

Het waarderen van praktische vaardigheden in het primair onderwijs

Auteurs: Aranka Bijl, Jasmijn Mulder, Kimberley Lek, Anke Brons (CitoLab, Stichting Cito)

Datum: 20 mei 2026

CiTO_{Lab}

Samenvatting

Aanleiding

Praktische vaardigheden krijgen in het primair onderwijs momenteel minder erkenning dan theoretische vaardigheden, terwijl ze van groot belang zijn, zowel binnen de schoolse context als in de bredere beroeps- en maatschappelijke context. Ze hebben de potentie om sociale inclusie te bevorderen, stimuleren economische en sociale vooruitgang en leiden tot maatschappelijk welzijn. Recente Kamerdebatten hebben daarom opgeroepen tot meer waardering voor praktische vaardigheden in het onderwijs. Gezien deze kansen onderzoekt dit rapport wat onder praktische vaardigheden wordt verstaan en hoe deze vaardigheden op een betekenisvolle plaats kunnen krijgen in het primair onderwijs. Hierbij gaan we uit van toetsen voor waardering: de maatschappelijke waarde verhogen door praktische vaardigheden betekenisvol inzichtelijk te maken.

Methode

Door een combinatie van literatuuronderzoek en veldonderzoek onder diverse stakeholders binnen onderwijs, beleid en wetenschap is een nieuwe, brede benadering van praktische vaardigheden geformuleerd, evenals praktische aanbevelingen voor het onderwijs en toekomstige beleidsontwikkelingen. Het onderzoek richt zich op het definiëren en meten van praktische vaardigheden in het primair onderwijs. Het rapport is opgebouwd rond vijf deelvragen: twee inhoudelijke, die zich richten op de definitie en invulling van praktische vaardigheden, en drie institutionele, gericht op het waarderen en meetbaar maken van deze vaardigheden en de gevolgen daarvan voor werkdruk onder leerkrachten.

Definitie en kader

Praktische vaardigheden kunnen worden gedefinieerd als *toegepaste, uitvoeringsgerichte vaardigheden die nodig zijn voor het functioneren in de (toekomstige) beroepscontext en/of zelfredzaamheid in de maatschappij*. Hiermee wordt erkend dat het voor praktische vaardigheden gaat om toegepast handelen in contexten die relevant zijn voor het dagelijks leven en de (toekomstige) beroepspraktijk. Op basis van literatuuronderzoek en geactualiseerde SLO kerndoelen doen we ook een voorstel voor een set aan praktische vaardigheidsdomeinen die aansluiten bij de ontwikkeling van kinderen in het primair onderwijs. Praktische vaardigheden worden hierbij geoperationaliseerd als een combinatie van:

- **Sociaal-emotioneel handelen:** de interpersoonlijke en intrapersonlijke ontwikkeling van leerlingen, met name in relatie tot welbevinden, schoolrijpheid en gedragsontwikkeling.
- **Maatschappelijk handelen:** het bewust en actief deelnemen aan de samenleving.
- **Zintuiglijk en motorisch handelen:** het vermogen zintuigen en lichaam bewust en vaardig in te zetten, bijvoorbeeld bij dans, waarneming of sport.
- **Creatief handelen:** het vermogen om het ontwikkelen van originele ideeën, vernieuwend te denken en flexibel te reageren op onbekende situaties.
- **Systemisch handelen:** het vermogen om structuren, processen en systemen, zowel in de natuur als in technologie, te begrijpen, te herkennen en toe te passen.

Er bestaat brede acceptatie van deze vijf onderscheiden vaardigheidsdomeinen, hoewel de benaming en positionering van bijvoorbeeld systemische vaardigheden nog nader uitgewerkt moet worden.

Conclusies en aanbevelingen

- **Essentie van waardering in overgang naar voortgezet onderwijs:** Praktische vaardigheden zouden een onderdeel moeten worden van het selectie- of doorstroomproces van primair naar voortgezet onderwijs om echt gewaardeerd en serieus genomen te worden.
- **Belang van doorlopende leerlijnen praktische vaardigheden:** Er is een duidelijke behoefte aan doorlopende leerlijnen van praktische vaardigheden van primair naar voortgezet onderwijs, waarbij rekening wordt gehouden met leeftijdsspecifieke ontwikkeling en onderwijscontexten. Vervolgonderzoek kan zich richten op hoe het huidige kader van praktische vaardigheden kan aansluiten op het voortgezet onderwijs.
- **Waarde van praktische vaardigheden voor zelfvertrouwen van leerlingen van praktische leerroutes:** Meer nadruk op praktische vaardigheden kan het zelfvertrouwen en zelfbeeld van leerlingen verbeteren, vooral van leerlingen die minder succesvol zijn in het theoretische deel van het onderwijs. Dit kan ook bijdragen aan een betere waardering van praktisch georiënteerde onderwijsvormen zoals het PRO en vmbo.
- **Variatie in waardering en implementatie in scholen:** In het primair onderwijs verschillen scholen sterk in de mate waarin praktische vaardigheden al onderdeel zijn van het curriculum. Scholen met een specifiek profiel integreren deze vaardigheden actiever dan reguliere basisscholen. Motorische vaardigheden worden het duidelijkst en het vaakst al opgenomen (bijvoorbeeld via bewegingsonderwijs).
- **Metten en waarderen van praktische vaardigheden:** Het meten van praktische vaardigheden is complex maar kan het beste via praktische opdrachten. Portfolio's worden gezien als de meest geschikte methode om resultaten te integreren, omdat ze ruimte bieden voor individuele ontwikkeling en geen starre cijfers of slagen/falen-beoordelingen geven.
- **Relatie met werkdruk:** De huidige hoge werkdruk in het primair onderwijs vraagt om zorgvuldigheid bij de invoering van nieuwe toetsen of initiatieven. Als praktische vaardigheden integraal en samen met de basisvaardigheden in het onderwijsprogramma worden opgenomen, kan de werkdruk beperkt blijven. Ook de lerarenopleiding kan een rol spelen door meer aandacht aan praktische vaardigheden te besteden.

Inhoud

Samenvatting	2
1. Inleiding.....	6
Aanleiding.....	6
Opzet en onderzoeksvragen	7
2. Methoden	8
Literatuuronderzoek	8
Veldonderzoek.....	8
3. Resultaten	10
3.1 Vraag 1: Wat is de definitie van praktische vaardigheden?.....	10
Context en literatuur	10
Veldonderzoek.....	11
3.2 Vraag 2: Welke praktische vaardigheden zijn het meest relevant voor het succesvol functioneren in de maatschappij?.....	14
Context en literatuur	14
Operationalisatie: van theorie naar een gedeeld referentiekader.....	17
Veldonderzoek.....	23
3.3 Vraag 3: Welke van de gevonden praktische vaardigheden kunnen worden gewaardeerd in het primair onderwijs?	26
Context en literatuur	26
Veldonderzoek.....	28
3.4 Vraag 4: In hoeverre kan het meten van deze praktische vaardigheden worden gestandaardiseerd?	31
Context en literatuur	31
Veldonderzoek.....	38
3.5 Vraag 5: Welke impact heeft het (gestandaardiseerd) meten van praktische vaardigheden op de werkdruk van docenten in het primair onderwijs?	41
Context en literatuur	41
Veldonderzoek.....	41
4. Discussie	43
Inhoudelijke reflectie: wat zijn praktische vaardigheden?	43
Definitie	43
Kader met vijf vaardigheidsdomeinen	44
Institutionele reflectie: welke plek krijgen praktische vaardigheden in het primair onderwijs?	45
Bibliografie.....	48

Bijlage A: Interviewleidraad	52
Bijlage B: Origineel kader praktische vaardigheden.....	55
Bijlage C: Overzicht gesprekken stakeholders	55
Bijlage D: Herzien kader praktische vaardigheden	58
Bijlage E: Koppeling SLO doelen aan voorbeelden kader	59

1. Inleiding

Aanleiding

In het huidige primair onderwijs ligt er een nadruk op de basisvaardigheden zoals taal en rekenen, mede omdat die een centrale rol spelen in de eindtoets. Deze basisvaardigheden kunnen worden gezien als meer cognitieve of theoretische vaardigheden, die zich onderscheiden van praktische vaardigheden. Praktische vaardigheden krijgen in het primair onderwijs momenteel minder erkenning dan theoretische vaardigheden, terwijl ze zeer van belang zijn, zowel binnen de schoolse context als in de bredere beroeps- en maatschappelijke context. Ze bevorderen sociale inclusie, stimuleren economische en sociale vooruitgang en leiden tot maatschappelijk welzijn (Kautz et al., 2014). Recente Kamerdebatten hebben daarom opgeroepen tot meer waardering voor praktische vaardigheden in het onderwijs. Zo staat in de Kamerbrief van voormalig minister voor Primair en Voortgezet Onderwijs Dennis Wiersma: *“het bevorderen van kansen betekent voor mij ook dat leerlingen tijd en ruimte krijgen om te ervaren wat ze kunnen en willen en zich breed kunnen oriënteren. Ik vind het belangrijk dat praktijkgericht en theoretisch onderwijs op gelijke voet staan.”* (p. 11)¹.

Een manier om meer gelijkheid tussen praktische en theoretische vaardigheden te bereiken is door ze op een betekenisvolle wijze inzichtelijk te maken: toetsen voor waardering. Wat getoetst wordt, wordt ook vaak gezien als belangrijker en krijgt meer aandacht in de les (Madaus, 1988). Het uitgangspunt van de toetsing en andere vormen van evaluatie moet zijn dat prestaties op praktische vaardigheden inzichtelijk worden voor leerkrachten, ouders en leerlingen. Zo ontstaat er een vollediger beeld van wat een leerling al kan en nog nodig heeft. Daarnaast biedt het de stakeholders een gezamenlijke taal als het gaat om praktische vaardigheden. Met het opstellen van een meer omvangrijk profiel van de vaardigheden van een leerling, kunnen leerkrachten worden gestimuleerd om breder te kijken naar de talenten van leerlingen. Vanuit pedagogisch oogpunt is dit van belang, omdat een leerling meer laat zien dan alleen op cognitief vlak. Door in het onderwijs op deze manier meer aandacht te geven aan praktische vaardigheden, is het streven dat dit ook maatschappelijk gezien een positief effect heeft op de waardering voor deze vaardigheden.

Er lopen al verschillende (onderzoeks)trajecten op dit thema. Zo wordt er binnen Cito bijvoorbeeld een promotieonderzoek uitgevoerd dat naar verwachting in 2029 zal worden afgerond. Ook lopen er verschillende onderzoeken rondom de waardering van praktijkgericht onderwijs. Deze onderzoeken richten zich op de huidige stand van zaken rond praktijkgericht onderwijs in het funderend onderwijs, de wetenschappelijke operationalisatie van praktijkgericht onderwijs, en een verkenning naar de mogelijkheden om praktijkgerichte vaardigheden te meten en te toetsen. In deze onderzoeken ligt de nadruk vooral op hogere orde praktische vaardigheden die van waarde zijn voor vervolgonderwijs, zoals samenwerken, plannen en probleem oplossen.

Het doel van het huidige beleidsondersteunend onderzoek is om complementair te zijn aan de lopende onderzoeken. Onze definitie van praktische vaardigheden is breed georiënteerd, met als doel een vollediger beeld te krijgen van de cognitieve én praktische vaardigheden van leerlingen. Het

¹ [Wiersma \(2023\) Tweede Kamerbrief over visie Kansengelijkheid funderend onderwijs](#)

uitgangspunt is dat leerlingen zich erkend voelen in hun eigen capaciteiten. Door leerlingen te helpen ontdekken waar hun kracht ligt, wat hen motiveert en waarin zij interesse hebben – ook buiten het cognitieve domein – vergroten we hun zelfvertrouwen, handelingsperspectief en toekomstmogelijkheden (van Hoorik, 2011).

Hoewel er in het voortgezet onderwijs ook voldoende aanknopingspunten zijn voor het waarderen van praktische vaardigheden (o.a. bij praktijkgerichte programma's), richten we ons voor dit onderzoek op het primair onderwijs. De voornaamste reden hiervoor is dat om een gelijkwaardige waardering te krijgen voor zowel praktische als cognitieve vaardigheden, het belangrijk is om ze gelijktijdig inzichtelijk te maken. Tegelijkertijd zijn er kritische geluiden over de nadruk op cognitieve vaardigheden bij de overgang van het primair onderwijs naar een schoolniveau in het voortgezet onderwijs, en de wens om ook andere (praktische) vaardigheden hierin mee te nemen.

Opzet en onderzoeksvragen

De doelstelling van dit rapport is het creëren van een denkkader voor het waarderen van praktische vaardigheden in het primair onderwijs. De hoofdvraag waar we in dit rapport antwoord op willen geven is:

Hoe kunnen relevante praktische vaardigheden worden gemeten op een zodanige manier dat ze een betekenisvolle plaats kunnen krijgen in het primair onderwijs?

Deze hoofdvraag zal worden beantwoord aan de hand van vijf deelvragen:

1. Wat is de definitie van praktische vaardigheden?
2. Welke praktische vaardigheden zijn het meest relevant voor het succesvol functioneren in de maatschappij?
3. Welk van de gevonden praktische vaardigheden kunnen gewaardeerd worden in het primair onderwijs?
4. In hoeverre kan het meten van deze praktische vaardigheden worden gestandaardiseerd?
5. Welke impact heeft het (gestandaardiseerd) meten van praktische vaardigheden op de werkdruk van docenten in het primair onderwijs?

In wat volgt presenteren we eerst de methoden van ons onderzoek, namelijk een combinatie van literatuur- en veldonderzoek (hoofdstuk 2). Daarna volgt een hoofdstuk resultaten (hoofdstuk 3), waarin we in vijf delen elke deelvraag langslopen, met telkens een paragraaf context en literatuur, aangevuld met een paragraaf veldonderzoek. Tot slot zet hoofdstuk 4 de discussie uiteen, waarin we middels zowel een inhoudelijke als een institutionele reflectie antwoord geven op de vijf deelvragen.

2. Methoden

Literatuuronderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden maken we telkens gebruik van een combinatie van literatuuronderzoek en veldonderzoek. In het literatuuronderzoek geven we een kort overzicht van de bestaande wetenschappelijke bronnen in Nederland en uit internationale contexten, waarbij we onder andere kijken naar intelligentietheorieën, talenttheorieën, kamerstukken over praktische vaardigheden en praktijkgericht onderwijs, en verschillende toetsingsvormen. Dit onderdeel vullen we ook aan met een schets van de context in het Nederlandse onderwijs, voornamelijk als er minder wetenschappelijk onderzoek bestaat over een specifieke deelvraag. Op deze manier brengen we zowel theoretische kaders als relevante praktische inzichten in kaart. De bevindingen zijn steeds per deelvraag terug te vinden in dit rapport onder het kopje *context en literatuur*.

Veldonderzoek

De uitkomsten van dit literatuuronderzoek voedden ook onze gespreksleidraad voor het veldonderzoek, waarin we gevonden definities en specifieke sets van praktische vaardigheden hebben voorgelegd aan verschillende stakeholders. In dit veldonderzoek onderzochten wij hoe zij kijken naar het begrip praktische vaardigheden en de mogelijkheden om deze in het primair onderwijs beter te herkennen en waarderen. De gesprekken zijn opgebouwd rondom de vijf deelvragen van dit onderzoek (zie bijlage A voor de gespreksleidraad). Per stakeholder is gekeken welke thema's het meest relevant waren en waar nodig zijn onderwerpen aangepast of uitgebreid. Zo is het thema werkdruk van leerkrachten achterwege gelaten bij interviews met partijen die zelf niet voor de klas staan. In andere gesprekken zijn juist aanvullingen gedaan; zo zijn bij gesprekken met stakeholders met een perspectief buiten het primair onderwijs vragen toegevoegd over de overgang naar respectievelijk het voortgezet (praktijk)onderwijs en het mbo. Op deze manier zijn de vragen afgestemd op de achtergrond en expertise van elke stakeholder. Zo wordt aan het perspectief van alle stakeholders evenveel gewicht toegekend, zodat elk stemgeluid in het onderzoek even belangrijk is.

Op basis van het literatuuronderzoek hebben wij vijf domeinen van praktische vaardigheden of talenten onderscheiden: technisch-systemische talenten, maatschappelijke talenten, motorische talenten, sociaal-emotionele talenten en creatieve talenten (zie voor de uitwerking hiervan de sectie *Vraag 2: Welke praktische vaardigheden zijn het meest relevant voor het succesvol functioneren in de maatschappij?*). Om deze domeinen te concretiseren, is een praatplaat ontwikkeld met een kader van domeinen met daarbinnen voorbeelden van specifieke vaardigheden (zie bijlage B). Deze praatplaat diende als gespreksinstrument tijdens de interviews. De bedoeling van de praatplaat was vooral om gesprek op gang te brengen en gefocust te kunnen praten over praktische vaardigheden, niet om een definitief model neer te leggen. Een van de resultaten van het veldonderzoek is daarom een aangepast kader, dat verder wordt toegelicht in de discussie.

In het uitnodigen van stakeholders voor interviews hebben we gekozen voor een breed perspectief, vanuit beleid, de wetenschap en de praktijk, waarbij we naar verschillende typen scholen hebben

gekeken. Ook hebben we, hoewel we ons specifiek richten op het primair onderwijs, gesprekken gevoerd met partijen uit het voortgezet onderwijs en mbo om een goed beeld te krijgen van de koppeling tussen primair en voortgezet onderwijs. Een overzicht van de geïnterviewde personen is opgenomen in een tabel in bijlage C. Alleen de namen van de personen die hier expliciet toestemming voor hebben gegeven, zijn vermeld. De overige geïnterviewden zijn anoniem opgenomen.

In totaal zijn er 15 interviews afgenomen in de tweede helft van 2025. De meeste gesprekken zijn digitaal via Microsoft Teams afgenomen, met uitzondering van de gesprekken met basisschoolleerkrachten en Stichting Platforms vmbo, die op locatie plaatsvonden. De gesprekken werden opgenomen en genotuleerd. In enkele gevallen is een deel van de vragen schriftelijk beantwoord vanwege tijdgebrek. Op basis van deze notities en de opnamen zijn de antwoorden van stakeholders samengevat en georganiseerd per deelvraag, om daarmee patronen te ontdekken. Deze resultaten zijn steeds vermeld onder elke deelvraag bij de kopjes *Veldonderzoek*.

3. Resultaten

3.1 Vraag 1: Wat is de definitie van praktische vaardigheden?

Context en literatuur

De term *praktische vaardigheden* wordt breed gebruikt en de literatuur biedt geen eenduidige definitie. In de context van (kind)ontwikkeling wordt vaak verwezen naar de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen functioneren in het dagelijks leven (Gillham et al., 2002; Liss et al., 2001). De insteek is hier dat de vaardigheden bijdragen aan de zelfredzaamheid van kinderen, zodat ze zelfstandig kunnen deelnemen aan de maatschappij.

Ook komt het begrip terug in verschillende kamerstukken, waarbij praktische vaardigheden ten opzichte van cognitieve, theoretische en basisvaardigheden worden besproken. Bijvoorbeeld in de motie van Harm Beertema en Mariëlle Paul (29 november, 2022): “*constaterende dat in de eindtoets in het basisonderwijs wel cognitieve en theoretische competenties worden getoetst, maar geen praktische competenties en vaardigheden*” (p. 1)². Daarnaast wordt in een latere Kamerbrief van voormalig minister Dennis Wiersma het volgende geschreven: “*Ik wil dat alle leerlingen les krijgen van goede leraren, die hen basisvaardigheden aanleren, waardoor ze goed kunnen lezen, schrijven en rekenen en ze digitaal vaardig zijn, en zich breed kunnen ontwikkelen, ook in hun praktische vaardigheden*” (p. 1)¹. In deze citaten worden cognitieve, theoretische en basisvaardigheden gepresenteerd als aspecten die los van de praktische vaardigheden ontwikkeld en inzichtelijk gemaakt kunnen worden. Dit sluit echter niet uit dat praktische vaardigheden wel in samenhang met cognitieve, theoretische en basisvaardigheden ontwikkeld kunnen worden.

Een dergelijke uitwerking van de ontwikkeling van praktische vaardigheden komt naar voren in *praktijkgericht onderwijs*: een type onderwijs dat zich kenmerkt door gebruik te maken van een buitenschoolse omgeving om bestaande leerdoelen aan te bieden en te versterken in een relevante en herkenbare context. Dit zorgt ervoor dat (basis)vaardigheden een concrete toepassing krijgen in de praktijk, via praktijkgerichte onderwijsactiviteiten. In de Kamerbrief van voormalig staatssecretaris Mariëlle Paul uit 2024 over de waardering van praktijkgericht onderwijs worden praktijkgerichte onderwijsactiviteiten als volgt omschreven: “*Een praktijkgerichte onderwijsactiviteit laat leerlingen leerdoelen bereiken en verdiepen door kennis, vaardigheden en houdingen te gebruiken in opdrachten waarvan een niet geschreven verwerking nadrukkelijk deel uitmaakt, die zijn verbonden aan de wereld buiten de schoolse context. Hierdoor krijgen de leerdoelen betekenis en worden ze verbonden aan de leefwereld van de leerling*” (p.2)³.

² [Tweede Kamer der Staten-Generaal \(2022\) Gewijzigde motie van de leden Beertema en Paul over praktische vaardigheden en competenties implementeren in de eindtoets in het basisonderwijs \(t.v.v. 36200-VIII-71\)](#)

³ [Paul \(2024\) Kamerbrief over de waardering van praktijkgericht onderwijs en de toekomst van het vmbo](#)

De nadruk op praktijkgericht onderwijs in de recente kamerbrieven maakt echter nog niet helder wat precies onder praktische vaardigheden wordt verstaan. Om de waardering van deze vaardigheden te vergroten en deze betekenisvol inzichtelijk te maken, is het eerst nodig om tot een eenduidige definitie te komen en deze te vertalen naar concreet meetbare en observeerbare deelvaardigheden. Het (primair) onderwijs heeft als doel leerlingen voor te bereiden op volwaardige deelname aan de maatschappij, zoals Mariëlle Paul benadrukt moet de “visie [op het funderend onderwijs] [...] *alle leerlingen – ook de meer praktisch ingestelde – een goede basis bieden voor de maatschappij en het vervolgonderwijs*” (p. 3)⁴. Door meer waardering voor praktische vaardigheden te stimuleren, wordt hun maatschappelijke belang benadrukt: “*Waardering in het funderend onderwijs voor praktijkgerichte prestaties ontstaat door een merkbaar en aanwijsbaar effect van die prestaties op de leerloopbaan van de leerling*” (p.2)³. Zoals hierboven benoemd, blijft in kamerbrieven nog onduidelijk wat de precieze verhouding is tussen praktische en cognitieve vaardigheden. Dit bemoeilijkt een duidelijke plaats voor praktische vaardigheden in het primair onderwijs. Voor dit onderzoek hanteren we voorlopig de volgende definitie, die zich richt op praktische vaardigheden die enerzijds maatschappelijk relevant zijn, maar niet (direct) gerelateerd is aan cognitie:

Praktische vaardigheden zijn alle niet-cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het succesvol functioneren in de maatschappij.

We hebben bewust gekozen om de definitie scherp te formuleren rond het begrip ‘niet-cognitieve’ vaardigheden’, met als doel een genuanceerde discussie met stakeholders op gang te brengen over de relatie tussen praktische en cognitieve vaardigheden. Mede hierom vormt deze definitie het startpunt van dit onderzoek, maar wordt deze aan het einde van dit onderzoek verder aangescherpt op basis van de gesprekken met stakeholders.

Veldonderzoek

Over de definitie van praktische vaardigheden zijn alle stakeholders bevroegd. Het doel was onder andere om op te halen waar zij aan denken bij praktische vaardigheden en hoe deze zich verhouden tot andere vaardigheden, zoals cognitieve en basisvaardigheden. De inzichten uit eerdere gesprekken zijn steeds besproken in verdere gesprekken, om in plaats van een verzadiging van dezelfde feedback steeds een stap verder te komen in wat de nieuwe definitie zou moeten zijn. De volgorde van de gesprekken is hier ook op ingesteld, van meer beleidsmatig en wetenschappelijk naar meer de praktijk in.

Uit meerdere interviews kwam naar voren dat onze voorgestelde definitie de lading van praktische vaardigheden onvoldoende dekt. Dit heeft vooral te maken met het begrip ‘niet-cognitieve vaardigheden’, waarbij verschillende stakeholders aangaven praktische vaardigheden niet los kunnen worden gezien van cognitieve vaardigheden. Zonder cognitieve basis kunnen praktische vaardigheden namelijk niet effectief worden ingezet, want zonder kennis kun je niet handelen. Met andere woorden: ze liggen in het verlengde van elkaar en bouwen op elkaar voort. Volgens Stephan ter Avest, kwaliteitscoördinator van een Daltonschool vaak gaan over het toepassen van theoretische kennis. Dit gaat twee kanten op, want praktische vaardigheden kunnen juist ook cognitieve vaardigheden versterken. Zo kunnen sociale vaardigheden, zoals samenwerken en interacties met medeleerlingen en leerkrachten, het zelfvertrouwen van een leerling verhogen, wat weer de algemene leerprestaties kan verbeteren. Ook vanuit de koppeling

⁴ [Paul \(2023\) Kamerbrief over meer waardering voor praktijkgericht onderwijs](#)

met de beroepspraktijk wordt duidelijk dat er een verband is tussen cognitieve en praktische vaardigheden. Bijvoorbeeld als je in de praktijk een gazon moet opmeten, kan dit helpen de theorie over oppervlakte te begrijpen. Volgens professor emeritus Barend van Heusden, en de VCPS die gebruikmaken van zijn gedachtegoed voor hun cultuurprofielscholen, is het dan ook zinvoller om te spreken over concrete vaardigheden, in contrast met de meer abstracte vaardigheden als conceptualiseren en analyseren. Zowel van Heusden als Karim Amghar noemen ook het risico dat in de definitie van praktische vaardigheden als niet-cognitief iets negatiefs schuilt, alsof deze vaardigheden minder waardevol zijn dan cognitieve vaardigheden.

Toch lijkt er ook waarde te worden gehecht aan het onderscheid tussen cognitieve en praktische vaardigheden. In meerdere interviews kwam 'doen', met de handen werken, doe-vaardigheden of uitvoeringsgerichte vaardigheden naar voren wanneer over praktische vaardigheden werd gesproken. Het doen stond vaak in contrast met denken, maar tegelijk werd ook de samenhang tussen beide benadrukt.

Een ander punt van kritiek is dat de definitie nog onvoldoende houvast biedt over wat praktische vaardigheden dan wél omvatten. Tijdens verschillende interviews zijn daarom suggesties gedaan om de definitie te verfijnen en uit te breiden. Zo benadrukken meerdere stakeholders, waaronder Anton Bèguin en vertegenwoordigers van SWV PassendWijs, SLO, Maastricht University, Sectorraad PRO en de Sectorraad GO, het belang van zelfredzaamheid als belangrijk uitgangspunt en onderliggend doel voor het aanleren van praktische vaardigheden. Zo benadrukte de Sectorraad PRO dat leerlingen bij hen eerst moeten leren voor zichzelf te zorgen en voorbereid moeten worden op zelfstandig wonen. De basis daarvoor kan al in het primair onderwijs worden gelegd, aansluitend bij de beleavingswereld van leerlingen. SWV PassendWijs gaf daarbij concrete voorbeelden, zoals tandenpoetsen en aankleden. Zeker voor leerlingen die een ontwikkelingsachterstand, een beperking of andere specifieke ondersteuningsbehoeften hebben, is dit in het kader van succesvol functioneren in de maatschappij een essentieel onderdeel dat in de huidige definitie nog onvoldoende naar voren komt. De Sectorraad GO benoemt ook dat de wettelijk vastgelegde leergebiedoverstijgende kerndoelen voor het voortgezet speciaal onderwijs (vso) hier goed bij aansluiten, waarin bijvoorbeeld 'leren taken uitvoeren' en 'leren functioneren in sociale situaties' zijn opgenomen (SLO, 2025). Er liggen volgens deze verschillende stakeholders dan ook veel kansen om te kijken naar het gespecialiseerd en praktijkonderwijs om goed te kunnen onderbouwen wat praktische vaardigheden zijn en hoe je ze terugziet in de praktijk.

Daarbij wordt ook het vermogen om in uiteenlopende, praktische contexten te kunnen handelen genoemd. Afgevaardigden van Stichting Platforms vmbo (SPV) onderscheiden daarbij meer structureel gedefinieerde categorieën, namelijk dagelijkse, generieke en beroepsgerichte vaardigheden. Daarnaast kwam tijdens meerdere interviews een bredere blik op onderwijs naar voren. Praktische vaardigheden raken volgens hen ook aan het algemeen functioneren in de maatschappij, bijvoorbeeld het kunnen omgaan met anderen en het vermogen om voor jezelf op te komen. Afgevaardigden van sectorraad PRO maakten echter wel een kanttekening bij de huidige definitie van 'succesvol' functioneren in de maatschappij. Zij benadrukken dat leerlingen van 12 jaar of jonger nog niet in staat zijn om succesvol in de maatschappij te functioneren, en dat het daarnaast ook lastig vast te stellen is wat succesvol functioneren op 12-jarige leeftijd zou moeten inhouden. Op deze leeftijd leggen zij veel leerlingen de basis en zijn er nog veel ontwikkelingsfasen die zij doorlopen voordat zij daadwerkelijk actief gaan deelnemen aan de maatschappij. Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest spreekt dan ook liever over 'comfortabel' of 'prettig' functioneren in de maatschappij dan 'succesvol'. Leerkracht Nathalie de Krijger vindt het ook belangrijk dat kinderen die op een bepaalde manier afwijken van de norm, met een diagnose als ADHD of dyslexie, juist leren wat voor hen 'succesvol' functioneren is, namelijk met hun specifieke stoornis leren omgaan in de maatschappij. Hoewel enkele van deze aspecten (gedeeltelijk)

terugkomen in de bestaande talentdomeinen, blijkt uit de huidige definitie nog onvoldoende dat praktische vaardigheden zo breed en contextafhankelijk zijn. Dit benadrukt de noodzaak om de definitie verder te verrijken, zodat het beter recht doet aan de verschillende dimensies van praktische vaardigheden.

Zo goed als alle stakeholders benadrukten het belang van praktische vaardigheden in de brede ontwikkeling van een kind, om breder te kijken dan alleen taal en rekenen. Vertegenwoordigers van SWV PassendWijs, Sectorraad PRO en Ouders en Onderwijs benoemen dat er maatschappelijk wordt neergekeken op praktijkgerichte leerroutes in het voortgezet onderwijs. Meer nadruk op praktische vaardigheden in het primair onderwijs zou kunnen bijdragen aan betere waardering van dergelijke leerroutes, zeker als ze ook een rol gaan spelen in het selectiemoment van primair naar voortgezet onderwijs. Volgens Ouders en Onderwijs kijken ook ouders ernaar uit dat er breder naar hun kind wordt gekeken buiten enkel de basisvaardigheden. Uit intern onderzoek door Ouders en Onderwijs in 2019 onder hun Landelijk Ouderpanel van zo'n 750 ouders, dat gedeeld werd door de vertegenwoordiger van Ouders en Onderwijs, bleek dat de grote meerderheid van de geraadpleegde ouders het belangrijk vond dat er vanuit brede ontwikkeling aandacht wordt besteed in het onderwijs aan vaardigheden als samenwerken, persoonlijke ontdekking en problemen herkennen en oplossen. Ook vond driekwart van de ouders dat er meer ruimte moest komen voor creativiteit en experimenteren bij natuur- en techniekvakken. Aandacht voor praktische vaardigheden kan kinderen in het primair onderwijs ook helpen om een beter beeld te krijgen over wat voor beroep ze later zouden willen of kunnen doen, zegt leerkracht Nathalie de Krijger, en wat voor vaardigheden daar dan voor nodig zijn.

3.2 Vraag 2: Welke praktische vaardigheden zijn het meest relevant voor het succesvol functioneren in de maatschappij?

Context en literatuur

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten, ouders en leerlingen prestaties op praktische vaardigheden kunnen herkennen, benoemen en waarderen, is een gedeeld referentiekader nodig. Praktische vaardigheden komen tot uiting in concrete handelingen, zoals koken of samenwerken, maar vallen ook onder bredere, generieke domeinen zoals creatieve, motorische of communicatieve competenties. In veel scholen is er al aandacht voor (een aantal van) deze domeinen, en worden praktische vaardigheden al in een bredere ontwikkelingscontext geplaatst. Er is echter een grote diversiteit in de vormgeving van onderwijsprogramma's tussen verschillende scholen (Folmer et al., 2017). Om praktische talenten waarde te geven in het landelijke curriculum, is het waardevol om de talentdomeinen op macroniveau weer te geven. Een gedeeld kader bevordert een samenhangende en betekenisvolle waardering van praktische vaardigheden, voorbij de concrete handelingen. Het biedt scholen zowel een structuur om over praktische talenten na te denken als de vrijheid om schooleigen keuzes te maken en accenten te leggen. Op deze manier biedt het kader de scholen voldoende eigenaarschap om het eigen te kunnen maken, terwijl de praktische talenten van alle leerlingen zichtbaar en gewaardeerd worden.

Niet-cognitieve vaardigheden

Cognitieve vaardigheden worden vaak omschreven als mentale processen die het mogelijk maken om informatie te begrijpen, verwerken, onthouden en toepassen. Deze vaardigheden worden sterk in verband gebracht met intelligentie, waarbij doorgaans een onderscheid wordt gemaakt tussen fluïde intelligentie (het vermogen om nieuwe problemen op te lossen en te leren) en gekristalliseerde intelligentie (de kennis en vaardigheden die in de loop der tijd zijn opgebouwd). Binnen het onderwijs worden cognitieve vaardigheden veelal gemeten via IQ-, kennis- en vaardigheidstoetsen (o.a. de doorstroomtoets).

Niet-cognitieve vaardigheden worden daarentegen vooral afgezet tegen cognitieve vaardigheden. Ze vormen een breed scala aan vaardigheden die niet direct worden gemeten in traditionele cognitieve toetsen, maar wel van belang zijn voor functioneren in de maatschappij. Voorbeelden van dergelijke vaardigheden zijn: doorzettingsvermogen, zorgvuldigheid, zelfbeheersing, vertrouwen, betrokkenheid, zelfvertrouwen, veerkracht, openheid voor ervaringen, empathie, bescheidenheid, tolerantie, en het vermogen om op een constructieve manier deel te nemen aan de samenleving (Kautz et al., 2014).

Ook worden motivatie, metacognitieve strategieën, sociale competenties en creativiteit regelmatig genoemd in dit verband (Gutman & Schoon, 2016). Deze vaardigheden zijn geen vaste persoonlijkheidskenmerken en niet puur genetisch bepaald, maar kunnen actief ontwikkeld en versterkt worden. Daarnaast onderscheiden we executieve functies (zoals inhibitie, werkgeheugen, aandacht, initiatief nemen en flexibiliteit), de meer basale mechanismen die aan zowel cognitieve als niet-cognitieve vaardigheden ten grondslag liggen (Sol & Stokking, 2023).

Intelligentie en talentontwikkeling

Intelligentie is een complex en veelzijdig begrip dat zich moeilijk in één eenduidige definitie laat vatten (Chollet, 2019). Door de geschiedenis heen hebben wetenschappers, pedagogen en psychologen

uiteenlopende theorieën ontwikkeld om beter te begrijpen wat intelligentie precies inhoudt. Sommige benaderingen leggen de nadruk op cognitieve functies zoals logisch redeneren, analytisch denken en probleemoplossend vermogen. Andere theorieën benadrukken juist het belang van motorische vaardigheden, creativiteit, sociale competenties of emotioneel inzicht.

De uiteenlopende definities en perspectieven kunnen worden onderverdeeld in twee hoofdrichtingen. De eerste richt zich op taakspecifieke vaardigheden: intelligentie wordt dan gezien als de capaciteit om specifieke problemen of opdrachten effectief uit te voeren. De tweede legt de nadruk op de algemene eigenschappen van intelligentie, zoals het vermogen om zich flexibel aan te passen aan nieuwe situaties en om breed toepasbare kennis en vaardigheden in te zetten (Chollet, 2019).

Deze verschillende benaderingen hebben belangrijke implicaties voor het onderwijs en de ontwikkeling van vaardigheden. Waar traditionele opvattingen vaak nadruk leggen op theoretische en cognitieve aspecten, groeit de erkenning voor het belang van praktische vaardigheden. Door een beter begrip van de verschillende theorieën kunnen we daarom de focus verleggen naar een gebalanceerde benadering waarin zowel cognitieve als praktische vaardigheden centraal staan.

De 4 C's – Partnership for 21st Century Skills (2009)

Het 4C model benadrukt vier kerncompetenties die essentieel zijn voor kinderen en jongeren om succesvol te kunnen functioneren in de hedendaagse en toekomstige samenleving (Thornhill-Miller et al., 2023).

- **Creativiteit** - het vermogen om nieuwe ideeën te bedenken, flexibel te denken en te werken in een stimulerende omgeving die innovatie bevordert. Leerlingen leren om originele oplossingen te ontwikkelen en verbeeldingskracht in te zetten.
- **Kritisch denken** - het analyseren en evalueren van informatie over de wereld, op het eigen denken en handelen en het nemen van doordachte beslissingen. Het stimuleert bewust en verantwoordelijk gedrag.
- **Communicatie** - het helder formuleren en effectief overbrengen van ideeën en omgaan met reacties en feedback. Effectieve communicatie bevordert begrip en samenwerking in zowel persoonlijke als professionele context.
- **Samenwerken** - het actief participeren in groepsverband, het kunnen inleven in anderen en openstaan voor verschillende perspectieven, en het effectief organiseren van groepsprocessen. Dit versterkt het gezamenlijke leerproces.

Deze *Learning and Innovation Skills* vormen de basis voor twee andere belangrijke vaardigheidsgebieden binnen het 21st Century Skills-model:

- *Life and Career Skills* – vaardigheden die nodig zijn om succesvol te navigeren in het persoonlijke leven en de arbeidsmarkt (o.a., zelfregulatie, flexibiliteit, initiatief nemen en verantwoordelijkheidsgevoel)
- *Information, Media, and Technology Skills* - het effectief vinden, evalueren en gebruiken van informatie, en het verantwoord omgaan met digitale media en technologie.

Triarchische Intelligentietheorie – Sternberg (1984)

Robert Sternberg (1984) onderscheidt drie complementaire componenten van intelligentie:

- **Analytische intelligentie** - cognitieve processen zoals logisch redeneren, informatie analyseren, abstract denken en probleemoplossing. Het is de vorm van intelligentie die vaak gemeten wordt met traditionele IQ-tests.

- **Creatieve intelligentie** - het vermogen om nieuwe ideeën te genereren, inventief te denken en flexibel om te gaan met onbekende situaties. Creatieve intelligentie speelt een sleutelrol in innovatie en originaliteit.
- **Praktische intelligentie** - ook wel aangeduid als 'straatwijsheid'. Het gaat om het toepassen van kennis in dagelijkse situaties, sociale vaardigheden, zelfkennis en het vermogen om doelgericht te handelen en effectief te functioneren in verschillende contexten.

Sternberg stelt dat een goed functionerend individu in staat is om deze drie intelligenties in balans toe te passen, afhankelijk van de situatie.

Theorie van meervoudige intelligentie – Gardner & Hatch (1989)

Gardner (1989) identificeert acht intelligentiegebieden: 1) verbaal-linguïstisch, 2) logisch-mathematisch, 3) visueel-ruimtelijk, 4) muzikaal-ritmisch, 5) lichamelijk-kinesthetisch, 6) interpersoonlijk, 7) intrapersonaal, en 8) naturalistisch.

Volgens Gardner beschikt ieder mens over een uniek intelligentieprofiel. Hij pleitte dan ook voor onderwijs dat recht doet aan deze diversiteit, waarbij leerlingen hun eigen voorkeuren en talenten leren kennen en ontwikkelen. Het SLO (z.d.) sluit zich aan bij deze benadering en gebruikt Gardners model als basis voor hun gespreksinstrument *Talenten in Beeld*. Door in te spelen op verschillende intelligentiegebieden, wordt het onderwijs rijker en persoonlijker, aldus SLO.

Hoewel Gardner's theorie breed wordt toegepast in het onderwijs, is deze niet neurologisch onderbouwd. Recent onderzoek (Waterhouse, 2023) toont namelijk aan dat het brein niet duidelijk is ingedeeld in de categorieën die Gardner beschrijft. Toch blijft het model waardevol als pedagogisch hulpmiddel in het identificeren en waarderen van verschillende talenten.

Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) – Gagné (2004)

Het DMGT benadrukt dat talentontwikkeling een actief, intentioneel proces is. Het heeft implicaties voor onderwijs: niet alleen het herkennen van aanleg is belangrijk, maar vooral het scheppen van de juiste condities om die aanleg tot bloei te laten komen. Gagné (2004) maakt een onderscheid tussen begaafdheid en talent:

- **Begaafdheid** ('giftedness') verwijst naar natuurlijke aanleg of potentieel, zoals cognitieve vaardigheden, creativiteit, sociaal-emotionele vermogens of fysieke mogelijkheden.
- **Talent** ontstaat pas als deze aanleg doelgericht ontwikkeld wordt door oefening, motivatie en begeleiding.

De overgang van begaafdheid naar talent wordt volgens Gagné beïnvloed door persoonlijke katalysatoren (motivatie, doorzettingsvermogen, zelfvertrouwen) en omgevingskatalysatoren (familie, leerkrachten, leermogelijkheden en maatschappelijke context).

Talentenkompas – Dewulf (z.d.)

De talentenkaarten van Dewulf worden gebruikt om talentgesprekken te voeren met kinderen. Het referentiekader bestaat uit 39 talenten, ontwikkeld op basis van praktijkgerichte kennis, gesprekken en informatie uit coachingsprincipes. De uitgangspunten zijn:

- Dat kinderen hun eigen talenten onder woorden kunnen brengen zodat zij meer veerkracht en weerbaarheid ontwikkelen.
- Dat kinderen zich bewust worden dat talent niet gaat over het uitblinken in een bepaalde activiteit, maar dat het juist gaat over activiteiten die je leuk vindt, die je voldoening geven, en

die maken dat de tijd vliegt.

- Dat kinderen hun eigen talenten onder woorden kunnen brengen aan de hand van o.a. het materiaal dat ze hebben ontwikkeld om op zo'n manier bij te dragen tot een positief zelfbeeld, meer veerkracht en weerbaarheid.

Hart, Hoofd en Handen – Pestalozzi/Steiner

Het principe van hart, hoofd en handen benadrukt een holistische benadering van onderwijs (Beunk, 2014). Volgens Pestalozzi moet goed onderwijs zich richten op een harmonieuze ontwikkeling van drie kerngebieden:

- *Hoofd* – cognitieve ontwikkeling (denken, waarnemen, geheugen);
- *Hart* – sociaal-emotionele vorming (gevoel, vertrouwen, waarden);
- *Handen* – psychomotorische vaardigheden (doen, handelen, motoriek).

Daarbij stelde hij dat het hart eerst moet worden aangesproken, voordat het hoofd en de handen tot leren kunnen komen. Deze visie werd later verder uitgewerkt door Steiner, grondlegger van het vrijeschoolonderwijs. Het sluit nauw aan bij ambities rondom brede talentontwikkeling, persoonlijke vorming en onderwijs dat voorbereidt op een veranderende samenleving.

Operationalisatie: van theorie naar een gedeeld referentiekader

De verschillende theorieën laten zien dat vaardigheden zich niet beperken tot cognitie, maar zich uitstrekken over uiteenlopende domeinen zoals creativiteit, motoriek, communicatie en techniek. Er bestaat echter geen eenduidige definitie van wat er onder praktische vaardigheden valt of hoe deze kunnen worden ingedeeld. Om meer grip te krijgen op deze domeinen hebben we de bovenstaande intelligentie- en talenttheorieën vergeleken met de geactualiseerde (concept)kerndoelen die door SLO zijn ontwikkeld om richting te geven aan het curriculum in het primair en voortgezet onderwijs. Bij deze vergelijking viel op dat bepaalde gebieden steeds terugkeren in de literatuur. Die overlap hebben we gebruikt als uitgangspunt om enkele generieke talentdomeinen te onderscheiden, die we hebben verwerkt in een praatplaat met een kader met vijf domeinen (bijlage B). Deze indeling in talentdomeinen biedt structuur en maakt het mogelijk om de diversiteit aan praktische vaardigheden te onderbouwen met de bovenstaande theoretische modellen. Tegelijkertijd vormt deze indeling een gedeeld referentiekader voor stakeholders. Het helpt om over dezelfde begrippen te spreken, maar laat ook ruimte voor eigen interpretatie en aanvullingen. Zo ontstaat een rijker en genuanceerder beeld van praktische vaardigheden in de praktijk.

We gebruiken bewust de term talentdomeinen in plaats van intelligentiegebieden of vaardigheden. In de literatuur wordt regelmatig gewezen op een systematische onderwaardering van praktische en beroepsgerichte vaardigheden en vmbo (bb/kb) en mbo leerwegen (Amghar, 2025). Door te spreken over talenten willen we bijdragen aan een meer waarderende en inclusieve benadering, omdat deze vaardigheden waardevolle vormen van intelligentie vertegenwoordigen naast het traditionele IQ.

Tegelijkertijd zijn wij ons ervan bewust dat de term 'talenten' ook beperkingen kent. Zo blijkt uit onderzoek dat de term talent vaak associatie oproept met excellentie of aangeboren aanleg (Vulperhorst, z.d.). Daarmee bestaat het risico dat de nadruk te sterk komt te liggen op wat iemand al goed kan, in plaats van wat iemand kan leren of ontwikkelen. In dat licht wordt in de literatuur soms de voorkeur gegeven aan begrippen als interesse of ontwikkelpotentieel, omdat die meer ruimte laten voor groei en verandering. Desondanks hebben wij de keuze gemaakt voor de term talenten, omdat dit aansluit bij onze bredere doelstelling: de waardering voor praktische vaardigheden versterken, toewerken naar een breder

beeld van waar een leerling toe in staat is en tegelijkertijd de mogelijkheden voor ontwikkeling zichtbaar maken.

Uitzonderlijke prestaties of talenten ontstaan immers zelden spontaan vanuit aanleg of IQ, maar worden veel sterker beïnvloed door motivatie, doorzettingsvermogen en veel oefenen (van Hoorik, 2011). Daarom is het belangrijk dat talenten herkend en benoemd worden, zodat deze ontwikkeld kunnen worden. Praktische vaardigheden vormen daarmee niet alleen een aanvulling op cognitieve vaardigheden, maar zijn ook belangrijk om een breder palet aan talenten te ontdekken, ontwikkelen en tot bloei laten komen. Deze bredere benadering is vooral relevant voor risicojongeren, die vaak in kwetsbare omstandigheden opgroeien. Zij hebben minder kansen om hun potentieel aan talenten te ontdekken of te ontwikkelen (van Hoorik, 2011). Een steunend netwerk – zoals de school – kan hierin een belangrijke rol spelen. Door al vroeg actief aandacht te besteden aan talenten wordt niet alleen hun handelingsmogelijkheden vergroot, maar ontstaat er ook een positieve impuls voor sociale inclusie en toekomstperspectief.

In dit onderzoek hanteren we vijf talentdomeinen: creatieve talenten, motorische talenten, sociaal-emotionele talenten, maatschappelijke talenten en technisch-systemische talenten. Praktische vaardigheden zien we als concrete uitingsvormen van deze talenten. Hoewel er samenhang bestaat tussen de verschillende (sub)domeinen, werken we ze afzonderlijk uit, afgestemd op de gesprekken die we voeren. Die samenhang is vooral zichtbaar bij sociaal-emotionele talenten, omdat vaardigheden als samenwerken en inlevingsvermogen in vrijwel elk domein een rol spelen. Daarom zijn de sociaal-emotionele talenten centraal geplaatst in de praatplaat: ze vormen als het ware de verbindende schakel tussen de andere domeinen. Bij het waarderen van talenten kunnen verschillende elementen op een soortgelijke manier met elkaar worden verbonden, maar het is ook waardevol om één talent of aspect op zichzelf te erkennen.

In de geraadpleegde literatuur komen ook hogere orde denkvaardigheden en expliciet cognitieve vaardigheden naar voren, zoals kritisch denken, analyseren, plannen en metacognitie. Deze vaardigheden zijn uiteraard van belang in het leren en ontwikkelen en vormen vaak de basis van bestaande leerdoelen, toetsvormen en onderwijsinhoud. Bij talentontwikkeling ligt de focus juist op vaardigheden die minder cognitief van aard zijn, zoals creativiteit, doorzettingsvermogen en sociale competenties. Dat betekent niet dat cognitieve en niet-cognitieve vaardigheden volledig gescheiden kunnen worden, want ze overlappen elkaar vaak. In dit onderzoek ligt de nadruk dan ook op de praktische uitwerking van vaardigheden, inclusief cognitieve elementen, maar steeds met het oog op het versterken en zichtbaar maken van het talent zelf. Om deze benadering concreet te maken, lichten we hieronder elk van de vijf talentdomeinen nader toe, waarbij ook de praktische uitingsvormen zichtbaar worden.

Creatieve talenten (Kunst en Cultuur)

Creatieve talenten vinden hun theoretische basis onder meer in de triarchische intelligentietheorie (Sternberg, 1984). In deze theorie wordt creatieve intelligentie expliciet genoemd naast analytische en praktische intelligentie. Het gaat hierbij om het vermogen originele ideeën te ontwikkelen, vernieuwend te denken en flexibel te reageren op onbekende situaties. Ook Gardner (1989) benadrukt creativiteit binnen zijn theorie van meervoudige intelligentie. Creativiteit komt hier vooral terug in de muzikaal-ritmische, visueel-ruimtelijke en naturalistische intelligentie, die gericht zijn op waarnemen, verbeelden en persoonlijke expressie. Daarnaast benoemt het 4C-model van 21st Century Skills (2009) creativiteit als een kernvaardigheid voor de 21^e eeuw.

Ook in het werk van Dewulf (2024) komt creativiteit naar voren: in zijn talentenkaarten worden kinderen bijvoorbeeld aangesproken als ‘ideeënfontein’ of ‘creatieve maker’. Dergelijke benamingen geven

uitdrukking aan de waarde van fantasie en het vermogen om nieuwe mogelijkheden te verkennen, en zijn belangrijke kenmerken van creatieve talentontwikkeling. Ook in België krijgt creativiteit aandacht in het onderwijs, waar het is opgenomen in de eindtermen voor primair onderwijs. Creativiteit is een talent dat ook van belang is voor succesvol functioneren in de maatschappij, omdat het mensen helpt om vindingrijk om te gaan met onverwachte situaties, het vinden van creatieve oplossingen voor praktische problemen en origineel gebruik te maken van beperkte middelen.

Binnen de geactualiseerde (concept)kerndoelen van SLO sluiten die voor kunst en cultuur het meest aan bij wat hierboven omschreven staat (SLO, 2024). Logischerwijs wordt creativiteit hierin omschreven in het kader van kunstzinnige uitingen. Wij benaderen creativiteit hier als een breder concept, waarin bijvoorbeeld het genereren van nieuwe ideeën of oplossingen ook worden gezien als creatieve uitingen.

De volgende voorbeelden van creatieve talenten die tot uiting komen in het basisonderwijs zijn bedoeld ter illustratie en geven geen uitputtende lijst weer. Ze zijn gebaseerd op SLO kerndoelen en inzichten uit de eerder genoemde intelligentietheorieën:

- **Verbeeldingskracht**
 - Bijvoorbeeld: toneelstuk maken, creatief schrijven/verhalen vertellen
- **Divergeren**
 - Bijvoorbeeld: het verzinnen van nieuwe toepassingen voor een bestaand product, ideeën genereren voor een vraagstuk
- **Convergeren**
 - Bijvoorbeeld: ideeën samenbrengen tot één of enkele ideeën
- **Improvisatiekracht**
 - Bijvoorbeeld: spontaan reageren op muziek of een rollenspel zonder script

Motorische talenten (Bewegen en Sport)

Motorische en fysieke talenten worden theoretisch onderbouwd door Gardner (1989), die in zijn model de lichamelijk-kinesthetische intelligentie beschrijft als het vermogen om het lichaam bewust en vaardig in te zetten, bijvoorbeeld bij sport, dans of handvaardigheid. Gagné (2004) noemt fysieke begaafdheid expliciet als een natuurlijke aanleg binnen zijn Differentiated Model of Giftedness and Talent.

Motorische talenten sluiten aan bij het principe van hoofd, hart en handen, zoals uitgewerkt Pestalozzi en later Steiner (Beunk, 2014). Hierin verwijzen de 'handen' naar leren door te doen: via beweging, praktische opdrachten en het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden (o.a. timmeren, naaien en schilderen). Dewulf (2024) benoemt deze talenten onder de term 'bewuste beweging'. Motorische talenten zijn cruciaal voor uitvoeren van dagelijkse handelingen, die zelfstandigheid en zelfzorg mogelijk maken. Concrete uitingen in het dagelijks leven zijn bijvoorbeeld strijken, het tillen van boodschappen, en koken.

Binnen de geactualiseerde (concept)kerndoelen voor bewegen en sport van SLO worden drie domeinen onderscheiden: leren bewegen (zoals deelnemen aan bewegen), samen bewegen (zoals bewegen met anderen), en betrokken bewegen (zoals oriënteren op beweeg- en sportculturen). Dit benadrukt dat motorische talenten niet alleen individueel tot uiting komen, maar ook in sociale interacties en culturele omgevingen een belangrijke rol spelen.

Illustratieve voorbeelden van motorische talenten die tot uiting komen in het basisonderwijs zijn:

- **Grove motoriek**
 - Bijvoorbeeld: parcours doorlopen
- **Fijne motoriek**

- Bijvoorbeeld: knutselen, tekenen, bouwen met o.a. Lego
- **Coördinatie**
 - Bijvoorbeeld: ballen gooien/mikken, dansen

Sociaal-emotionele talenten

Sociaal-emotionele talenten richten zich op de interpersoonlijke en intrapersoonlijke ontwikkeling van leerlingen. In de literatuur is veel aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling, met name in relatie tot welbevinden, schoolrijpheid en gedragsontwikkeling. Er wordt onderscheid gemaakt tussen cognitieve sociale intelligentie – zoals sociale perceptie of het vermogen om verbale en non-verbale signalen van anderen te interpreteren – en gedragsmatige sociale intelligentie – zoals de effectiviteit en flexibiliteit in het sociaal handelen. Ook binnen de literatuur over talentontwikkeling is er groeiende aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden. Binnen het DMGT-model (Gagné, 2004) vallen sociaal-emotionele talenten onder *socio-affective* domein met de drie subdomeinen: 1) *social intelligence* (het begrijpen van anderen en sociale situaties), 2) *communication* (effectieve en contextgevoelige communicatie) en 3) *influence* (het vermogen om anderen te motiveren of te leiden). Deze dimensies beschrijven verschillende vormen waarin sociaal-emotionele begaafdheid zich kan uiten, en maken zichtbaar dat ook in interpersoonlijk functioneren sprake kan zijn van uitzonderlijke aanleg en ontwikkeling.

Dewulf (2024) benoemt zijn sociaal-emotionele talenten in zijn kaarten als 'sfeervoeler', 'vertrouweling', of 'bruggenbouwer', waarmee verschillende vormen van sociaal functioneren een plek krijgen binnen het kader van talent. Sociaal-emotionele vaardigheden zijn belangrijk voor het functioneren in de maatschappij, omdat ze een persoon in staat stellen constructief om te gaan met anderen, het herkennen van emoties en te reflecteren op eigen gedrag. Dit uit zich bijvoorbeeld in zorg tonen voor anderen door hulp aan te bieden.

Binnen de geactualiseerde conceptkerndoelen van SLO is aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden, maar interpersoonlijke ontwikkeling wordt niet expliciet uitgewerkt. Het domein Burgerschap raakt sociaal-emotionele talenten voornamelijk zijdelings, bijvoorbeeld bij het reflecteren op processen en eigen handelen. Desondanks bieden de onderwerpen voldoende aanknopingspunten om de sociaal-emotionele ontwikkeling actief te belichten en inzichtelijk te maken. Illustratieve voorbeelden van sociaal-emotionele talenten die tot uiting komen in het basisonderwijs zijn:

- **Reflecteren**
 - Bijvoorbeeld: individueel kindgesprek waarin leerlingen drie vaste vragen beantwoorden over een recente activiteit: *Wat ging goed? Wat vond je moeilijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?*
- **Inleven in anderen (empathie)**
 - Bijvoorbeeld: aan de hand van een kort verhaal of prentenboek leerlingen laten bespreken hoe de hoofdpersoon zich voelde, wat hij/zij nodig had, en wat zij zelf in die situatie zouden doen
- **Sociale interactie**
 - Bijvoorbeeld: leerlingen laten oefenen met beurt nemen, luisteren, reageren en praten in kring- of groepsgesprekken

Maatschappelijke talenten (Burgerschap, Mens en Maatschappij)

Maatschappelijke talenten richten zich op het bewust en actief deelnemen aan de samenleving. Dit type talent sluit aan bij bredere concepten zoals burgerschapscompetenties en 21st Century Skills, waarin

actief burgerschap en sociale verantwoordelijkheid centraal staan, met nadruk op vaardigheden als samenwerken, leiderschap tonen, maatschappelijke betrokkenheid en het ontwikkelen van een kritisch en empathisch wereldbeeld. In de literatuur wordt het belang van sociaal-maatschappelijke vaardigheden steeds meer erkend. Binnen het DMGT-model (Gagné, 2004) vallen maatschappelijke talenten onder het *socio-affective* domein, waar het vermogen om anderen te begrijpen, te beïnvloeden en te begeleiden onderdeel is van talentontwikkeling. Binnen Gardner's Multiple Intelligences Theory (1989) wordt dit in interpersoonlijke intelligentie onderscheiden: het inzicht in omgaan met anderen, het opbouwen van sociale relaties en het effectief participeren in sociale en maatschappelijke contexten. Maatschappelijke talenten zorgen voor een actieve participatie in de maatschappij, het kunnen nemen van verantwoordelijkheid en bijdragen aan gemeenschappelijke doelen door onder andere vrijwilligersacties of het organiseren van buurtprojecten.

In de actualisatie van de kerndoelen voor Burgerschap door SLO worden drie domeinen onderscheiden: schoolcultuur, samenleving en democratie (met aandacht voor onder andere diversiteit en maatschappelijke betrokkenheid), en maatschappelijke vraagstukken. Deze domeinen vertonen duidelijke raakvlakken met de conceptkerndoelen van Mens en Maatschappij, waarin de thema's mens en maatschappelijke vraagstukken, mens en ruimte, mens en tijd, mens en samenleving, en mens en omgeving centraal staan. Er is daarbij expliciete aandacht voor onder andere denkbeelden, wereldbeelden, invloed en macht, en diversiteit.

Daarnaast wordt in het primair onderwijs nadrukkelijk ingezet op oriëntatie op jezelf en op de wereld, een focus die ook terugkomt in enkele van de maatschappelijke talenten zoals die in dit kader zijn beschreven.

Illustratieve voorbeelden van maatschappelijke talenten die tot uiting komen in het basisonderwijs zijn:

- **Samenwerken**
 - Bijvoorbeeld: in groepjes een bouwwerk maken van blokken of papier, waarbij ieder een rol krijgt (bijv. bouwer, materiaalbeheerder, ontwerper)
- **Leiderschap**
 - Bijvoorbeeld: initiatief nemen, taken verdelen en anderen motiveren binnen groepsopdrachten
- **Conflictoplossing**
 - Bijvoorbeeld: luisteren, overleggen, compromissen sluiten, oplossingen zoeken
- **Maatschappelijke betrokkenheid**
 - Bijvoorbeeld: deelname aan school- of buurtprojecten, zoals milieuprojecten of sociale acties
- **Oriëntatie op maatschappelijke thema's**
 - Bijvoorbeeld: gesprekken voeren over armoede, duurzaamheid of diversiteit

Technisch-systemische talenten

Technische-systemische talenten verwijzen naar het vermogen om structuren, processen en systemen, zowel in de natuur als in technologie, te begrijpen, te herkennen en toe te passen. Deze talenten kunnen op verschillende manieren theoretisch worden onderbouwd. Binnen modellen zoals die van Gardner (1989) en Sternberg (1984) ligt de nadruk vooral op logisch denken en visueel-ruimtelijk inzicht. Deze zijn belangrijk voor het begrijpen van structuren, systemen en complexe problemen. Naturalistische intelligentie (Gardner & Hatch, 1989) speelt eveneens een rol, door het vermogen om patronen en structuren in de natuur te herkennen, organismen te categoriseren en verschillen tussen soorten te

onderscheiden.

Technisch-systemische talenten komen tot uiting in zowel digitale als ambachtelijke contexten. Dit kan variëren van ICT-vaardigheden, programmeren en het gebruik van digitale tools, tot meer ambachtelijke vaardigheden als tuinbouw, lassen, monteren en repareren. Sennett (2008) beschrijft technisch werk een samenspel is van zowel het hoofd als de handen, wat aansluit bij visie van Steiner en Pestalozzi waarin denken en doen ook aan elkaar verbonden zijn (Beunk, 2014). Ook in de talentenkaarten van de DeWulf (2024) komen talenten voor die nauw verbonden zijn met dit thema, zoals ‘ontrafelaar’, waar het gaat over het inzien van oorzaak-gevolgrelaties en structuren.

Specifiek gericht op ICT-vaardigheden stelt het Nederlands Jeugdinstituut (van Hoorik, 2011) dat deze vaardigheden zich uitstekend lenen voor de talentontwikkeling van kinderen en jongeren. Dit sluit aan bij het 4C-model (Thornhill-Miller et al., 2023), waarin de 21st Century Skills worden gelinkt aan *‘Information, Media, and Technology Skills’*. Binnen dit model staan technische vaardigheden zoals ICT-geletterdheid, het gebruik van digitale tools en het kritisch omgaan met informatie centraal.

Technisch-systemische talenten worden steeds belangrijker om te functioneren in de maatschappij. Aan de technische kant gaat het bijvoorbeeld om digitale bankzaken en het repareren van huishoudelijke apparaten. Aan de natuurwetenschappelijke kant gaat het bijvoorbeeld om duurzaam omgaan met water, afvalscheiding en duurzaam energiegebruik. Het belang van systemisch denken is hierin cruciaal: het zien van samenhang tussen mens, techniek en natuurlijke systemen en het begrijpen van oorzaak-gevolg op de korte en lange termijn.

In de nieuwe conceptkerndoelen voor Mens en Natuur van SLO wordt het belang van deze integrale benadering bevestigd. Leerlingen worden niet alleen geacht natuurwetenschappelijke begrippen te begrijpen, maar ook onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen, technologieën te gebruiken en maatschappelijke vraagstukken te verkennen. De kerndoelen onderscheiden de domeinen: natuurwetenschappen en technologie; mens, materie en energie; mens en levende systemen; mens en ruimte; mens en samenleving. Binnen de geactualiseerde (concept)kerndoelen voor digitale geletterdheid van SLO worden drie domeinen onderscheiden: praktische kennis en vaardigheden (zoals omgaan met AI en digitale media), ontwerpen en maken (zoals programmeren en creëren met technologie), en de wisselwerking tussen technologie, mens en samenleving. Hoewel deze domeinen in eerste instantie zijn geformuleerd als basisvaardigheden, bieden ze ook een bruikbaar referentiekader om na te denken over verschillende vormen van technisch-digitaal talent. In dit rapport benutten we deze kaders niet als eindpunt, maar als vertrekpunt voor een breder gesprek over hoe technisch-digitaal talent herkend, gewaardeerd en ontwikkeld kan worden in verschillende contexten.

Illustratieve voorbeelden van technische talenten die tot uiting komen in het basisonderwijs zijn:

- **Patronen herkennen**
 - Bijvoorbeeld: Geef kralen of vormen en laat leerlingen patronen namaken en vervolgens zelf een patroon ontwerpen.
- **Experimenteren**
 - Bijvoorbeeld: brug bouwen van één soort materiaal, bijvoorbeeld rietjes, en daarna testen hoe stevig deze is
- **Logisch redeneren**
 - Bijvoorbeeld: programmeren van een route voor een robot (langs obstakels) en deze route zonder fouten laten afleggen.
- **Systeeminzicht**

- Bijvoorbeeld: het maken van een stroomkring en testen waarom deze wel/niet werkt

Veldonderzoek

Tijdens de interviews is met de stakeholders besproken in hoeverre de geschetste domeinen herkenbaar zijn, waar al aandacht aan wordt besteed in het po, en of er nog aanvullingen wenselijk zijn. Over het algemeen herkennen de stakeholders de domeinen zoals hierboven beschreven. Tegelijkertijd benoemen meerdere stakeholders enkele terugkerende aandachtspunten, met name rond de gekozen voorbeelden, de gebruikte terminologie en mogelijke voorwaarden of toevoegingen. Deze aandachtspunten worden hieronder toegelicht.

Input op de huidige talentdomeinen

Het gebruik van de term 'talenten' riep bij stakeholders uiteenlopende reacties op. In sommige gesprekken werd er geen expliciet commentaar gegeven, wat mogelijk als instemming kan worden geïnterpreteerd. In de gesprekken waarin wel specifiek iets over talenten werd gezegd, was dit over het algemeen kritisch. Zo gaf de afgevaardigde van de PO-Raad aan dat spreken over talenten complex kan zijn, omdat in feite alle vaardigheden aangeleerd worden. Ook een vertegenwoordiger van SLO benadrukte dat de term vaardigheden passender zou zijn dan talenten. Daarnaast gaven orthopedagogen van SWV PassendWijs aan dat het gebruik van het begrip 'talenten' de indruk kan wekken alsof kinderen beter moeten presteren dan gemiddeld, en dat het een soort rangorde suggereert, terwijl het ook voldoende zou moeten zijn dat een kind iets 'gewoon leuk' vindt. Een hoogleraar noemde dat talentontwikkeling ook kan slaan op dingen waar je juist weg van wil blijven, omdat een kind ook talentvol kan zijn in pesten maar dat uiteraard niet gecultiveerd moet worden. Daarnaast is het woord talent besmet omdat het geassocieerd wordt met degenen die al heel goed zijn, vaak uit de hogere sociale klasse. Ook de vertegenwoordigers van de Sectorraad GO reageerden negatief op het gebruik het woord talent, omdat leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs vaak een achterstand hebben. Hoewel zij stappen kunnen zetten, wordt dit niet automatisch gezien als het beschikken over een talent. Hun suggestie was om talenten dan ook te vervangen door 'handelen', om de nadruk te leggen op de uitvoeringsgerichte aard van praktische vaardigheden. Aan de andere kant lieten vertegenwoordigers van SPV weten juist erg blij te zijn met het gebruik van de term talenten. Hun leerlingen ervaren namelijk vaak vooral wat zij niet kunnen. Door nadruk te leggen op wat zij wél in huis hebben, met de term talenten, kan dat bijdragen aan een positiever zelfbeeld en meer zelfvertrouwen bij de leerlingen.

Naast deze feedback over het concept talenten waren er ook specifiekere commentaren op de domeinen en subdomeinen. Allereerst kwamen binnen het domein technisch-systemisch een aantal punten naar voren. Afgevaardigden van de Sectorraad PRO gaven aan dat de voorbeelden voor dit domein een relatief hoog cognitief karakter hebben, met een sterke nadruk op abstract denken. Dit sluit volgens hen vooral aan bij het voortgezet onderwijs. Bovendien draait abstract denken in dit kader vooral om het vertalen van denkvermogen naar praktisch handelen. In de andere domeinen is het denken meer vanzelfsprekend verbonden met het doen, wat beter aansluit bij het in kaart brengen van praktische vaardigheden. Vertegenwoordigers van SPV merkten daarnaast op dat de term 'technisch' als te sturend kan worden ervaren. Zij willen ervoor waken dat leerlingen met technisch-systemische talenten automatisch in de richting van een technische opleiding worden gestuurd. Tot slot gaf een afgevaardigde van SLO aan dat de benaming technisch-systemische talenten voor docenten waarschijnlijk weinig herkenbaar is, wat volgens Ouders en Onderwijs ook voor ouders geldt.

Bij het domein maatschappelijke talenten kwam er met name feedback op de voorbeelden die gegeven

worden, in het bijzonder 'oriëntatie op maatschappelijke thema's'. Zo benoemden orthopedagogen SWV PassendWijs dat hier veel voorkennis voor nodig is, die niet iedere leerling bezit. Met name het onder woorden kunnen brengen van zaken die hiermee te maken hebben maakt het cognitief.

Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest ziet in dit subdomein ook graag nog een voorbeeld over hoe je je verhoudt tot je omgeving, wat je plek is in de maatschappij. Wat betreft de overige voorbeelden benoemde Nora Steenbergen – curriculumontwikkelaar talentontwikkeling bij SLO – dat veel van deze zaken leergebiedoverstijgend zijn. Dit geldt bijvoorbeeld voor samenwerken en conflictoplossing, of dat deze beter onder communicatieve vaardigheden kunnen worden ingedeeld. Bovendien vindt zij leiderschap niet passend bij het primair onderwijs, wat ook Ouders en Onderwijs en Stephan ter Avest bevestigen.

Over het algemeen zijn de stakeholders tevreden over de formulering van het domein creatieve talenten en de bijbehorende voorbeelden. Wel merkte Nora Steenbergen van SLO op dat creativiteit zich in verschillende domeinen kan uiten en op uiteenlopende manieren kan worden ingezet. Dit komt niet goed tot uiting wanneer het domein afzonderlijk wordt gepresenteerd. Voor kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest gaat het subdomein 'verbeeldingskracht' nog niet ver genoeg. Het draait volgens hem om het loslaten van stappenplannen en het volledig opgaan in verwondering en creatieve fantasie.

Ook het domein sociaal-emotionele talenten is herkenbaar voor stakeholders. Enkele aandachtspunten die werden genoemd gaan over de positionering van sociaal-emotionele talenten. Over de plek in het kader, merkt Steenbergen hier op dat sociaal-emotionele talenten zich op verschillende vlakken kunnen uiten, waardoor het verwarrend kan zijn om dit domein afzonderlijk te presenteren. Ook SWV PassendWijs vond het opmerkelijk dat sociaal-emotionele talenten onder een afzonderlijk domein werden geschaald. Zij zien zeker dat sommige kinderen floreren in sociale situaties, maar zien dit meer onder maatschappelijke talenten vallen. De vertegenwoordiger van de PO-Raad vond ook dat maatschappelijke en sociaal-emotionele talenten sterk gerelateerd aan elkaar waren, en ook vaardigheden rond burgerschap raken. Juist vanwege die sterke connectie tussen sociaal-emotionele talenten en andere domeinen waren andere stakeholders, namelijk hoogleraar Trudy Schils, de VCPS en kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest, vooral positief over de centrale positie van sociaal-emotionele vaardigheden ten opzichte van de vier resterende domeinen. Ter Avest ziet bij het subdomein 'inleven in anderen (empathie)' ook graag de echte wereld toegevoegd aan de voorbeelden, die nu enkel over inleven via verhalen gaan.

Tot slot werd het domein motorische talenten als herkenbaar beoordeeld. Er werd weinig aandacht aan besteed in de gesprekken, omdat dit domein al relatief bekend is vanuit lichamelijke oefening, sportlessen op scholen en buitenspelen. Vertegenwoordigers van de Sectorraad GO maken er wel liever 'zintuiglijk-motorisch' van om het domein wat inclusiever te maken, omdat zintuigen in bredere zin in het gespecialiseerd onderwijs een belangrijke rol spelen. Dit kan bijvoorbeeld door te kijken naar welke zintuigen een leerling met zijn of haar specifieke beperking het beste kan toepassen.

Wat mist er verder nog?

Volgens zowel Anton Bèguin als afgevaardigden van de Sectorraad PRO komt metacognitie binnen de huidige domeinen nog onvoldoende of op een weinig passende manier aan bod. Reflectie, zoals naar voren komt in sociaal-emotionele talenten, wordt bijvoorbeeld vaak benoemd als een hogere-orde vaardigheid, maar sluit lastig aan bij praktische vaardigheden en krijgt meestal vorm in een geschreven verslag. Daarmee blijft de verbinding met de praktijk beperkt. Het zou daarom waardevol zijn om een deelverzameling van metacognitieve en executieve vaardigheden te benadrukken die direct toepasbaar

zijn in praktische situaties. Deze vaardigheden ondersteunen leerlingen bij doelgericht en zelfsturend leren: eerst nadenken voordat zij handelen. Daarnaast wordt ook emotieregulatie gezien als een belangrijk onderdeel van dit proces. Ook de Sectorraad PRO mist executieve vaardigheden en ziet deze als een belangrijke toevoeging. Specifieke executieve vaardigheden die daarnaast ook werden benoemd waren doorzettingsvermogen (hoogleraar Trudy Schils) en zelfsturing (kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest).

Een ander punt dat verband houdt met dit onderwerp, en meerdere keren in het veldonderzoek naar voren kwam, is de onderlinge samenhang van de domeinen en subdomeinen. Daarbij kan er ook sprake zijn van wederzijdse afhankelijkheid en variëren ze in abstractieniveau, van concreet tot abstract. Wat betreft de onderlinge samenhang kan het bijvoorbeeld zo zijn dat bepaalde motorische vaardigheden nodig zijn voor de vaardigheid experimenteren uit het domein technisch-systemische talenten. Zoals al eerder benoemd werd, zijn ook bepaalde sociaal-emotionele vaardigheden, zoals sociale interactie, een voorwaarde om goed te kunnen samenwerken of conflicten op te lossen binnen het domein maatschappelijke talenten. Deze samenhang tussen de verschillende vaardigheden mist in het huidige kader. Ook merkten enkele stakeholders op dat er verschillen in rangorde lijken te zitten tussen de verschillende domeinen en subdomeinen, bijvoorbeeld dat het subdomein 'oriëntatie op maatschappelijke thema's' in maatschappelijke talenten veel concreter is dan 'logisch redeneren' in technisch-systemische talenten. Tot slot worden enkele specifieke vaardigheden of voorbeelden in het huidige kader nog gemist, namelijk brainstormen (Nora Steenbergen), debatteren (Sectorraad PRO) en verhouding tot de omgeving (Stephan ter Avest, kwaliteitscoördinator Daltonschool).

Voor de VCPS en professor Barend van Heusden geldt dat zij theoretisch een andere kijk hebben op het concept vaardigheden en daardoor slecht uit de voeten kunnen met de indeling in deze vijf talentdomeinen, die zij als ongelijksoortige grootheden beschouwen. Bij de cultuurprofiel scholen werkt men namelijk vanuit vier andere, culturele basisvaardigheden: waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren, die voortbouwen op elkaar van concreet naar abstract (van der Hoeven et al., 2014). Deze vier basisvaardigheden kunnen alleen geuit worden door middel van technisch/ambachtelijke vaardigheden, zoals lichaamsbeheersing, beheersing van instrumenten of gereedschap, spreekvaardigheid (stemgebruik, articulatie, intonatie e.d.) en teken- en schrijfvaardigheid. Hoewel de verschillende vaardigheden uit de talentdomeinen en de bijbehorende voorbeelden an sich wel werden herkend door deze vertegenwoordigers, ligt er een andere theoretische grondslag onder. De VCPS bestuursleden vinden daarom het uit elkaar trekken van de verschillende vaardigheden in deze vijf domeinen niet passend en willekeurig. Van Heusden zou liever twee domeinen onderscheiden: de omgang met anderen en met jezelf (sociaal-emotioneel) en de omgang met de materiële wereld van objecten en artefacten (technisch).

Als laatste werd meerdere keren benoemd, onder andere door Nora Steenbergen van SLO, om de basisvaardigheden (Taal, Rekenen-wiskunde, Digitale geletterdheid en Burgerschap) op te nemen in het kader. Niet als (sub-)domeinen van praktische vaardigheden, maar zodanig dat de relatie tussen de geformuleerde domeinen en de basisvaardigheden duidelijk is. Elementen van deze vaardigheden zijn namelijk op verschillende plekken verweven in de huidige domeinen, bijvoorbeeld onder maatschappelijke- en technisch-systemische talenten. Omdat de basisvaardigheden herkenbaar zijn voor leerkrachten en veel aandacht krijgen in het onderwijs, helpt een dergelijke koppeling om ze te positioneren binnen de huidige praktijk. Bovendien sluit dit aan bij de terminologie van SLO, wat het voor leerkrachten makkelijker maakt om ermee te werken.

3.3 Vraag 3: Welke van de gevonden praktische vaardigheden kunnen worden gewaardeerd in het primair onderwijs?

Context en literatuur

Buitenlandse context

In een aantal landen wordt er op jonge leeftijd al op verschillende manieren invulling gegeven aan praktische vaardigheden. In het primair onderwijs van België (6 – 12 jaar) zijn er bijvoorbeeld eindtermen opgesteld voor de ICT-vaardigheden van leerlingen. Deze gaan onder andere in op communicatie, informatieverwerking en -verwerking, veilig ICT-gebruik, maar ook creativiteit⁵. Ook wordt er aandacht besteed aan metacognitie en sociale vaardigheden. In het primair onderwijs van Duitsland (6 – 10 jaar) wordt met name gesproken over ambachtelijke vaardigheden (o.a. knutselen en textielwerk), maar wordt er ook gesproken over basisvaardigheden in de ICT. In Finland wordt in de bovenbouw van het primair onderwijs (13 – 16 jaar) aandacht besteed aan *home economics*. Daarnaast wordt er in het onderwijs van Finland ook aandacht besteed aan de brede ontwikkeling van leerlingen door vakken zoals wereldoriëntatie, muziek en sport. Ook in Denemarken wordt aandacht besteed aan *home economics* (9 – 14 jaar), net als aan ambachtelijke vaardigheden als ontwerp en hout- en metaalwerk.

Waar de invulling van praktische vaardigheden per land in het primair onderwijs verschilt, richt het recente beoordelingskader van OECD (2024) zich juist op het inzichtelijk maken van beroepsgerichte vaardigheden in een generiek raamwerk, om de vergelijking tussen landen mogelijk te maken. Binnen dit beoordelingskader worden vier generiekere kernvaardigheden voor de beroepscontext gedefinieerd: geletterdheid, probleemoplossend vermogen, taakuitvoering en samenwerking. Dit biedt bovendien een perspectief om, binnen een beoordelingsvorm zoals het OECD-kader, inzicht te krijgen in andere praktische vaardigheden als sociale interactie en logisch redeneren, die ook in ons kader naar voren komen. Deze vaardigheden worden wel genoemd in het OECD-kader (2024), maar zijn niet voor alle beroepen even belangrijk als de vier kernvaardigheden.

Nederlandse context

Er loopt momenteel onderzoek naar de stand van zaken in het funderend onderwijs rondom praktische vaardigheden en praktijkgericht onderwijs⁶, als onderdeel van een breder traject dat is uitgezet door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Dit onderzoek is nog niet afgerond, maar we hopen hiermee een samenvattend beeld te geven van waar in het primair onderwijs al aandacht aan wordt besteed en op welke manieren dit gebeurt. Hieronder volgt een beknopte weergave van de huidige situatie.

In het primair onderwijs wordt steeds nadrukkelijker gewerkt aan een breed ontwikkelingsperspectief van de leerling, dat verder gaat dan enkel de vakinhoudelijke ontwikkelingen. Dit sluit aan bij het onderzoekskader van de Inspectie van het Onderwijs (2025), waarin wordt benadrukt dat onderwijs zich

⁵ [Onderwijzen en leren in het lager onderwijs \(België\)](#).

⁶ [Paul \(2023\) Kamerbrief over meer waardering voor praktijkgericht onderwijs](#)

richt op de emotionele, zintuiglijke, lichamelijke en verstandelijke ontwikkeling en op het ontwikkelen van creativiteit, naast het verwerven van kennis en sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. In de kleutergroepen komt dit perspectief duidelijk naar voren. Daar is expliciet aandacht voor het ontwikkelen van brede vaardigheden, zoals zelfredzaamheid, samenwerken, probleemoplossend vermogen en de zintuiglijke en motorische ontwikkeling. Het leren gebeurt veelal spelenderwijs en door te doen, waarbij kinderen experimenteren en ervaren in een betekenisvolle context. Naarmate leerlingen ouder worden, wordt deze brede ontwikkeling ook anders gevolgd en vastgelegd. Dit komt onder meer tot uiting in leerlingvolgsystemen zoals IEP en LiB. In deze volgsystemen is er ook aandacht voor meer generieke vaardigheden zoals sociaal-emotionele ontwikkeling, executieve functies (bijvoorbeeld leeraanpak) en creatief vermogen. Scholen zetten hiervoor regelmatig zelfevaluaties in, waarbij leerlingen reflecteren op hun eigen ontwikkeling. Hierbij wordt rekening gehouden met het risico op sociaal-wenselijke antwoorden.

Binnen die brede ontwikkeling neemt met name sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke plaats in. Mede door de wettelijke eisen rondom sociale veiligheid en de verplichte monitoring van pestgedrag besteden scholen hier structureel aandacht aan. Veel scholen maken gebruik van programma's als de Kanjertraining, Hart & Ziel of KiVa om doelgericht te werken aan een positief groepsklimaat, zelfvertrouwen en respectvol gedrag. Op die manier wordt sociaal-emotioneel leren niet alleen gevolgd in volgsystemen, maar ook actief versterkt in de dagelijkse onderwijspraktijk. Daarnaast stellen organisaties zoals de CED-groep ook vakoverstijgende leerlijnen beschikbaar, bijvoorbeeld over sociaal gedrag (o.a., omgaan met ruzie, zelfbeeld) en leren leren (taakaanpak, hulp vragen, zelfstandig werken, samenwerken en reflecteren). Deze leerlijnen ondersteunen scholen bij het doelgericht volgen en stimuleren van een brede leerlingontwikkeling.

Bovendien is van oudsher in het primair onderwijs veel aandacht voor motorische vaardigheden, met name in de onderbouw. De ontwikkeling wordt onder andere gestimuleerd via spel en beweging, zowel in de gymzaal als in de klas. Bij kleuters wordt de ontwikkeling hiervan systematisch in kaart gebracht met observatie-instrumenten die deel uitmaken van diverse kindvolgsystemen. Vanaf groep 3 krijgt de fijne motoriek een meer nadrukkelijke rol, bijvoorbeeld bij het leren schrijven. Daarna blijft de motorische ontwikkeling ook belangrijk, maar wordt het in veel scholen minder systematisch gevolgd. In plaats van gestructureerde observaties wordt de ontwikkeling vooral informeel of incidenteel gemonitord via bijvoorbeeld schrijfoefeningen, gymlessen of handvaardigheid.

Creativiteit krijgt in het primair onderwijs vorm binnen kunstzinnige oriëntatie en vakgebieden, zoals dans en muziek, maar ook binnen zaken als thematisch en onderzoekend leren. Leerlingen leren daarbij hun verbeeldingskracht te gebruiken, ideeën om te zetten in concrete producten en vraagstukken vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Uit onderzoek blijkt echter dat creativiteitsontwikkeling binnen veel scholen nog geen structurele plek in het curriculum heeft (Oosterheert & Meijer, 2017), en dat er meer sporadisch aan gewerkt wordt. Bovendien blijkt dat het meten of toetsen van creativiteit in de praktijk nog nauwelijks gebeurt. Hiermee wordt niet alleen gedomd op traditionele schriftelijk toetsen, maar juist ook op het gebruik van observaties, portfolio's en andere manieren om inzicht te krijgen in deze vaardigheden.

Tot slot ontstaan in het primair onderwijs steeds meer praktijkgerichte initiatieven die leerlingen voorbereiden op het toepassen van vaardigheden in realistische contexten. Een voorbeeld hiervan zijn klusklassen, waarin leerlingen leren door praktisch bezig te zijn met techniek-, bouw- of onderhoudsopdrachten. Zij werken daarbij aan taakgerichtheid, samenwerken, plannen, probleemoplossend denken en creativiteit. Ook binnen andere scholen groeien initiatieven zoals

schooltuinen, makerspaces en techniektorens, waar praktijkervaring, ontdekken en experimenteren centraal staan.

Naast deze initiatieven op schoolniveau zijn er ook tal van landelijke en lokale programma's die bijdragen aan een rijke, stimulerende leeromgeving voor kinderen. Deze verbinden onderwijs, cultuur, kinderopvang en de bredere leefomgeving van kinderen. In dit kader is het versterken van samenwerking rond taal van groot belang. De komende jaren wordt, samen met de voormalig staatssecretaris voor Cultuur en Media, ingezet op verdere samenwerking tussen scholen, kinderopvang, ouders en verzorgers en bibliotheken. Voorbeelden hiervan zijn de programma's Bibliotheek op school en BoekStart in de kinderopvang.

In het voortgezet onderwijs zijn er ook initiatieven om praktijkgerichte vakken meer terug te laten komen op de theoretische en gemengde leerwegen (tl/gl) van vmbo en de havo. Een voorbeeld hiervan is HavoP, dat zich richt op leerlingen van de havo.⁷ Het doel van HavoP is om leerlingen gemotiveerd te houden van het havo-onderwijs door hen op een toepassingsgerichte manier te laten leren. Hierbij staat het leren via praktische opdrachten centraal. Ook is het praktijkgerichte programma gestart op vmbo tl en gl, met als doel de leerlingen beter voor te bereiden op de overstap naar het vervolgonderwijs.⁸ Het is een vak waarin leerlingen praktische kennis en ervaring opdoen in verschillende onderdelen van de arbeidsmarkt of de samenleving. Leerlingen voeren hier praktische, levensechte opdrachten uit bij of voor opdrachtgevers (bedrijven en instellingen) binnen en buiten school. Deze initiatieven zouden, in aangepaste vorm, ook kunnen worden ingezet in het primair onderwijs, zodat leerlingen op een vroege leeftijd al in aanraking kunnen komen met diverse (praktische) beroepen en ontdekken hoe praktische vaardigheden worden toegepast binnen een beroepscontext.

Veldonderzoek

Veel stakeholders vinden dat alle geformuleerde domeinen al wel gewaardeerd kunnen worden in het primair onderwijs. De PO-Raad benadrukt dat het vooral een verschil is in toetsing tussen het primair en voortgezet onderwijs, maar dat in principe alle domeinen wel al in het primair onderwijs aandacht kunnen krijgen. Een uitzondering is dat de Sectorraad PRO vindt dat de technisch-systemische talenten meer in het voortgezet onderwijs passen, terwijl de VOO juist ziet dat die al aan bod komen bij taal en rekenen in het primair onderwijs. Voor de Sectorraad PRO is het daarnaast ook verschillend naar welk doel de praktische vaardigheden toewerken in het primair en in het voortgezet onderwijs. In het primair onderwijs gaat het over voorbereidende vaardigheden, ingekaderd naar de directe leefwereld en dagelijkse taken van een kind in het primair onderwijs. In het voortgezet onderwijs is er dan uitbreiding mogelijk naar de arbeidsmarkt, zelfstandig wonen en vervolgonderwijs.

Volgens hoogleraar Trudie Schils besteden scholen in het primair onderwijs aan alle praktische vaardigheden uit het kader wel aandacht, in meer of mindere mate. Wel verschilt per leerkracht en school welke domeinen extra nadruk krijgen. Vooral motorische talenten zijn al goed geïntegreerd op de meeste scholen, voornamelijk via lichamelijke opvoeding en ook simpelweg via buitenspelen. Vanwege de geactualiseerde (concept)kerndoelen voor burgerschap krijgen ook maatschappelijke talenten in toenemende mate aandacht in het primair onderwijs, hoewel dit nog erg in de opstartfase is. Volgens vertegenwoordigers van de VOO zou meer waardering voor de praktische vaardigheden, in het bijzonder

⁷ [HavoP – Praktijkgericht programma](#)

⁸ [Praktijkgericht programma - Praktijkgerichte programma's](#)

uit het maatschappelijke maar ook het sociaal-emotionele domein, scholen ook kunnen helpen bij hun worsteling rondom burgerschapsonderwijs.

Ook verschilt het erg per type school welke vaardigheden extra aandacht krijgen, met name of het een conceptschool zoals de vrijeschool, Agora of Montessori betreft, of bijvoorbeeld een cultuurprofielschool waarbij bepaalde accenten liggen. Zo benoemt Stephan ter Avest van een Daltonschool dat de vijf kernwaarden van het Daltononderwijs, namelijk (1) samenwerking, (2) vrijheid en verantwoordelijkheid, (3) effectiviteit, (4) zelfstandigheid en (5) reflectie, vanzelf al veel nadruk leggen op de sociaal-emotionele en maatschappelijke vaardigheden uit ons kader. De cultuurprofielscholen besteden juist veel aandacht aan creatieve talenten. Een ander voorbeeld komt van leerkracht Nathalie de Krijger, die enthousiast is over de KlusKlas op haar school waar een klein groepje kinderen een dagdeel in de week op een praktische manier aan diverse vaardigheden werkt.

Voor de vrijeschool geldt dat aan alle talentdomeinen al aandacht wordt besteed in hun onderwijs. Volgens de vrijeschoolleerkracht is het dan ook goed mogelijk om praktische en ontwikkelingsgerichte vaardigheden te waarderen, mits de visie en de doelen van de school daarop zijn afgestemd. In dit type onderwijs staat de brede ontwikkeling van het kind centraal: niet alleen wat een leerling kan, maar vooral wie het kind is en welke groei zichtbaar wordt. Dit komt ook tot uiting in de manier van rapporteren, die veel uitgebreider en persoonlijker is dan in veel reguliere scholen. Daarnaast is er in de lessen expliciete aandacht voor maken, handelen en verwerken, waardoor praktische en creatieve activiteiten vanzelfsprekend deel uitmaken van het curriculum. Dit laat zien dat een andere inrichting mogelijk is wanneer een school vanuit een duidelijke pedagogische en didactische visie werkt. Vanuit een vrije school werd ook het concept van het Buiten Lokaal⁹ genoemd: een leeromgeving op een boerderij waar kinderen al doende leren en waarbij hoofd, hart en handen met elkaar verbonden worden. In deze setting staat het ervaren en bewegen centraal, kinderen leren hierbij middels concrete materialen en activiteiten allerlei verschillende vaardigheden aan die nodig zijn voor het werken op een boerderij.

Hoogleraar Trudy Schils geeft ook aan dat het belangrijk is om goed na te denken over op welke leeftijd welke vaardigheden wat meer aandacht zou moeten krijgen, en om een doorgaande leerlijn te ontwikkelen van primair naar voortgezet onderwijs. Zo is het voor motorische vaardigheden belangrijk om jong te beginnen, terwijl kritisch denken tussen 10-14 jaar begint en tussen 14-17 jaar zich verder kan ontwikkelen, aldus Schils. Ouders en Onderwijs benoemt ook de behoefte van ouders om duidelijker te maken wat de verschillende vaardigheden en domeinen betekenen voor leerlingen in verschillende groepen: wat kan je bijvoorbeeld van een leerling in groep 6 verwachten aan leidinggevende kwaliteiten? De theoretische benadering van de cultuurprofielscholen, legt professor emeritus Barend van Heusden uit, wijkt ook hier af maar biedt een duidelijke visie op de ontwikkeling van de vaardigheden in relatie tot de leeftijd van de leerling. Hierin worden de ontwikkeling van de vier basisvaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) gezien als cumulatief en progressief. Bij jonge kinderen domineert nog het waarnemen, dan gaat rond 4-5 jaar de verbeelding het denken meer bepalen (spelen, dingen maken, fantasie), vervolgens wordt rond een jaar of 8-9 het conceptuele, begripsmatige denken belangrijker en uiteindelijk, rond een jaar of 14, kan de analyse dominant worden.

⁹ [Het Buiten Lokaal: les op de boerderij voor basisschoolleerlingen die extra zorg nodig hebben | Jong Leren Eten](#)

De grootste uitdaging die genoemd wordt in het waarderen van praktische vaardigheden is de inrichting van het huidige onderwijsstelsel, waarin er een grote nadruk ligt op de basisvaardigheden. Volgens schrijver Karim Amghar hangt de huidige onderwaardering van praktische vaardigheden en de daaruit ontstane ongelijkheid tussen praktisch en theoretisch sterkere leerlingen samen met het feit dat we momenteel vooral theoretische en cognitieve vaardigheden toetsen. Ons schoolstelsel is namelijk beter ingericht op deze vaardigheden, omdat we weten hoe we ze goed kunnen toetsen én gestandaardiseerde toetsing zich hier goed voor leent. Dat terwijl praktische vaardigheden volgens Amghar minder worden beïnvloed door de sociaaleconomische status van het gezin van herkomst dan basisvaardigheden, waarvoor ook allerlei vormen van schaduwonderwijs zijn ontstaan die de ongelijkheid vergroten. Meer waardering voor praktische vaardigheden heeft daarmee volgens hem de potentie om sociale ongelijkheid te verminderen.

Zowel Amghar als andere stakeholders benoemen opnieuw dat zolang praktische vaardigheden niet zijn geformaliseerd, juist ook rondom de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, de waarde ervan minimaal is en zal blijven. Leerkracht Nathalie de Krijger ziet de effecten van de sterke focus op taal en rekenen bij de doorstroomtoets in groep 8 ook al terug in de schoolklassen daarvoor, bij de toetsen van het leerlingvolgsysteem. Ze beschrijft dat haar leerlingen sterk gericht zijn op de uitkomsten van deze toetsen in hun rapporten, ondanks alle voorgaande pagina's vol scores over sociaal-emotionele ontwikkeling en dergelijke. Volgens de Krijger spelen ook ouders hierbij een belangrijke rol, omdat zij ook vaak gefocust zijn op de uitkomsten van hun kind op deze basisvaardigheden. Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest is daarom überhaupt kritisch op de nadruk op de doorstroomtoets voor de overgang naar voortgezet onderwijs als we praktische vaardigheden ook belangrijk willen gaan vinden.

Daarnaast draagt schrijver Karim Amghar aan dat er ook op andere manieren meer waardering voor praktische vaardigheden kan worden gecreëerd, namelijk door langere schooldagen waar praktische kennis ontwikkeld wordt. Die extra uren worden dan idealiter door het bedrijfsleven opgevuld, zodat de werkdruk voor leerkrachten niet verhoogd wordt. Anderzijds vindt leerkracht Nathalie de Krijger dat het juist goed is om praktische vaardigheden te integreren in de reguliere lessen, omdat het belangrijk is dat leerlingen de ruimte hebben om te spelen en ontspannen buiten schooltijd.

3.4 Vraag 4: In hoeverre kan het meten van deze praktische vaardigheden worden gestandaardiseerd?

Context en literatuur

Traditionele (gestandaardiseerde) toetsen, zoals een toets met meerkeuzevragen, zijn doorgaans betrouwbaar, maar minder geschikt om praktische vaardigheden in kaart te brengen. Een toets voor praktische vaardigheden moet namelijk afgestemd worden op het contextgerichte karakter van deze vaardigheden. Zelfevaluaties worden gezien als een laagdrempelige manier om praktische vaardigheden in kaart te brengen (Stubbé et al., 2015), maar brengen het risico mee dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven¹⁰. Om deze reden is het verstandig ze te combineren met andere manieren van meten (van Merriënboer & Kirschner, 2018). Prestaties op praktische vaardigheden zijn af te leiden uit handelingen of het resultaat of product van een taak waarin deze vaardigheden vereist zijn. In dit hoofdstuk lichten we daarom een aantal manieren van beoordelen toe die hiervoor geschikt kunnen zijn.

Er zijn verschillende elementen van belang bij het inzichtelijk maken van praktische vaardigheden. Als eerste de *toetsvorm* een rol waarin leerlingen hun vaardigheden moeten laten zien. Dit kan bijvoorbeeld het maken van vragen zijn, maar ook het zelfstandig uitvoeren van een taak of het (samen)werken aan een project. Onder toetsvormen verstaan we hier niet alleen traditionele, schriftelijke toetsen, maar ook observaties, praktijkopdrachten en andere manieren om inzicht te krijgen in de vaardigheden van een leerling. Daarbij is het de vraag of een enkele toets of opdracht voldoende is om een volledig beeld te krijgen, of dat een scala aan opdrachten en toetsen nodig is om praktische vaardigheden van een leerling goed te kunnen beoordelen. Het tweede element is de *beoordeling van de prestaties*. Dit hoeft niet in de vorm van een eindcijfer, maar kan ook zelfevaluatie, een ingevulde rubric, of peer feedback omvatten. Een laatste element is, bij meerdere toetsen en opdrachten, het *samenvoegen van resultaten* voor een volledig beeld van de leerling. Dit kan bijvoorbeeld door het opstellen van een portfolio met producten en prestaties van de leerling, aangevuld met feedback van de leerkracht.

Vormen van toetsing

Zoals eerder genoemd komen praktische vaardigheden in principe tot uiting in concrete handelingen. Hoewel praktische vaardigheden over het algemeen redelijk stabiel zijn – wat overigens niet wil zeggen dat ze niet ontwikkeld kunnen worden – zijn uitingen ervan wel afhankelijk van de prikkel die leerlingen krijgen om zich in te zetten (Kautz et al., 2014). Leerlingen laten op school niet alleen hun aanleg zien, maar vooral wat zij op dat moment bereid en in staat zijn te tonen. Hun prestaties weerspiegelen eerdere levenservaringen, de culturele achtergrond van thuis en hun schoolloopbaan tot dan toe (van Daalen, 2010).

Niet elke manier van toetsen sluit even goed aan bij wat je wilt meten. Dit wordt duidelijk in het piramidemodel van Miller (1990; Figuur 1). Naarmate je hoger in de piramide komt, wordt wat je wilt meten complexer en is een hogere mate van authenticiteit nodig om te beoordelen dat een leerling de praktische vaardigheid daadwerkelijk kan toepassen. Het laat ook zien dat een kennistoets, passend bij laagste niveau van *weten*, niet geschikt is voor het meten van praktische vaardigheden. Praktische

¹⁰ [Hart- en handeninstrumenten IEP LVS](#)

vaardigheden worden daarom het beste zichtbaar via praktische opdrachten, waarin alle domeinen van praktische vaardigheden aan bod kunnen komen. Groepsopdrachten bieden daarnaast een kans voor leerkrachten om sociaal-emotionele praktische vaardigheden te observeren en te beoordelen, zoals effectief communiceren, samenwerken, en conflictoplossing.



Figuur 1. Het piramidemodel van Miller (1990)

Praktijkexamen

Een concreet voorbeeld van een gestandaardiseerde praktische opdracht is het praktijkexamen, zoals die Centraal Schriftelijk en Praktisch Examen (CSPE) wordt afgenomen. Het CSPE is het eindexamen voortgezet onderwijs voor de beroepsgerichte profielvakken in de leerwegen basisberoepsgericht (bb), kaderberoepsgericht (kb), en gemengd. De CSPE's worden ontwikkeld door Cito in samenwerking met het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en vormen een verplicht onderdeel van het landelijke eindexamenstelsel in het vmbo. Het CSPE richt zich op het toetsen van praktische handelingen die horen bij een bepaald vakgebied, zoals 'Mobiliteit en Transport' of 'Horeca, Bakkerij en Recreatie' (Cito, z.d.). De praktische opdrachten variëren van het maken en monteren van een filmfragment, het verversen van motorolie en het verlenen van eerste hulp, tot het bereiden van een gerecht en het ontwikkelen van een meubelstuk. Daarmee beoogt het CSPE praktische vaardigheden op een gestandaardiseerde wijze te beoordelen, met oog voor de beroepsspecifieke context en aandacht voor de individuele leerling. Dit maakt het examen een waardevol referentiekader voor het nadenken over de waardering en toetsing van praktische vaardigheden in de bredere onderwijscontext.

Op een soortgelijke manier wordt in het middelbaar beroepsonderwijs gebruik gemaakt van *proeve van bekwaamheid*, waarin leerlingen een beroepshandeling uitvoeren in een gestandaardiseerde omgeving. Ook deze toetsvorm heeft een sterke koppeling met de beroepsspecifieke context. Om een beroepshandeling succesvol uit te voeren is zowel vakspecifieke en procedurele kennis nodig, maar ook andere (praktische) vaardigheden kunnen inzichtelijk gemaakt worden in een dergelijk examen.

De inrichting van CSPE's in het voortgezet onderwijs en proeve van bekwaamheid in het middelbaar beroepsonderwijs kan aanknopingspunten bieden voor het primair onderwijs. Om deze vertaling te kunnen maken, is het vooral belangrijk dat er praktijkopdrachten gekozen worden die de uiting van praktische vaardigheden stimuleren op het niveau dat verwacht kan worden binnen het primair onderwijs. Daarnaast moeten de praktijkopdrachten toegespitst worden op de leefwereld van de kinderen en dus

minder plaatsvinden in de beroepsspecifieke context. Een belangrijk verschil met CSPE's en proeve van bekwaamheid is dat leerlingen in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs onderwijs volgen om zich specifiek op deze toetsen voor te bereiden. In het primair onderwijs zal die koppeling niet (zo duidelijk) aanwezig zijn. Daarom kan het waardevol zijn om in de toetsing van praktische vaardigheden aan te sluiten bij de onderwijspraktijk, het uitgangspunt van praktijkgericht onderwijs.

Alle domeinen die in de praatplaat worden onderscheiden, zouden toetsbaar moeten zijn aan de hand van een praktische opdracht. Voor het subdomein *experimenteren* zou dit bijvoorbeeld kunnen betekenen dat leerlingen de opdracht krijgen om met een beperkt aantal materialen (bv. ijsstokjes en lijm) een zo hoog mogelijke toren te bouwen. Door hun ontwerp te testen, te evalueren en aan te passen op basis van bevindingen, wordt zichtbaar hoe vaardig leerlingen zijn in het experimenteren met verschillende invalshoeken en strategieën.

Een kanttekening van een praktijkopdracht zijn mogelijke verschillen tussen leerlingen in de prikkel die zij nodig hebben om bepaalde praktische vaardigheden te tonen (Kautz et al., 2014). Een alternatieve vorm van toetsing, zoals een spel, zou hiervoor een prikkel kunnen geven (van Hoorik, 2011). Een voorbeeld hiervan is de *escaperoom Klasse*¹¹, een prototype ontwikkeld door CitoLab voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Figuur 1). In Klasse lossen leerlingen onder tijdsdruk puzzels op en alleen door effectief samen te werken kunnen zij het juiste codewoord vinden om te 'ontsnappen' aan de hacker. Het spelelement zorgt ervoor dat leerlingen gestimuleerd worden om samen te werken, waardoor deze vaardigheid op een natuurlijke en zichtbare manier tot uiting komt.



Figuur 2. Een screenshot van Klasse, een prototype gemaakt door CitoLab die de vaardigheid samenwerken zichtbaar maakt.

Een andere kanttekening van een praktijkopdracht is de tijdsinvestering die nodig is om voor elke leerling voldoende informatie te verzamelen om op een valide en betrouwbare manier uitspraken te doen over de vaardigheid van leerlingen. Ter illustratie, voor het CSPE van 2025 voor het vakgebied 'Horeca, Bakkerij en Recreatie' geldt een richttijd van bijna vier uur (230 minuten), met een maximaal aantal van zes

¹¹ [Klasse](#)

kandidaten die gelijktijdig beoordeeld kunnen worden.¹² Een digitale vorm van toetsing, wat zowel een simulatie als een spel kan zijn, kan hiervoor een oplossing zijn.

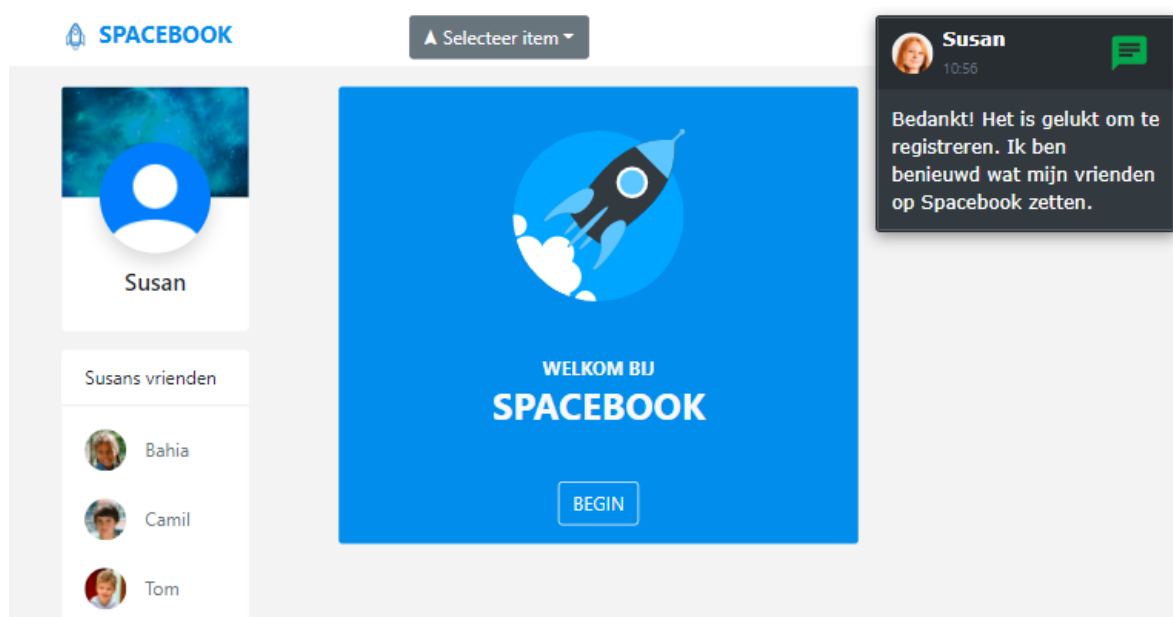
Digitale toetsen

Ook in een digitale omgeving kunnen praktische vaardigheden worden getoetst (en ontwikkeld). Hierbij gaat het niet om traditionele toetsen, bijvoorbeeld bestaande uit meerkeuzevragen, maar wordt gedoeld op de mogelijkheid om verschillende (praktijk)situaties na te bootsen waarin leerlingen hun vaardigheden kunnen laten (Dörner et al., 2016). Enerzijds kan in een digitale omgeving veel en rijke data worden verzameld over het gedrag dat leerlingen laten zien in de digitale omgeving (Gee, 2003). Deze data kan dienen om zowel het proces en het eindproduct objectief te beoordelen, en om inzicht te krijgen in de toegepaste praktische vaardigheden die tot dat resultaat hebben geleid. Anderzijds kunnen leerlingen in een digitale omgeving zonder ‘echte’ consequenties *leren door te doen*: zij kunnen hun praktische vaardigheden inzetten, de effecten van hun handelen ervaren en deze ervaringen gebruiken om hun vaardigheden verder te ontwikkelen. Als laatste biedt een digitale toets – mits het een valide meting is – de mogelijkheid tot het gestandaardiseerd meten van praktische vaardigheden. In theorie zou een dergelijke digitale toets een standaardtoets kunnen zijn die op alle scholen in het primair onderwijs afgenomen kan worden.

Een digitale toets voor praktische vaardigheden kan worden ingericht als een simulatie – een omgeving waar de werkelijkheid zo authentiek mogelijk wordt nagebootst. Op deze manier heb je een sterke koppeling tussen de praktische vaardigheid en de praktijksituaties waarin deze wordt toegepast. Een voorbeeld hiervan is *Spacebook*¹³, een authentiek nagebouwde sociale mediaomgeving waarin leerlingen in realistische opdrachten hun digitale vaardigheden kunnen laten zien. Hoewel digitale geletterdheid niet onder de praktische vaardigheden valt, heeft *Spacebook* aangetoond dat een dergelijke digitale omgeving effectief kan zijn in het meten van vaardigheden die moeilijk meetbaar zijn met traditionele toetsen (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Op een vergelijkbare manier kan ook de oriëntatie op maatschappelijke thema's inzichtelijk worden gemaakt, bijvoorbeeld door leerlingen in een digitale simulatie op authentieke wijze de stappen te laten doorlopen binnen een maatschappelijk vraagstuk.

¹² [CSPE 'Horeca, Bakkerij en Recreatie' 2025 Blauw A - Instructie voor de examinator](#)

¹³ [Spacebook](#)



Figuur 3. Een screenshot van *Spacebook*, een prototype van CitoLab voor het toetsen van digitale geletterdheid.

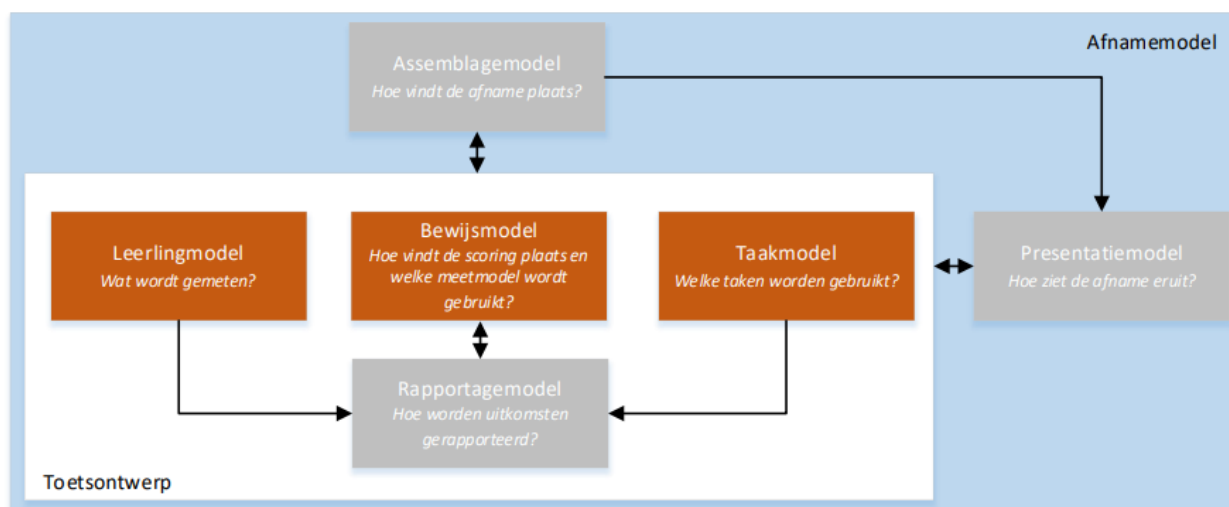
Een andere mogelijkheid is om een digitale toets te ontwerpen als een spel. Een dergelijke spelachtige omgeving bevat spelkarakteristieken zoals een duidelijk doel, keuzes, regels en feedback (Bijl et al., 2024) en spelelementen zoals punten, levens en beloningen (Lameras et al., 2017). Jongeren zijn gevoelig voor de snelle kick en de beloning die spellen hen geven (van Hoorik, 2011). Het moeten toepassen van praktische vaardigheden in een voor leerlingen nieuwe (fantasierijke) context kan leerlingen dus mogelijk de prikkel geven die ze nodig hebben om hun aanleg te tonen.

Het ontwikkelen van toetsen voor praktische vaardigheden: het ECD-model

Praktijkexamens en digitale toetsen (simulatie of spel) zijn vormen van toetsen waarin vaardigheden inzichtelijk worden gemaakt tijdens de uitvoering van een taak in een min of meer natuurlijke taaksetting. Hierbij wordt bewijs verzameld over de vaardigheid aan de hand van het gedrag van leerlingen en de keuzes die zij maken. Bij het ontwerpen van zo'n toetsinstrument is het belangrijk dat er goed wordt nagedacht over de taak die een leerling uitvoert en op welke manier dit bewijs levert voor de vaardigheid waar een uitspraak over gedaan wordt. Een veelgebruikt model om over zo'n complex toetsontwerp na te denken is het ECD-model, wat staat voor *Evidence Centered Design* (Mislevy et al., 2003). Het basisraamwerk van het ECD-model wordt ook wel het conceptueel assessment raamwerk genoemd. Dit raamwerk bestaat uit drie modellen: het leerlingmodel, het taakmodel en het bewijsmodel (Roelofs & Sluijter, 2016).

Het *leerlingmodel* beschrijft de vaardigheid die gemeten wordt. Hieronder vallen bijvoorbeeld de specifieke kennis, deelvaardigheden en houdingsaspecten die samen deze vaardigheid vormen. Door dit duidelijk in kaart te brengen, wordt gewaarborgd dat de belangrijkste onderdelen van de vaardigheid ook daadwerkelijk in de toets aan bod komen. Het *taakmodel* beschrijft de sleutelkenmerken van de taken waarmee (alle onderdelen van) de vaardigheid kan worden uitgelokt. Daarnaast geeft het aan op welke manier taken aan leerlingen worden aangeboden, en welke reacties en producten van hen worden verwacht. Het *bewijsmodel* vormt de schakel tussen het leerlingmodel en het taakmodel. Tijdens het uitvoeren van de taken laten leerlingen bepaald gedrag zien. In het bewijsmodel wordt vastgelegd hoe deze waarnemingen worden gekoppeld aan de onderdelen van de vaardigheid die in het leerlingmodel

zijn beschreven. Zo wordt het waargenomen gedrag omgezet in bewijzen of scores voor specifieke vaardigheidselementen. Deze bewijzen krijgen een onderlinge weging en worden samengebracht om een gefundeerde uitspraak te kunnen doen over het niveau van de vaardigheid als geheel.



Figuur 4. Het Evidence Centered ontwerpmodel (naar Mislevy et al., 2003)

Ter illustratie kan dit model worden toegepast op het meten van leiderschap in het primair onderwijs, een van de praktische vaardigheden die in de praatplaat naar voren komt. In het leerlingmodel wordt vastgelegd welke kennis (weten wat goed leiderschap inhoudt), vaardigheden (zoals overleggen, beslissingen nemen en motiveren) en houding (respectvol, verantwoordelijk, open voor feedback) van belang zijn. Het taakmodel beschrijft taakeigenschappen die leiderschap uitlokken, zoals een samenwerkingsgerichte opdracht waarbij keuzes gemaakt moeten worden en de uitkomst nog open is. Bij de uitvoering van zo'n opdracht, bijvoorbeeld het gezamenlijk organiseren van een sport- of kunstactiviteit, laat de leerling gedrag zien dat iets zegt over zijn of haar leiderschapsvaardigheid, zoals het verdelen van taken of het oplossen van conflicten. In het bewijsmodel wordt vastgelegd hoe dit gedrag wordt gekoppeld aan de onderdelen van leiderschap, bijvoorbeeld communicatieve vaardigheid of besluitvaardigheid. Op basis van deze observaties kan worden beoordeeld in welke mate de leerling leiderschapsvaardigheden toont, maar ook waar nog verdere ontwikkeling mogelijk is.

Vormen van beoordeling

Rubrics

Een rubric is een beoordelingsinstrument dat geschikt is voor vaardigheden waar prestaties niet makkelijk te onderscheiden zijn in goed of fout (Panadero et al., 2023). Door de vaardigheid te vertalen in concrete criteria en prestatieniveaus maakt een rubric het mogelijk om prestaties gestructureerd en transparant te beoordelen. Zeker bij praktische vaardigheden, waar het vaak gaat over doelgericht handelen in een context – biedt een rubric daarmee structuur. Rubrics kunnen worden toegepast bij een observatie tijdens een praktijkopdracht, maar ook om een verslag of product gestructureerd te beoordelen.

Er bestaan verschillende soorten rubrics (Panadero et al., 2023). In een analytische rubric wordt een complexe vaardigheid opgesplitst in afzonderlijke deelcriteria. Een holistische rubric daarentegen geeft een totaalbeschrijving van de vaardigheid op verschillende aspecten, wat vooral handig kan zijn bij geïntegreerde vaardigheden die moeilijk in losse onderdelen te scheiden zijn. Daarnaast kan een rubric specifiek of generiek zijn: een specifieke rubric is toegesneden op één bepaalde taak of context, terwijl in een generieke rubric bredere, overkoepelende vaardigheden worden beoordeeld, zoals samenwerken of

probleemoplossend handelen. Rubrics zijn voor leerlingen een waardevolle vorm van formatieve feedback. In plaats van alleen een cijfer, krijgen ze inzicht in welke deelcriteria zij nog kunnen verbeteren, en in welke zij al goed zijn.

Ook al kunnen de criteria in een rubric een complexe vaardigheid niet volledig vatten, heeft onderzoek wel aangetoond dat het gebruik van een rubric leidt tot een betrouwbaardere beoordeling (Panadero & Jonsson, 2020). Dit komt met name omdat de criteria expliciet worden gemaakt, waardoor de kans op eenzelfde beoordeling voor eenzelfde prestatie hoger wordt. Een mogelijk nadeel is dat werken met rubrics tijdrovend is: die tijd gaat met name zitten in het maken van een goede rubric en er mee leren werken. Met name bij grootschalige toetsing kan het erg tijdrovend zijn om rubrics te gebruiken (Ros, 2022).

Andere vormen van beoordeling

Naast rubrics is het bijvoorbeeld ook mogelijk om een prestatie te beoordelen aan de hand van een checklist. Een checklist kan makkelijk verward worden met een rubric (Panadero & Jonsson, 2020), maar is een gestructureerde lijst van criteria die aanwezig zouden moeten zijn als een leerling een bepaalde praktische vaardigheid bezit. Net als een rubric biedt een checklist veel structuur in het beoordelen van complexe vaardigheden, maar net als een rubric kan een dergelijk 'afvinklijstje' een complexe vaardigheid mogelijk niet volledig vatten. Ook is de betrouwbaarheid, net als bij een rubric, sterk afhankelijk van de formulering van de criteria: die moeten eenduidig zijn en geen ruimte laten voor interpretatie (Lane & Stone, 2006).

Een zelfevaluatie behoort ook tot de mogelijkheden. Hierbij zijn leerlingen zelf verantwoordelijk voor de beoordeling van hun eigen vaardigheid. Een risico van een zelfbeoordeling is echter het Dunning-Krugereffect. We zijn geneigd om – als we nog niet zo vaardig zijn – onze eigen vaardigheid te overschatten. Tegelijkertijd zijn we juist geneigd om – als we al wel vaardig zijn – onze eigen vaardigheid te onderschatten (Kruger & Dunning, 1999). Dit heeft invloed op de validiteit van een zelfbeoordeling. Net als bij rubrics en checklists, kunnen heldere criteria leerlingen wel helpen om een betere inschatting te maken van hun eigen vaardigheid.

Integratie van resultaten: Portfolio

Een portfolio is een middel om prestaties en leerprocessen van leerlingen te monitoren en inzichtelijk te maken. Dit wordt gedaan door middel van het verzamelen van zogeheten bewijzen of voorbeelden die groei en ontwikkeling aantonen. Er zijn verschillende soorten portfolio's. In een *prestatiedossier* ligt de focus bijvoorbeeld op het verzamelen van bewijzen waarin leerlingen aantonen te voldoen aan vastgestelde eisen en leerdoelen. Een *leerdossier* gaat juist meer over het leerproces; leerlingen kunnen feedback krijgen op vorderingen en zien wat er nog moet gebeuren. Dit is bijvoorbeeld een portfolio dat goed gebruikt kan worden bij een langer project. Een *reflectiedossier* is er juist om reflectie te stimuleren op de eigen groei en ontwikkeling. Een leerling stelt eigen doelen, en het dossier vormt een basis voor gesprek met de leerkracht.

Voor het meten van praktische vaardigheden kan een leerdossier of reflectiedossier een mooi middel zijn om leerlingen bewust te maken van de leerdoelen die zij (bijna) hebben behaald. Het geeft leerlingen ook tastbaar bewijs van de praktische vaardigheden die ze bezitten. Ze worden actief ondersteund in het ontwikkelen van deze vaardigheden, wat belangrijk is voor hun functioneren in de maatschappij en tegelijkertijd de waarde van deze vaardigheden vergroot door er expliciet aandacht aan te besteden.

Alle soorten portfolio's stimuleren leerlingen om actief na te denken over hun eigen leerproces (Tillema,

2001). Door voorbeelden van hun voortgang te verzamelen, reflecteren leerlingen op hun prestaties en leren ze beter inzicht te krijgen in hun ontwikkeling. Dit proces omvat het nadenken over leerdoelen, zowel extern opgesteld door de leerkracht als door de leerling zelf geformuleerd. Een belangrijke voorwaarde om een portfolio betekenisvol te laten zijn voor de leerling is dat er voldoende ondersteuning en feedback wordt verzorgd door de leerkracht, want juist de feedback (scaffolding) zorgt voor een groei in motivatie. Hiermee kan het portfolio uitgroeien tot een krachtig instrument, dat leerlingen helpt om keuzes te maken, prioriteiten te stellen, hun voortgang te monitoren en vervolgstappen te plannen.

Een portfolio biedt de ruimte om informatie over over de brede ontwikkeling van een kind mee te nemen, zoals op motorisch, sociaal en creatief vlak, naast informatie uit een leerlingvolgsysteem. Zo staan deze vaardigheden meer naast elkaar, wat een gelijkwaardig gevoel geeft. Ook geeft het leerlingen een beter idee van waar ze staan, naast de traditionele maatstaven van taal- en rekenvaardigheid. Een portfolio is dus sterk gebonden aan de individuele leerlingen speelt in op de specifieke ontwikkelingsbehoeften. Een portfolio leent zich daarom minder voor een gestandaardiseerde meting van praktische vaardigheden, zoals een digitale toets.

Veldonderzoek

Vormen van toetsing en beoordeling

Weinig stakeholders benoemden specifieke vormen van toetsing die kunnen passen bij praktische vaardigheden in het primair onderwijs. In het voortgezet onderwijs wordt wel meer gewerkt met praktijkexamens, zoals op het PRO die deze naast portfolio's gebruiken, en op het vmbo (bb en kb). Volgens Nora Steenberghe van SLO het meten van praktische vaardigheden, en in het bijzonder sociaal-emotionele, maatschappelijke en technisch-systemische vaardigheden, vooral goed via projectonderwijs of groepsopdrachten.

Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest benadrukt dat het belangrijk is om te reflecteren op de vraag waarom je iets zou willen meten, en waarschuwt dat er al aan zoveel een waardeoordeel hangt in het onderwijs. Concreet noemt hij wel twee vormen van beoordeling die op zijn school gebruikt worden, namelijk checklists van Focus PO (SLO, 2022) in het kleuteronderwijs en observaties. Bij de checklist van Focus PO zijn er voorwaardelijke opeenvolgende doelen voor specifieke praktische vaardigheden, zoals binnen het subdoel 'zelfstandigheid' van 'jezelf handhaven binnen en groep' tot 'kunnen uitstellen van behoeften', die leerkrachten kunnen afvinken. Het veterstrickdiploma uit de kleuterklas noemt de vertegenwoordiger van Ouders en Onderwijs ook als een interessante manier om praktische vaardigheden ook verderop in de schoolloopbaan te kunnen waarderen, bijvoorbeeld door een diploma voor goed samenwerken uit te reiken.

Het doen van observaties is niet alleen op deze Daltonschool, maar ook voor veel andere stakeholders een gebruikelijke manier om praktische vaardigheden te beoordelen. Hierbij wordt wel uitdrukkelijk benoemd door verschillende stakeholders dat het niet gaat om goed of fout of hoog of laag, maar om waar een kind staat in zijn of haar ontwikkeling. Leerkrachten hebben voor dergelijke observaties vaak geen rubric of checklist om praktische vaardigheden te beoordelen, wat het volgens de geïnterviewde vrijeschoolleerkracht soms subjectief maakt. Zij probeert daarom met haar medeleerkrachten samen onderling af te stemmen hoe ze de vrijeschooldoelen (die een aanvulling vormen op de kerndoelen) meer onafhankelijk kunnen meten. Leerkracht Nathalie de Krijger mist in haar huidige onderwijspraktijk vooral voor vakken als drama of muziek een set aan criteria, checklist of rubric om te kunnen beoordelen. Het

domein creatieve talenten komt ook bij de VOO specifiek naar voren als een lastig te beoordelen of toetsen domein. De VCPS vertegenwoordigers benadrukken hierin het belang van het waarderen van het maken en het gemaakte voorwerp, in plaats van alleen te toetsen middels reflectieverslagen over het maken. Professor emeritus Barend van Heusden noemt hierbij het vermogen tot reflectie specifiek als een aparte vaardigheid, los van het verbeelden of maken zelf. Deze vaardigheid ontwikkelt mee met de andere vaardigheden en omvat vragen als: wat is verbeelden en hoe verbeeld ik?

Integratie van resultaten

Voor het inzichtelijk maken van resultaten op het gebied van praktische vaardigheden komt uit het veldonderzoek duidelijk naar voren dat er veel steun is voor het inzetten van portfolio's. Die kunnen bijvoorbeeld worden gevuld met rubrics en feedback vanuit de leerkracht. Portfolio's worden al veel ingezet binnen onderwijsvormen zoals Agora-onderwijs, montessorischolen, vrijescholen en cultuurprofielscholen, en sluiten bovendien goed aan bij wat er gebeurt in het praktijkonderwijs en in het vmbo (bb en kb). Leerkracht Nathalie de Krijger kent een voorbeeld vanuit de vrijeschool, 'Mijn Rapportfolio', waarin kinderen zelf selecteren waar ze trots op zijn en dit vervolgens presenteren aan hun ouders en leerkracht(en). Hierbij worden geen cijfers gegeven, maar ligt de nadruk meer op het ontwikkelen van een zelfstandige leerhouding.

Een belangrijk voordeel van portfolio's is dat deze ontwikkelingsgericht zijn en de ontwikkeling van leerlingen zichtbaar maken voor de leerling zelf, de leerkracht en de ouders. Wel wordt hierbij benadrukt dat het portfolio tot op zekere hoogte vrij ingedeeld moet kunnen worden. In het gespecialiseerd onderwijs wordt er bijvoorbeeld vaak gewerkt met een generiek portfolio format wat per leerling individueel uitgewerkt kan worden, benoemt de Sectorraad GO. Zo fungeert het portfolio als een showcase waarin de behaalde resultaten zichtbaar worden en waarop leerlingen trots kunnen zijn, zonder dat dit wordt teruggebracht tot een cijfer. In het gespecialiseerd onderwijs wordt de beroepscontext in toenemende mate verwerkt in de portfolio's, door een leerling die bijvoorbeeld vrachtwagenchauffeur wil worden een interview te laten doen met een echte vrachtwagenchauffeur en de vaardigheden die daarbij passen op te nemen in het portfolio. Het is volgens curriculumontwikkelaar Steenbergen van SLO hierbij schipperen tussen het enerzijds zo objectief mogelijk waarderen van praktische vaardigheden en het anderzijds kunnen differentiëren op persoonlijk niveau van de leerling. Dit kan bijvoorbeeld ook betekenen dat het proces van waarderen er hetzelfde uitziet voor iedere leerling, maar de vaardigheden waarmee geoefend wordt kunnen verschillen tussen leerlingen. Hierbij kan het dan goed zijn om te beginnen met een succeservaring, een vaardigheid waar iemand goed in is, en dan verder te kijken naar hoe de ontwikkeling eruit kan zien binnen deze vaardigheid. Verschillende stakeholders, waaronder de Sectorraad PRO, de PO-Raad en leerkracht Nathalie de Krijger denken dat een dergelijk persoonlijk afgestemd portfolio kan helpen het zelfvertrouwen te vergroten van leerlingen die minder goed scoren op de basisvaardigheden taal en rekenen.

Daarnaast biedt het portfolio waardevolle inzichten tijdens de doorstroom van primair naar voortgezet onderwijs: welke vaardigheden zijn al ontwikkeld, en op welke gebieden is nog ondersteuning nodig? SPV en de Sectorraad PRO benadrukken dat dit een belangrijke aanvulling kan zijn voor vo-docenten, omdat het hen in staat stelt een completer beeld van leerlingen te krijgen, los van traditionele maatstaven zoals taal- en rekenvaardigheid. Een belangrijke voorwaarde voor de inzet van het portfolio is wél dat er een goede afstemming is tussen leerkrachten om te zorgen voor een soepele overdracht van het portfolio naar een nieuwe groep. Diezelfde afstemming is belangrijk tussen het po en het vo, zodat het portfolio kan worden afgestemd op de informatiebehoefte van docenten in het vervolgonderwijs.

Een andere vorm van inzichtelijk maken van de voortgang van leerlingen in praktische vaardigheden komt van Daltonschool kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest, in de vorm van terugkerende kindgesprekken. Hierin wordt de ontwikkeling van leerlingen op de vijf Daltonkernwaarden besproken tussen de leerkracht en de leerling. Hoewel deze kindgesprekken binnen de Daltonschole gebruikelijk zijn, wordt het binnen ter Avest's school momenteel uitgerold, samen met een vernieuwing van de rapporten om ook meer recht te doen aan deze waarden, waarbij ze mogelijk gebruik gaan maken van portfolio's. De bedoeling van de kindgesprekken is om de kinderen meer inzicht en waardering te geven in waar ze staan op deze vaardigheden of kernwaarden. Daarnaast is het de bedoeling dat de gesprekken niet alleen plaatsvinden tussen de leerkracht en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling.

Tot slot wordt er bij de geïnterviewde vrijeschool een breed scala aan vormen ingezet om praktische vaardigheden inzichtelijk te maken, naast het eerdergenoemde portfolio. Hieronder vallen bijvoorbeeld posters, verhalen, toneelstukken, spreekbeurten en groepspresentaties (met of zonder ouders). Leerlingen mogen soms ook zelf kiezen in welke vorm ze hun resultaten inzichtelijk willen maken.

Informatiebehoefte van leerkrachten en scholen

Wat betreft de informatiebehoefte van scholen hebben ze enerzijds behoefte aan meer concretisering van hoe praktische vaardigheden inzichtelijk te maken zijn, maar anderzijds dient er ook genoeg ruimte te blijven voor scholen om zelf te beslissen hoe ze hiermee omgaan. Wat gezien wordt als de meest waardevolle informatie voor scholen, leerlingen en ouders over praktische vaardigheden verschilt per stakeholder. Voor Nora Steenbergen van SLO zijn nieuwsbrieven bijvoorbeeld een goede optie, waarbij de geactualiseerde kerndoelen een goede aanleiding kunnen zijn om over praktische vaardigheden te berichten. De VOO vertegenwoordigers benoemen de lerarenopleiding als een belangrijke plek om meer over praktische vaardigheden te informeren. Voor de SPV is het vooral belangrijk om informatie over praktische vaardigheden als geheel te presenteren, niet als losse componenten. Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest noemt dat het vooral interessant is voor leerkrachten om een soort stappenplan te krijgen over hoe je praktische vaardigheden kunt onderwijzen, om structuur aan te brengen in een praktische vaardigheid. Voor de vrije school bestaat er een vrijeschool begeleidingsdienst waar leerkrachten gebruik van kunnen maken, bijvoorbeeld voor documentatie over hoe bepaalde vaardigheden gemeten kunnen worden in de kleuterklas, in lijn met de SLO-kerndoelen en specifieke vrijeschooldoelen. Dit kan onder andere via afvinklijsten. De geïnterviewde leerkracht geeft aan deze dienst erg te waarderen.

3.5 Vraag 5: Welke impact heeft het (gestandaardiseerd) meten van praktische vaardigheden op de werkdruk van docenten in het primair onderwijs?

Context en literatuur

Werknemers in het onderwijs ervaren al jaren een relatief hoge werkdruk ten opzichte van de rest van Nederland (van den Heuvel & de Vroome, 2024). TNO refereert in deze context aan onderwijsbanen als 'high strain jobs': banen met enerzijds hoge taakeisen (snel, extra hard werken en heel veel werk moeten doen) en anderzijds lage autonomie om aan die taakeisen te voldoen. Werken in het primair en voortgezet onderwijs wordt daarnaast ook ervaren als emotioneel relatief zwaar werk ten opzichte van werk buiten het onderwijs. Hoewel de werkdruk iets hoger wordt ervaren op achterstandsscholen, is het verschil klein met de rest van de scholen. Een andere factor die een rol speelt in werkdruk is de hoeveelheid administratieve en niet-lesgebonden taken die leerkrachten moeten vervullen, die soms ervaren worden als inefficiënt of onnodig (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Ook het aanhoudende lerarentekort draagt bij aan werkdruk in het onderwijs.

De gemeente Amsterdam heeft recent kwalitatief onderzoek gedaan naar de redenen dat leerkrachten blijven of vertrekken uit het onderwijs in Amsterdam (Reches et al., 2024). De hoge werkdruk in het primair onderwijs komt hieruit naar voren als de belangrijkste reden om te stoppen met het werk als leerkracht. Verschillende elementen spelen een rol in de ervaren werkdruk: klassenmanagement, leerlingen met (gedrags)problemen, lerarentekort, beschikbaarheid van onderwijsondersteunend personeel, de hoeveelheid taken naast het lesgeven (soms ingegeven door het onderwijsconcept) en persoonlijke omstandigheden.

Veldonderzoek

Het inzichtelijk maken of meten van praktische vaardigheden kan als risico met zich meedragen dat het kan overkomen als extra werk(druk) voor leerkrachten, noemen verschillende stakeholders. Het kan daarom een uitdaging zijn om leerkrachten mee te krijgen in het waarderen van praktische vaardigheden. Een mogelijke oplossing hiervoor is het opnemen van praktische vaardigheden in het schoolplan en het laten meenemen in de inspectie door de Inspectie van het Onderwijs, zo suggereren de vertegenwoordigers van de VOO. Sectorraad GO noemt hierbij specifiek OR2 Sociale en maatschappelijke competenties van het onderzoekskader van de Inspectie van het Onderwijs.

Een andere oplossingsrichting komt van de PO-Raad, die een pleidooi houdt voor een meer integrale kijk op het onderwijs met de invoering van praktische vaardigheden. Als de huidige sterke focus op de basisvaardigheden namelijk wat verlegd zou worden naar het waarderen van praktische vaardigheden, kunnen leerkrachten de basis- en praktische vaardigheden meer integreren in de les. Zo kunnen leerkrachten bijvoorbeeld de praktische vaardigheden als samenwerken en creatieve talenten ook toepassen in de taalles, en dat kan juist werkdrukverlichting opleveren. Dit vereist echter wel een andere mindset van leerkrachten. Deze manier van werken past ook goed in het gespecialiseerd onderwijs volgens de Sectorraad GO, waar bijvoorbeeld de basisvaardigheid van lezen wordt meegenomen in de vorm van het lezen van een recept bij het leren koken. Ook leerkracht Nathalie de Krijger ziet het waarderen van praktische vaardigheden niet per se als werkdrukverhogend, en mogelijk zelfs als een

verlichting. Als er namelijk meer waardering komt voor praktische vaardigheden, is het ook zinvoller om als leerkracht daar iets over te op te schrijven in de rapporten. Nu worden de resultaten op deze type vaardigheden namelijk door veel leerlingen overgeslagen, in hun haast om hun uitslag op de basisvaardigheden taal en rekenen te zien. Door meer brede en officiële waardering voor praktische vaardigheden zal het werken aan dergelijke rapporten dus ook als leerkracht meer opleveren omdat het serieuzer wordt genomen door leerlingen en mogelijk ook ouders. Kwaliteitscoördinator Stephan ter Avest geeft in lijn hiermee aan dat het uitleggen van het waarom van het waarderen van praktische vaardigheden aan leerkrachten vooral heel belangrijk is.

Daarnaast geeft de Krijger aan dat een beetje extra werkdruk voor haar persoonlijk niet erg is als het resultaat is dat een kind ervan opbloeit, waarvoor ze bij de waardering van praktische vaardigheden zeker kansen ziet. Dit sluit nauw aan bij de visie van de vrijeschool, waar leerkrachten spreken over het 'volledige kind'. Zij streven ernaar dat een kind zich ontwikkelt tot een volwassene met een helder denkvermogen (hoofd), een evenwichtig gevoelsleven (hart) en wilskrachtig handelen (handen)¹⁴. Binnen deze pedagogische benadering nemen leerkrachten vaak extra taken op zich: zij rapporteren uitgebreid in de vorm van een 'getuigschrift', maken veel van hun lesmaterialen zelf en bereiden hun onderwijs intensief voor, bijvoorbeeld door verhalen uit het hoofd te leren of kunstzinnige activiteiten zorgvuldig vorm te geven. De ervaren werkdruk is daardoor niet volledig toe te schrijven aan het waarderen van praktische vaardigheden, maar hangt samen met het bredere, ambachtelijke en idealistische karakter van het vrijeschoolonderwijs. Leerkrachten in het vrijeschoolonderwijs nemen deze extra belasting vaak voor lief, omdat zij zich vanuit overtuiging met deze pedagogische aanpak verbinden.

Tot slot voegt professor emeritus Barend van Heusden toe dat het ook kan helpen om de focus te verleggen naar het veranderen van (na)scholing voor leerkrachten. Als in de lerarenopleidingen al meer aandacht komt voor het waarderen van praktische vaardigheden in combinatie met de andere basisvaardigheden, zal dit ook minder voelen als een extra taak in het leraarschap.

¹⁴ [Wat is het onderwijsconcept van de vrijeschool? - OCO](#)

4. Discussie

In dit rapport hebben we onderzocht hoe relevante praktische vaardigheden op zodanige manier gemeten kunnen worden dat ze een betekenisvolle plaats kunnen krijgen in het primair onderwijs. Door literatuuronderzoek te combineren met veldonderzoek onder stakeholders uit onderwijs, beleid en wetenschap hebben we een beeld gekregen van hoe we deze vraag kunnen beantwoorden. In deze discussie gaan we afrondend in op twee aspecten van de antwoorden op deze vraag, namelijk vanuit inhoudelijk perspectief (deelvragen 1 en 2) en vanuit institutioneel perspectief (deelvragen 3, 4 en 5). In het eerste deel presenteren we onze aanzet tot een nieuwe definitie van praktische vaardigheden en een herzien kader van mogelijke domeinen van praktische vaardigheden met voorbeelden. In het tweede deel volgt een reflectie op het (gestandaardiseerd) meten van deze vaardigheden binnen de context van het huidige primair onderwijs, en wat dit betekent voor de werkdruk onder leerkrachten.

In algemene zin valt op dat het enthousiasme om mee te werken aan dit onderzoek hoog was: het thema praktische vaardigheden leeft duidelijk. We kregen gemakkelijk deelnemers voor ons onderzoek, die vaak al onderbouwde meningen hadden over praktische vaardigheden. De motivatie om iets te gaan doen met het waarderen van praktische vaardigheden in het onderwijs is dus hoog onder onderwijsprofessionals. Uit de gesprekken blijkt dat deze motivatie onder andere voortkomt uit het feit dat meer waardering voor praktische vaardigheden het zelfbeeld en zelfvertrouwen van leerlingen kan verbeteren, met name in het PRO en het vmbo. Daarnaast kan het ervoor zorgen dat praktische leerroutes meer waardering en erkenning krijgen en dat leerlingen eerder een breder beeld van mogelijke beroepen ontwikkelen. Leerlingen die doorstromen naar het vmbo of PRO worden tot nog toe in het primair onderwijs vooral getoetst op waar ze minder goed in zijn, namelijk de meer theoretische of cognitieve basisvaardigheden. Dit leidt tot een lager zelfvertrouwen, wat ook van invloed kan zijn op algemene leerprestaties. Meer nadruk op praktische vaardigheden in het primair onderwijs zou daarnaast ook kunnen bijdragen aan betere waardering van de meer praktisch georiënteerde leerroutes, zeker als ze ook een rol gaan spelen in het selectiemoment van primair naar voortgezet onderwijs. Door meer zicht te krijgen op welke praktische vaardigheden er ontwikkeld kunnen worden, kunnen leerlingen ook al eerder een realistischer en breder beeld krijgen van mogelijke beroepen en welke vaardigheden daarvoor nodig zijn.

Inhoudelijke reflectie: wat zijn praktische vaardigheden?

Definitie

In deelvraag 1 onderzochten we hoe praktische vaardigheden gedefinieerd kunnen worden. Op basis van wetenschappelijke literatuur en verschillende kamerstukken begonnen we met de volgende definitie van praktische vaardigheden, die we voorlegden aan onze stakeholders: *Praktische vaardigheden zijn alle niet-cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het succesvol functioneren in de maatschappij*. Deze definitie was ingestoken om een genuanceerde discussie op gang te brengen, omdat uit de literatuur niet helder werd wat precies onder praktische vaardigheden wordt verstaan. In de gesprekken die volgden bleek dat er twee onderdelen waren waarover stakeholders struikelden. Ze gaven aan dat ‘niet-cognitieve vaardigheden’ de lading niet dekt, omdat praktische vaardigheden ook altijd een cognitieve component hebben. Daarnaast vonden sommigen ook het doel in onze definitie, ‘het succesvol functioneren in de maatschappij’, ingewikkeld in de context van primair onderwijs. Liever verkozen de stakeholders een

focus op handelen in context, in situaties uit het dagelijks leven of in een beroepscontext. Deze focus of doelen kunnen overigens ook veranderen van primair naar voortgezet onderwijs. Vaak kwam naar voren dat zelfredzaamheid een belangrijk doel is waaraan praktische vaardigheden bijdragen. Ook het toegepaste karakter van deze vaardigheden, dat ze vooral met ‘doen’ te maken hebben, werd meerdere keren benadrukt. Op basis van deze feedback stellen wij onze definitie van praktische vaardigheden als volgt bij:

Praktische vaardigheden zijn toegepaste, uitvoeringsgerichte vaardigheden die nodig zijn voor het functioneren in de (toekomstige) beroepscontext en/of zelfredzaamheid in de maatschappij.

Omdat we de definitie pas aan het einde van het onderzoek hebben aangescherpt op basis van de eerdere gesprekken, hebben we deze nieuwe formulering slechts bij één school kunnen voorleggen. Dit gesprek fungeerde daarmee vooral als een gerichte check op de herkenbaarheid en werkbaarheid van de aangepaste definitie. De school reageerde hier zeer positief op en gaf aan zich goed in de definitie te kunnen vinden. Tegelijkertijd is het belangrijk om te benadrukken dat we over deze nieuwe definitie niet bij alle stakeholders op dezelfde manier input hebben kunnen ophalen, waardoor er geen sprake is van een systematische validatie.

Kader met vijf vaardigheidsdomeinen

Voor deelvraag 2 over welke praktische vaardigheden het meest relevant zijn voor het succesvol functioneren in de maatschappij, ontwikkelden we een praatplaat met vijf talentdomeinen: sociaal-emotioneel in het centrum, omringd door maatschappelijke, motorische, creatieve en technisch-systemische talenten (zie bijlage B). Deze kwamen voort uit wetenschappelijke literatuur over intelligentietheorieën in combinatie met SLO (concept)kerndoelen, en waren bedoeld als startpunt voor een reflectie uit de praktijk in de gesprekken. Op basis van de gesprekken met het werkveld hebben we een hernieuwd kader praktische vaardigheden opgesteld, te vinden in bijlage D. Hieronder bespreken we kort de doorgevoerde wijzigingen.

Allereerst kwam op ons gebruik van de term ‘talenten’ zowel kritiek als lof, maar de tendens was wel vooral negatief over deze term vanwege de associaties met rangordes. Deze term is daarom in het herziene kader vervangen door ‘handelen’, om recht te doen aan het toegepaste, doe- en uitvoeringsgerichte karakter van praktische vaardigheden. De term handelen geeft ook een duidelijkere nuance in de relatie met onder andere theoretische vaardigheden.

Voor de meeste domeinen geldt in algemene zin dat de stakeholders tevreden zijn over de formuleringen van het domein en de bijbehorende subdomeinen en voorbeelden, met enkele aanvullingen. Brainstormen is toegevoegd als voorbeeld van het subdomein ‘divergeren’ in creatief handelen, in het subdomein ‘oriëntatie op maatschappelijk handelen’ zijn debatteren en je verhouden tot je omgeving toegevoegd, en in het subdomein ‘inleven in anderen (empathie)’ zijn ook echte sociale situaties toegevoegd aan de voorbeelden. De term ‘leiderschap’ als subdomein van maatschappelijk handelen is veranderd in ‘eigenaarschap’, om beter aan te sluiten bij leerlingen in het primair onderwijs. Het domein technisch-systemische vaardigheden behoefde herziening, omdat de huidige benaming mogelijk weinig herkenbaar was voor leerkrachten. Daarom hebben we in het vernieuwde kader dit domein hernoemd tot ‘systemisch handelen’. Om het domein motorische vaardigheden inclusiever te maken voor het gespecialiseerd onderwijs, is de suggestie van de Sectorraad GO opgevolgd om dit aan te vullen tot ‘zintuiglijke en motorische vaardigheden’. Tot slot viel de rol van schooltype op in de bespreking van de indeling van domeinen met praktische vaardigheden. De vertegenwoordigers van de vereniging voor

cultuurprofiel scholen en prof. em. Barend van Heusden hadden namelijk een sterk verschillend vertrekpunt van hoe hun onderwijs was ingericht, dat onze indeling geen aansluiting vond. Overigens waren de specifieke vaardigheden die we als voorbeelden noemden wel herkenbaar, maar zat de kritiek vooral in de indeling in onze vijf domeinen, waar deze scholen een andere reeks aan vaardigheden hanteren die aan de basis van leren staan. Dit benadrukt dat het herziene kader niet voor alle onderwijskundige benaderingen volledig aansluit, maar dat er bewust is gekozen voor een zo generiek mogelijke indeling en terminologie die voor het merendeel van het onderwijsveld herkenbaar en hanteerbaar is.

Op basis van de gesprekken met stakeholders is het originele kader praktische vaardigheden aangepast en uitgebreid met aanvullende aandachtsgebieden in het (primair) onderwijs. Zo is de door SLO opgestelde lijst van executieve vaardigheden of functies (SLO, 2019) toegevoegd, omdat meerdere stakeholders wezen op leergebiedoverstijgende concepten als metacognitie (leren leren) en doorzettingsvermogen die ze misten bij ons overzicht van praktische vaardigheden. Na afronding van het hoofdonderzoek is het vernieuwde kader besproken met SLO. Zij adviseerden om in het kader alle leergebieden van SLO op te nemen, zodat leerlingen en leerkrachten in één oogopslag een volledig beeld hebben van alle aandachtsgebieden. De positionering van de leergebieden is bewust niet één-op-één gekoppeld aan subdomeinen van praktische vaardigheden waar ze bij in de buurt staan, omdat veel subdomeinen in meerdere leergebieden terugkomen. Om de samenhang verder te versterken zijn de voorbeelden in het kader herschreven in lijn met de geactualiseerde SLO kerndoelen. Deze aanpassingen bevorderen de herkenbaarheid voor leerkrachten omdat de termen uit de kerndoelen voor hen bekend zijn. Ook sluit het kader nu beter aan bij de andere onderzoeken die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is uitgezet rondom praktische vaardigheden en praktijkgericht onderwijs¹⁵. In bijlage E is een tabel te vinden met de koppeling tussen alle voorbeelden uit het herziene kader met de betreffende SLO kerndoelen en leergebieden.

Verder hebben we ook uitleg toegevoegd aan een aantal begrippen in het kader, omdat er in sommige gevallen wat onduidelijkheid bestond over de precieze betekenis van bepaalde domeinen en ook over de samenhang tussen de verschillende domeinen. Met name voor het domein systemische vaardigheden, maar ook voor andere domeinen, bleek het nuttig te zijn om een korte uitleg toe te voegen van wat er precies bedoeld wordt. Daarnaast waren er vragen over de positie en rol van sociaal-emotionele vaardigheden, omdat die volgens sommigen overlappen met maatschappelijke vaardigheden, maar volgens sommige ook voorwaardelijk zijn voor veel van de andere domeinen en daarom allicht niet los moeten staan in een eigen domein. Overigens geldt deze samenhang en voorwaardelijkheid tussen verschillende domeinen ook breder dan alleen voor sociaal-emotionele vaardigheden, wat nu ook is opgenomen in het kader.

Institutionele reflectie: welke plek krijgen praktische vaardigheden in het primair onderwijs?

Naast deze meer theoretische, inhoudelijke reflectie zijn er ook meer praktische, institutionele vragen, namelijk over welke praktische vaardigheden kunnen passen in het huidige primair onderwijs, hoe ze

¹⁵ [Paul \(2023\) Kamerbrief over meer waardering voor praktijkgericht onderwijs](#)

precies gemeten kunnen worden en wat dit betekent voor de hoge werkdruk onder leerkrachten.

Wat duidelijk naar voren komt uit de interviews, is dat praktische vaardigheden pas echt gewaardeerd worden in de samenleving als ze een rol spelen bij het selectiemoment voor de doorstroom van het primair naar het voortgezet onderwijs. Waar nu alleen de basisvaardigheden taal en rekenen getoetst worden voor deze overgang, is het ook belangrijk om praktische vaardigheden een rol te geven in de overgangsfase. Vaardigheden die meetellen voor de overgang krijgen uiteraard veel aandacht en tijd in de lespraktijk op het primair onderwijs. Als praktische vaardigheden daar geen rol in spelen, zal de waardering ervoor in het primair onderwijs ook achterblijven.

Nadat een inhoudelijke reflectie heeft geleid tot een keuze over welke praktische vaardigheden een plek krijgen in het onderwijs, is het vervolgens ook belangrijk om te bepalen wanneer welke vaardigheden aan bod komen. Uit de interviews bleek dat de domeinen verschillen in welke vaardigheden op welke leeftijd vooral aandacht vereisen. Zo passen de technische vaardigheden volgens sommige stakeholders beter in het voortgezet dan in het primair onderwijs. Waar het bijvoorbeeld bij motorische vaardigheden belangrijk is om jong te beginnen, begint een vaardigheid als kritisch denken tussen 10-14 jaar en ontwikkelt zich verder tussen 14-17 jaar. Hierbij is ook een duidelijke behoefte vanuit het veld om een doorlopende leerlijn te ontwikkelen vanuit het primair naar het voortgezet onderwijs over welke ontwikkeling wanneer verwacht wordt. Het gespecialiseerd onderwijs heeft hierin een aparte positie, waarvoor aangepaste doorlopende leerlijnen nodig zouden zijn.

Op dit moment verschilt het in hoeverre de geformuleerde domeinen gewaardeerd worden in het primair onderwijs. Zo zijn motorische vaardigheden al duidelijk aanwezig via lichamelijke opvoeding of sport, maar verder verschilt het per school en leerkracht welke andere vaardigheidsdomeinen al een rol spelen. Dit bleek het duidelijkst uit de andere insteek van de cultuurprofiel scholen, die in hun curriculum al veel aandacht besteden aan verbeelding en andere creatieve vaardigheden. Scholen met specifieke profielen, zoals ook vrijescholen of Agora-scholen, hebben allicht al meer ervaring en ruimte om de waardering voor praktische vaardigheden te integreren in hun onderwijs dan meer reguliere, methodegebonden scholen. In een terugkoppeling met SLO kwam daarbij expliciet de mogelijkheid van vakintegratie naar voren. In de literatuur wordt vakintegratie of een geïntegreerd curriculum beschreven als een onderwijsbenadering waarin vakken samenwerken, rond gezamenlijke thema's of vaardigheden, of deels opgaan in bredere leergebieden (Wilschut & Pijls, 2018). Deze benadering biedt scholen ruimte om vaardigheden leergebiedoverstijgend te ontwikkelen en te waarderen, zonder dat deze uitsluitend aan afzonderlijke vakken worden gekoppeld. In het gespecialiseerd onderwijs is er überhaupt meer aandacht voor de praktische vaardigheden aangezien de leergebiedoverstijgende kerndoelen, waar bijvoorbeeld sociaal-emotionele vaardigheden een belangrijke positie innemen. Gezien de nieuwe taak van scholen op het gebied van burgerschapsonderwijs liggen er bovendien kansen om maatschappelijke en sociaal-emotionele vaardigheden beter te integreren en waarderen in het primair onderwijs.

Wat betreft het waarderen van praktische vaardigheden, blijkt uit de literatuur dat deze vaardigheden het beste naar voren komen in praktische opdrachten. Er zijn mogelijkheden om deze praktische opdrachten ook digitaal in te richten, bijvoorbeeld in een simulatie of spel. Met name deze laatste optie kan leerlingen, die minder geneigd zijn om hun praktische vaardigheden te tonen, ook een prikkel geven om hun vaardigheden te laten zien. In de gesprekken werd ook als vanzelfsprekend aangenomen dat het waarderen van praktische vaardigheden zou gaan via praktische opdrachten die leerlingen iets laten doen. Bij het beoordelen van de praktische vaardigheden zijn rubrics en andere systematische manieren van beoordelen onderzocht. In de gesprekken is vooral de samenkomst van deze resultaten besproken.

Voor het concreet meten van praktische vaardigheden is er een duidelijke voorkeur voor portfolio's. Deze

worden al veel gebruikt op scholen als Agora-scholen vrijescholen en cultuurprofielscholen, maar ook in het PRO, in combinatie met praktijkexamens. Portfolio's bieden veel ruimte voor afstemming op de individuele leerling, iets wat door veel stakeholders als belangrijk wordt ervaren. Portfolio's zouden veel vrijheid moeten bieden en niet gericht zijn op cijfers of goed/fout-beoordelingen, maar vooral de ontwikkeling van de leerling in specifieke praktische vaardigheden zichtbaar maken.

Tot slot hangt de impact van het waarderen en meten van praktische vaardigheden op de werkdruk van leerkrachten in het primair onderwijs sterk af van de manier waarop deze waardering wordt vormgegeven. Krijgen praktische vaardigheden een duidelijke rol bij het selectiemoment voor de overgang naar het voortgezet onderwijs, dan kunnen ze beter worden gekoppeld aan de lesstof over de basisvaardigheden, waardoor extra werkdruk beperkt blijft. Ook de lerarenopleiding kan bijdragen door meer aandacht te besteden aan praktische vaardigheden in combinatie met de basisvaardigheden, zodat leerkrachten goed voorbereid zijn. Worden praktische vaardigheden als bredere pedagogische elementen geïntegreerd en krijgen leerkrachten handvatten om deze inzichtelijk te maken, dan blijft de impact op het curriculum beperkt en kan de werkdruk zelfs afnemen.

Bibliografie

- Amghar, K. (2025). *Maar dat begrijp jij toch niet: Over het onderschatte belang van het mbo*. De Correspondent.
- Beunk, G. (2014). Hoofd, hart en handen. In *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken II* (pp. 90-105). Buijten & Schipperheijn.
- Bijl, A., Veldkamp, B. P., Wools, S., & de Klerk, S. (2024). Serious games in high-stakes assessment contexts: A systematic literature review into the game design principles for valid game-based performance assessment. *Educational Technology Research and Development*, 72(4), 2041-2064. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10362-0>
- Chollet, F. (2019). *On the Measure of Intelligence* (No. arXiv:1911.01547). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1911.01547>
- Dewulf, L. (2024). *Ik kies voor mijn talent*. Lannoo Campus. <https://www.bol.com/nl/nl/f/ik-kies-voor-mijn-talent/38528492/>
- Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., & Wiemeyer, J. (2016). Introduction. In R. Dörner, S. Göbel, W. Effelsberg, & J. Wiemeyer (Red.), *Serious Games: Foundations, Concepts and Practice* (pp. 1-34). Springer International Publishing.
- Folmer, E., van Noorel, A., & Kuiper, W. (2017). *Curriculumspiegel 2017*. SLO.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1176460>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave MacMillan.
- Gillham, J. E., Carter, A. S., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2002). Toward a Developmental Operational Definition of Autism. In M. E. Hertzog & E. A. Farber (Red.), *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 2000-2001* (0 dr., pp. 363-382). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203449523-18>
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2016). A Synthesis of Causal Evidence Linking Non-Cognitive Skills to Later Outcomes for Children and Adolescents. In M. S. Khine & S. Areepattamannil (Red.), *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment* (pp. 171-198). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3_9
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Peil.Digitale geletterdheid einde basisonderwijs 2021-2022*. https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/themarapporten/2024/03/15/peil.digitale-geletterdheid-einde-basisonderwijs-2021-2022/76953+-+23406500+-+Rapport+Peil.+Digitale+geletterdheid+po_TG_PDFa.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025* [Rapport]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, Lex. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* [NBER Working Paper]. National Bureau of Economic Research.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lameras, P., Arnab, S., Dunwell, I., Stewart, C., Clarke, S., & Petridis, P. (2017). Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 972-994. <https://doi.org/10.1111/bjet.12467>
- Lane, S., & Stone, C. A. (2006). Performance assessment. In R. L. Brennan (Red.), *Educational Measurement* (4de dr., pp. 387-431). Praeger Publishers.
- Liss, M., Harel, B., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L., & Rapin, I. (2001). Predictors and Correlates of Adaptive Functioning in Children with Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 219-230. <https://doi.org/10.1023/A:1010707417274>
- Madaus, G. F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67. <https://doi.org/10.1097/00001888-199009000-00045>
- Ministerie van Onderwijs, C. en W. (2025). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs* [Publicatie]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs/Onderzoekskader+2021+voor+het+toezicht+op+de+voorschoolse+educatie+en+het+primair+onderwijs%2C+versie+2025.pdf>
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2003). Focus Article: On the structure of educational assessments. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1(1), 3-62. https://doi.org/10.1207/S15366359MEA0101_02
- OECD. (2024). *PISA vocational education and training (VET): Assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing.
- Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2017). Wat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs behoeft. *Pedagogische Studiën*, 94(3), 196-210.
- P21 Framework Definitions*. (2009). The Partnership for 21st Century Skills.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning, and self-Efficacy: A Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Reches, L., Huijzer, A., & van Spijker, F. (2024). *Het welzijn van de leraar staat onder druk: Het behoud en vertrek van basisschoolleerkrachten in Amsterdam*. Gemeente Amsterdam.

- <https://onderzoek.amsterdam.nl/publicatie/het-behoud-en-vertrek-van-basisschoolleerkrachten-in-amsterdam>
- Roelofs, E., & Sluijter, C. (2016). Meetinstrumenten. In *Skills voor de toekomst: Een onderzoeksagenda* (pp. 63-72). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ros, B. (2022). *Ken je leerling: Praktische inzichten over toetsen en beoordelen PO* (J. Gulikers, D. Joosten-ten Brinke, & Ki. Schildkamp, Red.). Ten Brink Uitgevers.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press. <https://www.naibooksellers.nl/the-craftsman-richard-sennett.html>
- SLO. (z.d.). *Talentgebieden (Gardner)*. Geraadpleegd 17 september 2025, van <https://www.slo.nl/thema/meer/talentontwikkeling/rijke-leeromgeving-activiteiten/talentgebieden-gardner/>
- SLO. (2019). *Executieve functies: Een handreiking*.
- SLO. (2022). *Focus PO 1-2: Analyse doelen Jonge Kind Groep 1-2 (fase 1)*. https://www.slo.nl/publish/pages/18421/focus_po_analyserapportage_slojongekind-definitief.pdf
- SLO. (2024). *Conceptkerndoelen kunst en cultuur*. <https://www.slo.nl/publish/pages/22306/conceptkerndoelen-kunst-cultuur.pdf>
- SLO. (2025). *Leergebiedoverstijgende kerndoelen voor het vso*. https://www.slo.nl/publish/pages/8973/leergebiedoverstijgende_kerndoelen.pdf
- Sol, Y., & Stokking, K. (2023). *Metacognitieve kennis en vaardigheden, zelfregulatie, en leervaardigheden*. SLO.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>
- Stubbé, H. E., Jetten, A. M., Paradies, G. L., & Veldhuis, G. J. (2015). *Creatief Vermogen—De ontwikkeling van een meetinstrument voor leerlingen op school*. TNO.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- van Daalen, R. M. (2010). *Het vmbo als stigma: Lessen, leerlingen en gestrande idealen*.
- van den Heuvel, S., & de Vroome, E. (2024). *Werkdruk in het Onderwijs*. TNO.
- van der Hoeven, M., Jacobse, A., van Lanschot Hubrecht, V., Rass, A., Roozen, I., Sluijsmans, L., & van der Vorle, R. (2014). *Cultuur in de spiegel in de praktijk: Een leerplankader voor cultuuronderwijs*. SLO.
- van Hoorik, I. (2011). *(Hoe) werkt talentontwikkeling bij 'risicojongeren'? Bouwstenen voor onderzoek*. Nederlands Jeugdinstituut. https://www.nji.nl/system/files/2021-05/Hoe_werkt_talentontwikkeling_bij_risicojongeren.pdf
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to*

four-component instructional design (3rd dr.). Routledge.

Vulperhorst, J. (z.d.). *Waarom de focus op talent jongeren belemmert in hun keuzes*. Onderwijsadvies & Training. Geraadpleegd 11 november 2025, van <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/kennisdossiers/kennisdossier-voortgezet-onderwijs/waarom-de-focus-op-talent-jongeren-belemmert-in-hun-keuzes>

Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in Psychology*, 14, Artikel 1217288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.

Bijlage A: Interviewleidraad

Introductie

In opdracht van het ministerie van OCW voeren we een onderzoek uit naar de waardering van praktische vaardigheden in het primair onderwijs. We bekijken hoe deze vaardigheden op een betekenisvolle en herkenbare manier zichtbaar kunnen worden gemaakt, zodat hun maatschappelijke waarde beter tot uitdrukking komt. Ons uitgangspunt is dat meer zicht op praktische vaardigheden en talenten van leerlingen, naast bijvoorbeeld taal en rekenen, bijdraagt aan een completer beeld van hun vermogen om succesvol te functioneren in de maatschappij.

Met dit gesprek horen we graag jullie inzichten over welke praktische vaardigheden van betekenis zijn, welke van deze al een plaats kunnen krijgen in het primair onderwijs, en hoe we deze op een goede manier kunnen waarderen. Graag stellen we eerst een aantal algemene vragen over praktische vaardigheden en daarna zoomen we in op het waarderen van praktische vaardigheden in het primair onderwijs.

Definitie

1. Wat is het eerste waar je aan denkt als je het begrip *praktische vaardigheden* hoort?
2. Hoe verhouden *praktische vaardigheden* zich volgens jou tot *theoretische, cognitieve* en *basisvaardigheden*?
3. Hoe belangrijk vind je praktische vaardigheden in het kader van de brede ontwikkeling van een kind?

Voor ons onderzoek hanteren we de volgende definitie van praktische vaardigheden: alle niet-cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het succesvol functioneren in de maatschappij.

Later in de gesprekken: Voor ons onderzoek zijn we begonnen met de volgende definitie van praktische vaardigheden: alle niet-cognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het succesvol functioneren in de maatschappij. In de eerste gesprekken kwam vooral de vraag naar voren wat praktische vaardigheden dan wel zijn. Hieruit kwam onder andere het handelen in context naar voren, maar ook een sterke samenhang tussen praktische vaardigheden en cognitieve, theoretische en basisvaardigheden. Die worden allemaal gezien als belangrijk voor het succesvol functioneren in de maatschappij.

4. Wat vind je van deze definitie?
 - a. Zou je iets toevoegen of anders formuleren aan deze definitie?

Talentedomeinen

Uit de literatuur over onder andere intelligentie en talentontwikkeling hebben we een aantal domeinen geformuleerd, namelijk: motorisch, creatief, sociaal-emotioneel, maatschappelijk en technisch-systemisch.

5. Zijn deze domeinen voor jou herkenbaar?
 - a. Waarom wel/niet?
6. Dekkt dit volgens jou het gehele spectrum aan praktische vaardigheden?
 - a. Mis je nog vaardigheden of invalshoeken in deze (sub-)domeinen?

7. Aan welke praktische vaardigheden wordt er binnen het *primair onderwijs/jullie school* al aandacht besteed? Aan welke wordt minder aandacht besteed?

Bij het formuleren van de domeinen voor praktische vaardigheden merkten we dat elk domein in zekere mate een cognitief aspect bevat.

8. Hoe kijk je hier tegenaan?
 - a. Hoe verhoudt dit zich bijvoorbeeld ook tot karaktereigenschappen en houding?

Waarderen van praktische vaardigheden – primair onderwijs focus

Zoals gezegd richten we ons nu vooral op het primair onderwijs.

9. Welke van de geformuleerde (sub-)domeinen vind je zinvol en haalbaar om in het primair onderwijs te waarderen?
 - a. Zijn er ook (sub-) domeinen die minder geschikt zijn? Waarom?
10. Hoe zou het waarderen van praktische vaardigheden in het huidige onderwijssysteem eruit kunnen zien?
11. Wat zijn volgens jou de grootste uitdagingen, bijvoorbeeld praktisch of organisatorisch, om praktische vaardigheden inzichtelijk te maken?

Waarderen van praktische vaardigheden – voortgezet onderwijs/mbo focus

12. Welke van deze geformuleerde (sub-)domeinen zouden al zichtbaar of gewaardeerd moeten worden in het primair onderwijs, om de overgang naar voortgezet onderwijs en/of het mbo te ondersteunen?
 - a. Zijn er ook (sub-)domeinen die juist een focus moeten hebben in het voortgezet onderwijs/ mbo?
 - b. Zien jullie ook specifieke praktische vaardigheden bij leerlingen die instromen naar het voortgezet onderwijs/mbo, die zij bij zichzelf nog niet herkennen?
13. Wat zijn volgens jou de grootste kansen voor het inzichtelijk maken van praktische vaardigheden in het primair onderwijs, in de koppeling naar het mbo?
 - a. Zie je ook nog uitdagingen, bijvoorbeeld praktisch of organisatorisch?

Standaardisering van de meting

We hebben in onze verkenning naar het inzichtelijk maken van praktische vaardigheden een aantal verschillende opties gevonden, zoals het gebruik maken van rubrics en observaties, het opbouwen van een (e-)portfolio, authentieke toetsen, proeve van bekwaamheid.

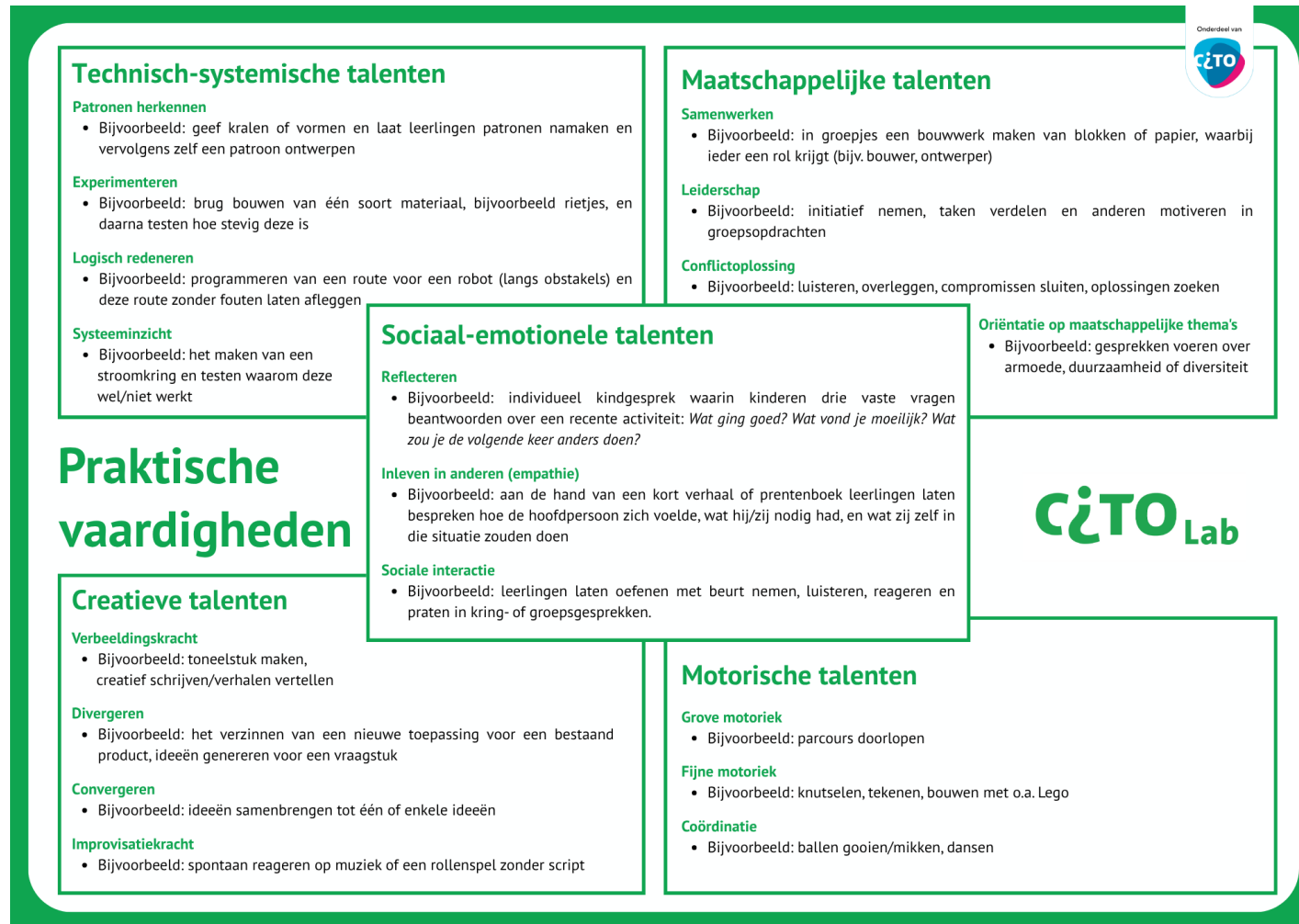
14. Welke zie jij als het meest kansrijk?
 - a. Waarom is dat?
 - b. Zie je nog andere mogelijkheden?
15. Zie je specifieke kansen en/of risico's voor het inzichtelijk maken van praktische vaardigheden op deze manier?
16. In welke mate vind je dat het waarderen van praktische vaardigheden moet worden afgestemd op de individuele leerling?
17. Welke informatie over praktische vaardigheden is volgens jou het meest waardevol voor leerlingen, leerkrachten en ouders?
18. Welke voorbeelden ken je waarin praktische vaardigheden worden gewaardeerd in het primair onderwijs die voor ons relevant zijn om verder te verkennen?

- a. Hoe wordt dit gedaan?
- b. Hoe wordt dit teruggekoppeld aan leerlingen, leerkrachten en ouders?
- c. Wat maakt deze voorbeelden voor jou effectief of minder effectief?

Afsluiting

Bedankt voor je input. Volgens mij weten we voor nu genoeg. Heb je zelf nog vragen of opmerkingen voordat we afsluiten? Wil je het rapport ontvangen aan het eind?

Bijlage B: Origineel kader praktische vaardigheden

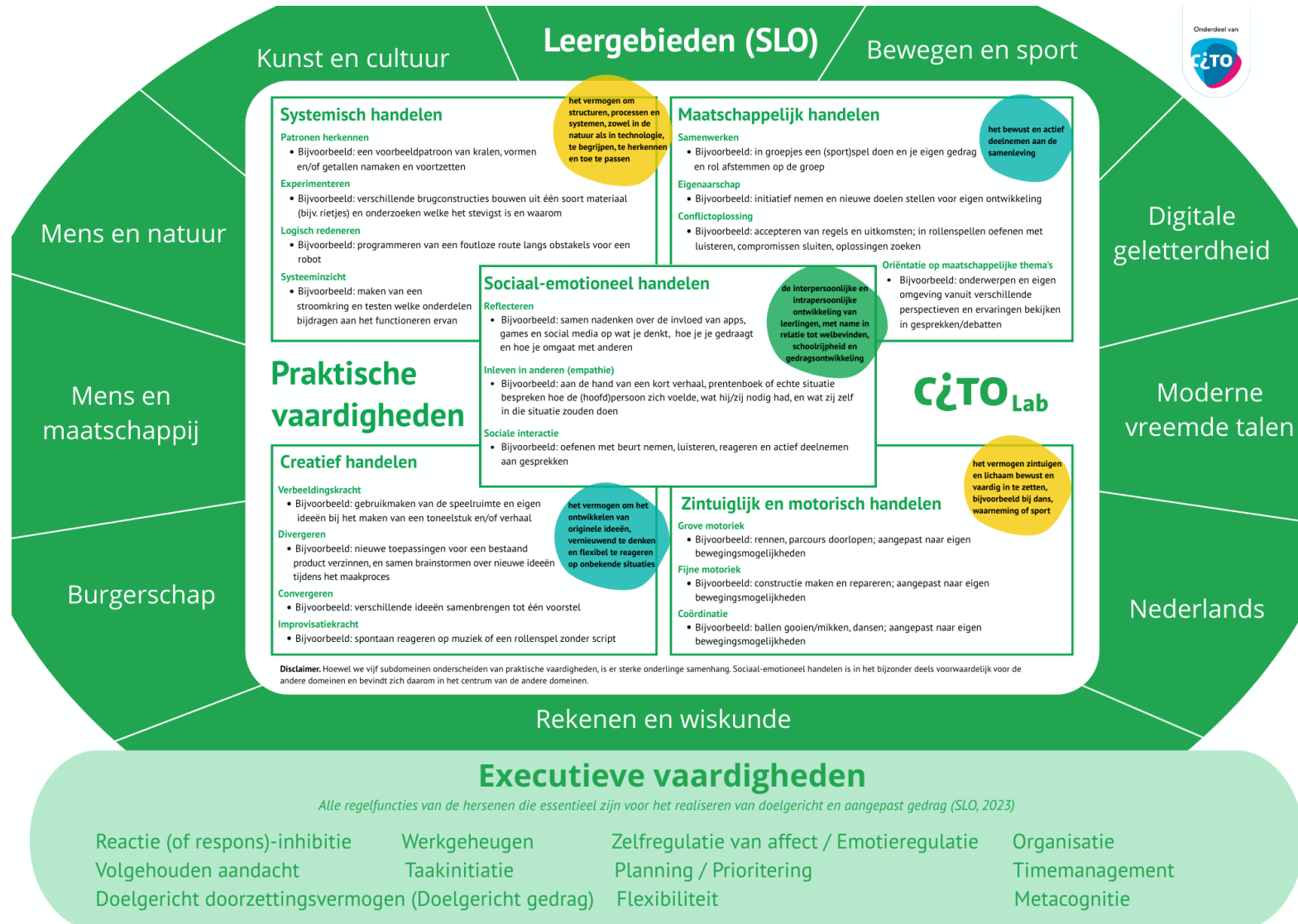


Bijlage C: Overzicht gesprekken stakeholders

Naam	Organisatie	Functie	Profiel	Expertise
Nora Steenbergen	SLO	Curriculumontwikkelaar talentontwikkeling	Ontwerpt en adviseert over curricula gericht op talentontwikkeling	Hoogbegaafdheid, talentontwikkeling
Anton Béguin	Adviesbureau Toetsinnovatie	Consultant/Directeur	Toetsexpert	Toetsing, beleid
Anoniem	Stichting Samenwerkingsverband (SWV) Passendwijs	Orthopedagogen	Adviseert over leer- en ondersteuningsbehoeften van kinderen binnen primair onderwijs	Passend onderwijs, ontwikkeling van schoolgaande kinderen, onderwijsbeleid
Jacqueline Kerkhoffs en drie anonieme stakeholders	Stichting Platforms vmbo (SPV)	Directeur, en andere afgevaardigden	Vertegenwoordiging van platforms beroepsgerichte programma's	Vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg, beroepsgerichte vaardigheden
Anoniem	PO-Raad	Beleidsadviseur	Belangenbehartiging van het primair onderwijs	Onderwijskwaliteit, onderwijskansen, toetsing
Anoniem	Vereniging Openbaar Onderwijs (VOO)	Beleidsadviseurs	Belangenbehartiging van openbaar onderwijs en ondersteuning op gebied van medezeggenschap	Kansengelijkheid, openbaar onderwijs, medezeggenschap
Anoniem	Sectorraad PRO	Bestuursleden	Belangenbehartiging van pro-leerlingen en -scholen	Praktijkgericht onderwijs, onderwijskwaliteit
Trudie Schils	Universiteit Maastricht	Hoogleraar	Onderzoekt factoren die van invloed zijn op een passende onderwijsloopbaan	Onderwijseconomie, passend onderwijs, sociaal-emotionele vaardigheden, sociaal-economische achtergrond
Anoniem	Vereniging Cultuur Profiel Scholen (PO)	Bestuursleden	Belangenbehartiging van cultuurprofiel scholen in het primair onderwijs, waar cultuuronderwijs centraal staat	Cultuuronderwijs

Naam	Organisatie	Functie	Profiel	Expertise
Barend van Heusden	Universiteit Groningen	Professor emeritus	Cultuur en cognitie, met speciale aandacht voor de kunsten	Cultuuronderwijs
Karim Amghar	ZZP	Auteur, adviseur, spreker, docent	Schrijft over onderwijs en geeft les in het mbo, met focus op maatschappelijke vraagstukken	Mbo, kansen(on)gelijkheid, sociale cohesie, polarisatie, radicalisering
Nathalie de Krijger	Gereformeerde basisschool in provincie Utrecht	Leraar	Christelijk onderwijs	Primair onderwijs
Anoniem	Ouders en Onderwijs	Bestuurslid	Belangenbehartiging ouders in het onderwijs	Rol van ouders in het onderwijs
Anoniem (2 personen)	Sectorraad GO	Beleidsadviseurs	Belangenbehartiging van gespecialiseerd onderwijs leerlingen en scholen	Gespecialiseerd onderwijs, passend en inclusief onderwijs
Stephan ter Avest	Daltonschool in provincie Gelderland	Kwaliteitscoördinator	Daltononderwijs, cultuurprofielschool	Primair onderwijs, Daltononderwijs, cultuurprofielscholen
Anoniem	Vrijeschool in provincie Gelderland	Intern begeleider, kleuterleerkracht	Vrijeschool	Primair onderwijs, vrijeschool, kleuteronderwijs

Bijlage D: Herzien kader praktische vaardigheden



Bijlage E: Koppeling SLO doelen aan voorbeelden kader

Subdomein	Vaardigheid	Voorbeeld	Kerndoel SLO		SLO leergebied
Systemisch handelen	Patronen herkennen	een voorbeeldpatroon van kralen, vormen en/of getallen namaken en voortzetten	13A	De leerling redeneert over patronen en verbanden	Wiskunde
	Experimenteren	verschillende brugconstructies bouwen uit één soort materiaal (bijv. rietjes) en onderzoeken welke het stevigst is en waarom	30A	De leerling toont inzicht in en experimenteert met voorwerpen en technische systemen uit de leefomgeving	Mens en natuur
	Logisch redeneren	programmeren van een foutloze route langs obstakels voor een robot	29B	De leerling gebruikt natuurwetenschappelijke en technologische denkwijzen bij het ontdekken en verklaren van de wereld	Mens en natuur
	Systeeminzicht	maken van een stroomkring en testen welke onderdelen bijdragen aan het functioneren ervan	30A	De leerling toont inzicht in en experimenteert met voorwerpen en technische systemen uit de leefomgeving	Mens en natuur
Maatschappelijk handelen	Samenwerken	in groepjes een (sport)spel doen en je eigen gedrag en rol afstemmen op de groep	39A	De leerling neemt verantwoordelijkheid voor het samen deelnemen aan beweegactiviteiten	Bewegen en sport
	Eigenaarschap	initiatief nemen en nieuwe doelen stellen voor eigen ontwikkeling	40B	De leerling onderzoekt welke vormen van bewegen passen bij eigen voorkeuren	Bewegen en sport
	Conflictoplossing	accepteren van regels en uitkomsten	39A	De leerling neemt verantwoordelijkheid voor het samen deelnemen aan beweegactiviteiten	Bewegen en sport
		in rollenspellen oefenen met luisteren, compromissen sluiten, oplossingen zoeken	20A	De leerling redeneert over het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat	Burgerschap
	Oriëntatie op maatschappelijke	onderwerpen en eigen omgeving vanuit verschillende	20B	De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving	Burgerschap

	thema's	perspectieven en ervaringen bekijken in gesprekken/debatten	21A	De leerling verkent mogelijkheden om democratisch te handelen	Burgerschap
			25B	De leerling onderzoekt maatschappelijke vraagstukken	Mens en maatschappij
Zintuiglijk en motorisch handelen	Grove motoriek	rennen, parcours doorlopen	38A	De leerling neemt deel aan beweegactiviteiten in uiteenlopende beweegthema's	Bewegen en sport
		aangepast naar eigen bewegingsmogelijkheden	38C	De leerling stemt beweegactiviteiten af op de eigen mogelijkheden	Bewegen en sport
	Fijne motoriek	Constructie maken en repareren	30A	De leerling toont inzicht in en experimenteert met voorwerpen en technische systemen uit de leefomgeving	Mens en natuur
		aangepast naar eigen bewegingsmogelijkheden	38C	De leerling stemt beweegactiviteiten af op de eigen mogelijkheden	Bewegen en sport
	Coördinatie	ballen gooien/mikken, dansen	38B	De leerling verbetert de beweegvaardigheid	Bewegen en sport
		aangepast naar eigen bewegingsmogelijkheden	38C	De leerling stemt beweegactiviteiten af op de eigen mogelijkheden	Bewegen en sport
Creatief handelen	Verbeeldingskracht	gebruikmaken van de speelruimte en eigen ideeën bij het maken van een toneelstuk en/of verhaal	35A	De leerling gebruikt creatieve maak- en denkstrategieën in een iteratief kunstzinnig proces	Kunst en cultuur
	Divergeren	nieuwe toepassingen voor een bestaand product verzinnen, en samen brainstormen over nieuwe ideeën tijdens het maakproces	35A	De leerling gebruikt creatieve maak- en denkstrategieën in een iteratief kunstzinnig proces	Kunst en cultuur
	Convergeren	verschillende ideeën samenbrengen tot één voorstel	35A	De leerling gebruikt creatieve maak- en denkstrategieën in een iteratief kunstzinnig proces	Kunst en cultuur
	Improvisatiekracht	spontaan reageren op muziek of een rollenspel zonder script	35A	De leerling gebruikt creatieve maak- en denkstrategieën in een iteratief kunstzinnig proces	Kunst en cultuur
Sociaal-emotioneel handelen	Reflecteren	samen nadenken over de invloed van apps, games en social media	19A	De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van	Burgerschap

		op wat je denkt, hoe je je gedraagt en hoe je omgaat met anderen		leerlingen	
			24B	Digitale technologie, jezelf en de ander	Digitale geletterdheid
	Inleven in anderen (empathie)	aan de hand van een kort verhaal, prentenboek of echte situatie bespreken hoe de (hoofd)persoon zich voelde, wat hij/zij nodig had, en wat zij zelf in die situatie zouden doen	20B	De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving	Burgerschap
			28D	De school draagt bij aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen en bevordert respectvolle omgang met anderen	Mens en maatschappij
	Sociale interactie	oefenen met beurt nemen, luisteren, reageren en actief deelnemen aan gesprekken	4A	De leerling voert gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context	Taal – mondelinge communicatie
			19A	De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen	Burgerschap