durf hebben om zich te uiten.

De inhoud van gesprekken kan op twee manieren gedefinieerd worden. In de eerste plaats is dat het onderwerp. Een gesprek kan gaan over eigen ervaringen, meningen, waarderingen, over een onderdeel van de leerstof, enzovoort. Het aantal onderwerpen is in principe oneindig; de keuze vindt plaats op grond van actualiteit, interesse van de kinderen, behandelde leerstof, enzovoort. Dit laatste (gesprekken over onderwerpen uit de leerstof) is ook bevorderlijk voor de transfer van kennis. Het tweede inhoudelijke element heeft niet met het onderwerp te maken, maar met de ‘denkhandelingen’ die spreker en luisteraar uitvoeren: iemand de weg uitleggen of de regels van een spel is iets anders dan een redenering opzetten over de oplossing van een bepaald rekenprobleem. Er zijn vele ‘denkhandelingen’ die in de vorm van gesprekken worden geoefend: beschrijven, redeneren, uitleggen, argumenteren, rapporteren, projecteren (‘Als jij daar stond, wat zou je dan denken?’), fantaseren, enzovoort.

De vorm kan eveneens op twee manieren uitgelegd worden: de samenstelling van de groep (twee personen, meer) en het type gesprek. Het type hangt samen met het doel. Twee voorbeelden: een kringgesprek bij de introductie van een thema heeft als doel de reeds aanwezige kennis te activeren; een leergesprek wordt gehouden om het creatief denken te stimuleren, taalfuncties te laten toepassen, kennis te laten verwerven.

Kerndoel # 13 luidt: de leerling leert bij het lezen gebruik maken van structuurkenmerken van een tekst, zoals hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, leesteken.

Toelichting

Bij begrijpend en studerend lezen gaat het erom dat de lezer informatie verwerft en verwerkt. Hij moet daartoe over een groot aantal vaardigheden beschikken. Om er enkele te noemen: voldoende technische leesvaardigheid, bepalen van de betekenis van woorden en zinnen, herkennen van interne verwijzingen, evenals van structuren, typen teksten en stijlenmerken, enzovoort.

In het leesonderwijs verwerven kinderen strategieën waarmee ze geleidelijk steeds zelfstandiger en efficiënter teksten kunnen bestuderen. De strategieën worden per onderwijsmethode enigszins

verschillend benoemd. Bij begrijpend lezen leren leerlingen strategieën hanteren die ze voor, tijdens of na het lezen kunnen toepassen. Het kan daarbij gaan om het afleiden van de betekenis van moeilijke woorden, het bepalen van de hoofdgedachte, het activeren van de voorkennis met behulp van titel en illustraties, het maken van schema's enzovoort.

Het gebruik maken van structuurkenmerken heeft betekenis als onderdeel van deze leesstrategieën.

Indicatie

De structuurkenmerken worden van begrippen voorzien (zoals 'hoofdstuk', 'alinea') en worden vervolgens gebruikt als onderdeel van leesstrategieën.

Leergebied: rekenen / wiskunde

Kerdoel # 20 luidt: de leerling leert een niet in wiskundige taal gesteld probleem in wiskundige termen omzetten.

Toelichting

Wiskundige problemen hebben meestal met getallen, structuren, berekeningen en redeneringen te maken. In de loop van de basisschool verwerven de leerlingen zich een passend taalrepertoire waarmee ze wiskundige objecten, relaties en structuren in toenemende mate gevarieerd en scherp kunnen uitdrukken (modelvorming). Met elkaar en onder leiding van de leerkracht leren ze wiskundetaal steeds beter en in steeds meer situaties te gebruiken. Daarbij gaat het om het wiskundig opvatten en formuleren van alledaagse of wiskundige situaties (abstractie), het verwoorden van oplossingen en het interpreteren van de formele uitkomsten in de oorspronkelijke context. Al deze elementen zijn wederzijds voorwaardelijk voor elkaar.

Indicatie

- o leerlingen leren de wiskundige kern van een probleem opsporen en aan elkaar uitleggen
- o leerlingen leren verbanden tussen probleemsituaties leggen en verwoorden. In de loop van het basisonderwijs werken leerlingen een aantal voorbeeldige situaties uit. Leerlingen leren dat éénzelfde situatie soms op verschillende manieren wiskundig kan worden opgevat en beschreven. Maar ze leren ook het omgekeerde: dezelfde formele taal (bijvoorbeeld voor bewerkingen) is in allerlei situaties te gebruiken
- o bij het opbouwen van een repertoire van voorbeeldmatige situaties leert de leerling aanpakken (heuristieken) om situaties in wiskundige termen te beschrijven
- o het gebruik van wiskundetaal groeit per leerlijn en door de basisschool heen. Leerlingen leren gebruik te maken van verschillende taalelementen: specifieke gesproken taal, grafische taal, manipuleerbaar materiaal, schema's, notaties en symbolen. Met die taalelementen leren ze probleemsituaties en oplossingen steeds formeler en exacter uitdrukken
- o door onderlinge communicatie en communicatie met de leerkracht over open geformuleerde of zelf te bedenken opgaven, leren leerlingen hoe ze wiskundetaal gebruiken en welke moeilijkheden, misverstanden en fouten zich kunnen voordoen. Speciaal leren kinderen zich niet te laten misleiden door oppervlakkige structureringen en trucjes.

Kerdoel # 23 luidt: de leerling leert hoofdrekenen, dat wil zeggen 'uit het hoofd' optellen en aftrekken, vermenigvuldigen en delen.

Toelichting

Leerlingen leren de basisbewerkingen (optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen) correct en snel uitvoeren. Ze leren standaard-aanpakken en kunnen daarop persoonlijke varianten maken. In onderscheid met cijferen speelt het noteren van berekeningen een ondergeschikte rol. Het hoofdrekenen heeft vooral betrekking op de basisbewerkingen met getallen tot 1000.

Hoofdrekenvaardigheid is gebaat bij basiskennis (tafels, bewerkingen tot 100), inzicht in eigenschappen van bewerkingen, kennis van de getallen tot 1000, hun onderlinge ligging en relaties en soms ook referentiegetallen en referentiematen. Bij het leren hoofdrekenen zijn zowel reflectie op rekenstrategieën als oefening (automatiseren en memoriseren) belangrijk. Bij het leren hoofdrekenen doen leerlingen ervaring op met het kiezen van (voor hen persoonlijk) handige rekenstrategieën en met manieren om rekenresultaten met een andere strategie te controleren (vaak denkend vanuit de uitkomst).

Indicatie

- o leerlingen leren standaard-aanpakken voor de basisbewerkingen, zoals onder andere het rijgen, splitsen, het rekenen met buursommen, het rekenen met schuivende komma's en nullen en het rekenen met ordes van grootte. Daarnaast leren ze gevarieerde aanpakken, waarbij onder andere gebruik gemaakt wordt van eigenschappen van bewerkingen, (persoonlijke) weetjes en schattend rekenen
- o leerlingen leren de optellingen en aftrekkingen tot 20 en de vermenigvuldig- en deeltafels van buiten (memoriseren) en kunnen de basisbewerkingen tot 100 vlot en zonder veel inspanning uitvoeren (automatiseren). De basisbewerkingen tot 1000 kunnen met een eenvoudig schemaatje en een paar geschreven tussenuitkomsten berekend worden
- o leerlingen leren aanvoelen voor welke rekenstrategieën zij voorkeur hebben en welke voor hen persoonlijk 'lastig' zijn
- o leerlingen leren 'lastige' opgaven omzetten naar eenvoudiger opgaven door gebruik te maken van eigenschappen van bewerkingen (bijvoorbeeld: $63-18 = 65-20$)
- o leerlingen leren 'lastige' opgaven oplossen door ze eerst bij benadering (schattenderwijs) op te lossen
- o leerlingen leren achterhalen of een fout is veroorzaakt door een verkeerde uitvoering van een procedure of door gebrekkige kennis
- o leerlingen leren hun uitkomsten controleren (met een tweede strategie), eventueel redenerend vanuit de gevonden uitkomst
- o leerlingen leren (voor zichzelf) bepalen welke opgaven ze het beste 'uit het hoofd' kunnen maken, welke cijferend en welke met de rekenmachine.

Leergebied: oriëntatie op mens en wereld

Kerdoel # 33 luidt: de leerling leert zich in zijn omgeving oriënteren vanuit de volgende perspectieven: landschap, wonen en werken, verkeer, recreatie, topografie, bestuur en de rol van de burger daarin, wetgeving en rechtshandhaving / veiligheid, welvaart, bevolking, cultuur, levensbeschouwing.

Toelichting

De eigen omgeving van de leerling is een rijke omgeving. Er is veel te zien, veel te ontdekken, maar vooral zijn er verschillende perspectieven van waaruit de leerling leert om zijn omgeving te verkennen. Deze oriëntatie is nooit afgesloten. Het kerndoel richt zich dan ook op een permanente activiteit, een leven lang.

In de onderbouw van de basisschool gaat het vooral om de (directe) eigen omgeving van de leerlingen. Maar naarmate ze ouder worden, in de bovenbouw, verandert de schaal van die omgeving: van buurt naar stad, naar regio, naar Nederland als geheel. Bovendien reizen veel kinderen, op vakantie, of naar familie in andere landen. Ook dan is er een 'eigen omgeving' en wel een die zij vanuit verschillende perspectieven verkennen en waarderen.

In de oriëntatie op de eigen omgeving gaat het deels om zichtbare dingen, zoals huizen en flats (wonen), wegen en rails (verkeer), fabrieken en kantoren (werk), enzovoort. Maar zeker zo belangrijk zijn de overkoepelende begrippen, aan de hand waarvan de oriëntatie wordt uitgevoerd: verkeer, welvaart, cultuur, levensbeschouwing, veiligheid, bevolking, enzovoort.

Bij de kerndoelen van de verschillende 'oriëntaties' wordt ervan uitgegaan dat leerlingen zich met

behulp van een breed scala aan media oriënteren: eigen ervaring, verhalen van anderen, schoolboeken, documentatie uit de bibliotheek, digitale media, werkbezoeken en dergelijke.

Indicatie

In het kort kunnen de verschillende perspectieven aldus worden gekarakteriseerd:

- landschap: Nederland als natuurlandschap en cultuurlandschap
- ruimtelijke ordening: ordening en indeling van de beschikbare ruimte
- wonen en werken: waar mensen wonen en wat voor werk ze doen; betaald en onbetaald werk
- verkeer: soorten verkeer, verkeersveiligheid en –maatregelen, bereikbaarheid, openbaar vervoer
- recreatie: aanwezigheid en gebruik van parken, sportvelden, musea, muziekpodia, bioscopen
- bestuur: hoe komen beslissingen tot stand, hoe is de macht verdeeld en hoe gaan mensen om met macht en machteloosheid
- wetgeving: hoe komen wetten, geboden en verboden tot stand
- rechtshandhaving en veiligheid: het werk van de rechter, officier van justitie, advocaat en politie
- welvaart: economisch (wonen en werken), sociaal (hoe mensen met elkaar omgaan), gezondheid(szorg), diverse voorzieningen
- bevolking: etnische groepen, leeftijdsopbouw, diverse woonvormen, vooroordelen en tolerantie, immigratie / emigratie
- cultuur: diversiteit in cultuuruitingen, van alledaagse gebruiken tot moderne kunst
- levensbeschouwing: religieuze feest- en gedenkdagen, godsdienstige gebruiken.

Kerdoel 38 luidt: de leerling leert topografische kaarten gebruiken, van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld.

Toelichting

Hét hulpmiddel bij de oriëntatie op de omgeving is de kaart. Gebruik van dat hulpmiddel veronderstelt dat de gebruiker de legenda kan lezen, de schaal van de kaart kan bepalen (en zich daar een voorstelling van kan vormen), het noorden op de kaart kan aanwijzen en kan achterhalen voor wat voor gebruik de kaart bedoeld is.

Dat is de praktische kant. Daarnaast is er de ICT-kant. In toenemende mate komen gedigitaliseerde kaarten binnen handbereik, bijvoorbeeld routeplanners. Daarvoor zijn andere zoek- en raadpleegvaardigheden nodig.

Maar er is ook de mentale kaart, de kaart ‘in je hoofd’. Zonder dat er een kaart aanwezig is, heeft een leerling een beeld van Nederland, Europa, de wereld, de ligging van steden, de loop van rivieren, enzovoort. Die kaart is nodig om berichten te kunnen begrijpen, op tv, in de krant, of op het station (mededeling: ‘reizigers naar ... wordt geadviseerd via ... te reizen’).

Leerlingen bouwen zo’n kaartbeeld op gedurende de hele basisschool. Dat kan volgens de idee van de ‘expanding horizon’, dat wil zeggen, van dichtbij naar ver af. Maar daarbij mag niet uit het oog worden verloren, dat kinderen tegenwoordig al op zeer jonge leeftijd via televisie en vakantie in aanraking komen met allerlei plaatsen en gebieden in Europa en de wereld. Zulke ervaringen helpen om het kaartbeeld van die gebieden te ontwikkelen.

Indicatie

Kaart lezen omvat:

- op de verschillende schaalniveaus (eigen omgeving, Nederland, Europa, wereld) omgaan met kaarten op de betreffende schaal en daarbij gebruik kunnen maken van legenda, coördinaten, windrichting, afstand en register
- bepalen voor welk gebruik een bepaalde kaart is gemaakt en welke informatie eraan kan worden ontleend
- zoekvragen beantwoorden en opdrachten uitvoeren met behulp van diverse kaarten
- een vergelijking maken tussen een uit eigen ervaring bekend gebied en een bestaande kaart ervan.

Leergebied: oriëntatie op natuur en techniek

Kerdoel # 46 luidt: de leerling leert zich in zijn eigen omgeving oriënteren vanuit het perspectief, dat de mens zowel voor het milieu zorgt als er een bedreiging voor is.

Toelichting

Het is belangrijk dat leerlingen zich verdiepen in de wisselwerking tussen mensen en hun milieu (= omgeving). Aan de ene kant vervult het milieu bepaalde functies voor de mens (bijvoorbeeld het brengt voedsel voort). Daarnaast heeft het ook intrinsieke waarden (schoonheid, ongereptheid, of biodiversiteit). We zeggen: het milieu heeft betekenis voor de mens. Aan de andere kant beïnvloeden mensen het milieu permanent. Ze plegen allerlei ingrepen: ‘onttrekken’ (zoals kappen van bos, winnen van delfstoffen en fossiele brandstoffen, visvangst; dit kan leiden tot uitputting of uitroeiing), ‘toevoegen’ (bijvoorbeeld van afval, lawaai, chemicaliën, CO₂; dit leidt tot vervuiling), of ‘aantasten’ (bijvoorbeeld van de ozonlaag of de flora en fauna van kwetsbare gebieden).

Ingrepen in het milieu worden meestal gedaan met het oog op bepaalde (gewenste) effecten: verbouw van gewassen (voor voedsel), kappen van bomen (voor brandstof of bouwmaterialen), winning van delfstoffen (om staal, goud, aluminium te maken) winning van fossiele brandstof (voor onze energiebehoefte). Naast de gewenste effecten hebben deze ingrepen vaak ongewenste effecten. In dat geval spreken we van milieuproblemen. Het oplossen daarvan is vaak ingewikkeld, omdat mensen niet alleen ingrepen in en de effecten ervan op het milieu verschillend waarnemen en waarderen, maar ook de betekenis van het milieu als zodanig verschillend waarderen: wat volgens de één beslist ongewenst is, valt volgens de ander wel mee.

Indicatie

- Betekenis van het milieu
Invalshoek: onderzoek en verwondering
 - milieu als leefwereld
 - milieu als leverancier (van voedsel, brandstof, materiaal)
 - milieu als vorm van schoonheid
 - biodiversiteit / verscheidenheid van soorten
- Ingrepen in het milieu
Invalshoeken: zorg en verantwoordelijkheid
 - energiegebruik – energiebesparing
 - voedsel verbouwen: intensief – biologisch
 - natuur aantasten – natuur beheren
- Duurzaamheid
Invalshoek: rechtvaardigheid
 - relatie tussen welvaart en aantasting van het milieu
 - rentmeesterschap (met het oog op de generaties na ons)
 - milieubescherming.

Kerdoel # 51 luidt: de leerling leert primaire levensfuncties van het menselijk lichaam uitleggen aan de hand van de bouw ervan en de vorm en functie van de lichaamsdelen.

Toelichting

Het is belangrijk dat leerlingen zich verdiepen in de bouw en de werking van hun eigen lichaam. Daardoor leren ze hun lichaam beter kennen, het belang van verzorging inzien en ze leren wat er gebeurt als hen iets overkomt (wond, verkoudheid).

Aanvankelijk gaat het om het verkennen van de uitwendige kenmerken van het eigen lichaam.

Leerlingen leren hun lichaamsdelen benoemen. Ze leren dat er overeenkomsten (haar, huid, ogen) en verschillen (kleur en vorm van haar, huid en ogen) zijn tussen mensen. Ze ontdekken en onderzoeken hun eigen lichaam, waarbij ze inzicht krijgen in de bouw en de werking ervan. Ze kunnen bijvoorbeeld onderzoek doen met hun zintuigen: ogen, oren, reuk- en smaakorgaan en tastzin. Ben ik links- of

rechtsogig? Met welk onderdeel van mijn tong proef ik of iets zuur is? Met welk onderdeel van mijn hand kan ik het beste voelen?

Later leren ze de inwendige organen benoemen. Van een aantal leren ze ook de functie, zoals van botten, hart, longen, maag, lever, nieren, darmen en voortplantingsorganen. Ook dan kunnen ze onderzoek doen. Ze kunnen hun hartslag onderzoeken: waar op mijn lichaam kan ik mijn hartslag meten? Wat is de frequentie van mijn hartslag voor en na inspanning? Waar heb ik botten zitten en waar zitten mijn gewrichten?

Daarnaast is het van belang om met leerlingen in te gaan op de relatie tussen vorm en functie van organen en van onderdelen van het lichaam. Om welke vormen gaat het en wat zijn de voordelen van die vormen? Bijvoorbeeld: Wat is het voordeel dat darmen de vorm hebben van een lange, ronde, flexibele buis die van binnen is bekleed met plooien? Wat is het voordeel van longen die aan de binnenkant heel veel kleine longblaasjes hebben? Waarom is ons ruggenmerg opgeborgen in de ruggenwervels en onze hersenen in een sterke ronde schedel, terwijl de darmen niet zijn omgeven door bot? Hierdoor krijgen leerlingen enerzijds beter inzicht in de relatie tussen bouw en de werking van de onderdelen van het lichaam; anderzijds leren ze beseffen dat de bouw en de werking gericht zijn op de overleving van het individu.

Indicatie

- Leerlingen leren hoe ze er van buiten en van binnen uitzien.
- Ze leren de functies van de verschillende lichaamsonderdelen
- Ze ontdekken, onderzoeken en doen ervaringen op met hun eigen lichaam.
- Ze beseffen dat er overeenkomsten en verschillen zijn tussen mensen.
- Ze beseffen dat er een relatie is tussen de vorm en de functie van lichaamsonderdelen.

Leergebied: kunstzinnige oriëntatie

Kerdoel # 58 luidt: de leerling leert de beeldende mogelijkheden van diverse materialen onderzoeken, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie.

Toelichting

Dit kerndoel is erop gericht, dat leerlingen gebruik leren maken van middelen die de uitdrukingskracht van hun werk versterken. Daartoe onderzoeken ze de beeldende mogelijkheden van materialen als papier, potlood, verf, inkt, textiel, klei en hout, maar ook van computer-tekenprogramma's. Bij dit onderzoek komen de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie aan de orde. Ze leren bijvoorbeeld dat als ze papier scheuren er andere vormen ontstaan dan als ze papier knippen en dat ze met deze geknipte en gescheurde vormen verschillende composities kunnen maken. Ook leren ze over krachtige en zachte vormen en hun betekenis. Ze leren over textuur, de 'huid' van dingen: ruw, zacht, glad. Ze leren over compositie: hoe ze dingen ten opzichte van elkaar kunnen plaatsen op het platte vlak of in een driedimensionale ruimte.

Wanneer leerlingen naar een affiche of naar een schilderij kijken, worden ze geconfronteerd met een veelheid aan visuele informatie. Ze zien een voorstelling, ze zien kleuren, vormen en de wijze waarop met het materiaal is gewerkt. Sommige dingen staan op de voorgrond, andere meer naar achteren. Soms is er een bepaalde symboliek verwerkt. Vaak versterken aspecten elkaar, bijvoorbeeld de kleur, de vorm en het gebruik van de ruimte.

Indicatie

De beeldende mogelijkheden van diverse materialen vormen een uitnodiging om verschillende vaardigheden te oefenen, zoals tekenen en schilderen met verschillende materialen, maar ook boetseren, werken met textiel, vervaardigen van ruimtelijke constructies en werken met computer vormgevingsprogramma's.

Daarnaast verwerven leerlingen inzicht in verschillende beeldende aspecten. Enkele voorbeelden volstaan ter indicatie:

Kleur: dat er naast kleurnuances ook kleurcontrasten zijn en dat kleuren een betekenis kunnen hebben

Vorm: dat vormen zowel vlak als ruimtelijk kunnen worden weergegeven

Ruimte: bij vlak vormgeven (twee-dimensionaal) kan ruimte op verschillende manieren worden weergegeven
Textuur: dat texturen op het platte vlak zichtbaar kunnen worden gemaakt
Compositie: dat herhaling in een beeldend werkstuk aantrekkelijke ritmes en patronen kan opleveren.

Kerdoel # 59 luidt: de leerling leert in groepsverband liedjes uit verschillende genres, tijden en culturen zingen.

Toelichting

Kinderen zingen graag. Samen met andere kinderen leren ze zo de taal van muziek.
In de basisschool klinken verschillende liedjes: speelliedjes, liedjes over seizoenen, over dieren, verhalen, sprookjes en sprookjesfiguren, over allemaal menselijke activiteiten. In de hoogste groepen klinken ook canons: pas vanaf groep 6 zijn voldoende kinderen in staat om meerstemmig te zingen en tegelijk naar elkaar te luisteren
Het liedrepertoire dat de school aanbiedt is gevarieerd: het bestaat uit hedendaagse maar ook uit oudere liederen; de liederen zijn afkomstig uit verschillende culturen.

Indicatie

De geschiktheid van een lied voor een bepaalde groep wordt bepaald door tekst (onderwerp, taal en taalgebruik) en door een aantal muzikale factoren zoals toonomvang, ritmische en/of melodische gecompliceerdheid. De tekst van een lied is vaak sterk bepalend voor de keuze.
De liedjes worden gezongen met aandacht voor kwaliteit: ze klinken ritmisch en melodisch juist, er is aandacht voor de juiste expressie. De teksten zijn verstaanbaar.
Voor zuiver leren zingen is een bewuste omgang met de toonhoogte en de toonomvang van een lied belangrijk. Hoe ouder de kinderen worden, hoe zuiverder ze ook de hoge en lagere tonen kunnen zingen. Voortdurend te laag en te weinig hoog zingen is niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van de stem.

Leergebied: bewegingsonderwijs en spel

Kerdoel # 63 luidt: de leerling leert samen met anderen diverse spelen spelen.

Toelichting

Om later een goede keuze te maken uit de vele mogelijkheden die de bewegingscultuur biedt is een introductie in een breed scala aan spelactiviteiten nodig. Daarbij leren kinderen ook wat nodig is om zelfstandig een spelactiviteit te starten en een spel enige tijd te spelen.
Het vrije spel op het speelfeld tijdens de kleuterperiode biedt uitstekende mogelijkheden: spelen met fietsjes, karren, scheppen, spelen met diverse bouwmaterialen en samen een tikspelletje spelen. In midden- en bovenbouw worden de spelen belangrijker waarin het om 'teamwork' gaat.
In al die spelvormen ervaren kinderen dat het gezamenlijk regels afspreken en naleven belangrijk is voor een goed spelverloop. Daarmee komt ook kerndoel # 67 in beeld.
Door het aanbieden van diverse spelvormen biedt de basisschool een goede voorbereiding op de deelname aan activiteiten buitenschools, onder andere in de sport.

Indicatie

De diversiteit komt tot uiting door spelen met verschillende spelprincipes aan te bieden: tikspelen, doelspelen, spelen waarbij het gaat om mikken en jongleren, stoeispelen.

Kerdoel # 66 luidt: de leerling leert sportief spelen.

Toelichting

Kinderen leren bij het spelen ook een aantal belangrijke ‘reguleringsaspecten’ die van belang zijn voor sportief spelen, zoals:

- regels afspreken en handelen volgens de (onderling) afgesproken regels
- verdelen en wisselen van taken en rollen in het spel
- elkaar aanwijzingen geven en organisatorische taken uitvoeren
- afspraken maken over groep- of team-indeling en wisselen
- rekening houden met elkaars mogelijkheden
- oog hebben voor veiligheid.

Bijlage 4: Overzicht van de belangrijkste wijzigingen in de kerndoelen

Toelichting

In dit overzicht zijn per leergebied de belangrijkste wijzigingen in de kerndoelen vermeld. In de herziene versie van de kerndoelen keert de groep van leergebiedoverstijgende kerndoelen niet meer terug. De argumentatie daarvoor is te vinden in § 3.2. De wijzigingen die de commissie in de formulering van alle kerndoelen heeft doorgevoerd blijven hier buiten beschouwing. Zo zijn gedetailleerde leerstof-bepalingen (bijvoorbeeld in de vorm van vakspecifieke terminologie) vermeden. Dat geldt ook voor kerndoelen van de structuur ‘de leerling weet dat ...’. Waar relevant zijn dergelijke kerndoelen geïntegreerd in kerndoelen met een handelingswerkwoord.

Nederlandse taal

Belangrijkste punten van herziening:

- een onderscheid tussen de kerndoelen en de doelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel; het betreft taalbeschouwing (en het gebruik van allerhande taaltechnische begrippen), tekstbehandeling (in relatie met drama), gebruik maken van communicatie- en vormgevingsmiddelen
- expliciet benoemen van de aspecten woordenschat en zinsbouw, mede gezien het belang ervan vanuit de invalshoek van NT2
- toevoeging van een kerndoel over het handschrift, gezien de herwaardering van het belang ervan.

Friese taal

Belangrijkste punt van herziening:

- de commissie plaatst Friese taal in het differentieel deel; in §5.4.1 licht ze dit nader toe.

Engelse taal

Belangrijkste punt van herziening:

- de commissie plaatst Engelse taal in het differentieel deel; in §5.4.2 licht ze dit nader toe.

Rekenen / wiskunde

Belangrijkste punten van herziening:

- een onderscheid tussen de kerndoelen en de onderdelen die – naar keuze en verantwoording door de school – aan bod komen in het differentieel deel: verdieping op het gebied van cijferalgoritmen (verhoudingen, procenten, decimale breuken), rekenpuzzels, schattend rekenen, meten en meetkunde
- herordening en clustering van huidige kerndoelen; daarbij is gebruik gemaakt van de domeinbeschrijving, zoals gehanteerd in de PPO-balans voor rekenen/wiskunde 3 [Citogroep, 1999] en van suggesties van de kant van het project TAL, ‘Tussendoelen annex leerlijnen’ (een gezamenlijk project van het Freudenthal Instituut en SLO)
- aanpassing van een aantal formuleringen, gebruik makend van een aantal suggesties vanuit het project TAL om meer aandacht te vestigen op:
 - begrip en kennis van getallen als basis voor het rekenen en het aspect van kennis van getallen in toepassingssituaties
 - notaties
 - het communicatieve en reflectieve aspect van rekenen-wiskunde.

Oriëntatie op mens en maatschappij

Belangrijkste punten van herziening:

- het leergebied ‘oriëntatie op mens en wereld’ is verdeeld in twee leergebieden: ‘oriëntatie op mens en maatschappij’ en ‘oriëntatie op natuur en techniek’
- analogie in de opbouw van de kerndoelen van de verschillende ‘oriëntaties’
- beperking van het leergebied ‘oriëntatie op mens en maatschappij’ tot twee domeinen: ‘oriëntatie op omgeving’ en ‘historisch besef’

- een onderscheid tussen de kerndoelen en de doelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel; het betreft vakspecifieke terminologie en inzicht in complexe materie
- beperking van het aantal aardrijkskundige begrippen
- herziening van de huidige kerndoelen van het domein ‘historisch besef’, aan de hand van de voorstellen van de commissie HNV [zie ook de brief van de staatssecretaris van OC&W aan de Tweede Kamer, d.d. 13 dec. ‘01]
- wegwerken van onevenwichtigheid in mate van globaliteit en detaillering
- explicitering van wat een leerling moet kunnen met de verworven kennis.

Oriëntatie op natuur en techniek

Belangrijkste punten van herziening:

- inperking van het leergebied ‘oriëntatie op natuur en techniek’ tot twee domeinen: natuur en techniek
- een onderscheid tussen de kerndoelen en de doelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel; het betreft vakspecifieke terminologie en inzicht in complexe materie; verder betreft het het merendeel van de huidige kerndoelen in de domeinen milieu, techniek en gezond en redzaam gedrag; de commissie vindt deze doelen bij uitstek op hun plaats in het differentieel deel, omdat ze pas effectief kunnen sturen bij de inrichting van het onderwijsprogramma, als een school zelf heeft aangeeft hoe ze deze doelen opvat, hoe ze deze met elkaar in verband brengt en op welke wijze er – niet alleen in het onderwijsprogramma, maar ook in het schoolklimaat – aandacht aan wordt besteed
- beperking en vereenvoudiging van de kerndoelen in het domein ‘natuur’
- nieuwe kerndoelen voor milieu en techniek
- explicitering van wat een leerling moet kunnen met de verworven kennis.

Kunstzinnige oriëntatie

Belangrijkste punten van herziening:

- erschikking van het leergebied ‘kunstzinnige oriëntatie’ en zijn vier domeinen: tekenen en handvaardigheid, muziek, spel, beweging
- een onderscheid tussen de kerndoelen en de doelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel; de commissie kiest voor een beperkte set van kerndoelen die recht doen aan het belang van kunstzinnige oriëntatie in het kerndeel; verder acht ze het merendeel van de huidige kerndoelen bij uitstek op hun plaats in het differentieel deel
- bij muziek is het kerndeel gericht op het samen zingen; de theoretische en instrument-technische aspecten zijn onderdelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel.

Bewegingsonderwijs en spel

Belangrijkste punten van herziening:

- erschikking van het leergebied ‘bewegingsonderwijs’ en de domeinen ‘spel’ en ‘beweging’
- een onderscheid tussen de kerndoelen en de doelen die – naar keuze en verantwoording door de school – op hun plaats zijn in het differentieel deel
- de huidige kerndoelen van dans en drama zijn verplaatst naar het differentieel deel
- in de huidige kerndoelen van het bewegingsonderwijs zijn veel gedetailleerde aanwijzingen geschrapt en zijn de gehandhaafde kerndoelen voorzien van een handelingswerkwoord.

Bijlage 5: Matrix van percepties van kerndoelen

De commissie heeft zich georiënteerd op de verschillende percepties van kerndoelen. Voor haar eigen werkzaamheden heeft ze deze percepties in een matrix weergegeven.

<i>Partij</i>	<i>Functie kerndoelen</i>	<i>Grootste manco</i>	<i>Verbeterwensen</i>	<i>Relatie met ...</i>
Staatssecretar is in instellings-beschikking	Bieden scholen houvast bij inrichting van het onderwijs + bepalen wat leerlingen nodig hebben voor succesvol vervolgonderwijs	Te veel ('overladenheid') en te vaag (wat het beheersingsniveau betreft)	Beperk en concreetiseer en creëer ruimte voor elke school	Wet op onderwijs-toezicht en beleidsdocument "Onderwijs in stelling"
Tweede Kamer	Maken effectiviteit van onderwijsbeleid meetbaar	Te vaag; daardoor is het minimum-(eind)niveau onduidelijk	Concretiseer en maak meetbaar	Leerstandaard Leeropbrengst meten
Citogroep	Vormen beoordelingskader voor school- en leerling-prestaties Bevorderen doelgericht denken in het onderwijs	Vaag / onnauwkeurig / onevenwichtig	Laat de samenleving duidelijk aangeven wat ze wil bereiken in en met het basisonderwijs	Toetsen of wat wordt nagestreefd ook wordt bereikt
Freudenthal / Expertisecentrum Nederlands	Leggen hoofdkeuzes vast; bieden aldus een kader voor vakdidactici en ontwerpers van onderwijsmethoden	Niet relevant voor onderbouw en zijn teveel een losse opsomming; samenhang ontbreekt	Formulerings-technische herziening + extra uitleg	Tussendoelen en leerlijnen
Uitgevers van onderwijsmethoden	Bieden houvast bij bepaling van leerstof in onderwijsmethoden	Te globaal + onduidelijke positie van leergebied-overstijgende kerndoelen	Behoud duidelijke namen van leer-gebieden	Tussendoelen en leerlijnen
SLO	Stimuleren maatschappelijke discussie over wat relevant is in het basisonderwijs	Abstract en academisch taalgebruik leidt tot gevoel van overladenheid	Voorzie kerndoelen van een toelichting	Ontwikkeling van curricula en onderwijsmethoden
Onderwijsraad, 'Zeker weten', 1999	Geven aan wat voorwaarde-lijk is voor het verdere leer- en ontwikkelingsproces	Overladen en niet duidelijk welke doelen echt gehaald moeten worden	Stel cruciale doelen vast voor vervolgonderwijs	Leerstandaarden
P. van der Ploeg e.a., 1999, hfdst. 2	Zijn wangedrochten en daarom overbodig	Niveau en inhoud onderbepaald Beschrijven geen leerling-gedrag Overschatting van wat kan Waan van de dag	Omschrijf onderwijsaanbod + algemene doelen van het basisonderwijs + proces van verantwoording	Kerndoelen basisvorming (lijden aan dezelfde manco's)
Schoolteam	Checklist voor verantwoording tijdens bezoek inspectie. Criterium bij de keuze van een nieuwe methode	"Leven" niet en sturen dus ook niet	Herformuleer kern-doelen tot leerlijnen vanaf de onderbouw	Ontwikkeling van nieuwe onderwijsmethoden
Inspectie van het onderwijs	Criterium bij het bepalen of het leerstof-aanbod dekkend is [kwaliteitsstandaard 1A]	Zijn onvoldoende sturend	Schrap bepalingen die niet het kerndoel toelichten, maar	Overige kwaliteitsstandaarden. Gids voor onderwijsmethoden

			an-dere functies hebben	
Ouders	Garantie van breedte en diepte van het programma	Is er wel voldoende toezicht?	Duidelijk overzicht van 'wat leert mijn kind?'	Informatie om school-keuze op te baseren Schoolgids

De commissie constateert een grote diversiteit, met daarbij een duidelijke relatie tussen wat wordt gezien als de belangrijkste functie van kerndoelen, de kritiek op de huidige kerndoelen en de voorstellen ter verbetering van de kerndoelen. De commissie concludeert dat het onmogelijk is om bij de herziening van de kerndoelen aan alle functies ervan tegemoet te komen.