

Handboek vakdidactiek maatschappijleer

Ton Olgers, Rob van Otterdijk, Gerard Ruijs, Jan de Kievid en Lieke Meijs



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

Handboek vakdidactiek maatschappijleer

Handboek vakdidactiek maatschappijleer

Ton Olgers
Rob van Otterdijk
Gerard Ruijs
Jan de Kievit
Lieke Meijs

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken
ProDemos - Huis voor democratie en rechtsstaat
Amsterdam/Den Haag 2014

INHOUD

Voorwoord	11
Inleiding	13
DEEL 1 ALGEMEEN	17
1 Wat is maatschappijleer en wat is didactiek van maatschappijleer?	19
1.1 Basisvragen van de didactiek van maatschappijleer	19
1.2 Drie bronnen voor selectiecriteria voor de inhoud van maatschappijleer	21
1.3 Neutraliteit versus betrokkenheid	22
1.4 Werkwijze bij de ontwikkeling van een vakvisie	24
1.5 Met welk terrein houdt maatschappijleer zich bezig?	24
1.6 Doelen en functies van maatschappijleer	26
1.7 De relatie met de sociale wetenschappen en burgerschap	27
1.8 Welke deelterreinen worden bij maatschappijleer onderscheiden?	28
1.9 Wat zijn typerende denk- en redeneerwijzen van het schoolvak?	30
1.10 De methodiek van maatschappijleer	31
2 Een korte geschiedenis van maatschappijleer	35
2.1 De periode van ontstaan	35
2.2 De periode van stabilisering	40
2.3 De periode van theorieontwikkeling	45
2.4 Nieuwe ontwikkelingen	49
3 Maatschappijleer en actualiteit	51
3.1 Inleiding	51
3.2 Motieven voor de behandeling van actualiteit	52
3.3 Valkuilen	53
3.4 Complexiteit van actuele problemen	55
3.5 Actualiteit en hoofdvraagstukken	60
4 Maatschappijleer en waarde-educatie	65
4.1 Inleiding	65
4.2 Drie soorten waardeonderwijs	65
4.3 Persoonlijke vorming en maatschappelijke vorming	67
4.4 Maatschappijleer en waardenneutraliteit	70

Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken is een samenwerkingsverband van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam; het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit; de Hogeschool van Amsterdam, Domein Onderwijs en Opvoeding en de Hogeschool IPABO Amsterdam / Alkmaar.
Website: www.expertisecentrum-mm.v.nl

ProDemos is het 'Huis voor democratie en rechtsstaat'. ProDemos legt uit wat de spelregels zijn van de democratie en de rechtsstaat en laat zien wat je zelf kunt doen om invloed uit te oefenen - in de gemeente, de provincie, het land en Europa.
Website: www.prodemos.nl

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage uit het gezamenlijk Kohnstamm Kennisfonds van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam (ILO-UvA).

© 2014 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam / ProDemos, Den Haag

Tweede, herziene druk

Eindredactie: Harm Ramkema en Coen Gelinck
Ontwerp omslag: Toewan grafische communicatie, Amsterdam
Foto omslag: Lizzy Kalisvaart, Amsterdam
Vormgeving: RON Graphic Power, Heiloo
Druk: Ten Brink, Meppel

ISBN ProDemos 978-90-6473-499-1
ISBN LEMM 978-94-90147-06-8

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

4.5	De rol van de docent bij waardeonderwijs	71
4.6	Niveaus van waardeonderwijs	72
4.7	Waardedilemma's	73
4.8	Een leerlijn voor waardeonderwijs	75
4.9	Tot slot	77
5	Burgerschap en maatschappijleer	79
5.1	Inleiding	79
5.2	Burgerschap op micro- en macroniveau	80
5.3	De ontwikkeling van het concept burgerschap	81
5.4	Democratisch burgerschap: de paradox van maatschappijleer	83
5.5	Burgerschapsonderwijs buiten de klas	86
5.6	Europees burgerschap	88
5.7	Samenvatting	90
6	De beginsituatie van leerlingen bij maatschappijleer	93
6.1	Inleiding	93
6.2	Voor maatschappijleer relevante preconcepties van leerlingen	95
6.2.1	Vrij en authentiek	95
6.2.2	Communicatie, media en politiek	97
6.2.3	Verschillen tussen leerlingen	99
6.2.4	Een Einsteingeneratie?	101
6.3	Gevolgen voor maatschappijleer	102
6.3.1	Tegenstrijdigheden	102
6.3.2	Opleidingsniveaus	105
6.4	Aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen	108
6.4.1	Waarom aansluiten bij de leefwereld?	108
6.4.2	Een ingewikkelde kwestie	110
6.5	Tot slot	113
7	Maatschappijleer en theorieën over leren en onderwijzen	117
7.1	Inleiding	117
7.2	Verandering in opvattingen over leren en onderwijs	118
7.3	Leertheorieën/onderwijstheorieën	120
7.3.1	Objectivisme-constructivisme	120
7.3.2	Behaviorisme	121
7.3.3	De cognitieve leerpsychologie	122
7.3.4	Constructivisme	125
7.3.5	Meervoudige intelligentie	128
7.3.6	Leerstijlen van Kolb	131
7.3.7	Geheugenpsychologie: de noodzaak van constructieve frictie	132
7.4	Samenvatting	135

8	Lesvoorbereiding: beginsituatie en leerdoelen	139
8.1	Inleiding	139
8.2	Model voor Didactische Analyse (Van Gelder)	140
8.3	Dimensies van leren: focus op leeractiviteiten	142
8.4	Beginsituatie bij maatschappijleer: 'Het is toch mijn mening...!'	145
8.4.1	Motivatie: veilig leerklimaat, gevoelige onderwerpen	145
8.4.2	Voorkennis en preconcepties	147
8.4.3	Voorbeelden van aandacht richten/verwondering wekken	150
8.5	Kennisdoelen en affectieve doelen	152
8.5.1	Waarom lesdoelen?	152
8.5.2	Niveaus van kennis en vaardigheden	154
8.5.3	Beheersingsniveaus en leeractiviteiten: de taxonomie van Bloom	155
8.5.4	Lesdoelen formuleren: gedrag en inhoud	158
8.5.5	Nadenken over affectieve doelen	160
8.5.6	Cognitieve doelstellingen ten behoeve van reflectie en attitudevorming	163
9	Lesvoorbereiding: benaderingswijzen en leeractiviteiten	169
9.1	Inleiding: redeneerwijzen	169
9.2	De klassieke benaderingswijze	171
9.3	Soorten maatschappelijke problemen: de nieuwe kernconcepten	172
9.4	Leren denken in oorzaak-gevolg oplossingschema's	173
9.5	Functies kunnen noemen/herkennen	178
9.6	Waardedilemma's	179
9.7	Het vergelijkende perspectief	180
9.7.1	Vergelijking met andere landen	180
9.7.2	Het veranderingsperspectief	182
9.8	Afhankelijke/cumulatieve opbouw van de leerstof of onafhankelijke willekeurige opbouw?	184
9.9	De concept-contextbenadering	188
9.9.1	Inleiding	188
9.9.2	Nadere invulling concept-contextbenadering bij maatschappijwetenschappen	189
9.9.3	De definitie van concept	189
9.9.4	Concepten in het vak maatschappijwetenschappen	190
9.9.5	De definitie van context	192
9.9.6	Contexten in het vak maatschappijwetenschappen	193
9.9.7	Slot	194
9.10	Evaluatie van het leerproces	194

10 Toetsen bij maatschappijleer	199
10.1 Inleiding	199
10.2 Toetsen bij maatschappijleer	200
10.2.1 Domein A Vaardigheden	201
10.3 Doel en functies van toetsing	209
10.4 Fasen in het toetsproces	211
10.5 Constructie van toetsen	212
10.5.1 Kwaliteitseisen aan toetsen	214
10.6 Soorten toetsvragen	219
10.6.1 Gesloten vragen	220
10.6.2 Open vragen	229
10.7 Toetsen op verschillende niveaus	233
10.8 Het beoordelen van een toets	239
10.8.1 Normering/cijfers	240
10.9 Het beoordelen van vaardigheden	241
10.10 Kwaliteit van schoolexamens	253
11 Maatschappijleer in het voortgezet onderwijs en het mbo	259
11.1 Inleiding	259
11.2 Vernieuwde onderbouw	259
11.3 Havo en vwo: een volwaardig vak	260
11.3.1 Het programma	260
11.3.2 Verschil havo-vwo	261
11.4 Vmbo: aansluiten bij de beroepspraktijk	266
11.4.1 Programma	266
11.4.2 Leerlingen	267
11.4.3 Ontwikkelingen in het vmbo	269
11.4.4 Consequenties voor maatschappijleer	275
11.5 Mbo: loopbaan en burgerschap	289
11.5.1 Maatschappijleer en burgerschap in het mbo	289
11.5.2 Structuur van het mbo	290
11.5.3 Deelnemers	292
11.5.4 Wat zijn competenties?	293
11.5.5 Burgerschap in de onderwijspraktijk	295
11.5.6 Problemen met de huidige invulling	296
11.6 Tot slot	299
DEEL 2 THEMA'S	303
12 Parlementaire democratie en rechtsstaat	305
12.1 Inleiding	305
12.2 Basisbegrippen 1: de onlosmakelijke verbinding van rechtsstaat en democratie	307
12.3 Basisbegrippen 2: de aard van maatschappelijke en politieke vraagstukken	309

12.4 Basisbegrippen 3: dilemma's van parlementaire democratie en rechtsstaat	310
12.5 Basisbegrippen 4: debat	312
12.6 Basisbegrippen 5: rechtsstaat	314
12.7 Basisbegrippen 6: een systeem van ideologieën	316
12.8 Democratie, rechtsstaat en de leerling	319
13 Een pluriforme samenleving	321
13.1 Inleiding: een gepolariseerd onderwerp	321
13.2 Actuele debatten en maatschappijleerdoelen	322
13.2.1 Context en dilemma's	322
13.2.2 Cultuur en integratie	325
13.2.3 Maatschappijleerdoelen	329
13.3 Beginsituatie van leerlingen	331
13.3.1 Ervaringsdeskundigheid	331
13.3.2 Verschillende schoolklassen en niveaus	333
13.4 Didactiek	335
13.4.1 Hoe beginnen?	335
13.4.2 Cultuur: anders en hetzelfde	336
13.4.3 Andere omstrede begrippen	341
13.4.4 Als leerlingen niet openstaan voor informatie	345
13.4.5 Waarden en grenzen van de docent	347
13.5 Tot slot	349
14 De verzorgingsstaat	353
14.1 Inleiding	353
14.2 Beginsituatie: het 'frame' van docenten en studenten	353
14.3 Een zevenhonderd jaar oude maatschappijleerles	356
14.4 De functies van de verzorgingsstaat volgens de WRR	357
14.5 De verzorgingsstaat in maatschappijleerboeken	359
14.6 Betekenisvolle lessen over de verzorgingsstaat: voorbeelden	360
14.6.1 Voorkennis 'meten'	361
14.6.2 Motivatie	362
14.6.3 Opbouwen van nieuwe kennis door vergelijken	362
14.6.4 Verhelderen centrale problemen en dilemma's	365
14.6.5 Dilemma vrijheid versus gelijkheid	375
14.6.6 Scenario-opdracht	378
14.6.7 Tot slot	380
DEEL 3 WERKVORMEN	391
15 Overzicht en indeling van werkvormen	393
15.1 Inleiding	393
15.2 Classificatie van werkvormen	397
15.3 Relevante situatiemarkers	399
15.4 Overzicht werkvormen en manier van beschrijven	401

16	Docentgestuurde werkvormen	405
17	Werkvormen met een gedeelde sturing	411
18	Leerlinggestuurde werkvormen	429
	Literatuurlijst	449

VOORWOORD

Maatschappijleer is een dynamisch vak. Het gaat immers over de wereld om ons heen, die in een razend tempo doordraait. Niet alleen in letterlijke zin: met volle vaart rond haar eigen as, maar bovenal in figuurlijke zin: als een wereld waarin samenlevingen voortdurend veranderen. Samenlevingen worden gekenmerkt door de mensen die er leven en door tal van problemen, processen, vraagstukken en veranderingen. Van jeugdcriminaliteit tot individualisering en van populisme in de politiek tot veranderende verhoudingen binnen de Europese Unie.

Het dynamische karakter van maatschappijleer wordt bepaald door het feit dat deze samenlevingen het studieobject van dit vak zijn. Het maakt de lespraktijk van alledag veranderlijk en interessant: het gaat immers over de wereld van vandaag en morgen. Dit dynamische karakter zien we ook terug bij de veranderingen in het vak zelf. Of het nu gaat om de inhoud of de positie: het vakgebied van de docent maatschappijleer heeft de afgelopen decennia bepaald niet stilgestaan.

Een product van de ontwikkelingen van de afgelopen jaren ligt nu voor u: een handboek vakdidactiek maatschappijleer. Voor studenten aan de lerarenopleidingen is de tijd van losbladige systemen en readers (wellicht gedeeltelijk) voorbij, voor docenten ligt er een nieuw naslagwerk dat niet op het nachtkastje mag ontbreken en voor alle andere geïnteresseerden in het mooiste vak ter wereld is er nu een goede inleiding op de markt.

Het is prachtig dat dit boek tot stand is gekomen dankzij de vijf auteurs, *het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken* en *ProDemos - Huis voor democratie en rechtsstaat*. Het geeft een overzicht van de geschiedenis en didactiek van het vak maatschappijleer en een dynamische impuls aan de les van morgen!

Veel lees- en lesplezier gewenst!

Hans Teunissen
Voorzitter van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM)

INLEIDING

Voor u ligt het *Handboek vakdidactiek maatschappijleer* (en maatschappijwetenschappen). Voorzover wij weten is dit het vierde handboek didactiek maatschappijleer dat in Nederland verschijnt. Het vorige, *Maatschappijleer. Een vakvertaling bij Onderwijskunde* van de hand van Maria Geerlings (1997), een supplement bij een algemeen onderwijskundig handwerk, is alweer meer dan tien jaar oud en er was dringende behoefte aan een nieuw. Een eerste handboek verscheen in 1980, het *Schetsboek didactiek maatschappijleer* door Wim Kalkwiek. In datzelfde jaar verscheen *Didactische werkvormen* door Henk Dekker, weliswaar geen volledig didactisch handboek, maar door veel docenten maatschappijleer werd dit boek in die tijd als de kern en de sleutel tot goed lesgeven in maatschappijleer gezien. Vier jaar later publiceerde Dekker wel een volledig didactisch handboek: *Didactiek van maatschappijleer*. Het waren de jaren dat zich aan de universiteiten de vakleeraaropleidingen bevonden en daar relatief grote afdelingen hadden. In de tendens van de laatste jaren tot een steeds sterkere veralgemening van het onderwijs op leraaropleidingen (academische zowel als hbo) is de didactiek van schoolvakken in de verdrukking geraakt en daarmee dreigt de kern van de opleidingen te verschromelen. Dit handboek is een poging om nog op tijd, voor de laatste ervaren en *gebildete* opleiders hun inzichten mee met pensioen nemen, de voorhanden kennis te bundelen en te behouden.

Daarmee is het ook het eerste handboek maatschappijleer waarvoor een collectief van auteurs de verantwoordelijkheid draagt. Dat heeft niet alleen voordelen. Een volwassen discipline kent een levendig debat tussen wetenschappers en opleiders van het vakgebied via publicaties. Hun onenigheid wordt in wetenschappelijke uiteenzettingen en onderzoek uitgevochten en draagt vrucht in de voortgang van het vakgebied. Met de huidige stand van het wetenschapsgebied van de didactiek maatschappijleer kunnen we daar vooralsnog alleen van dromen. We zijn gelukkig dat we de kans hebben gekregen, maar dus ook gedwongen waren onze – nog niet eens zo grote – verschillen van inzicht te overbruggen en een soort kleinste gemeenschappelijke veelvoud aan te bieden van wat de Nederlandse didactiek van ons schoolvak te bieden heeft. Inderdaad niet een grootste gemene deler. We hebben er bewust voor gekozen niet alleen dat op te schrijven waar we het met zijn allen over eens waren; dan zouden allerlei interessante onderdelen buiten het boek gebleven zijn. Het boek is dan ook enerzijds het resultaat van veel en soms pittige discussies, maar laat tegelijk het gedachtegoed van elk van de auteurs in zijn waarde. Dat leidt er soms toe dat sommige vraagstukken open blijven en aanleiding geven voor verder debat en onderzoek. We waren er dan ook niet op uit

een boek met recepten voor succesvolle lessen maatschappijleer te schrijven (als iemand dat soort recepten kent, zouden we die graag alsnog toegestuurd krijgen!). We hebben een aantal theoretische basisinzichten en ambachtelijke kennis bijeen willen brengen, waarvan wij menen dat deze onmisbaar is voor eenieder - boekschrijvers, leraren, curriculumontwerpers - die lessen maatschappijleer ontwikkelt. Als door dit boek hernieuwd een aantal debatten rond het schoolvak ontstaat, dan hebben we een belangrijk doel bereikt.

Een van de moeilijkheden bij het schrijven van de hoofdstukken was ons doel om zowel het hbo als het academisch publiek te bedienen. Dat betekent dat we naar beide niveaus compromissen hebben moeten sluiten. Soms zal het niveau voor een tweede jaar hbo best pittig zijn. En voor de beginnende studentleraar die een academische meester in de sociale wetenschappen is hadden we graag nog wat dieper gegraven en nog wat meer literatuur ingebracht.

De lezer zal zich ook dienen te realiseren dat sociaalwetenschappelijke kennis, vooral politicologische en sociologische, bekend verondersteld wordt, respectievelijk van elders gehaald wordt. Een grondige samenvatting van de vakwetenschap past niet in dit boek, niet qua karakter en al helemaal niet qua omvang. De academische gevormde studentleraar heeft die kennis – als het goed is – ook daadwerkelijk al in huis. Didactiek is immers vooral de doordenking en herordening van die kennis van de vakwetenschap, de menging ervan met de voorkennis, het gebrek aan kennis, de gefragmenteerde kennis, de houdingen van de leerling. Na lezing van de eerste hoofdstukken weet de lezer goed hoe dat zit, hopen we.

Dat brengt ons op het volgende aspect wat betreft het gebruik. Hoewel het boek door een intelligente lezer, die bijvoorbeeld al een paar jaar voor de klas staat, goed te lezen moet zijn, is het toch niet opgezet als zelfstudieboek. In deze tijd van zelfstandig leren en alles zelf uitzoeken is het goed erop te wijzen dat een goede docentenopleider voor een studentleraar welhaast onmisbaar is bij dit boek. Oftewel onderwijs valt door niets anders te vervangen dan door nog beter onderwijs. Het boek heeft een vrij logische opbouw. Het begint met het neerzetten van een basiskader van waaruit langzamerhand steeds praktischer werken mogelijk is. Het boek start met een onderzoek naar wat maatschappijleer en didactiek maatschappijleer is. Daarna volgt een hoofdstuk over de geschiedenis van het schoolvak, waarmee tegelijk de kern van het vak verder wordt omlijnd. Een hoofdstuk over actualiteit en waarde-educatie bouwen de theorie, maar tegelijk ook al het praktische ambacht verder uit. In het hoofdstuk over burgerschap wordt de relatie daarvan met maatschappijleer uitgewerkt. Daarna volgt een belangrijk hoofdstuk waarin de voorkennis en houdingen van leerlingen ten aanzien van de leerstofelementen van maatschappijleer worden behandeld. Deze kennis is onmisbaar om een leerplan of lessen te construeren. Even onmisbaar zijn de drie daarop volgende hoofdstukken (7, 8 en 9), waarin aan de hand van de ontwikkelingen in de onderwijskunde een analyse gemaakt wordt van de typische denk- en leerprocessen zoals deze bij de analyse van maatschappelijke en politieke vraagstukken noodzakelijk zijn en die het vak een geheel eigen positie geven. Vanaf hoofdstuk 10 is er een meer praktisch karakter. Eerst wordt uitvoerig toetsing bij maatschappijleer

behandeld, daarna wordt de situatie in het voortgezet onderwijs op een rij gezet. In deel II worden in drie hoofdstukken (12, 13 en 14) de hoofddomeinen van maatschappijleer uitvoeriger behandeld. Het boek eindigt met vier hoofdstukken die gewijd zijn aan werkvormen.

We hopen dat de lezer net zo zal genieten van het bestuderen van het boek als wij hebben gedaan bij het schrijven.

DEEL 1 | ALGEMEEN

1 | WAT IS MAATSCHAPPIJLEER EN WAT IS DIDACTIEK VAN MAATSCHAPPIJLEER?

1.1 BASISVRAGEN VAN DE DIDACTIEK VAN MAATSCHAPPIJLEER

Dit boek is gewijd aan de didactiek van maatschappijleer. Dat betekent dat we dienen te weten wat didactiek is en wat maatschappijleer is. Het antwoord op beide vragen is niet vanzelfsprekend en ook niet eenvoudig. Vooral niet omdat de didactiek van een schoolvak nauw verbonden is met de inhoud van het vak. In dit boek zullen we stukje bij beetje inzicht verschaffen in beide vraagstukken en zo langzaam maar zeker het samenhangende antwoord op beide vragen opbouwen.

Didactiek van een schoolvak heeft als eerste vraag de vraag naar de inhoud: welke inhoud, welke leerstof is dermate belangrijk dat ze de moeite waard is om te worden overgedragen? En welke criteria kunnen worden aangedragen om deze keuze te onderbouwen? De tweede vraag is die naar de structuur: welke verbanden bestaan er tussen de verschillende leerstofelementen? Welke zijn centraal en welke zijn afgeleid? Kunnen de leerstofelementen tot een samenhangend geheel worden gesmeed?

Didactiek van maatschappijleer is dus eigenlijk de verantwoording van een andere vraag, namelijk de vraag 'wat is maatschappijleer?' Met het tot stand brengen van een structureel geheel van leerstofelementen zijn we er echter nog niet. Op dat moment hebben we eigenlijk slechts de eindstof (vaak de examenstof) vastgesteld, maar nog niet de manier waarop we daar komen, het leerplan. We willen ook graag weten op welke wijze deze leerstofelementen het meest efficiënt aan de leerling kunnen worden overgebracht. Daarvoor is op de eerste plaats een analyse van de leerling nodig: hoe is deze gesocialiseerd, wat is zijn startpositie? Welke houding heeft hij, welke kennis of welk gebrek aan kennis, welke vooroordelen en welke opvattingen? Deze vraag is de derde vraag van de didactiek, namelijk die naar de leerling. De laatste vraag die rest is die naar de methodiek: welke methodiek is, gegeven de startpositie en de socialisatie van de leerling, het meest efficiënt? Op deze wijze opgevat is methodiek een onderdeel van didactiek. In sommige landen, bijvoorbeeld Duitsland, is het gebruikelijk om didactiek en methodiek als twee afzonderlijke domeinen te zien. In Duitsland vormen de eerste drie vragen dus de didactiek en wordt de methodiek gekenmerkt door de vierde vraag. Wij kiezen ervoor methodiek als onderdeel van didactiek te definiëren.

Didactiek wordt vaak verengd tot vormgeving van een vastgestelde inhoud. De lesstof ligt vast in eindtermen en lesboeken, nu moet alleen nog gekeken worden naar een aantrekkelijke vormgeving van de les: werkvormen (bijvoorbeeld uitleggen, samenwerken, ICT gebruiken), voorbeelden uit de praktijk die de lesstof

inzichtelijk maken en in het algemeen hoe we leerlingen aanspreken. Didactiek is daarbij vooral een ambachtelijke aangelegenheid, die zich bovendien voornamelijk in de klas afspeelt. Wij gebruiken in dit boek echter een bredere betekenis van didactiek.

Didactiek van een schoolvak omvat:

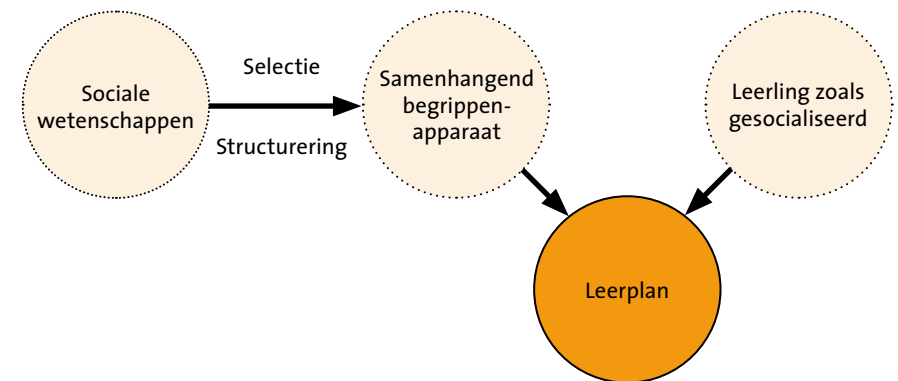
- De vraag naar de inhoud: een proces van selectie en beoordeling van leerinhouden
- De vraag naar de structuur: een proces van het construeren van een samenhangend geheel uit de leerstofelementen, de eindstof of examenstof
- De vraag naar de leerling: een analyse van startpositie en socialisatie van de leerling
- De vraag naar de methodiek: een proces van selectie en structurering van werkwijzen en werkvormen voor leraar en leerling
- De vier vragen gezamenlijk leiden tot het leerplan.

Tezamen betekent dit dat in de didactiek van een schoolvak gezocht wordt welke leerstof belangrijk genoeg is om onderwezen te worden en tevens op welke wijze deze onderwezen moet worden om zo effectief mogelijk te zijn. Eindtermen (of voor wie dat wil 'competenties') zijn dus niet zozeer een gegeven voor de didacticus, maar eerder een object van studie: zijn de eindtermen wel op een verantwoorde manier tot stand gekomen, missen er niet belangrijke inhouden, is er een optimale structuur in aanwezig? En voor de methodiek geldt dat het er niet om gaat aantrekkelijke werkvormen te vinden, of alleen maar afwisseling tot stand te brengen, zodat de les wat minder saai wordt. Veeleer is de taak ervan een optimale brug te slaan tussen de leerling en de gewenste eindtermen. Welke methodiek slaagt erin de gewenste inzichten en/of vaardigheden op de meest effectieve manier tot stand te brengen?

De effectiviteit van de leerstof wordt overigens niet alleen bepaald door een zo goed mogelijke afstemming op cognities, affecties, attitudes en gedrag van leerlingen. Het onderwijsonderzoek laat zien dat samenhang van leerstofelementen, de structuur, bijzonder belangrijk is voor efficiënt leren. Het gaat er uiteindelijk om een 'theorie' op het niveau van een leerling aan te bieden waarmee hij de samenleving en de politiek kan analyseren en beoordelen en er tevens in kan participeren. Op het proces van de methodiek zullen we aan het eind van het hoofdstuk kort ingaan. Verder zal het terugkeren in elk van de themahoofdstukken en in de hoofdstukken over didactische werkvormen.

Hiernaast nog een schematische weergave.

Hoe het selecteren, beoordelen en structureren van leerinhouden (leerstof) precies in zijn werk gaat is een verhaal dat niet alleen in dit eerste hoofdstuk, maar ook in de andere hoofdstukken wordt uiteengezet. Het is als het ware een rode draad door het hele boek.

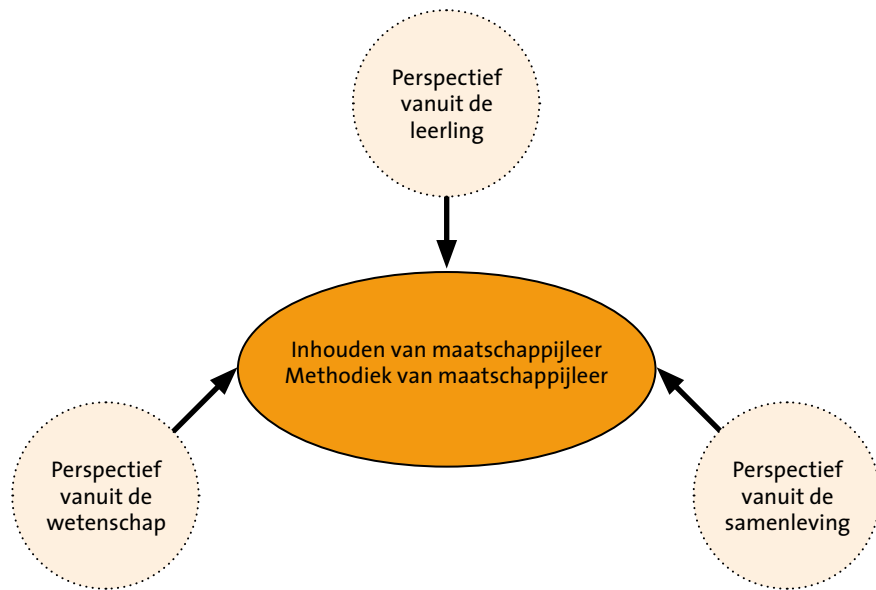


Voor een beginnende docent is het moeilijk om in te schatten hoe belangrijk de verwevenheid van deze twee processen is. Pas in de klas, op het moment dat de stof uiteengezet moet worden, blijkt wat ervoor nodig is om inzichten in de samenleving tot stand te brengen. Onwillekeurig kan er een bepaalde visie op het vak ten grondslag liggen aan de lessen, waarbij een heel bepaald soort leerstofkeuze hoort. Stel bijvoorbeeld eens – en dat komt nog vaak genoeg voor – dat een docent een voorkeur voor een bepaalde politieke visie of mogelijk een afkeer van sommige politieke visies heeft. In een werkvorm als het debat of de discussie is zo een positie van de docent uiteindelijk goed waarneembaar voor leerlingen. Het verzet ertegen kan zich op allerlei manier uiten, maar het komt erop neer dat de uitvoering van de werkvorm niet meer loopt. Geen enkele techniek gericht op de methodiek zal hier helpen, het is zaak eerst en vooral de inhoud, de vakvisie en de didactische visie te bekijken en deze waar nodig te repareren. Het vereist van de docent inzicht in afzonderlijke onderwerpen en thema's en bij maatschappijleer zijn dat er veel! Maar het vereist dus ook een besef *waarom* precies deze thema's zijn gekozen, met welke criteria, en hoe deze criteria te verdedigen zijn.

1.2 DRIE BRONNEN VOOR SELECTIECRITERIA VOOR DE INHOUDEN VAN MAATSCHAPPIJLEER

De vraag 'wat is maatschappijleer?' kan op twee manieren worden beantwoord. Ten eerste: hoe wordt op dit moment het vak maatschappijleer vormgegeven? Welke eindtermen, welke inhouden, welke methoden? Ten tweede: wat is de kern van maatschappijleer? Is er los van bepaalde historische invullingen een onveranderbare kern van datgene wat maatschappijleer bestudeert? Zoals natuurkunde de natuur bestudeert en antropologie de aard van de mens, is er op dezelfde wijze een object en een methode van maatschappijleer?

Er zijn drie hoofdbronnen van waaruit het vak maatschappijleer wordt gelegitimeerd. Daarbij wordt achtereenvolgens de leerstof geselecteerd met argumenten vanuit de samenleving, vanuit de wetenschap en vanuit de leerling.



Afhankelijk van de vakvisie en de tijdgeest verschuift de nadruk op de ene bron naar die op een andere en de vraag is telkens hoe er een verantwoord evenwicht tussen de drie kan bestaan. Wat precies een verantwoord evenwicht is, is en blijft onderwerp van debat, zowel van het wetenschappelijke debat over de didactiek van maatschappijleer als van het politieke debat over het gewenste onderwijs. Maar er zijn wel degelijk verschillende sleutelvragen aanwijsbaar, die in de loop van de ontwikkeling van het schoolvak in Nederland steeds weer terugkomen en die ook in debatten in het buitenland rond vergelijkbare vakken steeds zichtbaar zijn.

Een eerste en belangrijke vraag dus die in de didactiek gesteld wordt over een vakvisie of over een leerplan luidt:

Op welke wijze wordt de leerstof van het schoolvak maatschappijleer geselecteerd vanuit de drie bronnen van selectiecriteria: vanuit de samenleving, de leerling en/of de wetenschap?

1.3 NEUTRALITEIT VERSUS BETROKKENHEID

Een volgend probleem waar ontwerpers van maatschappijleer tegenaan liepen, en waar nu nog menig leraar zich het hoofd over breekt, is het probleem van de politieke neutraliteit. Enerzijds wil en mag een docent niet indoctrineren. Anderzijds wil een ontwerper of een docent graag betrokkenheid bij de leerling tot stand brengen. Hier wordt een van de centrale dilemma's bij het ontwerpen van het vak zichtbaar: leidt een neutrale inhoud niet tot een weinig uitdagend vak? Als er zoveel opvattingen gerechtvaardigd zijn, wat maakt het dan nog uit welke gekozen wordt?

We zullen in de volgende hoofdstukken verschillende manieren tegenkomen om dit vraagstuk van gewenste politieke neutraliteit op te lossen en ze hier alleen puntsgewijs aanstippen. Het gaat om de volgende wijzen:

- Benaderingen waarbij de kern van de leerstof uitsluitend uit feiten en rede-neer-/denkvaardigheden bestaat.
- Benaderingen waarbij meerdere (sociaal)wetenschappelijke analyses van de samenleving naast elkaar worden onderwezen.
- Benaderingen waarbij alle/vele diverse politieke ideologieën naast elkaar onderwezen worden.
- Benaderingen vanuit het democratisch burgerschap.

We bespreken hier elke benadering kort.

Een eerste manier om tot politieke neutraliteit te komen is door te trachten alleen feiten te onderwijzen. De benadering van het vak maatschappijleer als staats-inrichting is hier een voorbeeld van.

Een voorbeeld van de tweede manier wordt gegeven bij de korte behandeling van de geschiedenis van maatschappijleer in hoofdstuk 2. Het betreft een benadering zoals die in het daar behandelde Raamleerplan voorkomt. Van de docent wordt verlangd dat hij de verschillende wetenschappelijke benaderingen naar lesstof vertaalt en alle in het curriculum aan bod laat komen.

Een voorbeeld van de derde benadering is het vak zoals het is vormgegeven in het centraal schriftelijk eindexamen voor havo en vwo (niet in de nieuwste versie, die van de zogenoemde commissie-Schnabel, maar in de in 2014 geldende versie, die nog een thematische benadering heeft). Daarbij worden alle politiek-ideologische visies in het algemeen behandeld en tevens toegepast op de verschillende thema's/beleidsterreinen.

De vierde benadering is op theoretische manier al in een aantal overheidsdocumenten beschreven, onder andere in een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) uit 1992 over burgerschap (in dat rapport wordt deze benadering anders benoemd, namelijk *neorepublikeins*). De versie in het WRR-rapport is overigens minder verstrekkend dan die binnen maatschappijleer is ontwikkeld. Binnen maatschappijleer is deze benadering geleidelijk aan tot stand gekomen en pas de laatste jaren vollediger uitgewerkt. In de benadering wordt pluralisme van de samenleving centraal gesteld. Het gaat daarbij echter niet uitsluitend om het principe van tolerantie ten opzichte van andere ideologieën, culturen en belangengroepen. De leerling dient ook de belangrijkste ideologieën, culturen en belangengroepen daadwerkelijk te leren kennen, hetgeen vrij veel leerstof met zich meebrengt. De benadering komt er tevens op neer dat ook actief aan waardevorming bij de leerling wordt gewerkt. Deze ontwikkelt daardoor een persoonlijke ideologie die veelal zal aansluiten bij bestaande stromingen of partijen. Tegelijkertijd wordt openheid vereist ten opzichte van andere ideologieën, culturen en belangengroepen. Ten slotte wordt onderwezen op welke wijze de verschillende groepen met verschillende ideologieën op productieve of niet-productieve

wijze met elkaar in debat kunnen gaan, waardoor nieuwe inzichten en standpunten ontstaan. Er vindt dus aan de ene kant vorming van waarden plaats, terwijl aan de andere kant politieke neutraliteit wordt gewaarborgd. Misschien lijkt het op het eerste gezicht vanzelfsprekend, maar dat is het zeker niet. In het genoemde WRR-rapport komt bijvoorbeeld een bijdrage voor van de psycholoog Hofstee, die daarin beweert dat elke poging tot vorming van waarden gelijk staat met indoctrinatie (Hofstee 1992). In volgende hoofdstukken zal de benadering vanuit democratisch burgerschap verder worden uitgewerkt.

1.4 WERKWIJZE BIJ DE ONTWIKKELING VAN EEN VAKVISIE

We hebben gezien vanuit welke basisvragen de didactiek van maatschappijleer vertrekt:

- Wat is een verantwoorde selectie en structurering van leerinhouden?
- Hoe kan ik enerzijds inzicht in samenleving en politiek geven en anderzijds de noodzakelijke neutraliteit in stand houden ten opzichte van de leerling?
- Wat is een effectieve methodiek om gegeven de bestaande socialisatie van de leerling de gewenste inzichten en vaardigheden tot stand te brengen?

Van hieruit moeten we dan drie stappen zetten om in staat te zijn zelf op een verantwoorde manier deze vragen te beantwoorden. Die drie stappen zijn:

1. Wat is de huidige stand van eindtermen, leerstof en methodiek van maatschappijleer?
2. Hoe zijn bovenstaande vragen in de loop van het ontstaan en de ontwikkeling van maatschappijleer (en soortgelijke vakken in het buitenland) beantwoord?
3. Kunnen we uit die ontwikkeling van maatschappijleer een bepaalde kern destilleren, die ons bij verdere ontwikkeling behulpzaam kan zijn?

In een aantal paragrafen geven we nu een overzicht van wat op dit moment wordt gezien als de hoofdlijnen van het huidige maatschappijleer en wat de verschillende leerplannen voor elk schooltype behelzen. In het volgende hoofdstuk behandelen we de geschiedenis van maatschappijleer in vogelvlucht. Daarbij gaat het niet om de geschiedenis op zich, maar vooral om het onderzoek naar welke antwoorden er gegeven zijn op de hoofdvragen van de didactiek van maatschappijleer en welke daarvan de moeite waard zijn te behouden en welke niet. Aan het eind van hoofdstuk 2 hopen we dan een eerste antwoord op de vragen van de didactiek te kunnen geven.

Een zeker overzicht van hoe maatschappijleer er vandaag de dag uitziet is echter uitermate behulpzaam bij het bestuderen van de geschiedenis en daarom beginnen we daarmee.

1.5 MET WELK TERREIN HOUDT MAATSCHAPPIJLEER ZICH BEZIG?

Maatschappijleer en maatschappijwetenschappen bestuderen het terrein van maatschappij en politiek, zowel afzonderlijk als in hun samenhang. Daarbij zijn te

onderscheiden de studie naar het systematische karakter van maatschappijen en van de politiek enerzijds en van de processen die zich erin afspelen anderzijds. Dat betekent tegelijk dat de basiswetenschappen van het schoolvak daarmee duidelijk worden: in eerste instantie sociologie en politicologie.

Vanaf de oprichting van het schoolvak maatschappijleer met de Mammoetwet in 1968 blijft steeds de kern van maatschappijleer het analyseren van maatschappelijke en politieke vraagstukken en de reflectie over mogelijke oplossingen en aanpak van deze vraagstukken. Heel nadrukkelijk is het daarbij de bedoeling dat de leerling ook zichzelf leert positioneren in de maatschappelijke en politieke verhoudingen en daarmee dus zijn eigen waarden leert kennen en eigen politieke en maatschappelijke standpunten ontwikkelt. Hoewel er een duidelijke ontwikkeling in de diverse eindtermen van de verschillende perioden te bespeuren valt, draait de doelstelling van het vak om een driegeleding: politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie. Vanuit deze doelstelling wordt het duidelijk dat maatschappijleer twee hoofdfuncties heeft: zowel een eerste inleiding in elementaire sociaalwetenschappelijke begrippen als burgerschapsvorming. In veel andere landen draagt een vak met soortgelijke inhouden als maatschappijleer ook vaak een naam waarin burgerschap voorkomt. *Éducation civique, juridique et sociale* in Frankrijk, *Citizenship education* in het Verenigd Koninkrijk, *Edukacja obywatelska* (burgerschapseducatie) in Polen, bijvoorbeeld. Maar even vaak is er in de naam een verwijzing naar de sociale wetenschappen: *Gesellschaftskunde, Sozialkunde* of eenvoudigweg *Politik* in de Duitse deelstaten, *Social studies* in Australië, *Samfundsfag* (maatschappijwetenschap) in Denemarken, bijvoorbeeld.

Hierboven is aangegeven dat de basiswetenschappen in eerste instantie de sociologie en de politicologie zijn. Deze disciplines worden op veel universiteiten tegenwoordig tezamen de sociale wetenschappen genoemd. Elk van hen bestaat uit een aantal deeldisciplines die een bron kunnen vormen voor de selectie van leerstof voor maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. Voor de politicologie betreft dat de beleidswetenschap, de bestuurskunde en de wetenschap der internationale betrekkingen. Voor de sociologie zijn dat de culturele antropologie, de organisatiewetenschappen en de communicatiewetenschap. Buiten deze basiswetenschappen zijn er ook verbanden met rechten, sociale geografie, filosofie, economie en geschiedenis.

Maatschappijleer bestudeert dus de structuren en processen van politiek en maatschappij in hun onderlinge verhouding en doet dat door middel van het bestuderen van politieke en maatschappelijke vraagstukken met behulp van begrippen uit de sociale wetenschappen. De structuur van de samenleving wordt daarbij bestudeerd door deze in te delen in drie hoofddomeinen: het politiek-juridische domein, het sociaaleconomische domein en het sociaal-culturele domein.

Deze drie domeinen worden op twee wijzen bestudeerd: in vergelijking tussen verschillende samenlevingen (het zogenoemde vergelijkende perspectief) en in hun ontwikkelingen en veranderingen (het zogenoemde historische perspectief).

Maatschappij		
Hoofddomein 1: het politiek-juridische domein	Hoofddomein 2: het sociaaleconomische domein	Hoofddomein 3: het sociaal-culturele domein
<i>Voorbeelden van centrale begrippen van het domein:</i> politiek systeem; macht; representatie; vrijheid; ideologie; massacommunicatie; conflict; compromis; natie; internationale organisaties; internationale betrekkingen; rechtsstaat; politieke mensenrechten	<i>Voorbeelden van centrale begrippen van het domein:</i> belangen; sociale positie; stratificatie; sociale mobiliteit; (on)gelijkheid; vrije markt; staatsinterventie; maatschappelijk middenveld; verzorgingsstaat en andere sociaaleconomische systemen; sociale mensenrechten	<i>Voorbeelden van centrale begrippen van het domein:</i> cultuur; socialisatie; subcultuur; tegencultuur; etniciteit; diversiteit; groepsvorming; uitsluiting; discriminatie; cohesie; culturele mensenrechten

1.6 DOELEN EN FUNCTIES VAN MAATSCHAPPIJLEER

De doelstellingen van maatschappijleer centreren zich, zoals hierboven reeds gesteld, rond drie elementen:

- politieke en maatschappelijke geletterdheid
- politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen
- vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie

Het is belangrijk hierbij op te merken dat bij het derde element uitdrukkelijk wordt gesproken van het *vermogen* tot participatie. Participatie op zich is dus niet perse een doelstelling van maatschappijleer. Het is uiteindelijk aan de leerling zelf te bepalen of en op welke wijze hij wil participeren in politieke en maatschappelijke verbanden. Bovenstaande drie doelstellingen zijn sinds de jaren zeventig niet wezenlijk veranderd. In die tijd werd het als volgt geformuleerd:

- a. kritische sociale en politieke bewustwording
- b. bevorderen van kritische houding en standpuntbepaling
- c. steunend op kennis van feiten en inzicht in begrippen
- d. verduidelijking van de eigen situatie en van bredere maatschappelijke en politieke verbanden
- e. mogelijkwerijns ontstaat hierdoor bereidheid om bij te dragen in de richting van een gestelde norm of tot behoud van de bewust geaccepteerde bestaande situatie
- f. om hieraan bij te dragen zijn sociale vaardigheden nodig

Vanuit deze doelstellingen is ook steeds de tweevoudige functie van maatschappijleer te zien: enerzijds een eerste inleiding in de grondbegrippen en benaderingen van de sociale wetenschappen en anderzijds een educatie tot burgerschap. Bij het tot stand komen van de huidige eindtermen voor het havo/vwo-vak maatschappij-

leer heeft de overheid expliciet aangegeven dat burgerschapsvorming een hoofddoel diende te zijn. Burgerschap is niet het exclusieve domein van maatschappijleer. Een aantal andere vakken, zoals Nederlands, aardrijkskunde, economie, levensbeschouwing, filosofie en geschiedenis, levert belangrijke bijdragen. De sociaalwetenschappelijke kennis die voor actief burgerschap vereist is rechtvaardigt echter een apart vak waarin zowel de aanzienlijke omvang van de cognitieve basis tot zijn recht komt als voldoende aandacht besteed kan worden aan de typische denk-, redeneer- en onderzoeksvaardigheden.

1.7 DE RELATIE MET DE SOCIALE WETENSCHAPPEN EN BURGERSCHAP

Er zijn verschillende redenen waarom het terrein van maatschappijleer en burgerschapseducatie zo complex is – dermate complex zelfs dat het maar heel moeizaam lukt hoofdlijnen van beleid vast te stellen. Voor een deel wordt dit veroorzaakt door de complexiteit zelf van onderwijs op het terrein van burgerschap en politiek en maatschappij. Voor een deel ook door het relatief recente verschijnen van de sociale wetenschappen (bedoeld worden politicologie en sociologie) aan het wetenschappelijk firmament. Om met dat laatste te beginnen: politicologie is pas sinds 1948 in Nederland een afzonderlijke studierichting en faculteit aan een universiteit. De sociologie is weliswaar ouder (vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw) maar vergeleken met andere wetenschappen nog relatief jong. Inmiddels zijn beide wetenschappen tezamen als de faculteit sociale wetenschappen aan de meeste universiteiten de grootste of bijna de grootste faculteit. Het beroepsperspectief voor studenten in deze wetenschappen is aanzienlijk en de invloed van de sociale wetenschappen op de samenleving is ongekend groot.

Lange tijd is door sommigen echter vastgehouden aan het ‘onwetenschappelijke’ karakter van de sociale wetenschappen vanwege het feit dat de samenleving zelf een menselijk construct is en om die reden niet wetenschappelijk bestudeerd zou kunnen worden. Terwijl binnen de sociale wetenschappen dit probleem in langdurige wetenschappelijke debatten is geanalyseerd en in een nieuwe theorie is vastgelegd (onder andere in de zogenoemde Methodenstreit van de jaren zeventig), lijkt de buitenwereld soms nog steeds vanuit oude beelden naar de sociale wetenschappen te kijken. Juist de subjectiviteit van de ‘geconstrueerde’ samenleving is de kern van de sociale wetenschappen en van maatschappijleer en verlangt van de leerling een soort denk- en redeneervaardigheden die bij andere vakken niet voorkomen en die een vereiste zijn voor een volwaardig functioneren in politiek en samenleving. Zie daarvoor paragraaf 1.9 over typerende redeneer- en denkwijzen.

Een tweede element in de complexiteit van burgerschapseducatie en onderwijs in politiek en maatschappij is de soms gehoorde visie dat onderwijs in politiek en maatschappij niet in een vak, zelfs niet op school thuishoort. De eerste plaats zou daarvoor het gezin zijn, de tweede plaats de vakoverstijgende ruimte of ‘pedagogische dimensie’ van het onderwijs. De bekende politicologe Hannah Arendt (1906-1975) beweerde bijvoorbeeld dat politiek per definitie samenhangt met *wantrouwen*, terwijl het kind thuishoort in de wereld van *vertrouwen* en dat politiek

onderwijs daarom pas op latere leeftijd gewenst is. De opvatting dat onderwijs in politiek en maatschappij vooral in het gezin hoort wordt in Nederland niet meer zo vaak gehoord. Bij gelijksoortige vakken in het ons omringende buitenland keert de opvatting nog regelmatig terug. Een zwakkere afspiegeling ervan leeft in Nederland in de vorm van de opvatting dat zulk onderwijs pas op hogere leeftijd mag aanvangen. Gevolg is het opmerkelijke feit dat leerlingen die in de vierde klas van het voortgezet onderwijs met maatschappijleer mogen beginnen (en die dus drie jaar basisvorming in aanverwante vakken hebben gehad) het verschil tussen regering en parlement niet kennen en niet kunnen uitleggen.

Hardnekkiger is de visie dat burgerschap in de 'pedagogische dimensie' zou thuishoren en uitsluitend daar. Deze opvatting miskent niet alleen de omvang van de cognitieve vakinhoudelijke component van burgerschap, maar ook de omvang van de noodzakelijke systematische waarde-educatie die daarvoor nodig is. Veel vakken dragen daartoe bij, maar een vak met op de sociale wetenschappen gerichte inhoud is daarvoor onmisbaar.

Deze oude beeldvorming maakt het ook gemakkelijk bepaalde praktijken op de scholen te handhaven, bijvoorbeeld de uren voor maatschappijleer aan andere zaken besteden en vervangen door een aantal kleinschalige projecten, zoals in het vmbo in belangrijke mate nog gebeurt. Of de uren voor maatschappijleer te gebruiken om inhoud van andere, aanverwante vakken te verzorgen. Of de uren te gebruiken om problemen van schoolklimaat en schoolcultuur op te lossen zoals veiligheidsproblemen, schoolpleinconflicten, orde, discipline en netheid op school. Hoewel een vakkundig gegeven vak maatschappijleer kan bijdragen aan de vorming bij andere vakken en aan schoolklimaat en schoolcultuur, betreft dit niet de essentie van het vak maatschappijleer.

1.8 WELKE DEELTERREINEN WORDEN BIJ MAATSCHAPPIJLEER ONDERSCHIEDEN?

Op de verschillende schooltypen worden de hoofddomeinen die in paragraaf 1.5 zijn onderscheiden, telkens iets anders uitgewerkt. Voor havo en vwo zijn er vier hoofdthema's vastgesteld die een uitwerking zijn van de drie domeinen:

- Het politiek-juridische domein 1: Parlementaire democratie
- Het politiek-juridische domein 2: Rechtsstaat
- Het sociaaleconomische domein: Verzorgingsstaat
- Het sociaal-culturele domein: Pluriforme samenleving

In het vmbo gelden de volgende hoofdthema's bij het *verplichte vak* maatschappijleer (naast thema's rond algemene vaardigheden):

- Cultuur en socialisatie
- Sociale verschillen
- Macht en zeggenschap
- Beeldvorming en stereotypering

In het vmbo gelden de volgende hoofdthema's bij het vak maatschappijleer 2 met het *centraal schriftelijk eindexamen* (naast thema's rond algemene vaardigheden):

- Politiek en beleid
- Mens en werk
- Multiculturele samenleving
- Massamedia
- Criminaliteit en rechtsstaat
- Analyseren van een maatschappelijk vraagstuk

Daarnaast is er het profielvak maatschappijwetenschappen in de profielen Cultuur en Maatschappij en Economie en Maatschappij en in de zogenaamde Vrije ruimte. Op dit moment (2014) gelden daar nog eindtermen en leerstof gerangschikt volgens zes themavelden. Maar een commissie onder leiding van SCP-directeur Paul Schnabel heeft nieuwe eindtermen ontwikkeld op basis van een eerder geformuleerd en door het veld goedgekeurd voorstel. Daarin wordt gekozen voor een structuur waarbij een samenhangend begrippenapparaat de kern vormt. De basis wordt gevormd door hoofdbegrippen uit de politicologie en de sociologie. Zie daarvoor het schema hieronder. Deze begrippen worden vervolgens toegepast op afzonderlijke gebieden van de samenleving.

Er zijn vier hoofdconcepten: *binding, vorming, verhouding, verandering*. Er is een samenhang tussen de vier hoofdconcepten en de kernconcepten uit politicologie en sociologie. In schema:

Hoofdconcepten	Sociologische kernconcepten	Politicologische kernconcepten
Vorming	socialisatie / acculturatie identiteit cultuur	politieke socialisatie ideologie
Verhouding	sociale (on)gelijkheid	macht / gezag conflict / samenwerking
Binding	sociale cohesie sociale institutie groepsvorming cultuur	politieke institutie representatie / representativiteit
Verandering	rationalisering individualisering institutionalisering	democratisering staatsvorming globalisering

Deze kernconcepten worden uitgewerkt in vier hoofddomeinen, die voor havo en vwo gelijk zijn. Voor elk schooltype wordt wel een verschillende context gekozen waarop het kernconcept wordt toegepast. Daarnaast zijn er bij beide schooltypen vier meer op vaardigheden gerichte algemene domeinen: algemene vaardigheden, analyse van een sociale actualiteit, analyse van een politieke actualiteit, onderzoek doen. In schema:

Domein		Context voor havo	Context voor vwo
Domein A	Vaardigheden (waaronder onderzoeksvaardigheden)		
Domein B: Vorming	Cultuur en socialisatie	Samenlevingsvormen	Religie
Domein C: Verhouding	Sociale verschillen	Maatschappelijke verschillen	Machtsverhoudingen in de wereld
Domein D: Binding	Staat en samenleving	Veiligheid	Natievorming en de rol van de staat
Domein E: Verandering	Maatschappelijke ontwikkelingen	Media	De wording van de moderne westerse samenleving
Domein F*	Analyse van een sociale actualiteit		
Domein G*	Analyse van een politieke actualiteit	Actuele verkiezingen	Actuele verkiezingen

* Havo doet domein F of G, vwo doet F én G.

1.9 WAT ZIJN TYPERENDE DENK- EN REDENEERWIJZEN VAN HET SCHOOLVAK?

In hoofdstuk 7 en verder worden de denk- en redeneerwijzen nader uitgewerkt. Hier schetsen we alleen de hoofdlijnen.

De belangrijkste denk- en redeneerwijzen voor maatschappijleer komen voort uit de specifieke aard van maatschappelijke en politieke vraagstukken. De aard van het proces van waarheidsvinding is voor deze vraagstukken anders dan voor de vraagstukken van veel andere disciplines. Het systeem van waarheidsvinding dat in een politiek proces plaatsvindt wijkt sterk af van de waarheidsvinding via uitrekenen of onderzoeken van oorzaken en gevolgen door middel van experimenten, waaraan leerlingen in veel andere vakken gewend zijn. Het systeem van politieke waarheidsvinding (van voorlopige en veranderende waarheden, overigens) staat bij maatschappijleer centraal en vereist geheel eigen denk- en redeneervaardigheden. De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken laat geen rechtlijnige of eenduidige oplossingen toe. In het politieke systeem wordt door allerlei actoren op basis van hun belangen en op basis van hun ideologieën (waarden) gedebatteerd en gestreden om de voorlopig beste oplossing. De basiswaarden van een samenleving, zoals gelijkheid, vrijheid, welvaart en cohesie veranderen daarbij niet. Maar de 'waardering' die de verschillende actoren daaraan geven en de veranderende maatschappelijke omstandigheden en belangenposities van de actoren maken elk tijdsgewricht nieuwe maatschappelijke en politieke arrangementen noodzakelijk en mogelijk.

Voor leerlingen betekent dit dat zij in staat zijn:

- Te analyseren welke actoren bij een vraagstuk betrokken zijn
- Te denken in doelen en middelen in het kader van beleid
- Te zien dat actoren op grond van waarden (ideologieën) en belangen verschillend denken over oorzaken en gevolgen van maatschappelijke vraagstukken
- Te analyseren in welk politiek, sociaaleconomisch en sociaal-cultureel systeem om het vraagstuk gestreden en gedebatteerd wordt
- Te analyseren hoe via macht, invloed en representatie gestreden en gedebatteerd wordt om de (voorlopige) oplossingen van maatschappelijke vraagstukken
- Een analyse te maken van waarden en waardesystemen van maatschappelijke en politieke actoren
- De eigen maatschappelijke en politieke waarden te leren kennen en te ontwikkelen

Het onderwijzen van deze vaardigheden is van wezenlijk belang voor de vorming van mondige burgers, maar stelt hoge eisen aan de leerlijn, de methoden en de leraar. Voor de verdere ontwikkeling van een didactiek daartoe zullen we in het volgende hoofdstuk aan de hand van de geschiedenis van maatschappijleer een aantal basisconcepten van het schoolvak nader bestuderen. Maar eerst besluiten we dit hoofdstuk door specifiek te kijken naar de vierde vraag van de didactiek, namelijk die van de methodiek.

1.10 DE METHODIEK VAN MAATSCHAPPIJLEER

De student die begint aan een opleiding leraar maatschappijleer is vaak vooral geïnteresseerd in methodiek. De inhoud, ach, die zal wel vastgesteld zijn, maar hoe maak ik mijn lessen zo aantrekkelijk mogelijk? Het zal langzamerhand duidelijk zijn dat vormgeving alleen niet werkt om leerlingen te motiveren en 'bij de les' te houden. Leerlingen worden op den duur vooral gemotiveerd doordat ze bij zichzelf een gestaag en diepgaand leerproces waarnemen. Aantrekkelijke lessen beginnen met een degelijk leerplan en een verantwoorde inhoud.

De eerste taak van een methodiek is, zoals we hierboven hebben gezien, een brug te slaan tussen de gewenste eindstof en de leerling. Uiteindelijk is dat een proces dat ergens tussen wetenschap en ambacht in zit. Maar het is uitermate belangrijk om een aantal uitgangspunten en richtlijnen te volgen. In het hierna volgende overzicht geven we daarvan de belangrijkste.

De methodiek:

- brengt betrokkenheid tot stand
- onderzoekt welke eindstofelementen extra leermoeilijkheden opleveren en stemt werkvormen daarop af
- vergroot het voorstellingsvermogen van de leerlingen
- leert leerlingen op en neer te gaan tussen concreet en abstract
- brengt voor leerlingen in de klas een leerproces tot stand

De methodiek brengt betrokkenheid tot stand. Een van de hoofdkenmerken van onze samenleving is de overvloed aan informatie. Dat wil echter niet zeggen dat er een overvloed aan inzichten bestaat, integendeel zelfs. Steeds meer is er sprake van een informatielawine. Onoverzichtelijk veel feiten, verdraaiingen, meningen, desinformatie en informatie zijn zonder onderscheid beschikbaar. Voor een opgroeiende burger is niet meer direct te zien of te ervaren wat voor het eigen bestaan belangrijk is, welke kansen en gevaren voor de bestaansvoorwaarden aanwezig zijn. Toenemende internationale afhankelijkheid, het gat in de ozonlaag, de economische crisis, toenemende bewapening, gasconflicten tussen de EU en Rusland, verminderende interesse om te stemmen: of iets een kans dan wel een gevaar is, is aan de burger/leerling zelf, maar de gebeurtenissen die eraan ten grondslag liggen en de bestaansvoorwaarden van eenieder raken zij behoorlijk objectief. Dat wat het leven van een leerling objectief gezien raakt, wordt niet altijd subjectief ervaren. Een van de eerste taken van de methodiek is een brug te slaan tussen objectieve en subjectief ervaren betrokkenheid.

Sommige leerstofelementen stellen leerlingen voor grote cognitieve problemen, maar nog vaker voor problemen in het affectieve domein, ze vormen leerproblemen. Een voorbeeld ervan is de complexiteit en de relatieve onoplosbaarheid van de meeste publieke vraagstukken. Dat ook integere politici niet zeker weten wat de meest efficiënte organisatie van de gezondheidszorg is, of we in Afghanistan moeten blijven en op welke wijze, hoe het samenleven van verschillende culturen en bevolkingsgroepen te organiseren, voor leerlingen is dat vaak moeilijk te bevatten. Dat problemen niet door deskundigen uitrekenbaar zijn, maar per definitie onderwerp van debat en strijd zijn, is een inzicht dat niet strookt met de schoolkennis die in andere vakken wordt opgedaan. Het is de taak van de methodiek om bij begrippen en verbanden die extra leerproblemen opleveren werkvormen en organisatievormen te vinden die het leerproces ondersteunen.

Leerlingen hebben nog te kort geleefd om veel situaties te hebben meegemaakt die bij maatschappijleer bestudeerd worden. Wat moet ik me voorstellen bij een staat met een kleine collectieve sector en een grote private verantwoordelijkheid voor ziekte en werkloosheid? Wat moet ik me voorstellen bij een communistische samenleving? Een belangrijke taak van de methodiek is om leerlingen te helpen macrosociale verschijnselen te verbeelden, te zien wat het op microniveau betekent.

Een soortgelijke taak heeft de methodiek bij het concretiseren van abstracte begrippen en omgekeerd bij het bedenken van een abstractum bij een reeks van concrete soortgelijke verschijnselen. Leerlingen kunnen in eerste instantie bij het abstracte begrip verzorgingsstaat geen concrete verschijnselen bedenken. Ook een eerste concretisering naar sociale wetgeving als onderdeel ervan helpt nog maar weinig. Een verdere concretisering naar de WIA als voorbeeld van sociale wetgeving gaat misschien werken, maar pas een situatie van iemand die arbeidsongeschikt is geworden is voldoende concreet. In de methodiek worden de beslissingen genomen om in opdrachten en werkvormen steeds tussen abstracte en concrete situaties op en neer te gaan.

Door de vele vakken is in de klas iets leren vaak het laatste dat leerlingen willen. Ze zijn best bereid op te letten en van alles te noteren, maar het leren komt later, thuis, (vlak) voor het proefwerk. Het is de taak van de methodiek om deze houding te doorbreken en zulke opdrachten te ontwerpen dat leerlingen tijdens het maken ervan een kort leerproces ondergaan. De bevrediging van daadwerkelijk inzicht krijgen is de sterkste motivatie voor de leerstof die een docent kan bereiken.

Zoals gezegd is methodiek voor een deel een ambacht. Het komt neer op het zorgvuldig achter elkaar plannen van de juiste werkvormen. Meteen een discussie inzetten maakt dat meningen alle kanten uit kunnen vliegen. Eerst de gezamenlijke aandacht richten met één of twee korte krantenartikeltjes met opdracht en daarna de discussie openen heeft meteen een heel ander effect. De precieze combinatie van werkvormen is vaak de sleutel. Bij de afzonderlijke themahoofdstukken in deel II zal zoveel mogelijk op deze zaken worden ingegaan.

Methodiek is er dus niet om gezelligheid te brengen door interessante werkvormen. De motivatie komt uiteindelijk van de kracht van de leerstof. Daartoe maken we onze analyse van de didactiek van maatschappijleer rond in het volgende hoofdstuk door de geschiedenis van het vak in hoofdlijnen te beschrijven en belangrijke elementen van het vak op het spoor te komen.

2 | EEN KORTE GESCHIEDENIS VAN MAATSCHAPPIJLEER

Voor de geschiedenis van maatschappijleer in Nederland zijn drie fasen van belang:

1. De periode van ontstaan. De invoering van het vak in 1968.
2. De periode van stabilisering. Deze vangt aan met publicatie van het invloedrijke voorstel voor een vakstructuur, zoals gepubliceerd in het boekje *Hoofddlijnen. Maatschappijleer, een open boek* in 1984.¹ Deze vakstructuur ligt ook ten grondslag aan het in die tijd ingevoerde eindexamenvak maatschappijleer voor havo/vwo (nu maatschappijwetenschappen geheten) en maatschappijleer 2 voor het vmbo.
3. De periode van theorieontwikkeling. De langzame ontwikkeling naar een samenhangend begrippenapparaat voor maatschappijleer, ingezet met het document *Leren denken over de maatschappij. Een programma voor havo en vwo* uit 1988.²

De geschiedenis van maatschappijleer geeft ons inzicht in welke sleutelvragen en principes ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van het schoolvak. Deze sleutelvragen en principes geven ook nu houvast bij de ontwikkeling van een vakvisie, een leerplan en lessen.

2.1 DE PERIODE VAN ONTSTAAN

In het bestek van dit boek is het niet mogelijk een volledige geschiedenis van het schoolvak in Nederland te geven. We beperken ons daarom tot de hoofdlijnen.

De eerste periode betreft de invoering van het vak in 1968. Een katholieke maatschappijleer bestond al voor de Tweede Wereldoorlog op katholieke huishoudscholen en andere katholieke scholen voor beroepsonderwijs. In het katholicisme was de toevoeging -leer standaard: een godsleer, een geloofsleer, een kerkleer en zo ook een maatschappijleer. Bij de latere algemene invoering is deze naam geleend. En in tegenspraak met de kern van maatschappijleer, die juist op het tegendeel van indoctrinatie of het doorgeven van een leer is gericht maar op de ontwikkeling van een eigen beargumenteerde keuze voor maatschappelijke waarden en een daarop gebaseerde inrichting van de samenleving, is het een van de weinige vakken die niet op -kunde eindigen of de naam van de universitaire

1. Zie ook de samenvatting ervan op de zogenoemde bronnenbank van het expertisecentrum maatschappijleer: www.expertisecentrum-mm.nl, klik op 'maatschappijleer', daarna op 'bronnenbank'.
2. Voor een samenvatting zie de bronnenbank.

discipline dragen. Maatschappijleer is echter als verplicht vak op alle scholen voor voortgezet en beroepsonderwijs pas in 1968 ingevoerd met de grote hervorming van het voortgezet onderwijs, die aangeduid wordt met de Mammoetwet. Hiermee werden de schooltypen mavo (het huidige vmbo-t), havo en vwo ingevoerd. Het doel van deze wetgeving was een grotere doorstroming in het voortgezet onderwijs mogelijk te maken en daarmee een grotere maatschappelijke gelijkheid en meer mogelijkheden voor individuele ontplooiing. Het doel van de introductie van maatschappijleer was om vorm te geven aan de kritische houding ten opzichte van de maatschappij, die in dat tijdsgewricht, de jaren zestig, dominant was.

Deze twee elementen, een vanuit het perspectief van de leerling opgezet vak en een samenlevingscontext waarin maatschappijkritiek het overheersende geluid was, zijn bepalend geweest voor de ontwikkeling van het schoolvak maatschappijleer in Nederland. Tegelijkertijd geven ze gelegenheid te kijken naar grondvragen en basisstructuren van het schoolvak. Welke vakstructuren zijn er mogelijk, gegeven de noodzaak een evenwicht te vinden tussen de drie perspectieven vanuit de leerling, de samenleving en de wetenschap en gegeven de noodzaak inzicht in en betrokkenheid bij de samenleving tot stand te brengen, maar tegelijk politieke neutraliteit te betrachten? Om deze reden is het goed ze wat diepgaander te bestuderen. We beginnen met het tweede element, de dominante maatschappijkritiek.

Daarbij is het interessant een vergelijking te maken tussen wat voor maatschappijleer en burgerschapseducatie zou kunnen doorgaan in de Verenigde Staten enerzijds en soortgelijke vakken in Europa anderzijds. Het grote verschil is dat deze vakken in de VS al in het begin van de vorige eeuw zijn ontstaan als reactie op de immigratie van voornamelijk Midden- en Zuid-Amerikaanse arbeiders. De programma's voor burgerschapseducatie waren erop gericht deze groepen te integreren in de Amerikaanse samenleving. De kern van deze programma's was de beschrijving van de Amerikaanse samenleving als ten diepste goed en rechtvaardig. De rassentegenstellingen hebben pas later, met de beweging van de jaren zestig, invloed op Social studies en burgerschapseducatie uitgeoefend. Het maatschappelijke optimisme is echter blijven overheersen in de diverse curricula. Dit staat in schrille tegenstelling tot de mentaliteit in Europa. Daar is de beweging voor burgerschapseducatie en maatschappijleer pas na de Tweede Wereldoorlog belangrijk geworden. De kern ervan was eerder een fundamenteel wantrouwen in de aanwezige samenlevingsstructuren. Belangrijke voorwaarde daarvoor was een lange geschiedenis van oorlogen, met als dieptepunt de Tweede Wereldoorlog. Daar bovenop kwam een lange en als negatief ervaren relatie met de koloniën. Tegelijkertijd had de met de verlichting ingezette kritiek op autoritaire religieuze structuren een beslissende wending gemaakt. Waar aanvankelijk de rede zich richtte tegen de willekeurige autoriteit van religieuze machten en daarop gebaseerde politieke instituties, was deze zelfde rede zich nu gaan richten tegen de rationaliteit van de politieke macht, van het economische kapitaal en van de dominantie van techniek. Rationaliteit zelf werd verdacht en daartegenover werd de eerlijke eenvoud van de arbeidersbehoeften, de oerintuïtie van de vrouw en het kind of die van de 'bon sauvage', de 'goede wilde' gezet, deze laatste als symbool

van 'andere' en vooral authentiekere samenlevingen dan de westerse. In de gehele samenleving van die tijd en dus ook in het schoolvak maatschappijleer werd veel aandacht besteed aan het inzicht in corrumperende mechanismen in de samenleving en in de vraag hoe deze in de eigen persoonlijke ontwikkeling zichtbaar kunnen worden gemaakt.

Vooraf in het begin van de geschiedenis van het schoolvak woedde in de samenleving een sterk politiek debat, waarbij kritiek op de bestaande maatschappelijke verhoudingen door veel groeperingen gedeeld werd en zo tot een hoofdstroom van de samenleving behoorde. Er waren zeker vele tegengeluiden, maar ze waren veruit in de minderheid. De Nederlandse, en in het algemeen de westerse, samenleving werd volgens deze kritiek gekenmerkt door:

- kapitalistische verhoudingen die grote ongelijkheid met zich mee brachten
- op dominantie van de man gebaseerde maatschappelijke verhoudingen, die de verdere emancipatie van de vrouw verhinderden
- een tegenstelling tussen arm en rijk op mondiaal niveau, veroorzaakt door koloniale uitbuiting en heersende imperialistische verhoudingen
- een bestaansbedreigende kernwapenwedloop
- een superieur geloof in westerse rationaliteit en een daarmee gepaard gaande onderschatting van niet-westerse culturen
- maatschappelijke verhoudingen die gebaseerd waren op anciënniteit en macht in plaats van op authenticiteit en persoonlijk gezag

Het tweede element dat een rol speelde bij de invoering van maatschappijleer was, zoals hierboven gesteld, een vanuit het perspectief van de leerling opgezet vak. Bovenstaande maatschappijkritiek betrof namelijk ook het onderwijs, dat als schools en deels maatschappijvreemd werd ervaren, en te weinig rekening houdend met interesses en behoeften van leerlingen. In een poging het autoritaire onderwijs althans bij één vak te vernieuwen werd bepaald dat met elke discipline de bevoegdheid maatschappijleer verkregen kon worden, dat cijfers niet gewenst waren, huiswerk ook niet en dat het de bedoeling was dat leerlingen in hoge mate mee de leerstof bepaalden. De antiautoritaire jaren zestig zorgden er zo voor dat van de bovengenoemde drie perspectieven (die bronnen zijn voor de selectie van leerstof van het schoolvak) er één centraal werd gesteld door de wetgever: dat vanuit de leerling. Het leidde er in de praktijk toe dat veel docenten zonder boek of programma werkten en aan de leerlingen vroegen waar ze het over wilden hebben. Maar ook gebeurde het dat veel docenten het vak gebruikten om hun kritiek op de samenleving door de leerlingen te laten delen.

Er ontstond een situatie van relatieve wanorde bij het vak, gepaard met een gebrek aan aanzien en een marginale positie in het curriculum van het voortgezet en beroepsonderwijs. Uit een van de oudste uitgaven over het naoorlogse maatschappijleer, een documentatiemap met beleidsnota's, Kamerstukken en krantenartikelen (DIC-map Maatschappijleer, Driebergen 1972) blijkt een welhaast Babylonische spraakverwarring over doel en inhoud van maatschappijleer: het aanleren van sociale vaardigheden, staatsinrichting, politieke vorming en vele

andere concepten buitelen over elkaar heen. Deze vaagheid van het vak leidde tot een lage status op scholen, bij de leraren en ook bij de leerlingen. Maatschappijleer dreigde een kletsvak te worden, een beroepenvoorlichtingsvak of een vak voor seksuele voorlichting en zo nog meer.

Voor de regering was het aanleiding om toch maar eens te trachten in elk geval voor de zogenoemde rijksscholen een Raamleerplan in te voeren.³ In dit Raamleerplan staat in de inleiding de verzuchting: 'Een grotere handicap (...) was stellig het ontbreken van duidelijke richtlijnen voor het vak maatschappijleer. Het was allemaal nogal vaag. Deze vaagheid hing ongetwijfeld samen met de veelheid van opvattingen die men inmiddels over dit vak had ontwikkeld' (Raamleerplan 'Maatschappijleer op Orde', 1976, p. 9).

Op welke manier probeerden de leden van de commissie-Kuypers, die zich met het Raamleerplan bezighield, dit probleem nu op te lossen? We moeten ons realiseren dat het een fundamenteel probleem van de didactiek van maatschappijleer betreft: het probleem van de politieke neutraliteit van het vak, van een gewenste principiële openheid van het vak ten aanzien van de maatschappijvisie. Zodat de leerling vrij is zich te ontwikkelen in de ideologische richting die hij zelf wenst te kiezen. De oplossing van de commissie was weliswaar erg ingewikkeld en sloeg om die reden dan ook helemaal niet aan, maar het is de moeite waard de kern ervan te zien. Het komt erop neer dat zij de heersende maatschappijkritiek naast andere wetenschappelijke benaderingen van de samenleving zet. De leraar zou dan ruimte moeten bieden aan al deze visies. Zij onderscheidde in feite vier families van visies. Twee families gaan ervan uit dat eigenschappen van het maatschappelijke systeem bepalend zijn voor de in het systeem levende individuen. De twee andere families gaan er juist van uit dat het maatschappelijke systeem gemaakt en bepaald wordt door de individuen zelf.

Binnen de vier families is echter nog een andere indeling mogelijk. Twee families gaan ervan uit dat de invloed van het systeem of van het individu volgens objectieve wetmatigheden verloopt. Dat betekent bijvoorbeeld dat het maatschappelijke systeem volgens een bepaalde economische rationaliteit het denken en handelen van zijn onderdanen bepaalt. Of in het geval van bepaling door het individu: dat het collectieve gedrag van de afzonderlijke individuen volgens vaste wetten het gezicht van de collectiviteit of het maatschappelijk systeem bepaalt. De andere twee families gaan ervan uit dat het systeem, bijvoorbeeld een bepaalde cultuur, zelf actief betekenis verleent en zo zijn individuen bijeenhoudt. Of ten slotte: dat elk individu zelf betekenis verleent aan zijn omgeving en dat alle individuen tezamen aldus een samenleving vormen. Zie het schema op de volgende pagina.

De commissie ging ervan uit dat een leraar in staat moest zijn te herkennen vanuit welke familie van visies een leerling dacht. Hij moest hem daarvan bewust maken en hem inzicht geven in andere mogelijke zienswijzen. Dat is een vorm van

3. Voor een samenvatting zie de bronnenbank: Raamleerplan 'Maatschappijleer op Orde' 1976.

Vier families van visies	Het systeem bepaalt	De individuen bepalen
Subjectieve bepaling	Een samenleving verleent op subjectieve wijze betekenis aan voorwerpen, gebruiken, rituelen enzovoort en bepaalt zo haar leden.	Individuen geven op subjectieve wijze betekenis aan hun leven en maken zo samen de samenleving.
Objectieve bepaling	De individuen worden bepaald door objectieve wetmatigheden van het maatschappelijke en politieke systeem.	Het individuele gedrag bepaalt op objectieve en regelmatige wijze de structuren van de samenleving.

abstract denken, die voor de toenmalige leraren maatschappijleer wellicht te hoog gegrepen was, mede gezien het feit dat ze niet opgeleid waren voor dit vak. Het onderliggende principe is echter belangrijk:

Eén van de wijzen om neutraliteit te waarborgen is door de verschillende wetenschappelijke benaderingen naast elkaar te zetten.

Er is een tweede element uit het Raamleerplan dat belangrijk is voor het vaststellen van wat maatschappijleer is. Het Raamleerplan geeft aan dat het er bij de doelstellingen van het vak vooral om gaat dat leerlingen leren maatschappelijke vraagstukken te analyseren. Dat lijkt misschien vanzelfsprekend, maar is het niet. De commissie had net zo goed kunnen kiezen voor 'integratie in de samenleving', 'kennis maken met het politieke systeem' of nog weer iets anders. De keuze voor 'analyse van maatschappelijke vraagstukken' geeft aan dat de maatschappij kennelijk niet afgerond en niet ideaal was. Er was ruimte voor vooruitgang en verandering. Deze benadering zou vanaf dat moment niet meer uit de doelstellingen van maatschappijleer verdwijnen. Opeenvolgende curriculumcommissies hebben haar steeds centraal gesteld.

In maatschappijleer neemt het analyseren van maatschappelijke vraagstukken een centrale plaats in.

Het Raamleerplan gaat nog een stap verder en maakt een belangrijk onderscheid tussen twee soorten maatschappelijke vraagstukken: *vraagstukken die kenmerkend zijn voor een bepaalde samenleving of een bepaalde periode enerzijds en vraagstukken die universeel zijn, voor alle samenlevingen en voor alle tijden anderzijds*. Voorbeelden van de eerste soort zijn voor de Nederlandse samenleving: het vraagstuk van de verzuiling, dat in de periode voor en vlak na de Tweede Wereldoorlog een belangrijke rol speelde. Of de Koude Oorlog, die in de laatste helft van de vorige eeuw tot 1989 het internationale toneel domineerde. Voor ons tijdperk is de tegenstelling tussen islamitische en westerse culturen belangrijk. Of de schaarste van en de strijd om energiebronnen.

Voor de tweede soort, de fundamentele en universele vraagstukken, geeft de commissie een volledig rijtje. Het betreft vraagstukken rond *orde, arbeidsdeling, ongelijkheid, cultuur, individu en ontwikkeling*. Het is de moeite waard dit rijtje eens te vergelijken met soortgelijke rijtjes van fundamentele vraagstukken uit recentere leerplanontwerpen. Belangrijk is echter dat dit onderscheid tussen fundamentele vraagstukken van elke tijd en samenleving en vraagstukken die kenmerkend zijn voor een actuele periode hier wordt ingevoerd als basis van maatschappijleer. In de loop van de geschiedenis van het vak is er tot nu toe echter weinig gebruik van gemaakt als basis van een curriculum.

Er is een onderscheid tussen fundamentele maatschappelijke vraagstukken die voor alle tijden en alle samenlevingen gelden en vraagstukken die kenmerkend zijn voor een bepaalde periode.

In de praktijk van alledag op de scholen maakte dit Raamleerplan echter geen enkele indruk. De chaos en de verwarring, een niet-professionele lespraktijk en onderwijs door meestal onbevoegde leerkrachten bleven bestaan. En dit ging gepaard met gedemotiveerde leerlingen, overspannen leraren en een lage status van het vak. Maatschappijleer werd wel het vak voor experimenten met allerlei werkvormen. Een in die tijd geschreven standaardwerk, *Werkvormen*, was van de hand van een opleider maatschappijleer (Dekker, Educaboek 1980). Een veelheid aan werkvormen helpt echter weinig als zij niet vergezeld gaat van een gestructureerde inhoud, waarbij de leerling zich realiseert dat hij echt iets leert. De zoektocht naar een systematisch geheel van leerinhouden, die op verantwoorde wijze geselecteerd en gestructureerd zijn, moest worden voortgezet.

2.2 DE PERIODE VAN STABILISERING

Al in 1974, dus nog voor het Raamleerplan, hadden de opleiders maatschappijleer in Nederland een poging gedaan orde in de verwarring rond het vak te scheppen door inhouden af te bakenen van andere vakken. Zij publiceerden de 'terreinafbakening'. Deze bestond uit het benoemen van *themavelden* die specifiek voor maatschappijleer zouden moeten zijn. Het betrof de volgende themavelden:

- primaire samenlevingsvormen
- socialisatie, waaronder massamedia
- politiek
- arbeid en kapitaal
- criminaliteit en strafrecht
- internationale verhoudingen

In allerlei gewijzigde vormen blijven deze themavelden heel lang het schoolvak maatschappijleer bepalen. Hoe goed bedoeld echter ook, met themavelden alleen, dat wil zeggen met inhouden alleen, kan een vak niet worden bepaald. Andere vakken bleven bepaalde inhouden evenzeer opeisen. Vrij snel daarna werd echter

het specifieke van maatschappijleer vastgelegd, namelijk de manier waarop het vak deze thema's benadert: de zogenaamde *benaderingswijzen*. Elk thema wordt bij maatschappijleer op een voor dat vak specifieke manier geanalyseerd, namelijk vanuit het *politiek-juridische perspectief*, vanuit het *sociaaleconomische perspectief* en vanuit het *sociaal-culturele perspectief*. Het document waarin dat wordt voorgesteld en vastgelegd is een boekje met de vakvisie van twee Nijmeegse opleiders maatschappijleer. Het betreft het boekje *Hoofdlijnen. Maatschappijleer, een open boek*. Het opmerkelijke is dat het in tegenstelling tot veel andere invloedrijke documenten voor de opbouw en inhoud van het vak geen 'officieel' document is, dat wil zeggen geen product van een ministeriële commissie die opdracht heeft eindtermen en inhouden van het vak vast te stellen. Toch is de invloed ervan zeer groot geweest. Het was een publicatie van de vakgroep voor theorie en didactiek maatschappijleer van de universiteit van Nijmegen, geschreven door Therese van der Kallen en Bart Cras. Hoewel het een publicatie is uit 1984, dus ruim na de revolutie van 1968, is zij het product van een denk- en discussieproces dat in de traditie van '68 staat. Hier volgt een citaat uit de bronnenbank van het expertisecentrum. De lezer lette vooral op het stuk onder de kopjes 'inhoud' en 'invalshoeken'.

Excerpt uit de samenvatting op Bronnenbank van het boekje *Hoofdlijnen* (Van der Kallen en Cras, 1984).

Doelstellingen

In de jaren zeventig werd als doel van het vak maatschappijleer 'kritische sociale bewustwording' genoemd. Deze doelstelling was in het licht van de andere schoolvakken waar kennis of inzicht centraal stonden zeer modern.

Deze doelstelling blijft ook in *Hoofdlijnen* overeind.

- a. kritische sociale en politieke bewustwording
- b. bevorderen van kritische houding en standpuntbepaling
- c. steunend op kennis van feiten en inzicht in begrippen
- d. niet alleen de eigen situatie wordt verduidelijkt, maar ook bredere maatschappelijke en politieke verbanden
- e. mogelijkerwijze ontstaat hierdoor bereidheid om bij te dragen in de richting van een gestelde norm of tot behoud van de bewust geaccepteerde bestaande situatie
- f. om hieraan bij te dragen zijn sociale vaardigheden nodig

Inhoud

Het begrip 'beïnvloeding' staat centraal in het voorstel voor de nieuwe vakopbouw. Om inzicht te krijgen in het eigen dagelijks bestaan, moet we eerst beseffen door welke maatschappelijke en politieke factoren we worden beïnvloed. Deze beïnvloeding kan verschillen per tijd / plaats / economische situatie. Het bewustzijn van deze beïnvloeding en de eigen (zorgvuldig opgebouwde) conclusies hieromtrent, moeten ook leiden tot conclusies voor het eigen handelen (bv. minder ethocentrisch).

- verschillende invalshoeken
- van waaruit je verschillende thema's belicht
- en deze thema's analyseert aan de hand van sociaalwetenschappelijke sleutelbegrippen
- en hierbij zowel het micro-, het meso- als het macroniveau aan de orde stelt

Verskillende invalshoeken

sociale beïnvloeding

Bij welke groepering behoren we of willen we behoren? Het antwoord op deze vraag beïnvloedt je sociale rol en positie, en ook het verwachtingspatroon dat je van jezelf hebt.

culturele beïnvloeding

Bewustzijn van je cultuur. Deze cultuur beïnvloedt je ideeën, houdingen en gedragingen. Je eigen normen en waarden moet je kunnen afzetten tegen andere normen en waarden. Dit bewustzijn zal leiden tot het vermijden van ethnocentrisme.

politieke beïnvloeding

Politiek beïnvloedt ons dagelijks leven, bv. leef je in een democratie of een dictatuur? Begrippen als macht, belangen, compromissen komen aan de orde.

beïnvloeding door de economische situatie

De economische situatie speelt een belangrijke rol voor mensen. De wijze waarop de economie is georganiseerd en of de economie goed of slecht gaat, heeft invloed op de normen en waarden, op oordelen, op machtsverhoudingen en dergelijke. De economie is in dit opzicht wellicht meer te beschouwen als een belangrijke omgevingsfactor, die invloed heeft op de sociale, de culturele en de politieke beïnvloeding.

beïnvloeding door tijd en plaats

De samenleving is dynamisch en verschilt per land en continent en is daarmee niet als een vanzelfsprekendheid te beschouwen.

Historische en vergelijkende invalshoek

mondiale beïnvloeding

We hebben niet alleen met onszelf en onze directe omgeving te maken. Ook mondiale problemen hebben invloed op ons leven en vice versa. Zo kan de relatie met de Derde Wereld aan de orde komen en de afhankelijkheidsrelatie die we daarmee hebben. Het doel van het betrekken van deze stof is het doorbreken van ethnocentrisme.

thema's

De auteurs pleiten voor thema's die aansluiten bij concrete ervaringen van leerlingen. Maatschappijleer moet proberen de persoonlijke ervaringen begrijpelijk te maken als bepaald door de maatschappij. Vaak komt men dan uit op thema's als opvoeding en vorming, arbeid, massamedia, staat en maatschappij.

Daarbij staat het begrip *beïnvloeding* centraal in het voorstel. Om inzicht te krijgen in het eigen dagelijks bestaan, moeten we eerst beseffen door welke maatschappelijke en politieke factoren we worden beïnvloed. Het bewustzijn van deze beïnvloeding en de eigen (zorgvuldig opgebouwde) conclusies hieromtrent, moeten leiden tot conclusies voor het eigen handelen. De benodigde invalshoeken of benaderingswijzen worden dus geformuleerd vanuit de hoofdvormen van beïnvloeding.

Dat leidt tot vijf verschillende invalshoeken:

- sociale beïnvloeding en culturele beïnvloeding, tezamen al snel de sociaal-culturele beïnvloeding genoemd
- politieke beïnvloeding
- beïnvloeding door de sociaaleconomische situatie
- beïnvloeding door tijd en plaats
- mondiale beïnvloeding

Vooral de eerste drie invalshoeken gaan vanaf dat moment een centrale rol spelen bij maatschappijleer. De laatste twee invalshoeken wijzigen: er wordt later gesproken van een historische invalshoek en een vergelijkende invalshoek.

Deze invulling van het vak ademde natuurlijk de tijdgeest. Het was de tijd van de grondige maatschappijkritiek: de samenleving werd geacht structureel op verwrongen wijze in elkaar te zitten. Minder aandacht was er voor die ontwikkelingen die in de toen gewenste richting gingen: de analyse van demonstratie (de vredesbeweging bijvoorbeeld) of van vrouwenemancipatiebewegingen. Wat dat laatste betreft werden er in de lesboeken wel uitgebreide analyses gemaakt van rolverdelingen en onderdrukking van de vrouw, maar werden de maatschappelijke bewegingen van emancipatie niet of nauwelijks beschreven of geanalyseerd. Iets soortgelijks gebeurde met de analyses van oorlog en vrede. Uitgebreide aandacht voor de wapenwedloop en vrijwel geen aandacht voor de vredesbeweging. In feite lag de aandacht niet bij een analyse van de hele samenleving inclusief de 'tegenkrachten', maar werd deze bijna uitsluitend gericht op wat gezien werd als de destructieve krachten in de samenleving. Kort geformuleerd: er was wel aandacht voor de beïnvloeding van de leerling – deze diende vrijgemaakt te worden – maar niet voor diens mogelijkheden de samenleving met anderen volgens zelf gekozen waarden in te richten. Het ging eerder om kennis en vaardigheden leidend tot analyse van de gevaren in de samenleving, dan om kennis en vaardigheden leidend tot participatie en de mogelijkheid mee te denken met beleidsontwikkeling bij de inrichting van de samenleving.

In de tijdgeest van de jaren zeventig en begin jaren tachtig lag dat ook voor de hand – er werd sterk gedacht in twee werelden: de oude autoritaire, op rationaliteit gerichte onderdrukkende wereld en daartegenover het 'alternatieve' denken. Het woord 'alternatief' is in die jaren groot geworden en betekende in feite: 'buiten de kaders denken'. Wie buiten de kaders dacht, was 'sociaal kritisch bewust.' In feite was de maatschappelijke tegenstroom in die jaren geenszins homogeen, maar bestond zij uit een bonte mengeling van marxistische en anti-autoritaire stromingen en stromingen die gericht waren op oosterse filosofie of persoonlijke ontplooiing. Als de leerling eenmaal ziet welke kritiek er op de samenleving uitgeoefend kan worden en tevens hoe dat hem of haar beïnvloedt, dan is beslist niet meteen duidelijk hoe de samenleving dan ingericht moet worden.

Het onderwerp massamedia is een ander voorbeeld dat laat zien hoe de leerstof door deze vakvisie werd bepaald. In die jaren werd het gezien als een

deelonderwerp van 'socialisatie'. De massamedia waren vooral media die het mogelijk maakten dat jongeren beïnvloed werden om deel te nemen aan de 'oude structuren'. Tegenwoordig maakt het onderwerp massamedia vaak deel uit van het onderwerp democratie en wordt ook nadruk gelegd op de functie die zij hebben in het politieke proces. Dat leidt tot wezenlijk andere leerstof.

Bij de ontwikkeling van leerplannen maatschappijleer kan een eenzijdige visie op de samenleving onbedoeld leiden tot leerstof die onvoldoende gelegenheid biedt tot vrije ontwikkeling van politieke en maatschappelijke visies van leerlingen.

We hebben ons in eerste instantie gericht op het begrip beïnvloeding en op de consequenties ervan. We bestuderen nu verder afzonderlijk wat de waarden en beperkingen zijn van de op dat moment geïntroduceerde *invalshoeken*, ook wel *benaderingswijzen* genoemd, en welke rol zij in de ontwikkeling van maatschappijleer spelen. Als motief speelde voor de auteurs eigenlijk een soortgelijk principe als voor de auteurs van het Raamleerplan: het was voor maatschappijleer noodzakelijk weerstand te bieden tegen een eenzijdige neomarxistische maatschappijanalyse die vooral de nadruk legde op de sociaaleconomische verhoudingen. Deze verhouding tussen arbeid en kapitaal werd in die maatschappijanalyse allesbepalend geacht voor de inrichting van de samenleving. Aanvulling met een bestudering vanuit het politieke systeem en het culturele systeem werd geacht meer neutraliteit te bieden en de leerling de gelegenheid te geven een eigen visie te ontwikkelen. In de politiek-juridische benadering werd bij elk thema vooral gevraagd naar *wetgeving, regelgeving, standpunten van politieke partijen en ideologieën*. Bij de sociaaleconomische benadering naar *belangen, economische tegenstellingen, ongelijkheid en maatschappelijke stratificatie en mobiliteit*. Bij de sociaal-culturele invalshoek naar *waarden, culturen, dominante culturen, subculturen, socialisatie en discriminatie*.

De invalshoeken zijn mede ontwikkeld als een instrument voor politieke en maatschappelijke neutraliteit in het leerplan.

We hebben hierboven al gezien dat de eenzijdige nadruk op beïnvloeding de gewenste neutraliteit voor een deel teniet kan doen. In de verdere ontwikkeling van maatschappijleer werd minder nadruk gelegd op 'beïnvloeding' als centraal concept. Wat bleef was het werken met een aantal min of meer vaste themavelden en met drie benaderingswijzen.

De thematische aanpak werd verder versterkt doordat er een centraal schriftelijk geëxamineerd vak maatschappijleer werd ingevoerd. Aanvankelijk op veertig experimenteerscholen, later, op vrijwillige basis, op meer dan honderd scholen. Met de wet op de tweefasenstructuur voor het voortgezet onderwijs kwam dit eindexamenvak na lang en intensief lobbyen in twee van de vier profielen van havo en vwo en bleef het een examenvak in het vmbo. De invoering van

een eindexamenvak naast het verplichte vak leidde tot een aanzienlijke statusverhoging voor maatschappijleer. Onvermijdelijk straalde het succes van het eindexamenvak ook af op het verplichte vak maatschappijleer voor mavo (vmbo), havo en vwo. Ook in het verplichte vak werd de thematische structuur overgenomen. Af en toe wijzigde de naamgeving van thema's en themavelden enigszins, maar de volgende waren de basis van de diverse varianten die ontstonden: politiek, arbeid en vrije tijd, primaire samenlevingsvormen, criminaliteit, massamedia en internationale betrekkingen. Aan de discussie over inhouden en doelstellingen van het vak kwam langzamerhand een einde, maar wel tegen een zekere prijs. De thematische aanpak leidde er toe dat het verband tussen de verschillende thema's in de boeken niet meer werd behandeld en voor de leerlingen niet meer zichtbaar was. De benaderingswijzen werden in veel leerboeken nog wel behandeld, maar geheel losstaand van de thematische hoofdstukken. Zij keerden daarin ook niet terug. Een belangrijke winst was wel de vorm waarin deze benaderingswijzen steeds meer gepresenteerd werden, namelijk in de vorm van een serie sleutelvragen, die bij elk maatschappelijk vraagstuk gesteld konden worden. In zijn meest simpele vorm luiden deze vragen:

- welke actoren, met welke ideologieën (politiek-juridische invalshoek)
- en welke waarden, en in welke culturele context (sociaal-culturele invalshoek)
- en welke belangen, en in welke sociaaleconomische context (sociaaleconomische invalshoek)
- strijden om dit maatschappelijke vraagstuk
- binnen welk politiek systeem
- met welke strategie en uitkomst?

Deze vragen werden vaak aangeduid als de benaderingswijze (enkelvoud) van maatschappijleer.

Er ontstond een sterke nadruk op encyclopedische kennis en beheersen van feiten en rijtjes. Maatschappijleer was in zoverre geëmancipeerd, dat het de schoolse kenmerken van andere vakken had overgenomen. De vraagstelling van de jaren zeventig bleef echter op een of andere manier wel aanwezig: hoe kon de leerling betrokken worden bij het politieke en maatschappelijke debat? Maar de middelen om dat te bewerkstelligen (een sterk thematische aanpak, met een ondergeschikte rol voor de drie benaderingswijzen) werden daartoe als onvoldoende beschouwd. De themavelden veranderden af en toe, soms kwam er een bij (technologie en samenleving bijvoorbeeld), soms verdween er weer een.

2.3 DE PERIODE VAN THEORIEONTWIKKELING

Langzamerhand drong de vraag zich op of het mogelijk was de leerling een samenhangend begrippenapparaat, zeg maar één samenhangende theorie op leerlingniveau, aan te reiken, die voldeed aan twee eisen. Ten eerste, de perspectieven van leerling, maatschappij en wetenschap zijn met elkaar in balans. En ten tweede,

het curriculum kenmerkt zich door wetenschappelijke en politieke neutraliteit. De vooronderstelling daarbij is dat een samenhangende theorie die verbanden legt tussen alle stofonderdelen efficiënt leren mogelijk maakt.

De eerste poging daartoe was een geheel nieuwe opzet voor het verplichte vak maatschappijleer op havo en vwo in 1988. De titel luidde *Leren denken over de maatschappij* en daarmee is al zichtbaar wat de doelstelling was: de leerling een begrippenkader en vaardigheden aanreiken om de samenleving te analyseren en om mee te denken over de inrichting van die samenleving. Bij het document werden ook voorbeeldlessen gegeven. Het vrij ingrijpende basisidee behelsde een omkering van de leerstof van maatschappijleer. Niet langer vormden de thema's de kern, maar de invalshoeken (benaderingswijzen) werden tot kern verheven. De begrippen in het politiek-juridische, het sociaaleconomische en het sociaal-culturele domein en hun onderlinge samenhang werden kern van de leerstof. De thema's waren slechts voorbeelden, aan de hand waarvan deze belangrijke begrippen konden worden behandeld.

Excerpt uit de samenvatting op Bronnenbank van het document *Leren denken over de maatschappij. Een programma voor havo en vwo*, Nijmegen 1988.

Het kernprogramma kent de volgende drie vaste basisthema's:

cultuur en cultuuroverdracht

- richt zich op de sociaal-culturele invalshoek
- draagt bij tot het zien van een verband tussen je eigen mening en je socialisatieproces
- en het draagt bij aan het bewustzijn van uiteenlopende meningen in een pluri-forme samenleving

sociale structuur en sociale verschillen

- richt zich op de sociaaleconomische invalshoek
- draagt bij aan het bewustzijn dat meningen vaak samenhangen met de maatschappelijke positie van individuen en groeperingen en hun belangen

politieke besluitvorming en politieke visies

- richt zich op de politiek-juridische invalshoek
- draagt bij aan het bewustzijn dat meningen vaak samenhangen met de verschillende politieke stromingen
- en dat meningen strijdig kunnen zijn met grondrechten

Centrale vragen bij de analysethema's:

1. Wat is het probleem en hoe is het ontstaan?
2. Welke groeperingen zijn erbij betrokken en welke belangen, behoeften en machtsmiddelen hebben zij?
3. Welke opvattingen, waarden en normen zijn er t.a.v. het maatschappelijk probleem te onderscheiden en zijn deze opvattingen ook verschillend voor de bovengenoemde groeperingen?
4. Zijn er ook waarden m.b.t. de democratie en de grondrechten in het geding?
5. Wat is de rol van de overheid m.b.t. het maatschappelijk probleem?
6. Wat zijn de hoofdpunten van het beleid t.a.v. het maatschappelijk probleem?

Centrale vragen bij de analysethema's:

7. Welke mogelijkheden hebben burgers om invloed uit te oefenen op de politieke besluitvorming?
8. In hoeverre worden standpunten en maatregelen van de Nederlandse overheid bepaald door beleid op internationaal niveau?
9. Welke standpunten hebben de verschillende politieke stromingen t.a.v. het maatschappelijk probleem en hoe komen deze tot uiting in beleidsmaatregelen en programmapunten van politieke partijen?
10. Welk standpunt kiest de leerling of met welke standpunten sympathiseert hij en welke argumenten heeft hij hiervoor?

Het valt misschien moeilijk voor te stellen welke ommezwaai deze benadering voor maatschappijleer in theorie betekende, maar het komt erop neer dat de meeste leerstofelementen centrale begrippen uit de sociale wetenschappen vormen: cultuur, sociale verschillen, politiek. Het raamwerk van maatschappijleer wordt niet meer gevormd door thema's en themavelden, die met politieke en maatschappelijke modes mee kunnen wisselen en dat ook deden. De kern van de leerstof bestond in dit voorstel uit vrij onveranderlijke basisbegrippen uit de sociale wetenschappen. Leerlingen leerden vervolgens deze toe te passen op een veelheid van thema's uit de samenleving.

Dit voorstel was bedoeld voor het verplichte vak op havo en vwo. Ondertussen was er sinds 1985 echter een examenvak maatschappijleer gericht op het landelijke centraal schriftelijk eindexamen tot stand gekomen. Aanvankelijk veertig experimenteerscholen, en vanaf 1992 meer dan honderd, boden de leerlingen de mogelijkheid van zo'n eindexamenvak maatschappijleer aan. Een ministeriële commissie werkte gedurende vele jaren constant aan het produceren van eindtermen en leerstofbeschrijvingen. Deze Structuurcommissie Maatschappijleer stond onder voorzitterschap van Harm Lamberts, secretaris was Hans Dieteren. Op 12 mei 1987 deden voor het eerst 541 kandidaten examen maatschappijleer op lbo/mavo. In 1988 deden de eerste 150 kandidaten examen op havo en vwo-niveau. In 1990 werd maatschappijleer een regulier examenvak. Dit examenvak maatschappijleer werkt (tot op de dag van vandaag, we schrijven 2014) nog met themavelden en invalshoeken. Het merk 'examenvak' werd in de maatschappijleerwereld dermate sterk dat de vakstructuur ook steeds meer werd toegepast in het verplichte vak. Voor dat vak gold immers nog steeds geen wettelijk vastgelegd leerplan. Veel leraren waren moe van het uitproberen van steeds maar weer nieuwe interessante werkvormen, dan wel van de zoveelste discussie over actuele problemen. Een sterk thematisch vak gaf houvast: veel van buiten te leren rijtjes en feitjes, waarbij het verband tussen de verschillende thema's minder of niet belangrijk werd gevonden.

Nu eenmaal echter getoond was door het programma *Leren denken over de maatschappij* hoe het ook anders kon, behield deze wijze van vormgeven aan het vak maatschappijleer een grote aantrekkingskracht. Het basisidee van een samenhangend begrippenapparaat voor het hele vak, dat toegepast kon worden op de actuele maatschappelijke en politieke werkelijkheid, was aantrekkelijk.

Zo werkten immers ook de sociale wetenschappen. Twee elementen versterkten de paradigmawisseling, die zich langzaam bij het vak voltrok. Ten eerste was er een opleider maatschappijleer, tevens methodeschrijver die al vanaf eind jaren zeventig het idee van een samenhangend begrippenapparaat voor het hele vak propageerde. Hij probeerde dat ook in de achtereenvolgende methoden die hij voor havo/vwo ontwikkelde toe te passen.⁴ Een tweede belangrijke factor vormde de invoering van de tweefasenstructuur voor het voortgezet onderwijs. Aangezien samenhangend onderwijs een belangrijke eis was die aan de Tweede Fase werd gesteld, gaf de Stuurgroep Profiel Tweede Fase de opdracht om een programma voor een breed maatschappijvak 'Mens- en maatschappijwetenschappen' te ontwikkelen dat de plaats van maatschappijleer zou gaan innemen. Hoewel dat programma er wel kwam, is dit nooit ingevoerd omdat er te weinig draagvlak voor was. Als tussenoplossing koos het ministerie ervoor om tijdelijk met een 'noodprogramma' te werken, dat afgeleid was van het programma voor het examenvak. Dat tijdelijke programma vormde tussen 1998 en 2007 de inhoud van het verplichte vak maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel, met een voorgeschreven schoolexamen. Het programma was tijdelijk met het oog op de ontwikkeling van een combinatievak geschiedenis en maatschappijleer. Toen ook dat combinatievak niet omarmd werd door historici noch door maatschappijleerdocenten, besloot het ministerie af te zien van verdere keuzes voor vakoverstijgende programma's en kreeg maatschappijleer met ingang van 2007 definitief de status van verplicht vak in het gemeenschappelijk deel van de Tweede Fase, met een schoolexamen en een voorgeschreven programma. Het programma was deels gebaseerd op het programma voor het combinatievak, ontwikkeld door een commissie onder leiding van prof. dr. W.C. Ultee. Bij de ontwikkeling van de eindtermen voor het programma dat in 2007 werd ingevoerd, is – net als in *Leren denken over de maatschappij* – gekozen voor een basisstructuur, waarbij een samenhang gezocht werd tussen de begrippen van de drie basisdomeinen van een samenleving: het politieke systeem, het sociaaleconomische systeem en het sociaal-culturele systeem. De basisbegrippen worden toegepast op vier hoofdthema's van de moderne samenleving:

Basisstructuur maatschappijleer 1 voor havo en vwo	
Domein	Thema
Het politiek-juridische domein 1	Parlementaire democratie
Het politiek-juridische domein 2	Rechtsstaat
Het sociaaleconomische domein	Verzorgingsstaat
Het sociaal-culturele domein	Pluriforme samenleving

4. Het gaat om achtereenvolgens de methoden *Politiek Prisma*, *Dossier*, *Poema* en *Civitas* door H.G.G.M. Philippens.

De definitieve doorbraak van deze nieuwe benadering in de vakvisie komt met de nieuwe opzet voor het profielvak maatschappijwetenschappen – sinds 2007 de nieuwe naam van het examenvak maatschappijleer – voor havo en vwo. De commissie-Schnabel die het nieuwe examenprogramma ontwerpt, kiest voor eenzelfde opzet: centrale sociaalwetenschappelijke concepten die op verschillende gebieden/thema's worden toegepast. Door deze commissie worden die thema's overigens in de geest van de tijd *contexten* genoemd, in feite zijn het toepassingsgebieden voor de centrale sociaalwetenschappelijke concepten. Het is de bedoeling dat het nieuwe examenprogramma vanaf 2017 daadwerkelijk ingevoerd zal worden en dan de huidige opzet met de thematische benadering zal vervangen. Voor een overzicht van de vakstructuur van de nieuwe opzet bladert de lezer nog even terug naar hoofdstuk 1, paragraaf 8. Daarmee is definitief gekozen voor een vakvisie maatschappijleer waarbij ernaar gestreefd wordt de leerlingen een samenhangende 'theorie' op leerlingniveau aan te bieden, waarmee ze politiek en samenleving kunnen analyseren, beoordelen en erin participeren.

2.4 NIEUWE ONTWIKKELINGEN

De didactiek van een schoolvak staat niet stil. De nieuwe opzet is ambitieus. Het zou mogelijk moeten zijn uit de volle breedte van de sociale wetenschappen leerstof te selecteren die aan een aantal voorwaarden voldoet:

- **ze hangt onderling samen**
Dat is moeilijker te bereiken dan op het eerste gezicht lijkt. Begrippen die alle uit de sociale wetenschappen komen zullen toch wel op de een of andere manier samenhangen? De sociale wetenschappen bestaan echter uit vele deelwetenschappen, die elk hun eigen begrippen, ontwikkelingen en aandachtspunten kennen. Veel wetenschappelijke kennis is gefragmenteerd en de onderlinge verbanden bestaan wel maar worden soms niet expliciet geformuleerd. Het is de taak van de didactiek maatschappijleer om dat alsnog op een verantwoorde wijze te doen.
- **ze is eenvoudig genoeg om op het niveau van vmbo, havo en vwo inzichten en vaardigheden aan leerlingen te bieden**
Wetenschappelijke begrippen hebben een hoog abstractieniveau. Daarnaast worden in de wetenschap hoge eisen gesteld aan bewijsbaarheid. Dat betekent dat de kern van de begrippen en theorieën binnen de didactiek maatschappijleer opnieuw geformuleerd dient te worden om voor een 15- of 17-jarige op de verschillende schooltypen inzichtelijk te zijn.
- **ze is ingewikkeld genoeg om een model te bieden om maatschappelijke en politieke vraagstukken en processen te analyseren en te beoordelen**
Maatschappelijke vraagstukken zijn complex. Geen enkele wetenschapper kan een verantwoord en sluitend antwoord geven op de vraag wat de oorzaak is van de armoede in veel Afrikaanse landen. Evenmin of een militaire aanwezigheid in Afghanistan gunstig is voor het proces van democratisering in de regio, of juist een afwezigheid. Uiteindelijk wordt de voorlopige waarheid van de

antwoorden op deze vragen in een politiek debat bevochten en gedragen door een politieke eindverantwoordelijkheid. Het samenhangende begrippenapparaat en de vaardigheden die de leerlingen geboden worden zullen op een of andere manier in voldoende mate aan deze complexiteit van de politieke en maatschappelijke werkelijkheid recht moeten doen. Daarnaast worden wetenschappelijke concepten en theorieën in eerste instantie ontwikkeld om iets te *bewijzen*. Om die reden beperken ze zich vaak tot een heel klein aspect van de samenleving. Alleen als ik het aantal relaties tussen concepten beperk kan ik zinvol onderzoek doen. Alle oorzaken van armoede in Afrika tegelijk onderzoeken is ondoenlijk. De cultuur, de lokale politiek, de machtsverhoudingen, het belang van de westerse industrie, het kolonialisme – het kan niet allemaal tegelijk worden onderzocht. En als het door verschillende wetenschappers al onderzocht wordt, doet ieder dat vanuit diens eigen wetenschappelijke begrippen die onderling niet per se op elkaar aansluiten, omdat daaronder immers ook maatschappelijke keuzen liggen. Het effect van bepaalde ontwikkelingsprojecten op bepaalde aspecten van de armoede is waarschijnlijk wel onderzoekbaar, maar de informatie die een politicus wil hebben om te beslissen en een burger (lees ook: leerling) om zich een mening te vormen is veel omvattender.

De keuze voor de leerstof (begrippen, theorieën, vaardigheden) van maatschappijleer blijft dus een zaak van verdere ontwikkeling. Twee belangrijke bijdragen aan deze ontwikkeling zullen in de komende hoofdstukken aan de orde komen. De eerste betreft die van de *grondvragen* van sociologie en politicologie, ook wel die van *de Grote Processen* genoemd. Het gaat om processen van onder andere gelijkheid, (groeps)identiteit, cohesie en vrijheid. In hoeverre dienen/kunnen deze een rol (te) spelen in de leerstof van maatschappijleer? Als dit voor de sociologie en de politicologie grondvragen zijn, zijn het dan ook centrale vragen in de leerstof van maatschappijleer? En in welke vorm dienen zij daarin ondergebracht te worden? De tweede bijdrage is het werken met *waardedilemma's*. In de politicologie behoren deze al weer langere tijd tot de fundamentele theorie, zoals bijvoorbeeld blijkt uit een van de standaardwerken over parlementaire democratie: *Dilemmas of Pluralist Democracy* (Dahl 1983). Voor het eerst is enige jaren geleden het begrip *dilemma* ook ingevoerd in de eindtermen van maatschappijleer 1 voor havo en vwo. Het begrip biedt kansen waar het erom gaat leerlingen van de ene kant uit te dagen tot politieke betrokkenheid en participatie en van de andere kant de noodzakelijke typische maatschappijleer-neutraliteit te betrachten.

In het volgende hoofdstuk over maatschappijleer en actualiteit zullen we de genoemde grondvragen en Grote Processen bestuderen. In het daaropvolgende hoofdstuk over maatschappijleer en waarde-educatie zullen we nader naar de mogelijkheden van het werken met waardedilemma's kijken.

3 | MAATSCHAPPIJLEER EN ACTUALITEIT

3.1 INLEIDING

Van oudsher is maatschappijleer het vak geweest waarbij de actualiteit het meest prominent een rol speelde. Methodes werden door docenten onder andere beoordeeld op hun actualiteit en het gebruik van zo recent mogelijke casussen. De tijd is echter voorbij dat de maatschappijles vooral of uitsluitend bestond uit discussiëren over recente maatschappelijke en politieke gebeurtenissen. Langzamerhand is er een begrippenstructuur in het vak ontstaan die een kader zou dienen te vormen voor wat zich in de actualiteit afspeelt. Tegelijkertijd is het echter ongewenst dat de lessen zich beperken tot de meer theoretische leerstof. De belangrijkste bron van motivatie van een leerling is dat hij gaandeweg het jaar gaat inzien dat verschijnselen in de politieke en maatschappelijke actualiteit voor belangrijke delen herkend, verklaard, 'gesnapt' kunnen worden. Dat de validiteit van het begrippenapparaat van maatschappijleer versterkt wordt doordat het adequaat de maatschappelijke en politieke werkelijkheid blijkt te kunnen beschrijven. Voor de beroepsmatig betrokkenen, methodeschrijvers, leraren en opleiders, is een adequate beschrijving van de werkelijkheid bovendien de ultieme toetssteen van de aangeboden theorie, en tevens een reden deze indien nodig bij te stellen en verder te ontwikkelen. Een maatschappijleer die niet (meer) overeenkomt met de actuele werkelijkheid is leeg en nutteloos en demotiveert.

Actualiteit betrekken in de methode en bij de lessen is dus een essentiële activiteit. Er speelt zich in het ideale geval een dubbel proces af. Enerzijds wordt door analyse van actuele vraagstukken langzamerhand zichtbaar wat kennelijk grondbegrippen zijn doordat deze steeds terugkeren. Anderzijds worden onderwezen en geleerde grondbegrippen niet alleen toegelicht door de actualiteit, maar wordt ook de motivatie voor het vak vergroot doordat zij hun nut bewijzen in de analyse van die actualiteit.

Tegelijkertijd is er een keerzijde. De actualiteit maakt niet zomaar inzichtelijk wat van wezenlijk belang is voor het bestaan. In de actualiteit kunnen zaken spelen die afleiden van belangrijke vraagstukken of die de waan van de dag uitdrukken. Dit alles vereist een zorgvuldige analyse van het gebruik van actualiteit en het nauwkeurig opstellen van richtlijnen voor het gebruik ervan in de lessen maatschappijleer.

Veel literatuur over het behandelen van de actualiteit is er niet. In het Angelsaksische gebied is er het nodige geschreven hoe om te gaan met sterk conflictueuze thema's (zie daarvoor hoofdstuk 4 over waarde-educatie). Er is een Nederlandse maatschappijleermethode op de markt die leerlingen een half jaar lang

systematisch een actueel vraagstuk uit de krant laat volgen en volgens de grondvragen van die methode laat analyseren. De analyse van de actualiteit is daarbij sterk geïntegreerd met de methode zelf (Methode Civitas, Philippens e.a. 2007, daaruit de opdracht: Een half jaar krant). Deze methode geeft echter evenmin als andere aan hoe om te gaan met een zich 'plotseling' voordoende actualiteit. De enige systematische aanpak daarvan is voorgesteld door de Duitse auteur Bernd Janssen (1986 en 2007). Wij zullen enige elementen van zijn aanpak als startpunt nemen en op basis daarvan de problemen rond het behandelen van actualiteit doornemen en een raamwerk ontwikkelen voor een didactische aanpak.

3.2 MOTIEVEN VOOR DE BEHANDELING VAN ACTUALITEIT

Bernd Janssen is in de Duitse maatschappijleerwereld vooral bekend geworden om zijn praktische aanpak. Zoals ook in Nederland werd in Duitsland de discussie lang beheerst door de verschillende politieke visies op maatschappijleer. Het idee was dat vanuit een visie op de inhoud ook een methodiek voor de lessen afleidbaar zou zijn die docenten praktische aanknopingspunten voor de inrichting van hun lessen zou bieden. De discussies over de gewenste inhoud en structuur van het vak waren schier eindeloos, maar inderdaad lang niet altijd praktisch. Janssen heeft daarvoor het woord *Sontagsdidaktik* geïntroduceerd: een didactiek die goed is om de theetijd op zondag mee te vullen, maar niet goed genoeg voor doordeweekse werkdagen.

Hierboven in de inleiding hebben we al drie belangrijke motieven genoemd om actuele problemen een terugkerend onderdeel van de maatschappijlessen te laten zijn:

- Toelichting op en illustratie van behandelde grondbegrippen maatschappijleer (deductieve methode).
- Afleiden van grondbegrippen uit (een of meerdere) actuele gebeurtenissen (inductieve methode).
- Motivatieverhoging doordat geleerde begrippen en theorie toepasbaar blijken op de analyse van de politieke en maatschappelijke werkelijkheid van alledag.

Janssen voegt daar nog een aantal motieven aan toe:

- Actuele politieke vraagstukken maken deel uit van nationale en internationale beleidsvraagstukken. Als maatschappijleer zich met politiek en beleid wil bezighouden, moet ze ook deze vraagstukken in de les behandelen.
- Leerlingen gaan het nieuws in de krant volgen. Omdat beslissingen over actuele vraagstukken en de effecten daarvan in de toekomst liggen, kan de behandeling ervan nieuwsgierigheid opwekken en de leerlingen aanzetten het nieuws op dat punt te blijven volgen.
- Leerlingen leren het belang van de verschillende vraagstukken tegen elkaar af te wegen. Omdat wederom de beslissingen over actuele vraagstukken beslissend zijn voor de toekomst, ook die van de toekomstige wereld van de leerlingen, gaan leerlingen inzien welke problemen belangrijker zijn dan andere, en welke criteria daarvoor gelden.

- Actualiteit zet aan tot hogere denkvormen. Omdat actuele vraagstukken vaak gepaard gaan met heftige meningsvorming en scherpe tegenstellingen, bieden de media een rijkdom aan uitdrukkingsvormen: karikaturen, spotprenten, columns, satires, foto's. Deze bevatten het vraagstuk vaak in een zeer compacte en gedrongen vorm en bieden daardoor uitstekende didactische kansen voor inzicht, analyse en oordeelsvermogen.

3.3 VALKUILEN

De behandeling van actuele vraagstukken is niet zonder problemen. In het slechtste geval is er een wekelijks terugkerend 'discussie-uurtje' dat volstrekte vrijblijvendheid uitstraalt naar de leerlingen. In de geschiedenis van maatschappijleer is dat helaas nogal eens het geval geweest. Oorzaak daarvan was enerzijds het aanvankelijke overheidsbeleid om voor maatschappijleer niet-bekwame docenten in te zetten, dat wil zeggen niet in de sociale wetenschappen opgeleid, of niet opgeleid in een didactiek van maatschappijleer. En anderzijds het lange tijd bewust achterwege laten van landelijke eindtermen en (school)examinering. Ook op het moment dat het beleid op deze punten ten positieve verandert (vanaf 1985 ongeveer), draagt een schoolvak nog geruime tijd de oude cultuur met zich mee. Verwachtingen van schoolleiders, van ouders, van journalisten, die de ontwikkelingen van het vak niet hebben gevolgd en die op hun beurt weer invloed uitoefenen op de verwachtingen van leerlingen, maken dat inefficiënte praktijken nog lang kunnen voortduren. Maar ook voor goed opgeleide docenten, die bovendien naar tevoren vastgestelde kwalitatief hoge einddoelen streven, is het behandelen van actualiteit niet eenvoudig. Er zijn verschillende valkuilen.

Oppervlakkigheid is ongetwijfeld de belangrijkste valkuil. Het eerste gevaar van oppervlakkigheid is zich met actuele kwesties bezig te houden die uiteindelijk alleen de waan van de dag uitdrukken en niet of nauwelijks betrekking hebben op de hoofdvraagstukken van ons tijdperk. Welke die hoofdvraagstukken dan zijn is natuurlijk een apart probleem, waarop we in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk verder ingaan. Het tweede gevaar van oppervlakkigheid is dat de discussie makkelijk kan vervallen in een zwart-wit vóór of tegen. Of in simpele kreten. Of op zijn best in een Lagerhuisachtig debat, waarbij eerst de voors en tegens worden geteld, waarop een retorisch interessant debat volgt en vervolgens opnieuw de voors en tegens worden geïnventariseerd. Leerlingen moeten langzamerhand de opbouw van een argumentatie kunnen gaan analyseren via de klassieke maatschappijleerbenadering: welke actoren, waarden, belangen, beleid enzovoort (zie het vorige hoofdstuk over de benaderingswijze van maatschappijleer). Daarbij is het van belang dat de docent rekening houdt met een kenmerkende eigenschap van jongeren, een gegeven uit de adolescentiepsychologie. Leerlingen op die leeftijd hebben namelijk een karakteristieke wijze van redeneren die afwijkt van die van een politiek volwassene. Een politiek volwassene realiseert zich dat een mening is opgebouwd uit enerzijds waarden en anderzijds kennis van zaken. Dat betekent dat wanneer de gekende feiten veranderen de opgebouwde mening ook

kan veranderen, zonder dat dit de integriteit van de persoon aantast. Zijn waarden blijven immers overeind. Voor een jongere, die een identiteitsontwikkeling meemaakt, is een mening echter vaak eerder vergelijkbaar met een smaak: 'Mevrouw, dat vind ik nu eenmaal, u vindt misschien iets anders, maar dat is gewoon mijn mening'. Hetzelfde verschijnsel wordt zichtbaar wanneer een leerling een standpunt in de discussie moet vertegenwoordigen dat het zijne niet is. Veel docenten zal het herkenbaar voorkomen dat leerlingen daar grote moeite mee hebben: een standpunt 'hoort' gewoon bij je, maakt als het ware deel uit van de identiteit. Het is ook zichtbaar wanneer een leerling in een wat zeldzame situatie onder invloed van de redeneerkracht van de docent toch overstag gaat en van mening verandert. In zo'n geval is het niet ondenkbaar dat andere leerling roepen: 'Ha, Frank, omgeuld...!' (excusez le mot). Een smaak is ondeelbaar, over smaken valt niet te twisten, smaak is een kenmerk van de persoon, een stijlkenmerk. Voor leerlingen in die leeftijd en in die fase van ontwikkeling hoort een mening als het ware als een stijlkenmerk bij de persoon. Dat betekent dat de leerkracht geconfronteerd wordt met een discussie die vaak beheerst wordt door min of meer onwrikbare meningen. Natuurlijk ook daardoor, omdat het voor leerlingen veel moeilijker is geïnformeerd te zijn. Maar zeker ook omdat ze niet gewend zijn aan het debatkaracter van een discussie. Een debat dat in feite een gemeenschappelijk zoekproces probeert te zijn naar waarheidsvinding (hoe zit het nu in elkaar, kan ik van een ander leren), naar waarachtigheid (welke waarden spelen bij mij een rol, welke bij de anderen) en naar het vinden van oplossingen en aanpak van het vraagstuk. Diepgang ontstaat dus pas als leerlingen langzaam geoefend worden in de opbouw van een mening. In feite komt dat neer op het kunnen toepassen van de basisbegrippen van maatschappijleer op de betreffende actuele kwestie: actoren, waarden, ideologie, belangen, debat/strijd, beleid, politiek systeem, democratie enzovoort. Dat betekent dat het de taak van de docent is steeds de actuele discussie te kaderen door te verwijzen naar de kernleerstof van het vak.

Een tweede valkuil is die van de *waardeoverdracht* oftewel die van de eenzijdige visie. Voor elke docent is het steeds weer verleidelijk afwijkende standpunten van leerlingen als aanleiding te zien om de eigen visie naar voren te brengen. Deze eigen politieke visie van de docent mag echter geen leidraad zijn. Standpunten van leerlingen die in politiek en maatschappij buiten de klas geoorloofd zijn, zijn dat in de klas dus ook. En dat betekent dat een behoorlijk breed spectrum, ook aan relatief extreme standpunten, geuit kan worden. Daar waar de samenleving grenzen stelt (discriminatie, uitsluiting, dreigen met geweld, geweld), ligt ook voor de docent en de leerlingen een vanzelfsprekende grens. Het is natuurlijk mogelijk om leerlingen te prikkelen en te provoceren door tegenovergestelde standpunten in te nemen, maar dat moet goed afgewogen worden tegen de vrijheid in veiligheid een eigen standpunt te ontwikkelen. Deze zaak wordt verder uitgediept in hoofdstuk 4 over waarde-educatie.

3.4 COMPLEXITEIT VAN ACTUELE PROBLEMEN

Het vak maatschappijleer heeft onder andere tot doel leerlingen in staat te stellen maatschappelijke en politieke problemen te analyseren. Daarvoor heeft de docent over het algemeen slechts een jaar de tijd. Dat betekent natuurlijk niet dat dan maar tot het eind van het jaar gewacht moet worden – wanneer de leerlingen voldoende kennis en inzicht hebben opgedaan – met het bespreken van actuele vraagstukken. Hiervoor hebben we de motieven al aangegeven die ervoor pleiten dat van meet af aan en gedurig te doen. De docent moet zich er echter dan wel van bewust zijn dat sommige problemen zodanig complex zijn dat de klas zich zonder goede begeleiding en structuur gemakkelijk in een vraagstuk kan verslikken. Tegelijkertijd dringt zich soms een actuele gebeurtenis/kwestie zo op dat de docent er eenvoudigweg niet omheen kan, en waarschijnlijk ook niet wil. Dat kan tot moeilijk hanteerbare situaties in de klas leiden. We analyseren daartoe één voorbeeld en bezien welke oplossingen voor de docent beschikbaar zijn.

Ons voorbeeld is de moord op Theo van Gogh (2 november 2004). Het was voor elke docent maatschappijleer vanzelfsprekend onontkoombaar om hier een les aan te besteden. De moeilijkheid van deze ingrijpende gebeurtenis is tweërlei. Ten eerste zal de discussie gemakkelijk fel en geëmotioneerd worden. Niet alleen omdat het om een moord gaat, maar vooral ook omdat indringende ethische vragen op de achtergrond spelen, die te maken hebben met religie en vrijheid van meningsuiting. De ethische lading van een vraagstuk maakt deze extra moeilijk om te beheersen in de klas. De tweede reden waarom de discussie over deze gebeurtenis moeilijk is, is de gelaagdheid ervan. Er spelen meerdere vraagstukken in mee. Een analyse van het debat in de media laat zien dat de volgende deeldiscussies allemaal aan de orde waren:

1. Vrijheid van meningsuiting versus haat zaaien, beledigen, discrimineren, uitsluiten. De afweging tussen deze beide zaken speelt op dit moment nog steeds in de discussies rond integratie.
2. Al dan niet gewelddadig karakter van de islam op zichzelf, vergeleken met het christendom of andere godsdiensten. Staan er in de Bijbel, de Koran en andere heilige geschriften evenveel of beduidend meer of minder passages waarin tot geweld wordt opgeroepen? Is de traditie van de ene godsdienst meer of minder gewelddadig dan die van de andere?
3. Proces van secularisering van de islam. Doorloopt de islam, net zoals de christelijke godsdienst in Europa heeft gedaan, een proces van modernisering?
4. Bestaat er een andere, meer seculiere vorm van islam in Europa? Is de islam in Europa moderner dan die in bijvoorbeeld de Arabische landen? Moet deze 'europeanisering' gesteund worden, respectievelijk moeten invloeden vanuit moslimlanden beperkt worden?
5. Bestrijding van terrorisme. Hoe moet terrorisme worden bestreden? Moeten andere grondrechten (gelijke behandeling, recht op een eerlijk proces, bescherming van het privédoel) daarvoor wijken? In hoeverre?

6. De terrorist als individu, zowel extreem fundamentalistisch jihadistisch als anderszins terroristisch. Hun levensgeschiedenissen en de preventie. Hoe komt een individu tot zulke daden? Invloed van sektes op individuele leden. De nadruk ligt dan meer op het sektarische karakter en niet op de godsdienst zelf. Denk bijvoorbeeld ook aan de gifaanslagen op de metro in Japan door een sekte.
7. Beveiliging van personen; functioneren van het democratische debat. Kan de democratie nog functioneren als mensen met bepaalde politieke meningen bedreigd worden en extreme beveiliging nodig hebben?

Bij deze ene actualiteit spelen dus minimaal zeven verschillende debatten tegelijk. Terwijl bijvoorbeeld een of twee leerlingen zich op deeldebat 1 concentreren, zijn andere leerlingen met heel andere deeldebatten bezig. Geen enkel debat kan dan goed worden afgemaakt.

Het eerste dat een leraar hieraan kan doen is enige orde aanbrengen. Dat kan door de discussie te laten starten terwijl tegelijkertijd de leraar het onderwerp van de discussie op het bord schrijft. Telkens wanneer een ander deelonderwerp wordt aangesneden komt het op het bord erbij. Op een gegeven moment stopt de docent de discussie en neemt hij met de klas enige afstand van het debat en de ongetwijfeld al oplopende emoties. Dan is er even ruimte voor het krijgen van inzicht in de deeldebatten, die kennelijk door elkaar lopen en uit elkaar gehaald dienen te worden. Aan de hand van de lijst kan de docent met de klas bepalen welke deeldiscussies belangrijk zijn en hoelang erover gepraat gaat worden. Zo'n deeldiscussie kan dan de aandacht krijgen die het verdient en verder uitgediept worden, zodat het mogelijk is bestaande kernbegrippen maatschappijleer eraan vast te knopen. Een overzicht overigens van alle deeldebatten bij elke actuele gebeurtenis kan een docent uiteindelijk alleen verkrijgen, door zelf de actualiteit bij te houden, de kranten goed te lezen en de berichtgeving te analyseren.

Het voorbeeld van de discussie naar aanleiding van de moord op Theo van Gogh wijst ons erop dat de docent eigenlijk zou willen beschikken over een zekere maat voor de complexiteit van het actuele vraagstuk dat speelt. Hieronder doen wij een eerste poging tot een indeling, die gebaseerd is op een aantal basisbegrippen van maatschappijleer, namelijk actoren en waarden. Het blijft natuurlijk onmogelijk om actuele vraagstukken die zich aandienen te selecteren op hun complexiteit en te beginnen met de eenvoudige, want ze zijn er nu eenmaal op het tijdstip van hun voorval. Wel kan de docent aan de hand van zelf geselecteerde vraagstukjes en vraagstukken de leerlingen zo goed mogelijk opleiden in de onderstaande systematiek. En voor zover de leerlingen met een actueel vraagstuk geconfronteerd worden, waar ze 'nog niet aan toe' zijn, kan de docent er anderszins rekening mee houden.

Voor de typologie die we ontwikkelen gebruiken we vier criteria:

1. Wordt de problematiek voornamelijk vanuit één actor met duidelijke belangen en eventueel meerdere waarden bekeken? Of wordt het vraagstuk vanuit een overzichtelijk aantal actoren met duidelijke belangen en waarden bekeken? Of

- moeten meerdere actoren met veel belangen en strijdige waarden met elkaar in relatie worden gebracht? Dus: hoe kunnen vissers op de Waddenzee milieuvriendelijker (bijvoorbeeld mosselvriendelijker) vissen? (één actor vraagstuk) versus: hoe moeten de partijen betrokken bij de Waddenzee (toerisme, visserij, natuur- en milieugroeperingen) tot overeenstemming komen over het gebruik van de Waddenzee? (meerdere actoren, belangen en waarden) versus: hoe moet overbevissing van de zeeën tot staan worden gebracht? (bijna onoverzichtelijk veel internationale groeperingen, landen en verdragen).
2. Speelt er in de waarden die met het vraagstuk samenhangen een levensvraag of sterk ethische kwestie (bijvoorbeeld abortus, euthanasie, religie, seksualiteit) mee?
 3. Betreft het een vraagstuk over de inrichting van het persoonlijke leven of de inrichting van de samenleving?
 4. Hoe verstrengeld is het vraagstuk met andere vraagstukken?

Bekijken we het eerste criterium. Hoe komt het dat een leerling er moeite mee heeft standpunten vanuit meerdere actoren te bekijken? Allereerst geldt dat dit natuurlijk cognitief ingewikkelder is. Belangrijker echter is dat een leerling er op die leeftijd (ongeveer 13 tot 17 jaar) toe geneigd is te menen dat slechts één standpunt het juiste kan zijn. We hebben er al op gewezen dat leerlingen vaak grote moeite hebben een standpunt te vertegenwoordigen dat zij zelf niet delen. Dat heeft zeker te maken met de levensfase waarin zij verkeren en waarop identiteitsontwikkeling een centrale plaats inneemt. Voor een volwassene ligt dat eenvoudiger. Hij kan voldoende afstand nemen, respectievelijk zich verplaatsen in een ander en een standpunt 'for the arguments' sake' verdedigen zonder het te delen. Het is voor de leerling echter bijzonder moeilijk om zich open te stellen voor de standpunten van meerdere, elkaar tegensprekende actoren en een relatief afstandelijke analyse te maken. Dat betekent dat vraagstukken waarbij slechts vanuit één actor, waarmee de leerling zich kan identificeren, naar een probleem gekeken wordt, relatief makkelijker zijn. En dat vraagstukken waarbij de standpunten en belangen van meerdere actoren afgewogen moeten worden, relatief moeilijk zijn.

Het tweede criterium laat ons zien dat een vraagstuk moeilijker wordt als er waarden meespelen die sterke emoties oproepen. Het gaat dan om levensvragen, seksualiteit en religie bijvoorbeeld. De daarmee gepaard gaande emotionaliteit maakt het een stuk moeilijker de noodzakelijke afstandelijkheid voor vergelijking en beoordeling te vinden. Wanneer een docent erin slaagt een systematische waarde-educatie op te bouwen gedurende het schooljaar, dan wordt het lesgeven op dit punt al een stuk eenvoudiger.

Het derde criterium maakt onderscheid tussen de inrichting van het persoonlijke leven en de inrichting van de samenleving. Het is een geheel andere kwestie of ik de vraag wil beantwoorden: 'Vind ik dat ik als moslimvrouw in Nederland wel of niet de handen van mannen moet schudden?', of dat ik de vraag wil beantwoorden: 'Hoe vind ik dat in Nederland voor iedereen de regels zouden moeten zijn ten aanzien van religieuze gebruiken, bijvoorbeeld het al dan niet handen schudden

van moslimvrouwen?’ De laatste kwestie is bij uitstek maatschappijleer, maar het kan noodzakelijk zijn de eerste kwestie te beantwoorden alvorens na te denken over de tweede. De tweede is voor leerlingen aanzienlijk ingewikkelder en vraagt veel meer van hen: inzicht, open staan voor anderen, afwegen, zelfrelativering.

Het vierde criterium wordt duidelijk aan de hand van bovenstaand voorbeeld rond Theo van Gogh. Daarbij wordt een verstrengeling van meerdere vraagstukken zichtbaar.

Om deze kwestie enigszins verder te verdiepen geven we nog een aantal voorbeelden waarbij we telkens bezien hoe ingewikkeld het betreffende vraagstuk voor de leerlingen ligt.

- Mag een krant het privé domein van een persoon schenden in dienst van het algemeen belang bij een bepaalde publicatie? Moet een bewindspersoon aftreden na een privézaak die in het nieuws is gekomen? Hoe krijgt een buurt de plannen voor een spoorlijn dicht bij de wijk van tafel? Voor al deze vragen geldt iets soortgelijks: een actueel vraagstuk waarbij de leerlingen slechts vanuit één actor, waarmee zij zich kunnen identificeren, hoeven te analyseren en te oordelen. Vaak spelen wel verschillende en dikwijls tegenstrijdige waarden een rol. Het helpt leerlingen zich bewust te worden van tegenstrijdige waarden, ook binnen henzelf en daarin afwegingen te maken of een balans te vinden. Dit soort actualiteiten blijft alleen eenvoudig wanneer er niet tegelijk een directe relatie is met andere problemen, en wanneer er verder geen heftige ethische vragen spelen.
- Uitbreiding van Schiphol; verbieden van grote veestallen in Noord-Brabant; onder water zetten van bepaalde Zeeuwse polders (Hedwigepolder, Braakmanpolder); bevissing van de Waddenzee. Al deze actualiteiten hebben gemeen dat er sprake is van een ruimtelijke ordeningskwestie met milieuaspecten. Vaak is zo een vraagstuk min of meer ‘lokaal’, dat wil zeggen niet verstrengeld met andere vraagstukken. Het aantal waarden is vaak gering, zij het zeer tegenstrijdig, bijvoorbeeld milieu versus welvaart. Het aantal actoren is te overzien. Er is meestal geen sprake van heftige ethische kwesties. Dat maakt dit soort actualiteiten geschikt om te oefenen met de klassieke benaderingswijze van maatschappijleer: een aantal actoren dat vanuit belangen en waarden strijd om de inrichting van een deel van de samenleving. Verplaatsing in anderen wordt nu gevraagd en een redelijk complexe analyse. De oefenperiode die hiervoor nodig is moet niet worden onderschat. Dat er niet zo maar eenduidige oplossingen zijn, is vaak voor leerlingen al moeilijk te verwerken, evenals het leren wat een belang en wat een waarde is en hoe deze invloed op het standpunt uitoefenen. En dat actoren vaker waarden delen en belangen afgewogen kunnen worden, waardoor toch zinvolle compromissen mogelijk zijn.
- Vraagstukken met een sterk ethische dimensie: wel of niet dragen van een boerka; hoofddoekjes in Nederland; abortusbeleid; gentechnologische vraagstukken. Hierbij maakt het dus uit of het alleen om de vraag gaat van het inrichten van het eigen leven: wat vind ik dat ik zou moeten doen? Of dat het om de samenlevingsvraag gaat: welk beleid moet hier worden gevoerd?

Het kan dus verstandig zijn in zo’n geval de beide typen discussie achter elkaar te plaatsen. Eerst bepalen wat je zelf vindt en zien hoe dat verschilt in de klas en op basis daarvan pas nadenken over een beleid. Het behoeft geen betoog dat dit soort kwesties veel vraagt van de docent: een goede beheersing van maatschappelijke vraagstukken, een goede beheersing van de klas en van het leiden van een discussie. Juist bij dit soort actualiteiten werkt het bijzonder structurerend om niet meteen voor de werkvorm van een discussie te kiezen, maar te starten met berichten in de media van gebeurtenissen of met opinies in krantenberichten. De aandacht van de klas is dan al enigszins gericht op eenzelfde gebeurtenis en dat structureert sterk een discussie die daarna alsnog kan volgen. Bij dit soort actualiteiten dient de docent ook een zeker geduld te hebben. Het heeft geen zin een soort conclusie te forceren. Belangrijker is het de standpunten van de leerlingen bij te houden en verschillen van mening in de klas te laten zien. Als het goed is keren de verschillen van mening uit de samenleving voor een belangrijk deel in de klas terug. Dat biedt juist de gelegenheid te laten zien dat deze verdeelde meningen het startpunt van een democratie zijn. Leerlingen hun waardestandpunten laten bijhouden in de loop van het jaar en zo af en toe terug te bladeren bevordert een ontwikkeling in de waardehantering. Het is in elk geval vaak contraproductief om al te zeer te trachten standpunten te veranderen. Als het goed is zullen de uiteenlopende standpunten in de klas al voldoende prikkel zijn om over het eigen standpunt na te denken.

- De eventuele noodzaak van immigratie in verband met terugloop en vergrijzing van de bevolking in Europa. Een afslanking van de verzorgingsstaat. Een herinrichting van de pluriforme samenleving. De energiepolitiek van de Europese Unie in het kader van de relatie met Rusland. Niet alleen in verkiezingstijd duiken soms grote thema’s op. De complexiteit van deze actuele vraagstukken is enorm vanwege het grote aantal oorzaken, waarden, actoren, belangen en deelvraagstukken. Alleen als de docent erin slaagt eerst de grote lijnen te trekken en deelvraagstukken te onderscheiden, lijkt de behandeling van een dergelijk actueel vraagstuk zinvol. Juist dan ook moet zorgvuldig de leerstof van het vak erbij worden gehaald. En is het tijdstip in het jaar belangrijk. In het begin kunnen noodgedwongen alleen een paar hoofdbegrippen worden behandeld. Later in het jaar kan al iets van de volle complexiteit van de problematiek gezien worden door leerlingen. Opbouw in leerstof is hierbij het sleutelwoord.
- Zeer verstrengelde vraagstukken, ook nog eens met een sterk ethische dimensie. Elf september is daar een goed voorbeeld van, en het conflict Palestina-Israël is zelfs zo complex en beladen dat het op de rand staat van wat nog in maatschappijleer behandeld kan worden. Of is dat juist een uitdaging? Het is in dat geval zeker niet alleen een uitdaging voor een leraar, maar vooralsnog ook voor methodeschrijvers en leerplanontwikkelaars, want lesmateriaal ontwikkelen op dit niveau is een uitdaging voor het hele vak.

3.5 ACTUALITEIT EN HOOFDVRAAGSTUKKEN

Actualiteit is dus uitstekende oefenstof voor de grondbegrippen en theorie van maatschappijleer. Het is zaak, als het enigszins kan, eenvoudig te beginnen en gaandeweg complexere zaken te bestuderen en te oefenen. Dat betekent dat de leraar aanvankelijk bewust bepaalde zaken uit de actualiteit uitkiest om te behandelen, zodat hij zelf de complexiteit in de hand heeft en kan laten toenemen. Het voordeel is dat de leerlingen al geoefend zijn op het moment dat er een actuele kwestie speelt waar de leraar eenvoudigweg niet omheen kan. We hebben echter al eerder op een ander belangrijk kenmerk van actualiteit gewezen: het belang van het actuele vraagstuk. Sommige actualiteit is uitdrukking van een vraagstuk dat typerend is voor een bepaalde samenleving in een bepaalde periode en dat met een zekere hardnekkigheid blijft voortbestaan. De Koude Oorlog is een goed voorbeeld van een dergelijk probleem. Gedurende decennia was hij zeer dominant aanwezig en allerlei actualiteit viel alleen binnen het kader van de Koude Oorlog te begrijpen: de Hongaarse opstand (1956), de Suezcrisis (ook 1956), de Cubacrisis (1963), de problematiek van kernbewapening enzovoort. Het mondiale klimaatprobleem is mogelijk een voorbeeld van een hoofdvraagstuk van onze periode. We kunnen ons dus afvragen welke *hoofdvraagstukken* kenmerkend zijn voor onze periode. Op het eerste gezicht lijkt dat een subjectieve kwestie, ook afhankelijk van politieke voorkeur. Bij nader inzien blijkt er echter een aantal vraagstukken te zijn waarvan de meeste mensen in elk geval vinden dat het een probleem is, ook al zijn ze het niet eens over de oorzaken en de oplossingen. Hoofdvraagstukken van een periode zijn te herkennen doordat zij in veel actualiteit terugkeren. Dat betekent dat actuele gebeurtenissen die op het eerste gezicht ver van elkaar af liggen met elkaar verbonden blijken te zijn. Concreet betekent het dat leerlingen leren inzien dat bepaalde actualiteiten tezamen een nieuw vraagstuk vormen dat voor de samenleving van groot belang is. Voor leerlingen blijkt het bij de behandeling van actualiteit veel structuur te bieden als zij zien dat de hoofddoekjesdiscussie in Nederland en de discussie rond kernenergie van Iran een gemeenschappelijke grondslag hebben: namelijk de tegenstelling tussen de islam en het Westen. En dat dit probleem zo typerend is voor dit tijdsgewricht dat het nog wel even zal blijven bestaan. Het geeft een handvat door te ordenen en het geeft ook aan waar er wat op het spel staat voor het menselijk samenleven.

Tegelijkertijd kan het probleem van het gebruik van kernenergie door Iran ook anders geïnterpreteerd worden: Iran is een belangrijke staat en speler in het olie-rijke Midden-Oosten en het kan ook gezien worden als onderdeel van een ander hoofdvraagstuk, namelijk de internationale strijd om schaarse energiebronnen: energiepolitiek en macht.

Helaas bestaat er niet ergens een erkende lijst van dergelijke hoofdvraagstukken waarmee actualiteit te ordenen valt. In de loop van de jaren zal een leraar echter zelf een patroon opvallen in de actualiteit door het vele knippen van kranten en het steeds op de hoogte blijven. Langzaam groepeerde een aantal actuele vraagstukken zich tot grotere gehelen en deze grotere gehelen blijken dan weer

deel uit te maken van echte hoofdvraagstukken. Het zou een uitdaging voor het vak maatschappijleer zijn als er een debat zou ontstaan hoe deze lijst van hoofdvraagstukken van onze tijd eruit zou kunnen zien.

Als voorbeeld geven wij de lijst zoals deze op een van de opleidingen maatschappijleer na jaren krant knippen tot stand is gekomen. Deze heeft dus niet de pretentie de enige te zijn, maar vormt mogelijk een begin van een meer verantwoord overzicht in de loop van komende jaren.

In de eerste kolom staan hoofdvraagstukken zoals die op mondiaal niveau spelen. Meer nationale vraagstukken (bijvoorbeeld 'de kloof tussen burger en politiek') staan er niet op. In de tweede kolom staat een aantal voorbeelden (maar niet uitputtend!) van deelvraagstukken. En in de derde kolom staan voorbeelden van actuele discussies (en al helemaal niet uitputtend!) die onder de deelproblemen vallen en daarmee onder het hoofdvraagstuk uit de eerste kolom. Bij het samenstellen of veranderen van zo'n lijst is het wel belangrijk het volgende te bedenken. Het is heel verleidelijk om ook de universele problemen, dat wil zeggen de problemen die van alle tijden en van alle samenlevingen zijn, in deze lijst op te nemen, zoals armoede, ongelijkheid, oorlog, ziekte. Het is echter een goede zaak het belangrijke onderscheid te handhaven dat het Raamleerplan (zie hoofdstuk 2) gebracht heeft, namelijk het onderscheid tussen fundamentele problemen van het samenleven (zoals hier als voorbeeld net vermeld zijn) en de hoofdvraagstukken kenmerkend voor een bepaalde periode (zoals de lijst hieronder).

De lijst is dus vooral een uitdaging en oefening. Vragen daarbij zijn: Is zo'n lijst wel haalbaar? Is de lijst toch niet eindeloos? Is er actualiteit te bedenken die met de beste wil van de wereld niet onder een van de hoofdvraagstukken valt, met andere woorden: moet er een hoofdvraagstuk bijkomen? Moet een of meer van de hoofdvraagstukken anders geformuleerd worden? Moeten er hoofdvraagstukken samengevoegd worden? Of juist gesplitst? Welke deelvraagstukken zijn er nog meer? Is de meeste belangrijke actualiteit onder een van de hoofdvraagstukken te brengen?

Mondiale vraagstukken	Deelvraagstukken: voorbeelden	Actualiteit: voorbeelden
Institutionalisering van de wereldgemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> Unilateralisme VN Wereldbank Wereld Handels Organisatie IMF G-20 Enzovoort 	<p>Nieuwe mensenrechtenraad van de VN</p> <p>Samenwerking Afrikaanse Unie en VN in Soedan</p> <p>Houding van VS tov VN Organisatie en macht van de VN</p> <p>VN-ingrijpen in Darfur</p> <p>Nederland aanwezig bij G-20</p> <p>Rol IMF in eurocrisis</p> <p>Enzovoort</p>
Vorming van nieuwe coalities en machtsblokken	<ul style="list-style-type: none"> EU EU en Rusland Organisatie van Afrikaanse Staten: Afrikaanse Unie Zuid-Amerika China en India Rusland en China Enzovoort 	<p>VS-satellietscherm in Europa</p> <p>Chinese economische aanwezigheid in Afrika</p> <p>Enzovoort</p>
Mondialisering van economie en handel	<ul style="list-style-type: none"> Liberalisering of regulering? Consumptie in rijke Westen afhankelijk van arbeid in derde wereld Enzovoort 	<p>Mondiale economische crisis</p> <p>Verplaatsing van Europese productie naar Azië</p> <p>Enzovoort</p>
Islam versus Westen	<ul style="list-style-type: none"> Islam en democratie in islamitische landen Jihadistische terreur Islam in westerse wereld (bv. in de EU) Modernisering van de islam Israël-Palestina Enzovoort 	<p>Iran; Iran en kernwapens</p> <p>India, grote islam minderheid in een democratie</p> <p>Ontstaat er een Europese islam?</p> <p>Spotprentenproblematiek</p> <p>Boerkaverbod openbare ruimte in Frankrijk</p> <p>Hoofddoekjes in Nederland</p> <p>Enzovoort</p>

Mondiale vraagstukken	Deelvraagstukken: voorbeelden	Actualiteit: voorbeelden
Maakbaarheid van staten? Democratie door ingrijpen van buiten?	<ul style="list-style-type: none"> Bosnië Afghanistan Irak Corrupte staten Enzovoort 	<p>Troepen van NL in Afghanistan</p> <p>Militaire aanwezigheid in Irak; bomaanslagen in Irak</p> <p>Politieke situatie in Zimbabwe</p> <p>Politieke situatie in Somalië</p> <p>Enzovoort</p>
Grondstoffenpolitiek en macht	<ul style="list-style-type: none"> Afhankelijkheid van energiebronnen Afhankelijkheid van grondstofrijke landen Waterproblematiek Enzovoort 	<p>Gasafsluiting Oekraïne</p> <p>Pijpleiding Rusland-Duitsland</p> <p>Afhankelijkheid EU en Rusland</p> <p>Waterverdeling/-strijd Israël-Palestina</p> <p>VS en olie</p> <p>OPEC-beleid</p> <p>Enzovoort</p>
Groei van economie en bevolking	<ul style="list-style-type: none"> Bevolkingspolitiek Grondstoffenschaarste Broeikasgassen/opwarming aarde Enzovoort 	<p>Verdrag van Kyoto;</p> <p>Alternatieve energiebronnen</p> <p>Elektrische auto</p> <p>Enzovoort</p>
Explosieve groei van wetenschap en techniek	<ul style="list-style-type: none"> Explosieve groei van telecommunicatie Olie uit voedsel Genetische manipulatie van gewassen Nieuwe geneeskundige technieken en middelen Enzovoort 	<p>Internet en staatsingrijpen</p> <p>Invoerverbod in EU van gemanipuleerde granen?</p> <p>Enzovoort</p>
Migratie door armoede, oorlog, natuurrampen	<ul style="list-style-type: none"> Noodzaak van migratie voor EU-economie? Asielbeleid van EU Enzovoort 	<p>Asielzoekers in NL</p> <p>Bootvluchtelingen Middellandse Zee</p> <p>EU-hek om Spaanse enclave in Marokko</p> <p>'Illegalen' in VS en EU</p> <p>Enzovoort</p>
Processen van staatsvorming versus etnische en culturele verbanden	<ul style="list-style-type: none"> Zwakke staat, maffiastaat Tribale conflicten Enzovoort 	<p>Darfur</p> <p>Irak</p> <p>Bosnië</p> <p>Servië</p> <p>Afghanistan</p> <p>Enzovoort</p>

4 | MAATSCHAPPIJLEER EN WAARDE-EDUCATIE

4.1 INLEIDING

Waarden spelen een centrale rol in de didactiek van maatschappijleer. Het vak heeft van meet af aan in het teken van de waardediscussie gestaan. Ook vanuit politiek en onderwijsbeleid heeft maatschappijleer een opdracht meegekregen met een centrale rol voor waarde-educatie.

Ook zonder een politieke of maatschappelijke opdracht zijn waarden onlosmakelijk met het vak verbonden. Dit blijkt ook uit het debat rond soortgelijke schoolvakken in andere landen en uit het mondiale debat rond mensenrechten-educatie. Niet alleen blijkt dat in de nationale en internationale debatten waarden een centrale plaats innemen, telkens beheerst ook een beperkt aantal kernvragen dit debat. In dit hoofdstuk willen we deze vragen bestuderen en er de praktische consequenties voor de lessen maatschappijleer van behandelen.

Het debat wordt gekenmerkt door drie kernvragen:

- De neutraliteitsvraag. In hoeverre is waardeoverdracht door docent of methode gerechtvaardigd? Is politiek neutraal waardeonderwijs wenselijk? Kan dat gerealiseerd worden, zo ja, op welke wijze(n)?
- De vormingsvraag. Wat is de aard van de relatie tussen vorming van de individuele persoon en vorming tot burgerschap?
- De ontwerpvrage. Welke waarden spelen een centrale rol voor het schoolvak en op welke wijze dienen deze in het curriculum een plaats te vinden?

Het hoofdstuk begint met een onderscheid in drie soorten waardeonderwijs. Daarna komt het verschil tussen waarden voor het persoonlijke leven en waarden voor de samenleving aan bod. Vervolgens wordt ingegaan op omgang met waarden binnen maatschappijleer en de rol van de docent daarbij. Ten slotte komen niveaus van waardeonderwijs, een mogelijke leerlijn en een ordening van waarden aan de orde.

4.2 DRIE SOORTEN WAARDEONDERWIJS

We beginnen met het belangrijke onderscheid tussen drie typen waardeonderwijs: waardeoverdracht, waardeverheldering en waardecommunicatie.

Bij *waardeoverdracht* wordt getracht bepaalde waarden, die niet of onvoldoende bij leerlingen aanwezig worden geacht, via onderwijs over te brengen. Het kan

daarbij gaan om expliciete godsdienstige of politieke visies, maar ook om meer algemeen aanvaarde waarden als tolerantie, respect, fatsoen, vrijheid en gelijkheid. Hoewel er de laatste jaren weer een zeker vertrouwen is ontstaan dat overdracht van bepaalde waarden, zoals de zojuist genoemde, kan geschieden zonder de meningsvrijheid van leerlingen aan te tasten, blijkt telkens weer in het debat dat zo'n waardeoverdracht problematisch wordt gevonden. Er is geen consensus te vinden over waarden die onproblematisch kunnen worden overgedragen. Critici van deze benadering van waardeoverdracht menen dat hierbij de vrijheid van leerlingen onnodig en onrechtmatig wordt ingeperkt.

Dit blijkt onder andere bij het debat over de overdracht van de grondwaarde 'democratie'. Paradox van de democratie is namelijk dat burgers de vrijheid hebben een andere staatsvorm dan democratie voor te staan, mits zij deze in alle openheid en zonder geweld propageren. Zo stelde minister van Justitie Piet Hein Donner in 2006 dat volgens hem de sharia in Nederland democratisch ingevoerd zou kunnen worden als tweederde van alle Nederlanders dat zou willen. Voor de duidelijkheid voegde hij eraan toe, dat hij persoonlijk invoering van de sharia bijzonder onwenselijk vond. Volgens hem was de essentie van de democratie echter dat de meerderheid beslist en het allerbelangrijkst, dat elke opvatting over de inrichting van de samenleving, die zich bij verspreiding ervan aan de wet houdt, toelaatbaar en zelfs wenselijk is in een democratie. Het hoeft geen betoog dat de meningen hierover, zoals een democratie betaamt, sterk uiteen liepen! Er volgde een verhit debat. Ook een ogenschijnlijk onproblematische waarde als 'tolerantie' blijkt dat in de praktijk niet te zijn. Tolerantie bijvoorbeeld ten aanzien van culturele waarden die afwijken van de dominante cultuur concurreert met waarden als aanpassing, gedeelde cultuur of cohesie. In welke mate tolerantie een rol moet spelen en in welke situaties is permanent onderwerp van dispuut en debat. In feite is er in elke samenleving sprake van een dilemma tussen tolerantie van de verscheidenheid en de wens naar eenheid. Al naar gelang de politieke ideologie van een persoon of partij zal deze meer aan de ene kant van het dilemma staan, namelijk de nadruk leggen op noodzakelijke eenheid, dan wel de andere zijde benadrukken, namelijk verdraagzaamheid van andere culturen en opvattingen vragen. Overdracht van de waarde 'tolerantie' is dus beslist geen eenvoudige zaak en leidt onmiddellijk tot politieke analyses van allerlei maatschappelijke situaties, waarbij zeer verschillende waarden en waardedilemma's in het geding zijn.

Bij onderwijs gericht op *waardeverheldering* gaat men ervan uit dat de leerling zelf zijn waarden, de hiërarchie van zijn waarden en de toepassing van zijn waarden in het maatschappelijke en politieke verkeer kiest. In dit type onderwijs wordt ernaar gestreefd de leerling waarden te laten herkennen, te vergelijken en te ordenen, zowel bij andere actoren als bij zichzelf. Dat betekent dat er een overzicht van mogelijke waarden nodig is om de leerling te ondersteunen bij het identificeren van deze waarden. Kritiek op deze aanpak is dat er een etalage van mogelijke waarden wordt geschetst die zo breed uitwaaiert dat er voor de leerling geen richtlijn meer is welke waarden 'waardevoller' zijn dan andere. Daarmee wordt de

leerling geheel aan zichzelf overgelaten bij het tot stand brengen van een hiërarchie in de waarden.

Bij onderwijs gericht op *waardedcommunicatie* wordt de leerling uitgenodigd om de eigen waarden te verhelderen en te ontwikkelen zoals hierboven omschreven. Maar tegelijkertijd dient de leerling het debat en de communicatie te zoeken met de afwijkende waarden of waardetoepassingen van medeleerlingen en belangrijke maatschappelijke en politieke actoren. In die communicatie versnelt het proces van waardeverheldering. Als leerlingen leren de waarden en waardetoepassingen van anderen te identificeren, neemt ook hun kennis van hun eigen waarden toe. Dat helpt tevens bij het vinden van een structuur in die waarden. Een belangrijke vooronderstelling daarbij is dat het mogelijk is over waarden te discussiëren. De kritiek van sommigen is dan ook dat waarden zo persoonlijk zijn of per cultuur zo wezenlijk verschillend dat alleen tolerantie en respect voor elkaars waarden mogelijk is, maar dat er geen gemeenschappelijke basiswaarden zijn van waaruit gedebatteerd kan worden. Een bepaalde groep waarden (zeg een cultuur) functioneert dan als volstrekt ondeelbare, een in zichzelf besloten coherente wereld die geen contact maakt met andere groepen waarden. Een gesloten systeem dat op zich functioneert en onvergelijkbaar is met een ander systeem, dat weliswaar even coherent en consistent is, maar volstrekt 'anders' en onvergelijkbaar. In deze visie zijn waarden een bij uitstek persoonlijke zaak, waarover nauwelijks onderwijs te geven valt. Behalve dan aan leden van de eigen groep, waaraan de eigen waarden worden overgedragen. Anderen daarentegen zijn van mening dat er universele menselijke waarden zijn, waardoor er ook over waarden communicatie mogelijk is. Deze universele waarden betreffen dan vooral de regels waarmee over andere waarden van lagere orde gedebatteerd dient te worden, vergelijkbaar met de basisregels van een grondwet ten opzichte van de wetten van lagere orde. Een voorbeeld van zo'n universele waarde is de categorische imperatief van Immanuel Kant (1724-1804, zie met name zijn *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* 1785), die stelt dat men alleen zou moeten handelen volgens de maximen (handelingsbeginselen) die men tegelijkertijd ook aan alle anderen zou willen opleggen. In een latere paragraaf over waardedilemma's zullen wij een praktische manier bekijken om hier bij maatschappijleer mee om te gaan.

4.3 PERSOONLIJKE VORMING EN MAATSCHAPPELIJKE VORMING

In alle landen waar een vak als maatschappelijke vorming, burgerschapseducatie of politieke educatie wordt geïntroduceerd, ontstaat debat over de relatie tussen persoonlijke vorming en maatschappelijke vorming. Het is al een stap vooruit als het debat daarover ontstaat, want vaak lopen beide domeinen door elkaar en is de spraakverwarring groot. Een onderscheid in twee typen waarden is hier heel behulpzaam:

- waarden met betrekking tot de inrichting van het persoonlijk leven.
- waarden met betrekking tot de inrichting van de samenleving.

Bij het eerste type horen vragen als:

- Hoe moet ik in mijn eigen leven met abortus omgaan? Vind ik het in mijn eigen leven toegestaan, en in welke gevallen?
- Hoe moet ik omgaan met de cultuurverschillen die ik ervaar tussen de cultuur waarin ik ben opgegroeid en de cultuur (culturen) die ik in mijn dagelijkse leven ontmoet?
- Wat voor keuzes maak ik met betrekking tot de rolverdeling man-vrouw in mijn leven bij de relaties die ik aanga?

Deze vragen verschillen wezenlijk van het tweede type waarden waarbij analoge, maar andersoortige vragen horen:

- Hoe moet de samenleving met abortus omgaan? In welke gevallen kan/moet zij het toestaan/verbieden? Moet er gereguleerd worden, en hoe dan?
- Hoe moet een samenleving met cultuurverschillen omgaan? Hoe moet een samenleving ingericht worden ten aanzien van de onderlinge omgang van culturen met elkaar?
- Welke sociaal-culturele factoren bepalen de huidige ongelijkheden tussen de seksen? Welke waarden spelen een rol bij het (her-)inrichten van de samenleving op optimale gelijkheid tussen man en vrouw?

Iemand kan dus opvattingen hebben, met bijbehorende waarden, over de inrichting van het persoonlijke leven en opvattingen, met bijbehorende waarden, over de inrichting van de samenleving. Hoewel beide met elkaar te maken hebben, hoeven de eronder liggende waarden in de twee gevallen niet hetzelfde te zijn. Het eerste kunnen we dus een ethiek van het persoonlijke leven noemen, en het tweede een ethiek van het samenleven of een maatschappelijke ethiek. Let op: voor het eerste type kunnen we niet zomaar de uitdrukking ‘persoonlijke ethiek’ gebruiken. Iemand kan immers een persoonlijke ethiek van het maatschappelijk samenleven hebben. De uitdrukking ‘ethiek van het persoonlijke leven’ is dus eenduidiger.

In het vak maatschappijleer speelt de ethiek van het persoonlijke leven een rol en soms zelfs een grote, maar steeds hebben de officiële doelstellingen gelegen op het vlak van de maatschappelijke ethiek. Overal en steeds waar verlangd werd dat de leerling een eigen standpunt ontwikkelde, ging dat om een standpunt over de inrichting van de samenleving en niet om een standpunt over de inrichting van het eigen leven. Het kan om didactische redenen verstandig of zelfs noodzakelijk zijn om leerlingen te vragen zich ook te verdiepen in hun antwoorden over vragen van hun persoonlijke leven. De identificatie met het vraagstuk die daardoor ontstaat kan van grote waarde zijn om motivatie en inzicht tot stand te brengen voor beantwoording van maatschappelijk ethische vragen over datzelfde vraagstuk.

Concreet betekent dat bijvoorbeeld dat inventarisatie van ervaringen met betrekking tot het zelf dragen van een hoofddoek, of van het omgaan met meisjes en vrouwen die een hoofddoek dragen, een heel goede opstap kan zijn naar het beantwoorden van bekende maatschappelijke kwesties als vrijheid van godsdienst

of het toestaan/verbod van hoofddoeken bij de rechterlijke macht, het onderwijs of de openbaarheid in het algemeen. Daarnaast dient zo’n kwestie natuurlijk ingebed te zijn in leerstof over culturen, omgang tussen culturen, de relatie tussen cultuur en politiek, internationale betrekkingen en ontwikkelingen. Voor maatschappijleer kan dit niet blijven steken in een aardige discussie over de actualiteit. Ook de eigen ervaringen en keuzes met betrekking tot de man-vrouwrollen kunnen bijvoorbeeld – mits omzichtig behandeld – een goede opstap zijn naar de maatschappelijke analyse van de ongelijkheden tussen de seksen en het mogelijke politieke en maatschappelijke antwoord daarop.

In het algemeen kunnen we dus stellen dat het bij maatschappijleer gaat om waarden die te maken hebben met de inrichting van maatschappij en politiek, dus om een politieke en maatschappelijke ethiek. Onderwijs dat zich echt wil richten op de inrichting van het persoonlijke leven dient eigenlijk in een apart vak te worden ondergebracht. Het vereist een aparte kwalificatie die voor een belangrijk deel op het gebied van psychologie en gespecialiseerde opvoedkunde ligt. In sommige landen bestaat zo’n vak, vaak aangeduid met een variant op ‘persoonlijke en sociale educatie’, zoals Personal and Social Education in Groot-Brittannië. Ook Portugal kent een dergelijk – verplicht – vak. Het sociale is hier dan niet het macrosociale van maatschappijleer, maar de omgang in de kleine, overzichtelijke groep vanuit het perspectief van het individu. Het Nederlandse vak verzorging lijkt in zijn oorspronkelijke opzet ook een eind in deze richting te gaan. En natuurlijk bieden ook vakken als levensbeschouwing of godsdienst daarvoor uitgelezen mogelijkheden.

Voor maatschappijleer is het blijven steken bij persoonlijke vorming een valkuil. De leerling krijgt dan onderwijs dat blijft hangen op het microniveau: het niveau van de persoonlijke betrekkingen tussen mensen in een overzichtelijke groep: vrienden, het gezin, de schoolklas, de wijk. Het vergt immers veel meer didactisch inzicht en ambachtelijkheid om ook het mesoniveau in beeld te brengen: de instituties, instellingen en organisaties die op een bepaald terrein werkzaam zijn. Voor leerlingen is dat mesoniveau vaak al moeilijker voorstelbaar, omdat ze er minder direct mee te maken hebben. ‘Hoe sta ik tegenover taakverdeling in het gezin?’ en ‘Vind ik dat een vrouw volwaardige toegang tot de arbeidsmarkt dient te hebben?’ zijn vragen waarbij een leerling zich makkelijker iets kan voorstellen dan bij het beleid van het College voor de Rechten van de Mens of de activiteiten van emancipatieorganisaties en vakbonden op deze punten. Om maar niet te spreken van het macroniveau, het niveau van maatschappelijke en politieke structuren en processen. De abstractiegraad ervan vraagt om een goed opgezette concretisering naar het voorstellingsvermogen van de leerling. Het emancipatiebeleid vergt veel van het onderwijsvermogen van de docent. Ook bij waardeonderwijs is het dus verleidelijk te blijven steken op het microniveau. Vooral de leus ‘aansluiten bij de leefwereld van de leerling’ leidt soms tot het niet alleen daarbij ‘aansluiten’, maar ook tot het uitsluiten van het meso- en macroniveau.

4.4 MAATSCHAPPIJLEER EN WAARDENEUTRALITEIT

Zoals we in hoofdstuk 2 bij de geschiedenis van maatschappijleer hebben gezien, worstelen de ontwerpers van leerplannen en eindtermen vanaf het begin met de vraag van de waardenneutraliteit. Achtereenvolgens werd een oplossing gezocht in de volgende benaderingen:

Raamleerplan 1974: eis van het gebruik van zoveel mogelijk verschillende wetenschapstheoretische benaderingen voor de analyse van een maatschappelijk vraagstuk.

Hoofdlijnen van Maatschappijleer 1984: eis van combinatie van drie benaderingen, die de invloed op elke persoon in een samenleving beschrijven: benadering vanuit economische invloed (analoog aan marxistisch georiënteerde analyses); benadering vanuit culturele invloeden (analoog aan de interpretatieve richtingen in de sociologie en de culturele antropologie); benadering vanuit de politieke invloed (analoog aan de voorstanders van een 'staatsinrichtingaanpak' van maatschappijleer en aan benaderingen vanuit de functionalistische sociologie). Door de invloed op de persoonswording te analyseren maakt de leerling zich vrij van invloeden en kan hij zelf invloed uitoefenen.

Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer 1983: eis van analyse van de samenleving vanuit alle belangrijke politieke en maatschappelijke actoren. Door een breed scala van mogelijke opvattingen te onderzoeken, kan de leerling beredeneerd een eigen opvatting uitwerken.

Men zou zich nog af kunnen vragen of deze problematiek niet te omzeilen is door waarden eenvoudig uit het maatschappijleercurriculum te bannen. Waarom niet alleen op cognities gebaseerde eindtermen, leerplannen en lessen? Hierop zijn twee antwoorden mogelijk. Beide antwoorden zijn vertegenwoordigd in bestaande schoolboeken maatschappijleer. Het ene antwoord is dat waardenneutraliteit vooral gegarandeerd kan worden door feiten, inzichten en redeneervaardigheden te bieden. In de traditie van het vroegere vak 'staatsinrichting' wordt dan de nadruk gelegd op de inrichting van de huidige samenleving: instellingen, wetten, instituties, regelingen, actoren en beleid. Waarden worden wel geïdentificeerd, maar niet gethematiseerd. Wat de feiten, inzichten en vaardigheden met de oordelen van de leerling doen, blijft buiten de leerstof.

Het andere antwoord is dat het object van maatschappijleer ons dwingt tot waardeonderwijs. Zodra de eis wordt gesteld dat de leerling een eigen mening dient te ontwikkelen, betekent dit dat er een analyse uitgevoerd moet worden met behulp van een eigen waardesysteem, dat vergeleken moet worden met de waardesystemen (ideologieën) van de onderzochte actoren. Maar dat betekent ook dat het eigen waardesysteem ontwikkeld moet worden, anders kan de eigen meningsvorming überhaupt niet plaatsvinden. Zelfs de eenvoudige doelstelling 'kan een maatschappelijk vraagstuk analyseren' vraagt om waardeonderwijs. Het maatschappelijke vraagstuk wordt op essentiële wijze gekenmerkt door waarden en ideologische visies en kan alleen vanuit een eigen consistente visie, met

bijbehorend waardesysteem, worden geanalyseerd. Het object van maatschappijleer, 'politiek en maatschappij, maatschappelijke vraagstukken' vooronderstelt voor zijn cognitief onderwijs noodzakelijkerwijs affectief onderwijs ('affectief' betekent in de onderwijskunde 'waarden betreffend').

4.5 DE ROL VAN DE DOCENT BIJ WAARDEONDERWIJS

Het is ook belangrijk bij dit vraagstuk een onderscheid te maken tussen de neutraliteit van de leerstof, waarover we het hierboven gehad hebben, en de rol van de docent. Zoals we in de vorige hoofdstukken hebben gezien en in hoofdstuk 12 over democratie terugkomt, is het bij maatschappijleer onvermijdelijk dat de docent alle standpunten toestaat en stimuleert die in een democratie zijn toegestaan. Daar kunnen wel degelijk standpunten bij zijn die niet overeenkomen met het persoonlijke standpunt van de docent. De extra eis aan leerlingen is wel dat ze bereid en in staat zijn tot uiteenzetting met andere standpunten.

Voor een docent is het een burgerplicht, zoals die voor alle burgers geldt, een politiek standpunt in te nemen op basis van goedgeinformeerde meningsvorming. Deze plicht geldt voor een docent, en een docent maatschappijleer in het bijzonder, nog sterker dan voor een andersoortige burger. Dat betekent ook dat een docent maatschappijleer een politieke positie kan innemen die redelijk sterk tot zelfs sterk afwijkt van het politieke midden. Hier ontstaat een spanningsveld: enerzijds staat het leerlingen vrij elk toegestaan – volgens de beperkingen van de democratie – standpunt in te nemen, anderzijds heeft de docent de leiding van het proces waarin leerlingen uitgenodigd worden een standpunt in te nemen dat kan afwijken van dat van de docent. En tegelijkertijd kan het standpunt van de docent overeenkomen met dat van sommige leerlingen en (zeer) sterk afwijken van dat van andere. Dit alles betekent dat een docent uiterst terughoudend dient te zijn met het kenbaar maken van zijn standpunten en politieke positie.

Voor een docent is het verleidelijk de leerlingen te dwingen zich met andere standpunten uiteen te zetten door een tegengestelde positie in te nemen. In de literatuur heet dit 'de socratische methode', een methode waarbij iemand door een serie vragen een ander tot reflectie dwingt. Wanneer dit tegengestelde standpunt echter overeenkomt met dat van de docent, ontstaat er toch een hachelijke situatie. Leerlingen voelen haarfijn aan wanneer een docent zit te trekken en duwen in een bepaalde richting. Hun motivatie en betrokkenheid zullen steil naar beneden gaan.

Vanzelfsprekend is de docent ook een rolmodel, en is het juist zijn politieke standpunt dat ook inzicht geeft in zijn politieke en maatschappelijke betrokkenheid. Er is weinig op tegen om als rolmodel een bepaalde mate van politieke en maatschappelijke betrokkenheid te laten zien, zolang de manier waarop die betrokkenheid gestalte krijgt maar vrij blijft. Het leraarsberoep blijft in hoge mate ook ambachtelijk: een ervaren docent kan laveren tussen de kansen en gevaren die deze situaties bieden.

Elke docent kent wel de situatie dat ergens in het eerste semester de onvermijdelijke vraag komt: 'Maar meneer, wat stemt u dan?' Er is een docente die dan steevast antwoordt: 'Misschien kun je het aan mijn lessen of uit gesprekken met mij te weten komen. Eind februari zal ik het verklappen. Ik zet dan een streepje ergens op het links-rechtsspectrum. De leerling die tevoren mijn positie het best geraden heeft, krijgt drie liedjes naar keuze op zijn ipod erbij.' (Let op: als je tien klassen hebt, zal je dan toch ergens dertig euro op je sectiebegroting moeten vrijmaken!) De aandacht van de leerlingen voor de lessen neemt natuurlijk een beetje toe. Alleen al het trachten te herleiden van allerlei uitspraken van deze docente naar een politiek standpunt is een interessante toepassingsopdracht van de leerstof. De betreffende docente is overigens nauwelijks te betrappen op het verdedigen van partijdige standpunten waar het haar lesstof betreft, maar in haar geval werkt deze methode waarbij ze enerzijds haar betrokkenheid te kennen geeft en anderzijds de leerlingen ruimte voor meningsvorming laat.

Moeilijk is ook de situatie waarin leerlingen wel – soms extreme – meningen verkondigen, maar niet de voor maatschappijleer vereiste fundering hebben. De docent dient in zo'n geval te onderzoeken waarop de mening gebaseerd is. Vaak is deze fundering flinterdun, of een kopie van wat ze anderen uit hun omgeving hebben horen zeggen. Het vereist de nodige laveerkunst om hen open te laten staan voor feiten en voor standpunten van anderen, zodat ze ofwel van mening veranderen, ofwel de aanvankelijke mening op een gefundeerde manier kunnen verdedigen.

Essentieel blijft voor maatschappijleer dat de leerstof zelf openheid biedt en tegelijkertijd betrokkenheid tot stand brengt. Onpartijdig, maar met engagement. Vooral aan de manier waarop de waarden in het curriculum een plaats krijgen, kan de prestatie op dit gebied worden afgelezen. Om die reden zullen we hieronder de plaats van waarden in het maatschappijleercurriculum nader bekijken.

4.6 NIVEAUS VAN WAARDEONDERWIJS

Net zoals er een taxonomie (= rangschikking door middel van onderverdeling) bestaat van cognitieve doelen (bijvoorbeeld die van Bloom e.a.), bestaat er een taxonomie van waardeonderwijs. In zo'n taxonomie wordt aangegeven welk type leerdoel kan worden bereikt.

De bekendste taxonomie voor leerdoelen met betrekking tot waarden is die van Krathwohl e.a. (1973). Zij onderscheiden vijf niveaus met een hiërarchie van niveau 1 naar niveau 5. Om een hoger niveau te bereiken, moeten de lagere niveaus beheerst worden. De vijf niveaus zijn:

1. Receptiviteit
2. Respons
3. Waardevol oordelen
4. Organisatie van waarden
5. Waardesysteem opbouwen / karaktervorming

Hieronder volgt een korte beschrijving van elk, met telkens voorbeelden van werkwoorden die de betreffende activiteit omschrijven en zouden kunnen voorkomen in leerdoelen op dat niveau.

- Receptiviteit betekent 'open staan voor'. Open staan voor ideeën, zaken, verschijnselen en bereid zijn deze te dulden. Luisteren, accepteren.
- Respons betekent dat wordt ingegaan op meningen, zaken, activiteiten of verschijnselen. Accepteren, luisteren, ingaan op, meedoen aan.
- Waardevol oordelen betekent dat men zich presenteert als iemand die uitdrukkelijk waardering heeft voor standpunten, zaken, acties of verschijnselen. Zich toewijden, waarderen, ondersteunen.
- Organisatie van waarden betekent een betrekking tot stand brengen tussen diverse waarden. In een bepaalde situatie met dilemma's van waarden omgaan. Afwegen, onderzoeken, beoordelen.
- Waardesysteem opbouwen / karaktervorming betekent een consistent geheel van waarden toepassen op het eigen leven en op politieke en maatschappelijke vraagstukken. Een eigen ideologie vormen, oordelen over maatschappelijke vraagstukken, protesteren, oplossingen zoeken.

In hoofdstuk 3 hebben we in de paragraaf over valkuilen gezien hoeveel moeite sommige leerlingen vanuit hun ontwikkeling naar volwassenheid hebben met het openstaan voor andere waarden, respectievelijk waarden van anderen. Sommige (veel?) leerlingen zullen dus minder moeite hebben om (zij het vaak ongefundeerd) bij een waarde met stelligheid aan te sluiten. Het 'open staan' voor een waarde en 'respons' geven zal hen vooralsnog voor problemen stellen. Dat betekent dat de leraar zich hier terdege van bewust moet zijn en strategieën en een methodiek dient te ontwikkelen om leerlingen daartoe uit te dagen en hen te helpen zich hier langzaam in te ontwikkelen.

Aan de opbouw van deze taxonomie is te zien hoe zorgvuldig in een curriculum met de plaats van waarden dient te worden omgegaan. De weg naar het 'vormen van een eigen mening' betekent dat het hele proces langzaam en beheerst doorlopen dient te worden: van het kunnen benoemen van waarden, via het open staan ervoor, waardekeuzes maken, oordelen op basis van soms tegenstrijdige waarden tot en met het vormen van een consistent stelsel van eigen waarden, zeg eigenlijk maar een eigen ideologie.

4.7 WAARDEDILEMMA'S

In de politicologie hebben dilemma's steeds een centrale rol gespeeld. Een van de oudste voorbeelden komt voor in *De Wetten* van Plato. Hij beschrijft daarin een debat tussen drie personen over een dilemma dat nog steeds actueel is: moet een staat het gebruik van genotmiddelen (in dit geval wijn) verbieden omdat het de gemeenschap teveel schade toebrengt, of moet hij voorrang geven aan de vrijheid en zelfbepaling van zijn burgers? Één van hen is burger van Athene en verdedigt tegenover de anderen de vrijheid van de burger als waarde omdat deze

noodzakelijk is voor goed burgerschap, terwijl de anderen de nadruk leggen op de waarde van de veiligheid van andere burgers en de waarde van onthouding. Belangrijk is om reeds in dit voorbeeld te zien, dat eigenlijk beide partijen beide waarden op een of andere manier wel delen, dat er voor elke partij een dilemma bestaat. Juist doordat zij het dilemma delen kunnen zij er met elkaar over communiceren. In het debat maakt echter elke partij een andere afweging.

Een van de grote politicologen die met name over democratie heeft gepubliceerd is Robert Dahl. Voor hem staan in de fundering van de democratietheorie dilemma's centraal. Het belangrijkste dilemma dat hij beschrijft is dat van autonomie versus regulering. In feite is Plato's situatie daar een voorbeeld van. Voor Dahl speelt dit dilemma echter op alle terreinen van de inrichting van een samenleving: hoeveel moet een overheid reguleren en hoeveel vrijheid moet de burgers gelaten worden? Een ander dilemma dat bij de inrichting van de samenleving een rol speelt is dat tussen vrijheid en gelijkheid. Als ik alle groepen de vrijheid geef zich te organiseren zoals zij wensen, kunnen bepaalde groepen macht over andere gaan uitoefenen en wordt de gelijkheid aangetast. Als ik de gelijkheid wil borgen, tast ik de vrijheid van groepen aan.

Het is belangrijk te zien dat een dilemma dus al voor één politieke actor (persoon of partij) een probleem vormt. In het klassieke maatschappijleer wordt vooral gekeken naar de tegenstellingen tussen actoren wat betreft hun belangen en waarden. Bij een dilemma is er al een tegenstelling binnen één actor en vormt het dilemma juist de mogelijkheid om met andere actoren, die andere opvattingen hebben, te communiceren, omdat het dilemma gedeeld is. Het analyseren in termen van dilemma's biedt voor het schoolvak maatschappijleer met andere woorden ook een uitweg uit het vraagstuk van universalisme versus relativisme. Van de ene kant zijn de waardedilemma's gedeeld en kan er met een zekere rede over deze dilemma's getwist worden, van de andere kant heeft elke persoon en partij zijn eigen zwaartepunten in de uiteindelijke afweging.

In Nederland heeft vooral de politicoloog Andries Hoogerwerf gepleit voor het centraal stellen van dilemma's bij de analyse van maatschappelijke vraagstukken (zie bijvoorbeeld Hoogerwerf 1993 en 2003). Volgens Hoogerwerf kunnen met slechts zeven basisdilemma's de keuzes bij de inrichting van de samenleving worden geanalyseerd. Eén van de dilemma's handelt over de kern van de democratie en luidt: democratie versus leiding. Burgers, maar ook politieke partijen staan allen voor hetzelfde dilemma en kunnen er om die reden met elkaar over redetwisten. Maar sommigen zullen eerder meer democratie willen, terwijl anderen meer nadruk op de noodzaak van leiding leggen. En vanzelfsprekend zijn ook alle standpunten daar tussenin mogelijk. Hoogerwerf stelt overigens ook dat de verschuiving van de ene kant van het dilemma naar de andere kant opvallend overeenkomt met een verschuiving van links op het politieke spectrum naar rechts.

Er is dus een aantal didactische voordelen verbonden aan het werken met dilemma's. Zij zijn blijvende elementen in een steeds veranderende politieke werkelijkheid. Het debat over de verzorgingsstaat zal in elke periode weer iets anders verlopen en andere punten bevatten, maar wat blijft is het centrale

dilemma dat een samenleving van de ene kant voor de zwakkeren wil opkomen en dat ze van de andere kant geen afhankelijkheden in stand wil houden, maar burgers hun onafhankelijkheid en eigen initiatief wil doen behouden. Een ander voordeel is gelegen in het feit dat dilemma's – ook in de klas tussen leerlingen! – een debat over waarden mogelijk maken, waarbij elk zijn eigen afweging maakt, maar er tegelijk een gemeenschappelijke basis van verstaan blijft.

4.8 EEN LEERLIJN VOOR WAARDEONDERWIJS

Wie expliciet aan waardeonderwijs wil doen, dient bewust een leerlijn in zijn curriculum in te bouwen. Er zijn namelijk twee didactische problemen die om een oplossing vragen. De eerste is die van het voorstellingsvermogen van leerlingen. Waarden op macroniveau dienen voorstelbaar gemaakt te worden. Ten tweede zijn er verschillende niveaus van waardedoelstellingen en dient er systematisch van een laag naar een hoger niveau te worden gewerkt.

We geven nu een voorbeeld van een stappenplan, dat met een zekere systematiek poogt waarden te integreren in het leerplan maatschappijleer. Bij een aantal stappen gaan we bovendien in op de problematiek van de werkvormen. We formuleren de stappen in leerdoelen, dat wil zeggen: we geven van elke stap aan welke leerlingvaardigheid bereikt zou moeten zijn.

1. Waarden kunnen definiëren. Waarden herkennen.
2. Waarden bij zichzelf identificeren. Tegenstrijdige waarden (waardedilemma's) bij zichzelf ontdekken.
3. Verscheidenheid van waarden bij verschillende groepen in de samenleving herkennen en kunnen systematiseren.
4. Waardering en beoordeling van de verscheidenheid aan waarden in een samenleving. Beoordeling van de mogelijkheid om via waarden te communiceren.
5. Eigen waarden die bij verschillende situaties horen met elkaar vergelijken. Systematiseren van de eigen waarden. Bouwen aan een persoonlijk waardesysteem.
6. Verbanden herkennen tussen eigen waardesystemen en waardesystemen van politieke en maatschappelijke actoren.

- **Ad 1. Waarden kunnen definiëren. Waarden herkennen.**

In alle maatschappijleerboeken worden waarden gedefinieerd en wordt geoefend in met name het voor leerlingen moeilijke onderscheid tussen waarden en belangen. Het is daarnaast echter belangrijk dat leerlingen bij allerlei maatschappelijke vraagstukken en vraagstukjes de achterliggende waarden leren identificeren. Aanvankelijk hebben ze daar problemen mee, maar gaandeweg worden ze steeds handiger doordat klassieke waarden steeds blijken terug te komen. Een eenvoudige analyse van korte krantenberichtjes, die een zekere periode van het jaar wordt volgehouden, volstaat hiervoor.

- **Ad 2. Waarden bij zichzelf identificeren. Tegenstrijdige waarden bij zichzelf ontdekken.**
In de samenleving zijn er niet alleen tegenstellingen tussen de waarden van verschillende groepen, ook binnen één individu botsen de waarden vaak al. Waarden komen namelijk vaak in dilemma's terecht. Aan de ene kant wil ik verantwoord eten, aan de andere kant moet ik op mijn portemonnee letten.
- **Ad 3. Verscheidenheid van waarden bij verschillende groepen in de samenleving herkennen en kunnen systematiseren.**
Voor leerlingen is de verscheidenheid aan waarden geen vanzelfsprekend inzicht. Veelal proberen ze de veelheid van waarden te verklaren door achterliggende belangen van groepen. Dat mensen en groepen echter ook zonder belangen totaal van elkaar verschillende waarden kunnen aanhangen, is een inzicht dat langzaam moet groeien. In hoofdstuk 17 van dit boek staat een werkvorm die hier bij uitstek voor geschikt is: het waarden- en normenkwadrant.
- **Ad 4. Waardering en beoordeling van de verscheidenheid aan waarden in een samenleving. Beoordeling van de mogelijkheid om via waarden te communiceren.**
Linkse, rechtse en middenideologieën gaan verschillend om met de verscheidenheid aan waarden. Over het algemeen gaan rechtse ideologieën meer uit van het bestaan van vaste normen en waarden waaraan iedereen zich zou dienen te houden. Linkse ideologieën gaan uit van een waardeveelheid, die voor groepen en individuen kan verschillen en waar vooral wederzijds respect belangrijk is. Middenideologieën gaan ervan uit dat er over waarden, ondanks de verschillen tussen actoren en individuen, gedebatteerd kan worden. Dat dat laatste mogelijk is, wordt het meest duidelijk door het bestaan van waardedilemma's. Ook hiervoor staat in dit boek een geschikte werkvorm: het spel 'Wat zou jij doen?' (zie hoofdstuk 18). Leerlingen krijgen daarbij op kaartjes dilemma's voorgeschoteld over bepaalde conflicterende waarden.
- **Ad 5. Eigen waarden die bij verschillende situaties horen met elkaar vergelijken. Systematiseren van de eigen waarden. Bouwen aan een persoonlijk waardesysteem.**
Vaak wordt in leerboeken maatschappijleer een persoonlijke mening van leerlingen gevraagd. Het is goed mogelijk deze meningen bij elkaar te 'sparen' en over een wat langere periode met elkaar te vergelijken. De leerling kan dan zien of er samenhang in de eigen waarden zit. En of er zich in de loop van een periode een ontwikkeling afspeelt. Heel geschikt daarvoor is een logboek waarin de leerling waardekeuzes bijhoudt.
- **Ad 6. Verbanden herkennen tussen eigen waardesystemen en waardesystemen van politieke en maatschappelijke actoren.**
Voor leerlingen geeft het veel houvast te zien dat hun eigen waardekeuzes overeenkomen met waardekeuzes van maatschappelijke actoren. Dat laat zien dat het niet alleen maar een beetje machteloze individuele opvatting is, maar

dat andere actoren deze delen en ervoor strijden. Met name de ideologieën van politieke partijen lenen zich voor een vergelijking. Zie hiervoor hoofdstuk 12 over democratie en rechtsstaat.

4.9 TOT SLOT

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat maatschappijleer en waarde-educatie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Het object van maatschappijleer dwingt het vak tot waardeonderwijs. Om goed waardeonderwijs te geven, moeten docenten een helder beeld hebben van het onderscheid tussen waardeoverdracht, waardeverheldering en waardecommunicatie. Bij discussies en standpuntbepalingen van leerlingen blijkt het onderscheid tussen waarden met betrekking tot het persoonlijke leven en waarden met betrekking tot de inrichting van de samenleving van wezenlijk belang. Voor de maatschappelijk en politiek betrokken docent – en welke docent maatschappijleer is dat niet? – blijft het lastig laveren tussen zijn persoonlijke standpunten en betrokkenheid en de in zijn rol als docent vereiste neutraliteit.

Bij waardeonderwijs zijn vijf opeenvolgende niveaus te onderscheiden. Op het vijfde niveau beschikt een leerling over een min of meer consistent eigen waardesysteem, een soort eigen ideologie. In aansluiting bij zulke niveaus kan het waardeonderwijs het beste stapsgewijs worden opgebouwd. Vooral het voorleggen van dilemma's kan leerlingen bewust maken van (tegenstrijdige) waarden in maatschappij en politiek en bij henzelf.

Dat maatschappijleer en waarden onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, maakt het vak niet alleen ingewikkeld, maar juist ook buitengewoon waardevol.

Opdracht bij 4.3

Bekijk onderstaande voorbeelden van waardeonderwijs en bediscussieer welke voorbeelden zijn van waarden op microniveau, op mesoniveau en op macroniveau. (De voorbeelden zijn ontleend aan Remmers SLO 2007.)

1. Wenswijk is een educatieproject van gemeenten. Een van de doelen is: waarden in wijken aan het licht brengen.
 - a. Basisschool A uit plaats B heeft deelgenomen. De kinderen uit de onderbouw richten zich op het voorkomen van hondenpoep in de wijk.
 - b. Groep 5 en 6 spelen milieuagent op het eigen schoolplein en gaan op excursie naar de waterzuivering.
 - c. De leerlingen uit groep 8 brengen een bezoek aan de vuilverbrander en houden een buurtonderzoek over hergebruik.

Bron: www.wenswijk.nl; www.sme.nl

2. Droge voeten is een project waarin waterbeheer in al zijn facetten centraal staat. De jongeren duiken in de rol van journalist in de wereld van het waterbeheer en onderzoeken wat de mogelijkheden zijn om wateroverlast in de toekomst te voorkomen. Zij praten met echte experts van waterschappen, provincies en terreinbeheerders over de problemen en gaan op onderzoek in hun eigen omgeving.

Bron: www.scholenvoorduurzaamheid.nl

Opdracht bij 4.8 over ‘waarden herkennen’

Zoek via krantenknipsels (of via een van de elektronische databanken van krantenberichten) naar korte geschikte berichtjes, waarbij de volgende leerlingopdracht gegeven kan worden: ‘Waar vind je in het bericht de waarden gelijkheid en ongelijkheid terug? Welke actor gaat meer uit van gelijkheid en welke van ongelijkheid?’

Zoek op dezelfde wijze berichtjes die geschikt zijn voor het waardepaar: vrijheid versus gelijkheid. En voor eenheid versus verscheidenheid. (Tip: denk bij dit laatste vooral aan berichtjes in het kader van de pluriforme samenleving.)

Opdracht bij 4.8 over ‘waarden bij zichzelf identificeren’

Als consument en burger tref je geregeld situaties aan, waar een mondiale problematiek aan verbonden is, en waar je een praktische keuze moet maken. Koffie van eerlijke handel? Lid worden van ontwikkelingsorganisatie? Doneren voor stichting X, Y, Z? Op het milieu letten? Enzovoort.

Kies zelf drie van dergelijke situaties uit je persoonlijke leven uit en beschrijf de verschillende handelingsmogelijkheden. Welke waarden behoren bij elk van de handelingsmogelijkheden? Verantwoord je keuze.

Het maken van deze opdracht is goed om je als docent een beeld van deze problematiek te kunnen vormen. Maar tegelijkertijd is het ook een opdracht die zo de klas in kan.

Opdracht bij 4.8 over ‘verscheidenheid van waarden in de samenleving herkennen’

Maak met behulp van geschikte krantenberichtjes een leerlingopdracht ‘waarden- en normenkwadant’ (zie hoofdstuk 17). Maak hem daarna eerst zelf, laat ook een medestudent hem maken en bespreek met elkaar de resultaten.

Opdracht bij 4.8 over ‘eigen waarden in verschillende situaties’

Houd een landelijk dagblad bij gedurende vier weken. Kies berichten uit over maatschappelijke vraagstukken die je aanspreken. Ongeveer elke week een. Beschrijf de dilemma’s en de sets van achterliggende waarden. Noteer wat jij de beste beleidsaanpak (oplossing) vindt en welke waarden daarbij horen. Motiveer je keuze.

Ook deze opdracht is geschikt om aan leerlingen te geven. Het ‘waardelogboek’ kan nog aangevuld worden met de uitkomsten van stemwijzer (www.stemwijzer.nl) of kieskompas (www.kieskompas.nl).

5 | BURGERSCHAP EN MAATSCHAPPIJLEER

5.1 INLEIDING

‘... There is glory for you.’
 ‘I don’t know what you mean by “glory”’, Alice said.
 Humpty Dumpty smiled contemptuously. ‘Of course you don’t - till I tell you. I meant there is “a nice knock-down argument for you!”’
 ‘But “glory” doesn’t mean “a nice knock-down argument”’, Alice objected.
 ‘When I use a word’, Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, ‘it means just what I choose it to mean - neither more nor less.’
 ‘The question is whether you can make words mean so many different things.’
 ‘The question is’, said Humpty Dumpty, ‘which is to be master - that’s all.’

Uit: Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*, Chapter 6: Humpty Dumpty

Derek Heater (1990) – in een van de weinige grondige studies over de relatie tussen burgerschap en de organisatie en inhoud van het onderwijs – noemde ‘burgerschap’ een Humpty Dumpty woord. En hoewel hij verder niet verwijst is er geen twijfel dat hij op bovenstaande passage doelt: wie de politieke macht heeft, mag en zal de inhoud van burgerschap definiëren. ‘Citizenship as a useful concept is in danger of being torn asunder; and any hope of coherent civic education left in tatters as a consequence’ (p. 282).

In dit hoofdstuk zullen we de relatie tussen maatschappijleer en burgerschapseducatie bestuderen. Burgerschapseducatie neemt van de ene kant een steeds belangrijker plaats in het overheidsbeleid in, van de andere kant lijdt de uitvoering ervan op scholen onder een gebrek aan degelijkheid en kwaliteit. Elke docent maatschappijleer wordt vroeg of laat geconfronteerd met activiteiten en praktijken op zijn school rond burgerschapseducatie en het is belangrijk de precieze aard van de relatie met het schoolvak maatschappijleer te analyseren en te beoordelen.

Wie als maatschappijleerdeskundige de discussies binnen en buiten Nederland volgt over burgerschapseducatie zal een glimlach van herkenning niet kunnen onderdrukken. Alle valkuilen die er voor maatschappijleer bestaan en bestonden zijn er ook, en zelfs in meerdere mate, voor burgerschapseducatie. Vage begrippen, veel idealisme, meerdere visies die niet goed onderscheiden worden, laat staan dat een poging wordt ondernomen ze te integreren of overstijgen. Veel pogingen tot burgerschapsonderwijs mislukken omdat gemeend wordt simpel te

1. Het idee voor een waardelogboek is door een van de auteurs, A.A.J. Olgers, voor het eerst ontwikkeld in een module wereldburgerschapseducatie aan de VU. Daarna is deze gepubliceerd in twee opvolgende docentenagenda’s van het NCDO. En ten slotte ook in diens methode Seneca voor maatschappijleer op havo en vwo.

kunnen beginnen met het behandelen van rechten en plichten, of men beperkt zich tot het omgaan met conflicten en basale omgangsvormen. In de praktijk van de materiaalontwikkeling blijken dan pas de vele valkuilen, en er wordt of eenzijdig politiek materiaal geproduceerd, of vaag en nietszeggend, of onoverzichtelijk, en het vaakst een combinatie hiervan. Voeg daarbij de vele op elkaar lijkende vakken en benaderingen, gedaanten en schijngedaanten van burgerschapsonderwijs – maatschappijleer, vredesonderwijs, democratieonderwijs, mensenrechtenonderwijs, politieke vorming – en het blijkt dat er sprake is van een onoverzichtelijke en ongeregelde markt. Voor maatschappijleer geldt nog een bijzondere problematiek die bovenop de al bestaande verwarring rond het concept burgerschap komt: van de ene kant heeft het vak maatschappijleer wel degelijk geprofiteerd van de hernieuwde belangstelling voor burgerschap, van de andere kant circuleren er allerlei plannen en ideeetjes om burgerschap in het onderwijs te introduceren die het bestaan van maatschappijleer ofwel volledig negeren ofwel een afschaffing ervan impliceren.

5.2 BURGERSCHAP OP MICRO- EN MACRONIVEAU

Hoezeer Heater de spijker op de kop slaat moge blijken uit de ontwikkeling van de aandacht voor burgerschap en burgerschapseducatie in Nederland van het afgelopen decennium. Er vindt een langzame maar onmiskenbare verschuiving plaats van een opvatting van burgerschap die in eerste instantie met name een relatie met de staat behelst naar een opvatting die bijna uitsluitend de nadruk legt op relaties tussen personen op microniveau. De eerste opvatting wordt nog verkondigd in het eerste belangrijke overheidsdocument over burgerschap: *Burgerschap in praktijken*, door Van Gunsteren en anderen, een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. De rapporten van de Onderwijsraad die daarna verschijnen (Onderwijsraad 2003) en ook die van de SLO (Bron 2006, Bron e.a. 2009) laten een duidelijke accentverschuiving zien naar het microniveau van de verhoudingen tussen personen, waarbij het macroniveau van politiek en samenleving of ondergeschikt wordt of zelfs geheel uit beeld verdwijnt.

Om de tegenstelling tussen deze twee opvattingen te begrijpen is het goed nog eens stil te staan bij de belangrijkste oorzaak van de opkomst van politieke en burgerschapseducatie: de enorme weerslag die de Tweede Wereldoorlog heeft gehad op het denken over de inrichting van de samenleving. Het eerste land dat na deze oorlog expliciet en systematisch overging tot opvoeding van zijn bevolking tot democratie was Duitsland. Het kreeg van zijn 'bezetters' (de geallieerden) niet alleen een grondwet opgelegd waarin het antidiscriminatieverbod was opgenomen, maar ook de plicht een schoolvak 'politieke en maatschappelijke vorming' in te voeren. Tussen de talrijke benoemde hoogleraren die voor dat vak in de verschillende deelstaten een curriculum moesten ontwerpen ontstond aanvankelijk een tweedeling. De ene groep legde, vanuit de ontzetting over de Holocaust, de nadruk op de gelijkwaardigheid van burgers, op begrippen als discriminatie, vooroordeel, stereotypering, tolerantie. De staat werd daarbij gezien als een onaantastbare

autoriteit, waaraan gehoorzaamheid geboden moest worden. Een kritische houding tot de overheid kwam niet in beeld bij deze groep. Een tweede groep zette juist het kritisch volgen van de staat en het kritisch analyseren van maatschappelijke structuren centraal. Het was immers de staat geweest, die nota bene via een min of meer democratische procedure (de benoeming van Adolf Hitler tot rijkskanselier in januari 1933 en de daarop volgende verkiezingen van de Rijksdag in maart 1933) de Holocaust had georganiseerd. Van de ene kant dienen burgers elkaar dus op fundamenteel niveau als gelijkwaardig te zien, tegelijkertijd dienen zij in staat te zijn de instituties, wetten en regelingen die de gelijkwaardigheid organiseren te kunnen beoordelen. Juist voor maatschappijleer ligt er een taak om beide niveaus met elkaar te verbinden: de ervaringen in het dagelijks leven op microniveau met de inrichting van de samenleving op macroniveau.

We zullen nu eerst de ontwikkeling van het concept burgerschap nader bekijken en zien hoe oorspronkelijk beide elementen, zowel het microniveau als het macroniveau, aanwezig zijn. Daarna komen we terug op de problematiek dat burgerschap zoveel verschillende opvattingen kent en hoe we daar vanuit het schoolvak maatschappijleer mee dienen om te gaan.

5.3 DE ONTWIKKELING VAN HET CONCEPT BURGERSCHAP

De discussie over burgerschap binnen de sociale wetenschappen heeft een belangrijke nieuwe impuls gekregen met het werk van T.H. Marshall (1950, 1964 en samen met T. Bollomore 1991). De politieke gebeurtenissen die aan de hernieuwde wetenschappelijke belangstelling voor burgerschap ten grondslag lagen, waren de opstelling van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948) en de Europese Conventie voor de Rechten van de Mens van de Raad van Europa (1953).

Centraal in alle theorievorming van burgerschap staat de meerduidigheid van het begrip. Meehan (1993, p.17) stelt bijvoorbeeld: 'Chapter 1 introduced the view that the meaning of citizenship is neither fixed in time nor the same in different societies'. Heater (1990, p. 211-229) argumenteert hierover: 'The term "citizenship" is meaningless without some kind of participation in public affairs'. Maar de gewenste mate van participatie van een burger in het politiek systeem hangt bijvoorbeeld sterk af van de politieke ideologie: naarmate een auteur zich meer rechts in het politiek spectrum ophoudt is de gewenste politieke participatie van de burger lager. 'The knowledge and skills required for truly active participation are naturally rather different from those needed if the citizen is to perform a more quiescent role' (Heater 1990, p. 219). Dit betekent dat het burgerschapsconcept niet alleen wisselt per samenleving, maar dat het ook wisselt binnen een pluriforme samenleving met de ideologie van de actor of schrijver.

Over de invulling van burgerschap vindt dan ook in de literatuur een politiek debat plaats. Vooral voor de ideologisch linkse beweging was het een culturele aardverschuiving om de analyse van staat en samenleving vanuit het perspectief van burgerschap te bekijken. Voor links (dat wil zeggen: links van

de sociaaldemocraten) was de staat in eerste instantie steeds een kapitalistisch lichaam. Het concept van burgerschap maakte de staat echter tot een instantie die vrijheid en recht garandeert. Ook het met burgerschap verbonden concept van ‘burgerplichten’ (naast de rechten) werd geassocieerd met een ‘rechts’ begrip. In het debat over burgerschap werd door meer linkse auteurs de nadruk gelegd op de bestaansvoorwaarden die een verschil creëren tussen ‘echte’ en ‘wettelijke’ (dat wil zeggen: slechts voor de wet) burgers. Wie niet de sociale middelen, macht of belangen heeft om zijn rechten ook te materialiseren heeft alleen papieren rechten. Naast ‘rechten en plichten’ is hiermee ‘de sociale positie’ als belangrijk element in de discussie over burgerschap ingebracht.

Wij zullen nu eerst op basis van de definities van drie klassieke auteurs een werkdefinitie afleiden. Een in enkele variaties veel geciteerde definitie komt van Marshall: ‘The civil element is composed of the rights necessary for individual freedom – liberty of the person, freedom of speech, thought, the right to own property and to include valid contracts, and the right to justice. (...) By the political element I mean the right to participate in the exercise of political power, (...) By the social element I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share the full in the social heritage and to live the life of a civilized being according to the standards prevailing in the society’ (Marshall and Bollomore 1991, p. 25).

Hoewel het element van de spanning tussen een normatief (hoe zou de samenleving eruit moeten zien?) en een descriptief element (hoe ziet de samenleving er in werkelijkheid uit?) niet aanwezig is in deze definitie, maakt ze wel deel uit van Marshalls theorie over burgerschap. ‘... a status bestowed on all those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which that status is endowed. There is no universal principle that determines what those rights and duties shall be, but societies in which citizenship is a developing institution create an image of an ideal citizenship against which achievement can be measured and towards which aspiration can be directed’ (Marshall 1964, p. 84).

In de definitie van Baubock (1991) is voor ons vooral van belang dat hij een onderscheid maakt tussen de status van het individu met zijn rechten en plichten en de kenmerken van het politieke systeem, als zijnde beide elementen van burgerschap: ‘As a starting point I suggest the following definition: citizenship designates a political status of individuals as well as a particular quality of a political system. As a normative concept citizenship is a set of rights, exercised by individuals who hold the rights, equally for all citizens, and universally distributed within a political community, as well as a corresponding set of institutions guaranteeing these rights’ (1991, p. 28).

De meest complete definitie wordt gegeven door P. Close (1995, p. 1). Hij somt zeven elementen op die deel zouden moeten uitmaken van een definitie. Wanneer we de elementen uit deze drie klassieke definities samen nemen kunnen we hieruit een werkdefinitie afleiden, die alle bovengenoemde elementen bevat: ‘Burgerschap is een meervoudige (namelijk politieke, juridische, sociaaleconomische en

sociaal-culturele) machtsrelatie met de staat, met niet volledig gerealiseerde mogelijkheden. De relatie wordt gekenmerkt door macht en door verandering. Het is in principe een individuele relatie, maar brengt burgers bijeen in collectieve groepen. Het is weliswaar een relatie binnen een staat, maar tegelijk een relatie met andere burgers via de publieke sfeer.’

5.4 DEMOCRATISCH BURGERSCHAP: DE PARADOX VAN MAATSCHAPPIJLEER

In deze laatste definitie zien we een zorgvuldig evenwicht tussen het micro- en macroniveau en het is een uitdaging aan de didactiek maatschappijleer dat in het curriculum en de lessen vorm te geven.

In genoemde documenten van de Onderwijsraad en de SLO, die we hierboven aangehaald hebben, is de verschuiving naar het microniveau zo groot, dat een vak als maatschappijleer nauwelijks meer voorkomt in het voorgestelde schoolbeleid. Zo wordt gesproken van: ‘...vakken die zich specifiek voor burgerschap lenen (bijvoorbeeld drama)...’ (Onderwijsraad 2003, p. 25). En: ‘Burgerschap concentreert zich met name op het intermenselijk niveau (zoals fatsoenlijk met elkaar omgaan)’ (Idem, p.18). En ten slotte over het voortgezet onderwijs: ‘Bij bepaalde vakken, zoals bij zorg en welzijn en leefstijllessen, kan burgerschap expliciet aandacht krijgen’ (Idem, p.18). De drijfveren achter deze benadering zijn nog steeds, zoals na de Tweede Wereldoorlog, voor een deel het voorkomen van discriminatie en uitsluiting. Er komt echter een belangrijk motief bij, dat wordt ingegeven door overheidsbeleid. In de verschillende beleidsnota’s van de overheid rond de koers van het onderwijs (MOCW 2004 1 en 2) wordt de bezorgdheid over toenemende individualisering centraal gesteld. Als remedie daartegen wordt een bevordering van cohesie gezien. Deze kan tot stand komen via aandacht voor normen en waarden en goed burgerschap. De basisidee is dat gedeelde waarden, waar ieder zich aan houdt, tot meer sociale cohesie leiden. De SLO (Bron 2006) kiest voor een uitwerking van sociale cohesie zoals aangereikt door de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling: elkaar nodig hebben, elkaar ontmoeten, elkaar aardig vinden. Zij beschouwt deze als een goede basis voor verdere didactische uitwerkingen (Bron 2006, p. 20). Van daaruit is het begrijpelijk dat beleid en voorgestelde curricula voor burgerschap blijven steken op het persoonlijke niveau en de microverhoudingen van de samenleving.

Burgerschap krijgt zo een volstrekt andere betekenis als de geestesvaders hebben aangereikt en lijkt inderdaad een Humpty Dumpty woord: wie de macht heeft mag de inhoud bepalen. Als de overheid vindt dat er meer cohesie nodig is en bijgevolg meer aandacht voor normen en waarden, dan wordt burgerschapseducatie daarvoor ingezet. Burgerschapseducatie wordt dan ingevuld al naar gelang de politieke kleur van de overheid. Bij de aandacht voor normen en waarden en sociale cohesie herkennen we bepaalde politieke stromingen uit het midden van het politieke spectrum. Maatschappijleer is echter een vak dat zich voor zijn inhoud op de sociale wetenschappen baseert, en niet wat betreft zijn inhoud op het beleid van telkens wisselende regeringen.

Want behalve de tegenstelling tussen een opvatting van burgerschap die zich beperkt tot het microniveau van het menselijk samenleven, zoals hierboven geschetst, en een opvatting die zich ook en vooral richt op macropolitieke en maatschappelijke structuren en processen, is er nog een tweede tegenstelling tussen verschillende opvattingen van burgerschap mogelijk. Namelijk die tussen de verschillende burgerschapsopvattingen zoals voortkomend uit verschillende politieke opvattingen.

Wat moeten we doen met een leerling die in een klassendiscussie stelt dat hij niet per se vindt dat pluriformiteit van de samenleving het belangrijkste uitgangspunt moet zijn, maar dat culturele eenheid voorrang verdient omdat het meer samenhang in de samenleving brengt? In een van de SLO-nota's over burgerschapseducatie wordt gesteld dat het een onwenselijke situatie is als een individu juist niet de waarde van pluriformiteit deelt. Er wordt aan toegevoegd, dat dat maatschappelijk gezien wel mag, maar als het op individueel niveau geschiedt is het dus niet wenselijk. Wat betekent in dit geval niet wenselijk? Dat de school en de docenten moeten trachten deze leerling van dat standpunt af te helpen? Vooral belangrijk in deze zaak is wederom (zie ook hoofdstuk 4 over waarde-educatie) een onderscheid te maken tussen het macroniveau van de inrichting van de samenleving (wetten, regelingen, instituties, instellingen) en het microniveau van de persoonlijke omgangsvormen. Wanneer een leerling op dat laatste niveau pluriformiteit als waarde niet onderschrijft, is er in de dagelijkse gang van zaken op school een probleem wanneer er verschillende etnische, religieuze en/of culturele groepen aanwezig zijn. En in het samenleven buiten de school is er in elk geval een probleem. Anders ligt het echter als het om de macromaatschappelijke of politieke verhoudingen gaat. Voor de inrichting van elke pluriforme samenleving geldt voor elke actor het dilemma van pluriformiteit versus eenheid. Binnen de meeste Europese landen doet zich het probleem voor van bevolkingsgroepen met een andere taal, een andere cultuur of een andere godsdienst. Al deze landen hebben geworsteld of worstelen nog met enerzijds de wens om een natiestaat te creëren die een culturele eenheid is en daardoor makkelijker te besturen lijkt, en anderzijds vrijheid te geven aan alle onderdanen ten aanzien van hun cultuur en religie. Waarom zou een individu daar niet mee mogen worstelen?

Een oplossing die voor het vak maatschappijleer kenmerkend is, is ten eerste de erkenning en aanvaarding dat er verschillende opvattingen van burgerschap bestaan, al naar gelang de politieke en ideologische opvatting van de auteur ervan. Maatschappijleer is zelfs bij uitstek het vak dat een overzicht en ordening van deze typen burgerschap zou kunnen aanreiken. Als iemand meer links in het politieke spectrum staat zal eerder een actieve tot zeer actieve politieke participatie van alle burgers gewenst worden. Naarmate iemand meer rechts staat in het politieke spectrum zal participatie minder belangrijk zijn, eerder geaccepteerd worden dat een elite de beslissingen neemt, of dat wisselende elites het land besturen en de participatie van de hele bevolking niet gewenst is. Het is kortom mogelijk bij elke positie op het links-rechtsspectrum van ideologieën, waarmee bij maatschappijleer veel gewerkt wordt, een daarbij behorende opvatting van burgerschap te

plaatsen. En omgekeerd zijn de meeste opvattingen van burgerschap te plaatsen bij een bepaalde positie op het links-rechtsspectrum. Van Gunsteren (1992) onderscheidt drie typen en bedenkt zelf een vierde. De eerste die hij beschrijft, de liberaal-individualistische opvatting van burgerschap, is gemakkelijk te herkennen als staande rechts van het midden. Voor de andere, burgerschap als lidmaatschap van een gemeenschap en republikeins burgerschap, ligt het wat ingewikkelder, maar is het ook zeker mogelijk. Derek Heater, met wie we dit hoofdstuk begonnen, noemt vijf verschillende opvattingen van burgerschap en stelt dat deze geordend kunnen worden via het links-rechtsspectrum. Wie nu, zoals bij de SLO-documenten gebeurt, aansluit bij slechts één van de typen, komt automatisch terecht bij een educatie die gebaseerd is op waardeoverdracht met alle bezwaren van dien. Een overheid kan zich dat nog permitteren: elke nieuwe regering kan en mag proberen zijn type burgerschap handen en voeten te geven. Een maatschappijleerdocent staat maar één weg open: impliciet of expliciet een overzicht te bieden van de diverse soorten burgerschap en de leerling te begeleiden bij het maken van een eigen keuze in de loop van het curriculum. Daarbij moet bedacht worden dat de docent in de klas meer typen burgerschap kan tegenkomen dan in de literatuur beschreven. Niemand waagt zich om een communistisch concept van burgerschap te beschrijven als gewenst, of een burgerschap à la Wilders, maar dat wil niet zeggen dat ze niet bestaan en niet toegestaan zouden zijn. Dat betekent dat de wat extremere vormen van links en rechts burgerschap in de literatuur onderbelicht blijven, terwijl zij in een democratische samenleving, zoals die bijvoorbeeld in Nederland bestaat, wel degelijk bestaansrecht hebben. Hier wordt de paradox van het democratisch burgerschap van maatschappijleer zichtbaar. Want voor democratisch burgerschap is het nu juist kenmerkend dat het ook van het politieke midden afwijkende standpunten in het politieke en maatschappelijke debat wil betrekken. Voor de burgerschapstypen daarentegen die naar links of naar rechts sterk afwijken van het midden geldt dat zij niet per se een verscheidenheid van standpunten nastreven en ook niet per se uit zijn op debat en discours. Maar een concept van democratisch burgerschap houdt dus in dat in een schoolklas al die typen van burgerschap gerechtvaardigd zijn die ook in een democratische samenleving toegestaan zijn. Dat een leerling die een samenleving wenst die net wat minder democratisch is daarmee een aanvaardbaar standpunt uitspreekt. Dat de enige eis is dat alle leerlingen, ook deze, zich terdege verdiepen in standpunten van medeleerlingen en andere groepen in de samenleving en leert zijn standpunt te verdedigen via debat. Dat zij openstaan en reageren op het burgerschap van anderen (andere leerlingen) teneinde zo bij te dragen aan het politieke en maatschappelijke debat, aan het proces van wetgeving en bestuur en uiteindelijk aan de (voorlopige) oplossing van maatschappelijke vraagstukken.

Bovenstaande vrijheid om alle opvattingen te huldigen, die een democratie toestaat (dat sluit dus die opvattingen uit die geweld gebruiken of groepen uitsluiten en/of discrimineren!) geldt voor de leerling. Voor de leraar ligt de situatie iets ingewikkelder. Als burger is hij gerechtigd een burgerschap te kiezen dat afwijkt van het politieke midden. Maar als leraar is er geen andere keuze dan op die wijze

een middenstandpunt te kiezen dat hij alle standpunten die in onze samenleving toegestaan zijn in de klas ook toestaat. Dat betekent dat hij burgers moet vormen die een van de leraar afwijkend type burgerschap verkiezen.

Wanneer dus in het maatschappijleeronderwijs steeds wordt gestreefd de politieke diversiteit van democratische samenlevingen centraal te stellen, en het onderwijs zo neutraal mogelijk in te richten, met behoud van een gistend en motiverend karakter om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten, blijkt burgerschaps- onderwijs zinvol te organiseren. Juist echter wanneer het politieke karakter van burgerschap wordt ontkend en gestreefd wordt naar een simpele waardeoverdracht van enkele centrale waarden van de middenideologieën – democratie is goed, de rechtsstaat is een verworvenheid, solidariteit en tolerantie zijn deugden, Europa moet – vervalt het onderwijs tot vage en warrige lessen, die uiteindelijk saai zijn en demotiverend werken. In het eerste geval wordt inzicht geboden in feitelijke maatschappelijke processen, machtsverhoudingen en politieke structuren, culturen, groepsprocessen. Er wordt gewerkt en geleerd en er worden vaardigheden aangeleerd. In het tweede geval druipen de goede bedoelingen van elke bladzijde van het leerboek en wekken op termijn irritatie en apathie bij de meesten.

5.5 BURGERSCHAPSONDERWIJS BUITEN DE KLAS

Bij de bestudering van de literatuur over burgerschapseducatie is het goed in ogenschouw te nemen dat deze zich op een aantal verschillende maatschappelijke niveaus kan bevinden. Een boek met burgerschapseducatie in de titel kan helemaal gericht zijn op de organisatie van massamedia in de samenleving, op de wijze waarop de overheid communiceert met zijn burgers. Een ander boek met eenzelfde titel kan daar helemaal niet over reppen, maar zich uitsluitend bezighouden met de inrichting van de school: leerlingendemocratie, schoolklimaat enzovoort. Dit praten op volkomen verschillende niveaus is een andere factor die de literatuur over burgerschap en burgerschapseducatie onoverzichtelijk maakt. Wij zullen hieronder een vijftal niveaus onderscheiden en bij elk enkele opmerkingen plaatsen.

De literatuur over burgerschapsonderwijs vult inmiddels een kast vol boeken en rapporten. Het is voor een overzicht van eminent belang de literatuur te groeperen door te onderscheiden tussen de domeinen waarop discussie in de literatuur zich afspeelt. Deze domeinen komen overeen met een aantal zeer diverse beleidsterreinen. Een van de redenen van deze diversiteit is het feit dat in het Engels geen onderscheid wordt gemaakt tussen ‘onderwijs’ in het bijzonder (via de onderwijsinstellingen) en ‘educatie’ in het algemeen. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld het Nederlands en Duits. Educatie vindt dan ook, behalve via het onderwijs, plaats via massamedia en allerlei overheidsbeleid.

1. De maatschappij

Het eerste domein is het macropolitieke en macromaatschappelijke domein.

De relatie van de staat tot zijn burgers, de politieke communicatie, de organisatie van het politiek systeem. De organisatie en werking van de massamedia.

Al deze terreinen kunnen worden gezien vanuit het oogpunt van burgerschapseducatie. Een zeker deel van de literatuur blijft geheel beperkt tot dit domein.

2. Het onderwijs

Het tweede domein betreft het onderwijsbeleid in zijn algemeenheid, vooral de externe organisatie van de scholen (het onderwijssysteem). Hebben scholen voldoende vrijheden (van de staat)? Beantwoordt het onderwijssysteem aan de rechten van de burgers? Wat zijn de doelen en waarden achter het onderwijssysteem? Reflecteert het (teveel) de ongelijkheid van de samenleving?

3. De school

Het derde domein betreft de interne organisatie van scholen. Vragen vanuit het perspectief van burgerschap ten aanzien van het pedagogisch klimaat: Zijn er voldoende mogelijkheden voor leerlingenrechten? Hoe ‘democratisch’ is de school? Is er, moet er een leerlingenparlement, een leerlingenstatuut zijn? Is het klimaat open of autoritair? Of vragen over de onderwijsdoelen in het licht van burgerschap: Heeft de leerling voldoende greep op het eigen leerproces? Zijn er voldoende mogelijkheden voor interdisciplinair leren, voor samenwerken tussen leerlingen? Zijn er voldoende mogelijkheden voor buitenschools leren: internationale contacten en uitwisseling, bezoek van maatschappelijke instellingen? Hoe is de relatie/integratie van de buitenschoolse activiteiten met het reguliere programma?

4. Het curriculum

Het vierde domein betreft de selectie van de hoofdlerstofdomeinen: de vakken en hun plaats in het curriculum. Welke vakken kunnen/moeten blijven bestaan? Welke nieuwe vakken kunnen/moeten worden ingevoerd? Welke professionaliteit dienen de docenten te hebben?

5. Het schoolvak

Het vijfde domein betreft de selectie en structurering van de leerinhouden en de didactiek van de afzonderlijke vakken.

De meeste auteurs over (European) Citizenship Education (burgerschapsonderwijs en -educatie) onderscheiden niet tussen deze domeinen en dat maakt de literatuur erover onoverzichtelijk. Vaak wordt eenvoudig op een terrein begonnen en wordt aangenomen dat een beter burgerschapsonderwijs geregeld is als de zaken op dat ene terrein geregeld zijn. Het vaakst komt dit voor met literatuur in domein 3: het schooldomein.

Voor Nederland zijn de problematieken van de eerste drie niveaus eigenlijk niet zo urgent meer. De organisatie van de samenleving (politiek systeem, massamedia enzovoort) maakt een volwaardig burgerschap binnen zekere grenzen mogelijk (domein 1). De Mammoetwetrevolutie en de basisvormingsoperatie hebben domein 2 voldoende in discussie gebracht. De doelen, met name wat betreft de basisvorming, blijken niet allemaal gerealiseerd (of volgens sommigen helemaal niet), maar blijven beleidsmatig in de aandacht en in ontwikkeling. De tweede fase

wetgeving heeft voor voldoende beweging op domein 3 gezorgd: een proces is in gang gezet en zal ongetwijfeld bewaakt, geëvalueerd en voortdurend bijgesteld gaan worden. In vergelijking met sommige andere landen van de EU heeft Nederland hier een voorsprong. Liberalisering van de scholen, leerlingenautonomie in het onderwijs, leerlingendemocratie, interdisciplinariteit van onderwijs zijn thema's die bijvoorbeeld in Italië en Frankrijk nu pas goed op gang komen.

Het derde domein is voor Nederland in zoverre belangrijk dat in veel benaderingen van burgerschapseducatie volstaan wordt met dit niveau. Als het schoolklimaat nu maar gericht is op tolerantie en wederzijds begrip en als er voldoende mogelijkheden voor leerlingenparticipatie bestaan, dan komt het burgerschap vanzelf. Daarbij wordt de cognitieve basis en de waardeontwikkeling die noodzakelijk is en waarop het schoolvak maatschappijleer gericht is, zwaar onderschat. Democratie op school valt nauwelijks te vergelijken met democratie op staatsniveau. Natuurlijk zijn er oppervlakkige parallellen waarvan gebruik kan worden gemaakt, maar het verschil in machtsverhoudingen, in soorten van representatie, in organisatie van instellingen is levensgroot. En alleen expliciete lessen gewijd aan politiek en democratie kunnen hier vooruitgang brengen.

5.6 EUROPEES BURGERSCHAP

De meeste literatuur over burgerschap is gericht op het nationaal burgerschap. De economische crisis en de daaropvolgende eurocrisis hebben echter laten zien dat de politieke kracht van de Europese Unie steeds meer toeneemt. Veel zaken die fundamenteel zijn voor de positie van burgers worden op Europees niveau geregeld. De Europese Unie is echter geen staat in de gebruikelijke betekenis. Het is dus de moeite waard enige aandacht te besteden aan het Europees burgerschap.

Inmiddels hebben namelijk verschillende maatschappelijke ontwikkelingen bepaalde elementen van het klassieke burgerschapsconcept ondergraven. Vooral het element 'relatie met de staat' is onder druk komen te staan.

- De eerste belangrijke ontwikkeling is de internationalisering van de arbeidsmarkt: Vietnamezen in Roemenië, Turken in Israël en allerlei nationaliteiten binnen de EU. Sommige groepen immigranten zijn geen burger van een land, omdat ze de nationaliteit niet hebben, maar uitsluitend inwoner.
- Een verbreding van de rechten naar het terrein van culturele rechten. Verschillende groepen eisen het recht op een eigen culturele identiteit: migranten, vrouwen, lesbo's, homo's, regionale identiteiten, jeugdculturen.
- De ontwikkeling van de Europese Unie doet een complex burgerschap ontstaan dat niet per se aan een staat gebonden is, maar aan een samenwerkingsverband tussen staten, met hier en daar het karakter van een staat in wording.
- Intensivering van de mondiale relaties tussen staten doet de betekenis van 'mensenrechten' als een soort mondiaal burgerschap, zonder een enkele betrekking met een staat, steeds sterker worden. De mensenrechten of de schending ervan worden steeds vaker een legitimatie voor militair ingrijpen.

De behoefte aan een Europees burgerschap neemt met name toe door het groeiend belang en de macht van de Europese Unie. Deze groei houdt geen gelijke tred met de transparantie van het apparaat en de besluitvorming – wat algemeen wordt gezien als een voorwaarde voor effectief burgerschap – noch met de mogelijkheden van politieke participatie voor de burger. Het burgerschap van de Europese Unie ontstaat formeel met het Verdrag van Amsterdam, waarin in artikel 17 voor het eerst van burgerschap wordt gerept. Verschillende auteurs laten zien dat het Europees burgerschap gecompliceerd geleed is.

Ten eerste wordt het Europees burgerschap slechts toegekend aan diegenen die burger zijn van een van de lidstaten. Een grote groep migranten blijft verstoken van het burgerschap. Ook in het nieuwe Handvest van de Europese Unie dat in Nice tot stand is gekomen wordt onderscheid gemaakt tussen rechten die gelden voor iedereen in de Unie (bijvoorbeeld recht niet tot de doodstraf te worden veroordeeld of te worden geëxecuteerd) en rechten die alleen voor de burgers van de Unie gelden (bijvoorbeeld actief en passief kiesrecht of toegang tot de documenten van Europees Parlement, Raad en Commissie).

Ten tweede is het staats- of juist het niet-staatskarakter van de Europese Unie een factor die het burgerschap compliceert. Rechten op het terrein van de zogenaamde intergouvernementele beleidsterreinen hebben een heel andere werking als de rechten waar de Unie wel een waarborg kan geven omdat zij met meerderheidsbesluiten werkt. Het algemeen geformuleerde recht op gratis toegang tot verplicht onderwijs kan, omdat onderwijs geen communautair beleidsterrein is, zo per lidstaat heel verschillend uitpakken.

De meningen van de diverse auteurs over het staats- of niet-staatskarakter van de EU lopen uiteen. Stein (1990, p. 39) geeft vier kenmerken van statelijkheid en concludeert voorzichtig: 'As Union citizenship includes increasing elements of nationality so it must have a state to which to attach. (...) Accordingly the outside world appears willing to acknowledge the "nationality" of the Community as regards the power to enter treaties and as regards their reinforcement' (p.42-43). Het eerste artikel over burgerschap van de Europese Unie stelt echter nadrukkelijk dat het EU-burgerschap het nationale burgerschap niet vervangt, doch aanvult. Gimbal (2000, p. 345) concludeert hierover: 'Die Gesamtheit der Unionsbürger bildet keine politische Willenseinheit (...)'. Daarmee zou een belangrijk kenmerk van onze definitie van burgerschap vervallen: de vorming van collectiviteiten ten opzichte van een staat. Zij vindt dan ook: 'Der Entwicklung eines europäischen Bürgerstatus werden Grenzen gesetzt.' Wij sluiten ons echter aan bij Stein (1990, p. 43-44): 'A final judgement on whether the Community has sufficient statehood on which to balance a nationality cannot yet be given. However it is clear that the Community enjoys many attributes of statehood and is recognized by the world at large as competent to exercise them.'

Als derde punt blijft natuurlijk staan – of het burgerschap van de Unie nu volledig is of niet – dat het voor een burger bijzonder moeilijk blijft overzicht te houden over zijn burgermogelijkheden van politieke participatie: na Nice, maar ook na het nieuwe Verdrag is de transparantie niet groter geworden, integendeel.

Lessen over Europa en de Europese Unie zijn onmisbaar wanneer Europees burgerschap tot stand gebracht moet worden. Daarbij zijn twee elementen belangrijk die in zo een curriculum aan de orde moeten komen. Ten eerste de schoksgewijze, langzame ontwikkeling van een gemeenschap, die aanvankelijk alleen maar heel bepaalde zaken (kolen en staal bijvoorbeeld) gemeenschappelijk wilde doen, maar door maatschappelijke en politieke crises en ontwikkelingen steeds weer gedwongen werd meer gemeenschappelijk af te handelen dan ze aanvankelijk van plan was. De eurocrisis is daar een heel geschikt voorbeeld van. Een ‘economische regering’ is ineens volop in debat, terwijl dat een aantal jaren geleden onbespreekbaar was. Het tweede element is de vreemde en voor de EU typische manier van een gemengde besluitvorming. Enerzijds willen de afzonderlijke landen graag zoveel mogelijk zelf blijven beslissen, hetgeen op Europees niveau leidt tot de zogenaamde intergouvernementele besluitvorming. Alleen bij unanimitéit kan er dan een besluit genomen worden. Anderzijds is het voor daadkracht en efficiëntie noodzakelijk te besluiten bij meerderheid, de zogenaamde communautaire besluitvorming. De verhouding tussen deze twee typen besluitvorming ontwikkelt zich voortdurend en maakt het niet eenvoudig te zien hoe de democratie in de EU nu precies werkt en daarmee hoe het burgerschap in elkaar steekt. Eigenlijk kan deze hybride besluitvorming pas begrepen worden door de leerling als het ‘klassieke’ politieke besluitvormingssysteem binnen de natiestaat. De EU wordt daarmee een van de moeilijker lesonderwerpen van maatschappijleer, eerder geschikt om aan het einde van het schooljaar te behandelen.

5.7 SAMENVATTING

Burgerschap is een belangrijke bron voor de doelstellingen van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen. Het bevestigt de drie belangrijkste doelstellingen van deze vakken:

- politieke geletterdheid (het cognitieve niveau)
- politiek oordeelsvermogen (het affectieve of waardeniveau)
- het vermogen tot politieke participatie (het handelingsniveau)

Burgerschap wordt steeds minder gekoppeld aan de nationale staat als bron van legitimiteit van individuele rechten. De sociale en politieke positie van burgers wordt steeds minder door de formele relatie met de nationale staat en steeds meer door bovenationale (mondiale, Europese) entiteiten bepaald. Het burgerschap wordt mogelijk steeds rijker, maar daardoor ook complexer en vraagt steeds meer kennis en vaardigheden evenals politieke en sociale middelen om het volwaardig uit te oefenen. Dit geldt nog sterker voor het Europees burgerschap.

Burgerschap is breder dan de vakken maatschappijleer en maatschappijwetenschappen. Maar deze vakken vormen de kern ervan. Binnen het vak maatschappijleer moet het voor leerlingen mogelijk zijn zich in alle typen burgerschap te vormen die ook in een democratische samenleving zijn toegestaan. Deze typen burgerschap lopen parallel met het links-rechtsspectrum van politieke ideologieën.

Leerlingen dienen open te staan en te reageren op het burgerschap van anderen.

De ontplooiing van een Europees burgerschap is in zijn essentie afhankelijk van de politieke en staatkundige ontwikkelingen van de Unie zelf.

De literatuur over burgerschapsonderwijs en burgerschapseducatie kan onderverdeeld worden in vijf groepen.

1. Macropolitieke en macromaatschappelijke discussies.
2. Beleid ten aanzien van het onderwijssysteem.
3. Beleid ten aanzien van de interne organisatie van scholen: pedagogisch klimaat, democratie op school; autonomie over het eigen leerproces; mogelijkheden tot interdisciplinair werken; internationalisering.
4. Beleid ten aanzien van de selectie van de hoofdleredomeinen (de vakken).
5. Beleid en praktijk van de inrichting van de afzonderlijke vakken: de herordening van de inhoud en de didactiek.

Voor de volledige invoering van burgerschapsonderwijs geldt steeds dat alle domeinen bezien moeten worden op hun problemen en mogelijkheden voor de realisering van burgerschap. Voor de eerste drie gebieden geldt dat Nederland ook volgens de internationale literatuur min of meer aan de voorwaarden voor burgerschap voldoet. De uitdagingen doen zich vooral voor op de terreinen 4 en 5 en voor wat terrein 3 betreft op het vlak van de internationalisering.

Burgerschapsonderwijs vereist:

1. een taakstelling voor alle vakken en tevens voor de organisatie van de school als geheel.
2. de invoering/instandhouding van een apart politiek/maatschappijkundig vak (in Nederland maatschappijleer) met in de sociale wetenschappen (politologie en sociologie) opgeleide docenten.
3. inrichting met het oog op burgerschap van het pedagogisch klimaat en de algemene onderwijsdoelen op school: leerlingeninspraak, open onderwijsstijl, internationalisering van het onderwijs.
4. herziening van de inhoud en didactiek van de schoolvakken.

6 | DE BEGINSITUATIE VAN LEERLINGEN BIJ MAATSCHAPPIJLEER

6.1 INLEIDING

Tijdens een les over de verzorgingsstaat betoogt een leerling dat er in Nederland veel misbruik is van uitkeringen. Hij kan het weten, want zijn vader heeft een eigen zaak, waar personeelsleden zich vaak ziek melden terwijl ze niet ziek zijn. Ook is het moeilijk om personeel te vinden terwijl er toch veel werklozen zijn. Die zijn te beroerd om te werken. Een andere leerling gaat daar tegenin. Haar moeder heeft altijd hard gewerkt, maar krijgt tegenwoordig – na een ongeluk – een arbeidsongeschiktheidsuitkering. Zij zou graag aangepast werk doen, maar zij komt nergens meer aan de bak.

In een andere les ontstaat een discussie tussen twee leerlingen. De ene stelt dat er kansen zijn voor iedereen. Of je die kansen benut, hangt helemaal af van wat jij als vrij en zelfstandig individu ervan maakt. Een medeleerling is het daar duidelijk niet mee eens. Die nadruk op het individu en vrije keuzes maakt mensen egoïstisch, ze denken alleen aan zichzelf. God heeft ons de opdracht gegeven om ons te bekommeren om onze medemensen, vooral om degenen die moeilijk voor zichzelf kunnen zorgen.

In beide situaties heeft de docent maatschappijleer te maken met leerlingen met een verschillend referentiekader, met een ander frame: de probleemdefinitie, de oorzaakdiagnose, het morele oordeel en de oplossingsstrategie verschillen (zie hoofdstuk 8). Door wat zij van hun ouders en in hun sociale milieu hebben geleerd of meegemaakt, hebben zij een verschillende kijk op mensen en op – problemen in – de samenleving.

Kennis van die frames van leerlingen is voor alle docenten belangrijk, welk vak zij ook geven. Zulke kennis kan hen helpen om (een deel van) de gedragingen en reacties van leerlingen te begrijpen en daarop adequaat te reageren. Een docent maatschappijleer kan daar zeker niet omheen. Een groot deel van het vak gaat over zaken die leerlingen direct in hun eigen leven meemaken. Maatschappijleer gaat over opvoeding, over verhoudingen ten opzichte van andere groepen, over waarden en normen. Over hoe zij omgaan met hun ouders, andere jongeren en de media. Zij hebben ervaring met sociale ongelijkheid op grond van de maatschappelijke positie van hun ouders. Allemaal hebben ze ideeën meegekregen over migratie en integratie, al hebben ze er lang niet allemaal direct mee te maken. Hetzelfde geldt voor een beladen onderwerp als criminaliteit. Sommigen hebben in hun omgeving te maken met werkloosheid, arbeidsongeschiktheid en uitkeringen.

Andere inhouden van maatschappijleer zijn voor de meeste leerlingen ‘verder van hun bed’, zoals veel aspecten van de rechtsstaat, verzorgingsstaat en politiek.

Maar voor alle maatschappijleeronderwerpen geldt dat de manier waarop zij er in eerste instantie naar kijken wordt bepaald door de omgeving waarin zij opgroeien en de ideeën of beelden die zij hebben opgedaan over zichzelf; uit eigen keuze, bepaald door de eigen groep of andere groepen, over problemen en de oorzaken daarvan, over gezag, macht, conflict, onderhandelen en samenwerken.

Door eigen ervaringen en ideeën over zichzelf en de samenleving – hoe voorlopig en ongegrond die ook kunnen zijn – voelen leerlingen zich bij maatschappijleeronderwerpen vaak veel emotioneler betrokken dan bij de lesstof van andere vakken. Maatschappijleer raakt voor veel leerlingen aan diepe emoties, loyaliteiten en hun identiteit. Wat zij meenemen naar de maatschappijleerles noemen we *preconcepties*. Onder zulke preconcepties vallen zowel cognities (ideeën hoe iets in elkaar zit), affecties (wat je ergens van vindt en wat je daar bij voelt) als bepaalde houdingen (bijvoorbeeld open staan of juist niet voor andere opvattingen en voor kennis die strijdig is met jouw eigen idee over de samenleving). In hoofdstuk 7 wordt dieper ingegaan op de werking van het geheugen en de rol van voor-kennis. Daar komt ter sprake dat leren een proces is waarbij nieuwe kennis wordt geconstrueerd door gebruik te maken van de kennis die er al is. Leerlingen zijn immers al bij het onderwerp betrokken en daar kun je op voortbouwen met voor de leerlingen nieuwe informatie en inzichten. Preconcepties kunnen echter ook het leerproces belemmeren als ze zo hecht verbonden zijn met emoties, loyaliteiten en identiteiten van leerlingen dat zij zich verzetten tegen informatie en inzichten die sterk afwijken van wat zij zelf als absoluut juist of waar ervaren. Dat vergt van een docent dat hij de beginsituatie goed kan inschatten, maar ook dat hij een adequate didactische strategie weet te bedenken om er voor te zorgen dat er juist meer openheid ontstaat – en bereidheid om eigen standpunten te toetsen aan de werkelijkheid.

In dit hoofdstuk wordt geen overzicht gegeven van de socialisatie en leefwereld van jongeren. Het bevat ook geen overzicht van ontwikkelingspsychologische of leerpsychologische inzichten die voor alle docenten, ongeacht hun vak, van belang zijn. Centraal staat een aantal voor maatschappijleer relevante en soms tegenstrijdige tendensen in het denken en gedrag van veel leerlingen. Zulke preconcepties worden kort beschreven in paragraaf 2. Daarbinnen wordt op enkele punten een onderscheid gemaakt naar sociale klasse en opleidingsniveau, autochtoon en allochtoon, godsdienstige groepen, jongens en meisjes en leerlingen met een alfa of bèta beroeps- en studiekeuze. Paragraaf 3 gaat over de gevolgen hiervan voor maatschappijleer. In paragraaf 4 komt de kwestie aan de orde in hoeverre het wenselijk en mogelijk is aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen, een ‘klassiek’ discussiepunt uit de didactiek, zeker bij een vak als maatschappijleer. Paragraaf 5 vat de belangrijkste punten nog eens samen.

In het korte bestek van dit hoofdstuk zijn sommige beschrijvingen noodzakelijkerwijs wat generaliserend of zelfs wat stereotiep. Als docent moet je met zulke generalisaties ook voorzichtig omgaan. Het is nuttig om een idee te hebben van de achtergronden en mogelijke preconcepties van leerlingen, maar dat mag er niet

toe leiden dat je leerlingen gaat vastpinnen op (vermeende) kennis over hun achtergrond. Anders trap je in de valkuil dat je meent te ‘weten’ hoe leerlingen denken en zijn, waardoor je niet meer openstaat voor de unieke persoonlijkheden van leerlingen en hun vermogen om te veranderen. Volgens sommige docenten gaat het erom ‘de juiste balans te vinden tussen voldoende weten van je leerlingen, maar ook dingen niet te weten’ (Van Eck 2008, p. 42).

6.2 VOOR MAATSCHAPPIJLEER RELEVANTE PRECONCEPTIES VAN LEERLINGEN

6.2.1 Vrij en authentiek

Veel leerlingen zien zichzelf als autonome, vrije individuen, die eigen, zelfstandige keuzes maken. Als individuen die echt en authentiek zijn, zelf nadenken en zich niet door anderen laten voorschrijven hoe zij horen te denken en te handelen (o.a. Bin-nema e.a. 2007, p. 66). Zij weten vaak wel dat mensen zich laten beïnvloeden door de media en meningen van anderen. Dikwijls menen zij dat dit niet voor hen zelf geldt, maar voor ‘anderen’ die minder zelfstandig en kritisch zijn. Zij zelf maken in vrijheid hun eigen keuzes, onafhankelijk van wat anderen denken en vinden – zo denken heel wat leerlingen over zichzelf.

Ook veel volwassenen hebben zo’n zelfbeeld, maar dat vooral jongeren zo denken is niet zo vreemd. Zij hebben meer vrijheden en keuzemogelijkheden dan een of twee generaties geleden. De meeste leerlingen (zeker de autochtone) zijn opgegroeid in gezinnen die door de socioloog Abram de Swaan *onderhandelings-huishoudens* zijn genoemd. In zulke gezinnen wordt veel overlegd en onderhandeld, waarbij de mening van de kinderen serieus meetelt. Dat gaat vaak vrij soepel. Vergeleken met zo’n veertig jaren geleden kennen de meeste gezinnen niet of nauwelijks een generatieconflict. Jongeren oordelen meestal positief over hun ouders en voelen zich door hen in hun ontwikkeling eerder gesteund dan belemmerd. Steeds meer wordt hen op jonge leeftijd gevraagd allerlei keuzes te maken en na te denken over hun toekomst. Daarbij moet, in de woorden van socioloog Christien Brinkgreve, ‘het zelf als kompas’ dienen (Brinkgreve 2004).

Belangrijke verschuivingen in de mate van invloed van verschillende socialiserende instituties dragen bij aan dit zelfbeeld van leerlingen. Lange tijd ging het vooral om socialisatie door volwassenen die jongeren probeerden wegwijs te maken in de samenleving en hen vertelden hoe zij zich hoorden te gedragen: ouders, school, kerk, verzulde organisaties enzovoort. Vooral de invloed van kerken en verzulde organisaties is afgenomen. Daartegenover is de socialisatie door jongeren onderling (de peer groups) belangrijker geworden.

Veel jongeren hebben zelf nieuwe digitale verbanden en netwerken geschapen, waarin zij met elkaar communiceren, hun eigen *identiteit* ontwikkelen en in dat proces ook elkaar ‘opvoeden’. Dit gebeurt in een grotendeels voor de ouders niet toegankelijke wereld (o.a. De Haan e.a. 2006).

De invloed van de media is natuurlijk toegenomen. Het media-aanbod is explosief gegroeid. Dat geldt vooral voor digitale media en als onderdeel daarvan de sociale media. Zij zijn vooral voor jongeren aantrekkelijk. Belangrijk hierbij is

de – vooral door die media – toegenomen betekenis van populaire cultuur. Mede daardoor lijken sommige verschillen in leef- en denkpatronen tussen jongeren uit de verschillende sociale klassen/lagen en opleidingsniveaus afgenomen, al zijn zulke verschillen zeker niet verdwenen. Dit alles versterkt het idee van jongeren dat zij hun eigen, autonome keuzes maken en niet iets doen of denken omdat hun ouders, de kerk, de school of hun omgeving vinden dat zij zo moeten denken of handelen.

Kortom: met hun zelfbeeld passen jongeren perfect in een samenleving die in sterke mate wordt gekenmerkt door *individualisering*, waar mensen hun eigen keuzes maken. De meeste jongeren hebben inderdaad meer keuzemogelijkheden gekregen, maar met hun zelfbeeld is er wel iets paradoxaals aan de hand. Ondanks de vermeende individualisering is het opvallend hoe sterk leerlingen zich richten op wat in de eigen groep hoort, wat de populaire media hen voorschrijven en hoe hun medeleerlingen zich gedragen. Merkkleding is belangrijk en ze weten precies wat ‘goede’ of ‘foute’ kleding of muziek is. Loyaliteit naar leden van de eigen groep is sterk. Dat gedrag – en dat is niet specifiek voor jongeren – is ‘kiezen voor de kudde’ genoemd (Duyvendak en Hurenkamp 2004). Zo’n tegenspraak tussen zelfbeeld en gedrag is niet nieuw, maar relativeert wel het idee dat iedereen tegenwoordig zo sterk geïndividualiseerd is. Leerlingen blijken in hun maatschappelijke en politieke opvattingen vaak niet sterk te verschillen van hun ouders. Daarvan nemen zij – ondanks de toegenomen betekenis van leeftijdgenoten en media bij hun socialisatie – nog steeds veel over.

Jongeren – en ook veel volwassenen – zien niet of willen niet zien dat zij in veel opzichten een ‘product’ zijn van hun sociale omgeving, een verschijnsel dat *sociologische blindheid* is genoemd (Brinkgreve en Soleman 2006). Over de mate waarin jongeren door allerlei omgevingsfactoren worden beïnvloed, bestaat weinig zekerheid, maar wel heftige maatschappelijke discussie, bijvoorbeeld over de seksualisering van de samenleving en de invloed van geweld op de televisie. Er is een continuüm aan opvattingen te onderscheiden met aan de ene kant de aanhangers van de sterke beïnvloedingshese: zij gaan ervan uit dat jongeren veel van wat zij zien op MTV, in seksreclame en in pornofilms overnemen als voorbeeld voor hun eigen seksuele gedrag en dat televisiegeweld bijvoorbeeld het echte geweld van jongeren stimuleert. Aan de andere kant van het spectrum wordt benadrukt dat zulke invloed beperkt is, omdat jongeren heel goed onderscheid weten te maken tussen wat zij in films, videoclippen en reclame zien en het ‘echte’ leven (zie ook de theorieën over de invloed van de media).

Dit zelfbeeld en de grotere keuzevrijheid gelden niet in dezelfde mate voor alle jongeren. Het geldt veel minder voor de jongeren die worden aangeduid als niet-westerse allochtonen. Ongeveer 15 procent van de leerlingen behoort hiertoe, in de grootste steden ongeveer de helft. Hun migrantenouders zijn gemiddeld laag opgeleid en relatief arm en hun gezinnen meestal *bevelshuishoudingen* met autoritaire gezagsverhoudingen, strikte man-vrouwrollen en een vanzelfsprekende betekenis van de godsdienst. Veel meer dan in autochtone gezinnen is er sprake van generatieconflicten. Dit alles is bij veel jongeren wel in beweging, in

verschillende richtingen. Terwijl allochtone jongeren in de privésfeer vaak veel van hun eigen cultuur willen behouden, wijken hun opvattingen over gedrag in het publieke domein en bij waardeoriëntaties als autonomie, egalitarisme en prestatiegerichtheid niet veel af van die van autochtonen. Ook bij de vrije keuze van huwelijkspartner verschuiven de opvattingen in modern-westerse richting. Die veranderingen gaan vaak het snelst bij degenen die het hoogst zijn opgeleid en het langst in Nederland wonen. Maar terwijl autochtone jongeren steeds meer seculariseren, geldt dat voor de moslims onder allochtone jongeren minder. Voor een deel van hen is de moslimidentiteit de afgelopen jaren juist belangrijker geworden. Dat kan overigens samengaan met een toenadering tot de westerse samenleving op andere punten (o.a. Entzinger en Dourleijn 2008). Maar ook hier kan er verschil zijn tussen wat jongeren denken en zeggen over hun eigen vrije keuzes en de praktijk. Zo bleek uit een onderzoek onder Marokkaanse meisjes dat hun keuze van huwelijkspartner niet zo vrij is als zij zelf suggereren (Bouw e.a. 2003, p. 95-96). Ook onder allochtone jongeren lijkt zo de vrije keus (van partner, van godsdienst, van hoofddoekje) tot maatstaf te zijn verheven. En wordt de invloed van de omgeving ook door hen ontkend. Overigens moet hier worden opgemerkt dat er niet alleen een verschil bestaat tussen allochtone en autochtone jongeren. Wellicht is het – nog steeds – meer een kwestie van aloude sociale gelaagdheid (die een etnische ‘kleur’ heeft gekregen). Vmbo-leerlingen – ruim de helft van de betreffende leeftijdsgroep – hebben minder sterk dan havo- en vwo-leerlingen het idee dat de wereld voor hen open ligt en dat zij in volle vrijheid keuzes kunnen maken. Velen van hen zijn op dit punt minder ‘sociologisch blind’, maar beseffen dat hun mogelijkheden mede bepaald worden door allerlei externe factoren (Groeneveld en Van Steensel 2008, p. 69).

In streng protestantse groepen, die vaak als reformatorisch worden aangeduid, is de ideologie van het vrije autonome individu veel minder sterk en zijn de keuzemogelijkheden van jongeren om hun leven naar eigen inzicht in te richten beperkt. Wel is ook in deze kringen van alles in beweging. Zo wordt het gebruikelijk dat meisjes een goede opleiding volgen als basis voor een baan. Betaald werken is echter een mogelijke keuze, terwijl vanzelfsprekend verwacht wordt dat deze meisjes gaan trouwen en kinderen willen krijgen (Baars-Blom 2006). Ongeveer 4 procent van de leerlingen heeft zo’n achtergrond. Overigens is het zo dat juist ook allochtone meisjes snel emanciperen en het goed doen in het onderwijs.

6.2.2 Communicatie, media en politiek

Wat voor veranderingen in mediagebruik geldt voor volwassenen, geldt voor jongeren meestal nog sterker. Veel leerlingen zijn erg gericht op communiceren met anderen, van klasgenoten tot soms digitale contacten over de hele wereld. Zij zijn druk bezig met de onderlinge relaties, met het afstemmen op elkaar, met snel te weten komen wat belangrijk is. Vaak proberen zij indrukken op te doen en een bepaalde indruk op anderen te maken. Zij vinden communicatie meestal belangrijker dan informatie (De Haan e.a. 2006, p. 180). Informatie heeft geen waarde op zich, maar moet vooral bruikbaar zijn voor de communicatie.

Leerlingen zijn vaak actief zappende mediagebruikers die hun informatie uit allerlei soorten bronnen halen. Het gaat vooral om informatie die bij hun eigen situatie en belangstelling aansluit, voor een deel ook om informatie die belangrijk is in contact met anderen: wat moet je weten om in jouw groep mee te kunnen praten, welke kennis van nieuws kan jouw communicatie met anderen bevorderen.

Daarnaast of misschien wel daar tegenover staat wat officieel als ‘nieuws’ wordt beschouwd, zoals het tv-journaal en de belangrijkste artikelen in kranten. Jongeren vinden dat ‘officiële’ nieuws belangrijk, maar tegelijkertijd ook saai. Zulk nieuws komt niet zo gemakkelijk binnen, tenzij het echt is, van authentieke mensen en je je er ook emotioneel betrokken bij kunt voelen. Nieuws moet voor hen ‘betrouwbaar, serieus, geloofwaardig, waar, betrokken, veelkleurig en meerstemmig’ worden gebracht (Costera-Meijer 2006, p. 89). Het moet wel serieus en betrouwbaar zijn, anders is het geen echt nieuws. Nieuws moet ook niet worden ‘opgeleukt’. Maar op een goede manier gebracht nieuws maakt het jongeren mogelijk zich in te leven in anderen, te begrijpen hoe zij leven en wat voor motieven zij hebben voor hun handelen. Nieuws over voor hen onbekende andere mensen spreekt een deel van de jongeren aan. Andere jongeren hebben niet zo’n nieuwsgierige en open houding; zij zijn weinig geneigd om mee te leven met andere mensen, en zeker niet als zij die niet kennen.

Net als over nieuws hebben jongeren over politiek vaak tweeslachtige opvattingen. Het is in principe belangrijk, maar wel saai, en velen interesseert het ook niet. Maar het moet wel serieus blijven, en dus saai. Volgens het onderzoek van Aalberts menen zowel politiek actieve als niet-actieve jongeren dat popularisering van de politiek – politici die ‘gewoon’ doen, aanschuiven bij tv-spelletjes – de politiek voor jongeren niet dichterbij zal brengen. Dat wil zeggen, zij vinden dat dit voor henzelf niet geldt, maar wel voor ‘anderen’. Die zijn, denken zij, makkelijker te beïnvloeden dan zij zelf.

Over wat de politiek zou moeten doen om de ‘kloof’ met jongeren te dichten, bestaan bij niet-actieve jongeren nogal tegenstrijdige opvattingen:

- Ze zeggen dat ze invloed willen hebben op de politiek omdat het belangrijk is, maar ze willen zich er niet mee bezig houden omdat het saai is.
- Politiek moet inhoudelijk en niet te simpel worden voorgesteld, maar de politiek is te ingewikkeld en dus saai.
- Politici moeten jong zijn, want ouderen weten niet wat onder jongeren leeft, maar ze moeten wel ervaring hebben, dus niet te jong zijn.
- Politici moeten met duidelijke standpunten komen. Als ze die proberen op te dringen, is het weer saai (Aalberts 2006, p. 215-16).

Afgezien van het derde punt onderscheiden deze jongeren zich niet van niet-politiek actieve volwassenen.

Jongeren vinden dat politici echt en authentiek moeten zijn en dat ze duidelijke principes en standpunten moeten hebben, die ze met veel overtuiging moeten uitdragen. Ze moeten scherp en vasthoudend zijn en niet te snel van hun standpunt afzien om een compromis te sluiten. Zij vinden ‘dat politici niet te veel

naar anderen moeten luisteren en vooral hun eigen visie moeten ontwikkelen en verwoorden’ (Aalberts 2006, p. 177). Dat kan weer botsen met twee andere, veel gehoorde opmerkingen.

- Politici gaan hun eigen gang, ze luisteren niet naar de mensen en dus ook niet naar de jongeren. Dit vinden vooral laag opgeleide jongeren.
- Politici maken veel ruzie omdat ze er alleen maar zitten voor hun eigen belang of dat van hun partij in plaats van dat ze de handen ineen slaan om samen de problemen aan te pakken. In deze optiek zouden ze compromissen met elkaar moeten sluiten (o.a. Binnema e.a. 2007)

Al is politiek saai, het is wel belangrijk en jongeren hebben er vaak wel een mening over. Zoals bij veel onderwerpen zijn zij geneigd wat radicalere of uitgesproken (sommigen zeggen extremere) standpunten in te nemen dan volwassenen, terwijl hun denkbeelden niet wezenlijk verschillen. Dat blijkt vrijwel steeds weer bij de Scholierenverkiezingen. Het CDA als uitgesproken middenpartij haalde bij de scholieren slechts de helft van de zetels, vergeleken met de echte verkiezingen van 2006. Voor PvdA, VVD, D66, CU en SGP is het verschil gering. Maar ter linkerzijde halen SP, GL en Partij voor de Dieren bij de scholieren bijna twee keer zoveel zetels (Gelinck 2006). De PVV was bij de Scholierenverkiezingen van 2010 de grootste partij met 30 zetels, terwijl de PVV in de landelijke verkiezingen 24 zetels behaalde.

Tegenstrijdige denkbeelden van jongeren – en van veel volwassenen – treffen we niet alleen aan bij nieuws en politiek, maar ook bij veiligheid. Hun denken vertoont kenmerken van wat Hans Boutellier de *veiligheidsutopie* heeft genoemd. Zij willen zowel optimale vrijheid als optimale veiligheid. Daarom vinden zij dat de overheid streng op moet treden tegen anderen die de wetten en regels overtreden. Als zij zelf echter eens regels overtreden – met alcohol op achter het stuur, te hard rijden, geluidsoverlast bij of na een feestje – moet daar niet al te moeilijk over worden gedaan, je moet niet overal in je vrijheid worden beperkt (Boutellier 2002).

Al die tegenstrijdigheden bij jongeren hoeven ons niet te verbazen als we zien dat ook het denken van volwassenen over zichzelf en de samenleving vol tegenstrijdigheden zit. Zo zijn volgens onderzoeken van het Sociaal en Cultureel Planbureau verreweg de meeste Nederlanders tevreden over hun eigen leven, terwijl volgens hen van de samenleving en de overheid weinig deugt. De meeste ouders vinden dat zij zelf hun kinderen voldoende streng opvoeden, maar dat andere ouders dat juist niet doen (Elzinga 2007). Niet alleen in het denken van mensen zitten tegenstrijdigheden, ook de maatschappelijke ontwikkelingen zelf geven op veel punten een tegenstrijdig beeld.

6.2.3 Verschillen tussen leerlingen

Veel van het bovenstaande is sterk generaliserend, alsof we alle leerlingen over een kam kunnen scheren. Los van individuele verschillen tussen leerlingen, valt er onderscheid te maken tussen opleidingsniveaus, autochtone en allochtone leerlingen, jongens en meisjes en alfa- en bètaleerlingen.

Het onderscheid naar opleidingsniveaus is in belangrijke mate ook een onderscheid naar de sociale klasse of sociale laag van de ouders van de leerlingen. Bij de lagere niveaus – vmbo en mbo 1 en 2 – hebben de ouders gemiddeld lagere inkomens, minder opleiding en een lagere maatschappelijke status dan die van de leerlingen van de hogere niveaus: havo, vwo en mbo 3 en 4. In de terminologie van de Franse socioloog Pierre Bourdieu beschikken de ouders met hogere opleidingen en inkomens over meer *economisch, sociaal en cultureel kapitaal* dan de anderen. De mate waarin deze drie soorten kapitaal aanwezig zijn, bepaalt in vrij sterke mate de toekomstmogelijkheden van de kinderen en heeft ook aanzienlijke invloed op hoe die kinderen tegen zichzelf en de samenleving aankijken.

Uit een recent onderzoek over jongeren en politiek komen de volgende verschillen naar voren:

- Hoger opgeleiden hebben meer politieke belangstelling, zijn meer tevreden over het functioneren van de democratie en hebben meer vertrouwen in politici en verschillende instituties dan laagopgeleiden.
- Lager opgeleiden hebben minder waardering voor persoonlijke en culturele verschillen tussen mensen en vinden het moeilijker zich in te leven in andere mensen.
- Lager opgeleiden hechten sterker aan persoonlijke autonomie ('Niemand heeft het recht om mij voor te schrijven wat ik moet doen of laten') en zien het recht voor je mening op te komen als het belangrijkste element van democratie.
- Lager opgeleiden hebben veel sterker het idee dan hoogopgeleiden dat politici weinig begrijpen van wat er in de samenleving gebeurt.
- Lager opgeleiden hebben meer autoritaire opvattingen, hebben sterker de neiging om aan hun eigen opvattingen vast te houden en vinden het moeilijker om met tegenstrijdige ideeën om te gaan (Binnema e.a. 2007).

Deze onderzoeksgegevens zijn niet verrassend. Ze zijn al heel vaak uit enquêtes gekomen. Veel laagopgeleiden voelen zich vervreemd van de politiek en de cultuur van praten en onduidelijke compromissen sluiten. Veel vmbo-leerlingen vertonen kenmerken van wat socioloog-filosoof Gabriël van den Brink de *bedreigde burgers* heeft genoemd. Die maken ongeveer 30 procent van de bevolking uit en zijn laag opgeleid, hebben een zwakke maatschappelijke positie, hebben weinig vertrouwen in zichzelf, hun medemensen, de politiek, de democratie en willen graag sterke leiders. Aan de andere kant staat zo'n twintig procent *bedrijvige burgers*: hoog opgeleid, met een sterke maatschappelijke positie, en maatschappelijk actief. Zij hebben juist veel vertrouwen in zichzelf, de samenleving en de politiek en willen geen autoritaire leiders. Veel havo/vwo-leerlingen tonen overeenkomsten met deze bedrijvige burgers (Van den Brink 2002, p. 76-86).

Het zelfbeeld en de kijk op de samenleving van veel allochtone leerlingen komen in sterke mate overeen met de hier geschetste perspectieven en denkwijzen van laagopgeleiden.

Ondanks de aanzienlijke veranderingen in de man-vrouwverhoudingen van de afgelopen decennia denken veel jongeren nog sterk in seksespecifieke stereotypen.

Dat uit zich in een waarschijnlijk wel afgenomen, maar toch nog steeds bestaande dubbele seksuele moraal: bij hetzelfde soort gedrag is de jongen 'stoer', maar het meisje een 'hoer'. Dat geldt niet alleen in sterke mate voor jongeren uit niet-westerse allochtone groepen, maar ook voor autochtone jongeren (Hermes e.a. 2007, p. 80).

Bij de keuze voor technische en verzorgende opleidingen of de voorbereiding daarop is op alle niveaus – van vmbo tot universiteit – een groot verschil naar sekse zichtbaar, het sterkst bij de lagere opleidingsniveaus. Opvallend is dat jongeren over de toekomstige verdeling van betaald werk en zorgtaken thuis soms conservatiever zijn dan hun ouders.

Bij laagopgeleide jongeren zijn de seksespecifieke stereotypen en verwachtingen meestal sterker dan bij hoogopgeleiden. Zij zijn vaker voorstander van de man als (hoofd)kostwinner en de vrouw met een verzorgende taak thuis of een klein baantje buitenshuis.

Uit het onderzoek van Binnema e.a. kwam een aantal verschillen in politieke houdingen naar voren tussen jonge vrouwen en jonge mannen. De jonge vrouwen hadden nauwelijks minder belangstelling voor politiek, maar waren minder geneigd erover te praten. Zij vonden ook meer dan jonge mannen onze samenleving interessant doordat er zoveel verschillende culturen zijn en waren minder geneigd aan hun eigen opvattingen vast te houden en juist meer om anderen in hun waarde te laten (Binnema e.a. 2007, p. 35, 43, 68, 70).

Naast bovenstaande punten kunnen verschillen tussen alfa- en bètaleerlingen relevant zijn voor het maatschappijleeronderwijs, maar daarover is nog weinig onderzoek gedaan.

6.2.4 Een Einsteingeneratie?

In 2007 verscheen een spraakmakend boek uit de marketingsector, dat de na 1980 geboren jongeren neerzette als de Einsteingeneratie: slimmer, sneller en socia-ler (Boschma en Groen 2008). Deze nieuwe generatie zou totaal anders zijn dan alle voorgaande generaties en in een totaal andere wereld opgroeien. Volgens de auteurs, die niet aangeven op welke onderzoeken zij zich baseren, is deze generatie sociaal, maatschappelijk betrokken, trouw, authentiek, op zoek naar intimiteit, zakelijk en mediasmart. Dat laatste betekent dat deze jongeren de media effectief gebruiken, maar zich door die media niets wijs laten maken; zij maken hun eigen zelfstandige keuzes. Vol zelfvertrouwen treden zij de wereld tegemoet, 'een wereld die zij in alle opzichten beter begrijpen en doorhebben dan hun voorgangers' (p. 18). Zij voelen zich 'als een vis in het water in deze wereld met al zijn trends en ontwikkelingen op welk domein dan ook' en zijn 'voor duiding van de wereld niet afhankelijk van ouders, leraren, priesters en dominees, of moderner: tv, radio en boeken'. Daardoor hebben ze 'beter grip op alles wat er gebeurt' dan de oudere generaties (p. 23).

Hier is het zelfbeeld van veel jongeren tot werkelijkheid verheven. Niet zo gek voor de marketing, want mensen willen natuurlijk graag aangesproken worden op hoe zij zichzelf zien met al hun bijzondere eigenschappen. De procedure om deze Einsteingeneratie te construeren is eenvoudig. De eenheid van het sociale leven

is de generatie, waarbij andere onderscheidingen zoals sociale klasse, opleidingsniveau, sekse, godsdienst of jeugdcultuur er volstrekt niet toe doen. Alleen het onderscheid autochtoon-allochtoon wordt even aangestipt. De motor van de geschiedenis is de digitale revolutie, waarmee de nieuwe generatie zo goed uit de voeten kan. Onzekere, niet zo slimme, snelle en sociale jongeren die moeizaam hun weg zoeken en niet het gevoel hebben dat zij in volle vrijheid hun eigen wereld gestalte kunnen geven, bestaan in deze generatie kennelijk niet meer. Ook de eerder besproken tegenstrijdigheden in het denken en handelen van jongeren zijn uit het beeld verdwenen.

In het in 2008 verschenen rapport *Kenmerkend vmbo* wordt terecht geconstateerd dat veel kenmerken van deze Einsteingeneratie niet voor vmbo-leerlingen gelden (Groeneveld en Van Steensel 2008). Er wordt echter verondersteld dat de meeste havo- en vwo-leerlingen wel aan deze Einsteinkenmerken zouden voldoen. Ook dat is waarschijnlijk niet het geval.

Dit alles neemt niet weg dat leerlingen op belangrijke punten anders de school en de maatschappijleerles binnenkomen dan een en zeker twee generaties geleden. Hun vrijheid en materiële en andere keuzemogelijkheden zijn enorm toegenomen. De betekenis van vaste maatschappelijke ankerpunten is afgenomen. Het informatieaanbod en de mogelijkheden om met elkaar te communiceren zijn enorm uitgebreid. Jongeren worden meer dan voorheen gesocialiseerd door de media en hun onderlinge communicatie. Zij *mogen* niet alleen meer kiezen, maar *moeten* vaak ook veel meer kiezen dan vroeger. Sommige leerlingen kunnen daar goed mee uit de voeten, terwijl voor anderen de wereld niet begrijpelijker, maar juist chaotischer is geworden.

Onmiskenbaar is ook dat door al die keuzemogelijkheden en het drukke buitenschoolse bestaan de school een minder centrale plaats in het leven van jongeren is gaan innemen. Meestal vinden zij school belangrijk, maar niet zozeer als plek om veel te leren, maar – en waarschijnlijk gold dat ook voor oudere generaties – als sociale ontmoetingsplaats en iets wat – via het diploma – nuttig is voor later. Echt nieuw is ook dat de schoolbevolking heterogener is geworden als gevolg van migratie maar ook als gevolg van toegenomen sociale mobiliteit.

6.3 GEVOLGEN VOOR MAATSCHAPPIJLEER

6.3.1 Tegenstrijdigheden

Welke moeilijkheden en mogelijkheden bieden de geschetste preconcepties en tegenstrijdigheden voor onderwijs in maatschappijleer? Veel leerlingen zien zichzelf als autonome, authentieke individuen die hun eigen keuzes maken en zich niet laten beïnvloeden door anderen. Maatschappijleer zal hen moeten helpen deze ‘sociologische blindheid’ te overwinnen, zodat zij leren zien dat zij zelf en anderen ook in belangrijke mate het ‘product’ zijn van hun sociale omgeving.

Maatschappijleer lijkt in die zin enigszins te wrikken met de behoeften van leerlingen. Leerlingen zijn juist in die leeftijd op zoek naar zichzelf en hun *identiteit*, terwijl leraren maatschappijleer leerlingen uit de sociologische blindheid willen

halen. De behoefte aan autonomie verzet zich daar soms tegen. Het kan botsen met hun zelfbeeld, waardoor zij zich er emotioneel tegen verzetten. Zij kunnen het idee dat zij zich op allerlei manieren laten beïnvloeden ervaren als een aanval op hun eigen unieke ik. (Maar er zijn ook steeds groepen leerlingen – meer op het vwo? – die dat juist razend interessant vinden en er hun identiteit mee weten te versterken.)

Als het lukt leerlingen hun gedeeltelijke maatschappelijke bepaaldheid te laten inzien, is er al veel gewonnen. Daarbij is belangrijk dat leerlingen beseffen dat niet alleen zij, maar ook hun medeleerlingen, ouders, leraren en alle andere mensen worden beïnvloed. Een aanknopingspunt hierbij biedt dat veel leerlingen denken dat anderen – ook hun medeleerlingen – wel gevoelig zijn voor media, reclame en opvattingen van anderen, maar zij zelf niet. Waarom zouden zij zelf daarop een uitzondering vormen, waarom zou dat voor hen niet gelden? Bovendien is beïnvloed worden geen kwestie van individueel falen. Het kan zinnig zijn om een programma te laten zien waarin duidelijk wordt op welke manier bij een andere groep jongeren een beïnvloedingsproces verloopt. Juist het kijken naar groepen die wat verder weg staan kan een ingang bieden om te leren nadenken over de invloed uit de eigen omgeving.

Het is essentieel om bij maatschappijleer te bespreken dat mensen worden beïnvloed, maar er is ook een individuele dimensie. Waarom kiest de ene leerling voor de ene muziekstijl en bijhorende subcultuur en de andere voor een andere? Ook het bespreken van zulke vragen draagt bij aan het zelfinzicht van leerlingen. Als hierbij de leerlingen als individuen niet serieus worden genomen, zullen zij waarschijnlijk ook minder openstaan voor behandeling van de manieren waarop zij door hun ouders, de media en hun medeleerlingen worden beïnvloed (Gelinck 2005). De piramide van Geert Hofstede (zie de opdrachten bij dit hoofdstuk) biedt een bruikbaar gedachteschema om te laten zien dat er ondanks beïnvloeding ook unieke individuele persoonlijkheden ontstaan.

Het idee van eigen vrije keuze en daarmee ook de keuzevrijheid van de mens – onbeperkt door maatschappelijke barrières en obstakels – kan bij verschillende onderwerpen aan de orde komen. In onderstaande voorbeelden is het bewust nogal absoluut geformuleerd, om te laten zien wat de consequenties zijn van een denken dat uitgaat van een vrije keuze zonder maatschappelijke beïnvloeding. Leerlingen verschillen aanmerkelijk in de mate waarin zij zulke preconcepties aanhangen.

- *Sociale ongelijkheid*. Het zelfbeeld van havo/vwo-leerlingen kan aansluiten bij het idee dat de samenleving in hoge mate *meritocratisch* is. Dat zij op havo of vwo zitten, komt dan door hun eigen verdiensten (talenten en inspanningen) en heeft weinig te maken met de sociale positie van hun ouders en de mate waarin die over economisch, sociaal en cultureel kapitaal beschikken. Zie hierover een werkvorm in paragraaf 6.3.2.
- *Criminaliteit*. Als mensen helemaal vrije keuzes maken, is ook het plegen van misdaden een keuze. Mensen hadden immers ook anders kunnen kiezen. Sommige leerlingen tonen weinig begrip voor misdadigers en de omstandigheden die hen tot misdaden hebben gebracht. Zij zijn – net als veel

volwassenen – geneigd om veel strenger te straffen dan nu al in Nederland het geval is. Vanuit die vrije keuze geredeneerd is streng(er) straffen terecht en wenselijk. Misdadigers hebben er zelf voor gekozen, het is dus hun verdiende loon. Daarnaast zullen strenge straffen afschrikwekkend werken, omdat mensen dan minder snel zullen kiezen om misdrijven te plegen, omdat zij afwegen wat de gevolgen voor henzelf kunnen zijn. In die afweging wordt niet gekeken naar de situatie in andere landen en vragen mensen zich niet af of strenger straffen ook minder criminaliteit oplevert: functies en effect van straffen worden niet afgewogen.

- *Pluriforme samenleving*. Migranten in Nederland komen in een maatschappij, die hen veel (keuze-)mogelijkheden biedt. Je kunt er voor kiezen die kansen te grijpen of juist te laten liggen. Veel migranten grijpen die kansen niet. Als zij meer moeite zouden doen om zich aan de Nederlandse cultuur aan te passen, zouden zij hun situatie aanmerkelijk kunnen verbeteren. Dat veel migranten nog geen goede positie hebben verworven, ligt dus aan die migranten zelf, in de ogen van een leerling die uitgaat van vrij keuze. Die migranten hadden, in deze gedachtegang, immers anders kunnen kiezen.

Bij maatschappijleer zal aan de orde moeten komen dat bijvoorbeeld de positie van minderheden beïnvloed wordt door factoren die te maken hebben met positieverwerving, maar ook met positietoewijzing.

Teveel nadruk bij dergelijke maatschappelijke problemen op positieverwerving enerzijds of positietoewijzing anderzijds lijkt een zogenoemde *fundamentele attributiefout*. Veel mensen maken die fout, maar dat geldt extra sterk voor jongeren die op zoek zijn naar hun eigen identiteit. Mensen – hier leerlingen – zijn geneigd hun eigen successen en prestaties toe te schrijven aan hun eigen capaciteiten en inspanningen. Hun eigen falen en mislukkingen wijten zij echter aan (maatschappelijke) omstandigheden buiten hun controle. Voor anderen of bepaalde andere groepen geldt het omgekeerde. Als zij succes hebben, komt dat door bijzondere omstandigheden of hulp van buiten, maar hun falen is vooral hun eigen schuld (Bruin en Van der Heijde 2007, p. 65-67). De fundamentele attributiefout maakt het voor leerlingen moeilijk om zicht te krijgen op maatschappelijke problemen en op hun eigen positie in de samenleving. Goed maatschappijleeronderwijs zal ook niet moeten doorschieten naar het andere uiterste: dat bijvoorbeeld de achterstandspositie van bepaalde groepen in de samenleving alleen wordt belicht vanuit de sociaaleconomische omstandigheden en te weinig vanuit de positieverwerving en de eigen verantwoordelijkheid.

We hebben gezien dat de opvattingen van veel leerlingen over politiek een tegenstrijdig beeld bieden. Leerlingen kiezen verhoudingsgewijs veel voor de meer radicale of 'extreme' partijen van links en rechts. Zij vinden dat politici duidelijke standpunten moeten innemen en zich daar niet gemakkelijk vanaf moeten laten brengen. Dat hangt waarschijnlijk samen met hun voorkeur voor die 'extreme' partijen. Deze partijen komen zelden of nooit in aanmerking voor regeringsdeelname en hoeven dus ook geen compromissen te sluiten.

Een moeilijkheid hierbij kan zijn dat leerlingen met zulke voorkeuren kunnen denken dat er simpele oplossingen bestaan voor ingewikkelde maatschappelijke problemen. Door het systematisch analyseren van maatschappelijke problemen zal duidelijk moeten worden waarom bepaalde problemen zo ingewikkeld zijn en waarom er dus ook geen eenvoudige oplossingen zijn.

Dat leerlingen van scherpe en duidelijke standpunten houden, biedt ook voordelen. Daardoor kunnen verschillen van opvattingen scherp naar voren komen, waarover leerlingen met elkaar in discussie kunnen gaan. Als de docent die discussie goed begeleidt, kan duidelijk worden waarom er verschillende opvattingen bestaan en dat je op goede en respectabele gronden over belangrijke zaken verschillend kunt denken. Dat kan aansluiten bij de bij veel – maar zeker niet alle – jongeren bestaande behoefte om in gesprek te gaan, elkaar te begrijpen en er samen uit te komen. Ook vinden veel jongeren dat politici juist moeten samenwerken om problemen aan te pakken in plaats van aan eigen standpunten vast te houden.

Leerlingen hechten niet alleen sterk aan het idee dat ze vrij en autonoom zijn, maar zij vinden ook dat mensen echt en authentiek moeten zijn. Dat verwachten zij dus ook van docenten, en zeker van de docent maatschappijleer die zaken aansnijdt die hen emotioneel kunnen raken. Zij kunnen dan vinden dat hij zich over omstreden onderwerpen niet op de vlakte moet houden, maar zijn mening moet geven. Dan weten de leerlingen waar hij staat. Maar tegelijkertijd kunnen zij vinden dat de docent zijn mening wil opdringen, hen wil beïnvloeden om zijn standpunt over te nemen. Daartegen verzetten leerlingen zich weer, want zij willen zich door niemand laten beïnvloeden.

Dat heeft te maken met het omgaan met waarden bij maatschappijleer (zie ook het betreffende hoofdstuk). Leerlingen willen zich geen waarden laten opdringen. Het is best mogelijk dat zij op belangrijke punten hetzelfde denken of tot dezelfde conclusies komen als hun docent, maar zij willen dat wel ervaren als eigen keuze, niet als beïnvloeding (vgl. Hermes e.a. 2007, p. 108-109)

6.3.2 Opleidingsniveaus

De eerder besproken verschillen in opleidingsniveaus hebben niet alleen gevolgen voor de preconcepties van leerlingen over maatschappelijke onderwerpen, maar ook voor de manieren van leren en de houding van de leerlingen tegenover de school en de docenten. In grote lijnen gaat het daarbij om het volgende:

- Van leren door (na)doen en reproductie naar leren door denken en interpreteren. Dit heeft ook te maken met verschillende leerstijlen (zie hoofdstuk 7).
- Van leren door duidelijke, gestructureerde instructie en veel visuele hulpmiddelen (veel vmbo-leerlingen kunnen slecht lezen en houden niet van lezen) naar zelfstandig leren en bestuderen van teksten.
- Van een sterke behoefte aan een prettige sfeer en authentieke, benaderbare persoonlijke docenten naar een situatie waarin deze factoren wat minder belangrijk zijn en de docent vooral vakkennis moet hebben en kunnen overdragen (o.a. Groeneveld en Van Steensel 2008, Vermaas en Van der Linden 2007).

De preconcepties van leerlingen scheppen voor maatschappijleer een aantal specifieke problemen in vooral de lagere leerwegen van het vmbo. Aansluitend bij eerder aangegeven denkbeelden over politiek stuit je als docent op de volgende punten:

- Als veel leerlingen vinden dat ze veel plichten en weinig rechten hebben, hoe behandel je dan op evenwichtige wijze rechten en plichten?
- Als leerlingen het uiten van hun eigen mening zo belangrijk vinden, hoe maak je dan duidelijk dat andere meningen even belangrijk zijn en dat ook een met veel kracht en overtuiging geponeerde mening nergens op gebaseerd kan zijn zonder meteen die mening en de leerling te diskwalificeren?
- Als leerlingen het zo belangrijk vinden dat niemand hen mag voorschrijven wat zij moeten doen of laten, denken dat zij zich niet laten beïnvloeden door anderen, sterk aan hun eigen mening vasthouden en het moeilijk vinden om te gaan met tegenstrijdige ideeën, hoe kun je dan tot een open discussie komen waarbij leerlingen kritisch kunnen kijken naar de herkomst (en ook de betrekkelijkheid) van hun eigen ideeën?
- Hoe behandel je sociale ongelijkheid of sociale uitsluiting in een bevoorrechte vwo-context (ook met bevoorrechte/kansrijke) allochtone leerlingen; hoe in het vmbo zonder dat leerlingen vervallen in een manier van denken: we worden toch aan alle kanten gepakt. Veel vmbo-leerlingen willen graag hun mening geven, maar hebben niet het idee dat de samenleving hen veel keuzes biedt. Zij hebben eerder het gevoel dat zij – en/of hun ouders of groep – worden onderdrukt, uitgebuit, gestigmatiseerd en gediscrimineerd. Hoe ga je daar bij maatschappijleer mee om, bijvoorbeeld bij de behandeling van sociale ongelijkheid? Je wilt leerlingen niet het meritocratische idee geven dat hun (toekomstige) lage maatschappelijke positie helemaal aan hen zelf ligt, maar ook niet dat zij alleen maar het slachtoffer zijn van maatschappelijke factoren buiten hun controle, dat de positie van hun ouders helemaal hun gebrek aan kansen bepaalt, dus dat er louter sprake is van reproductie van bovenaf. Dat kan bijvoorbeeld met de volgende werkvorm.

Opdracht leerlingen

Titel	<i>'Als je voor een dubbeltje geboren bent, word je nooit een kwartje'</i> Gedeelde sturing
Omschrijving	Leerlingen bedenken argumenten voor en tegen deze stelling en moeten daarbij goed naar de tegengestelde argumenten luisteren.
Voorwaarden voor gebruik	Er moet al het een en ander over sociale ongelijkheid zijn behandeld. Bereidheid van leerlingen om goed naar elkaar te luisteren.
Niveau	Alle, maar vooral voor vmbo als uitweg uit het probleem van meritocratie en reproductie.

Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis en inzicht verwerven in de mechanismen van sociale ongelijkheid en sociale mobiliteit. • Leren beargumenteren van een standpunt hierover. • Leren goed naar andere argumenten te luisteren.
Tijdsduur	Ongeveer 15-20 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent moet tevoren nadenken over wat voor soort reacties en redeneringen hij van de leerlingen zou kunnen verwachten.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De docent licht de stelling toe. • De docent verdeelt de klas in tweetallen. De ene leerling bedenkt zoveel mogelijk argumenten voor de stelling en schrijft die op. De andere leerling bedenkt zoveel mogelijk argumenten tegen de stelling en schrijft die op. Vervolgens vertelt de eerste leerling zijn argumenten voor de stelling aan zijn medeleerling die aantekeningen maakt en eventueel verduidelijking vraagt. Dan vertelt de tweede leerling zijn argumenten enzovoort. • De docent loopt rond, luistert en verheldert eventuele onduidelijkheden over de stelling en de opdracht. • De docent vraagt een aantal leerlingen om klassikaal de argumenten voor en tegen (die ze dus niet zelf hebben bedacht, maar van hun buurman/vrouw hebben gehoord) te vertellen. De docent noteert de argumenten voor en tegen op het bord en bespreekt die met de klas. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedenken argumenten, opschrijven en vertellen aan hun medeleerling. • Luisteren naar de argumenten van hun medeleerlingen en opschrijven. • Brengen de argumenten van hun medeleerling in de klas naar voren.
Nabespreking	Let erop dat beide standpunten voldoende ruimte krijgen en serieus worden genomen.
Tips	Deze werkvorm is ook bruikbaar bij andere stellingen.

Het idee van veel leerlingen dat zij hun eigen keuzes maken en dat hun eigen mening heel belangrijk is, kan er toe leiden dat sommige leerlingen denken dat alle meningen evenveel waard en even 'waar' zijn. 'Ik vind dat, en ik mag toch mijn mening zeggen. Bovendien heb ik het zelf meegemaakt!'. Vooral op het vmbo kan dat een probleem zijn. In de ogen van sommige leerlingen moet ieders mening niet alleen gerespecteerd, maar ook even serieus genomen worden. In extreme gevallen zijn zulke leerlingen niet bereid gezaghebbende en algemeen als correct beschouwde informatie als juist te aanvaarden, bijvoorbeeld van het Sociaal en Cultureel Planbureau. De kans dat dit probleem zich voordoet is het grootst

als een maatschappelijke kwestie bij leerlingen sterke emoties oproept, zoals de pluriforme samenleving (zie hierover hoofdstuk 13).

Veel van bovenstaande opmerkingen lijken te suggereren dat het vak maatschappijleer beter aansluit bij de hogere opleidingsniveaus dan bij de lagere. Dat is echter zeker niet eenduidig het geval. Er spelen ook andere punten, al lopen de inschattingen van docenten daarover uiteen. Zo vinden veel – maar zeker niet alle – docenten vmbo-leerlingen nogal direct en spontaan in hun uitingen. Zij laten zich niet leiden door wat zij denken wat de ‘officiële’ kennis is of wat de docent graag wil horen. Dat kan lastig zijn als zij hun meningen meteen als ‘waar’ beschouwen, maar biedt ook veel kansen om in te gaan op wat bij de leerlingen werkelijk leeft en wat zij belangrijk vinden. De docent krijgt daardoor een beeld van hun preconcepties, waardoor hij beter kan aansluiten bij hun belevingswereld en die preconcepties kan proberen bij te stellen. Als leerlingen die preconceptie niet spontaan uiten, is dat moeilijker.

In de ogen van veel docenten zijn havoleerlingen en zeker vwo-leerlingen vaak wat afwachtender of voorzichtiger. Zij roepen minder snel iets waarvan zij denken dat het onjuist of niet ‘politiek correct’ is, hoewel zij die opvattingen misschien wel koesteren of serieus nemen. Een gevolg daarvan kan zijn dat preconcepties en ideeën die niet alleen bij deze leerlingen, maar ook in de maatschappij leven, in de les onbesproken blijven (zie hoofdstuk 7 over de werking van het geheugen en het belang van het laten aansluiten/verbinden van formele schoolse kennis met informele ervaringskennis om leerprocessen op gang te brengen).

Dit verschil tussen vmbo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen doet zich lang niet altijd voor. Hoe leerlingen reageren en of zij het achterste van hun tong laten zien, hangt ook sterk af van de sfeer en de onderlinge verhoudingen in de klas en de relatie tussen de klas en de docent.

In het algemeen lijkt te kunnen worden gesteld dat leerlingen meer geoefend zijn in het ventileren van hun meningen (en daartoe ook volgaarne bereid zijn) dan in het toetsen en onderbouwen van die mening aan empirische gegevens. Los van verschillen tussen alfa- en bètaleerlingen, ligt hier een belangrijke taak voor maatschappijleer. Met die kennis en vaardigheden zijn leerlingen immers ook meer in staat redeneringen van derden kritisch tegen het licht te houden.

Naast de verschillen in opleidingsniveaus zijn er verschillen tussen alfa- en bètaleerlingen en tussen die in verzorgende en technische sectoren. Al die leerlingen moeten het een en ander aan kennis en inzicht bij maatschappijleer verwerven. Een gerichte, per profiel of sector verschillende, insteek of start kan daarbij waardevol helpen.

6.4 AANSLUITEN BIJ DE LEEFWERELD VAN DE LEERLINGEN

6.4.1 Waarom aansluiten bij de leefwereld?

Kenmerken en preconcepties van leerlingen zorgen dus voor zowel specifieke moeilijkheden als mogelijkheden. Voor geen schoolvak geldt dat zo sterk als voor

maatschappijleer. Vandaar dat vanaf de invoering van het vak voortdurend wordt gesproken over aansluiten bij de leefwereld of belevingswereld van de leerlingen.

Het idee hierachter is dat leerlingen betekenisvoller leren als zij de leerstof op hun eigen leven en omgeving kunnen betrekken, dat zij gemotiveerder zullen zijn om echt mee te doen en dat zij zo ook leren hun eigen ervaringen te verwoorden. Kennis, die in verband is gebracht met hun eigen leven, zal – zeker als zij zelf actief hebben bijgedragen om die verbanden te leggen – veel beter beklijven en dus ook ‘bruikbaar’ zijn dan ver-van-hun-bedkennis die zij vooral reproductief hebben moeten leren.

Aansluiten bij de leefwereld als uitgangspunt is bij maatschappijleer zeker versterkt door de lage status die het vak lange tijd heeft gehad. Er waren geen externe factoren, zoals belangrijke cijfers en examens, om leerlingen te motiveren. Dan moest de docent het vak maar aantrekkelijk maken door onderwerpen aan te snijden waarbij leerlingen zich persoonlijk nauw betrokken voelden en waarover zij hun ervaringen en meningen konden uiten.

De hierboven genoemde motivatie om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen kan nader worden onderverdeeld:

1. Leerlingen zullen gemotiveerder raken als zij zien wat maatschappelijke en politieke verschijnselen met hun eigen leven te maken hebben. Zij kunnen zich er persoonlijk iets bij voorstellen en raken emotioneel betrokken. Het is daarbij belangrijk dat leerlingen niet alleen de lesstof in hun eigen leven kunnen herkennen, maar ook actief hun eigen ervaringen naar voren brengen. Omdat veel leerlingen al bij voorbaat een hekel hebben aan het onderwerp politiek, kan dan beter niet begonnen worden met overheid, partijen, regering en parlement, maar met een concreet probleem dat leerlingen aanspreekt. Er blijken dan verschillende opvattingen te bestaan over de oorzaken en oplossingen van het probleem. Daarna komt de politiek in het vizier om een van die oplossingen te kiezen om het probleem aan te pakken. Om de leerstof voor leerlingen herkenbaarder en aansprekender te maken, worden soms in schoolboeken en opdrachten leeftijdsgenoten opgevoerd die van alles in de maatschappij meemaken. Dat kan een Nederlandse schoolklas zijn, zoals in de methode *Team* voor vmbo of Tim in *Thema's*, maar ook een groep leeftijdsgenoten in verre derdewereldlanden. De balans moet weer niet doorslaan: teveel op de knieën om aan te sluiten bij de belevingswereld kan averechts uitpakken. Leerlingen op zo'n niveau laten werken zodat ze enigszins op hun tenen lopen blijkt hen meer te motiveren.
2. Maatschappijleer moet leerlingen helpen hun belangen als leerlingen/jongeren te ontdekken. Vervolgens moeten zij een idee krijgen hoe zij die belangen kunnen behartigen en vaardigheden leren om dat te doen. Juist omdat het hun eigen belangen betreft, zal dat hun motivatie voor het vak vergroten (Schelle 2005).
3. Als derde een zelden genoemd nieuw idee voor de huidige generatie leerlingen. Als leerlingen meer zicht krijgen op zaken waar ze zelf mee te maken hebben, kan dat ‘bruikbaar’ materiaal opleveren voor hun onderlinge communicatie. En juist omdat het bruikbaar is, zullen zij (extra) gemotiveerd raken.

6.4.2 Een ingewikkelde kwestie

Al deze punten bevatten interessante elementen, maar aansluiten bij de leefwereld van leerlingen blijkt een ingewikkelde kwestie. In welke mate het gewenst of mogelijk is, hangt sterk af van:

- de inhoud en de doelen van het vak of bepaalde onderdelen daarvan.
- het opleidingsniveau en schooltype.
- de dominante leerstijl van de leerlingen.
- de inhoudelijke, didactische en pedagogische bekwaamheid van de docent.
- het klimaat in de klas en de verhoudingen tussen de leerlingen.
- de verhouding tussen de klas en de docent.
- het algemene schoolklimaat.

Op de meeste van deze punten wordt hieronder nader ingegaan.

Aansluiten bij de leefwereld dient vooral als startpunt, om motivatie en betrokkenheid op te wekken, maar ook om verbinding te maken tussen de formele kennis van het schoolvak en de meer affectief geladen informele voorkennis (zie hoofdstuk 7). Vanuit zo'n start moeten leerlingen hun blik verbreden en ook kennis nemen van zaken die buiten hun directe gezichtsveld liggen. Er zijn docenten die zeggen: 'Aansluiten bij de belevingswereld, alsjeblieft niet! Die is zo beperkt en daar zijn ze al de hele tijd mee bezig. De taak van het onderwijs is juist om ze uit die belevingswereld te halen en te laten zien dat er nog meer in de wereld is!'

Te sterke nadruk op de belevingswereld kan er toe leiden dat leerlingen hun eigen, specifieke en subjectieve belevingswereld, die zo prominent in de klas aan de orde komt en zo serieus wordt genomen, gaan zien als de 'waarheid' over het onderwerp. Eerder werd al genoemd dat leerlingen zo sterk kunnen hechten aan hun mening – hoe ongefundeerd ook – dat zij die als waardevol en vervolgens 'waar' gaan zien. Als leerlingen zo denken en de in de klas geuite ervaringen van (vrijwel) alle leerlingen hetzelfde zijn of lijken, wordt het erg moeilijk de stap te zetten naar verbreding, die sterk gebaseerd is op controleerbare en 'wetenschappelijke' informatie. Dat kan een lastig probleem opleveren. De docent nodigt de leerlingen enthousiast en nadrukkelijk uit om iets te vertellen van hun eigen ervaringen op een bepaald gebied. Ze vertellen vervolgens van alles wat ze zelf hebben meegemaakt, al zijn de verhalen gekleurd door hun eigen 'bril' en mogelijk ook door groepsnormen in de klas. Vervolgens gaat de docent vertellen dat hun ervaringen boeiend zijn, maar eigenlijk niet kloppen of in elk geval uitzonderlijk zijn, en dat de 'echte' werkelijkheid er anders uitziet. Die 'echte' werkelijkheid staat in het boek en die werkelijkheid moeten ze leren voor hun toets.

Ingebrachte ervaringen van leerlingen kunnen ook gaan over onderwerpen waar ze zichzelf veel deskundiger achten dan hun (veel) oudere docent. Wat weet die van (inter)etnische conflicten en vriendschappen buiten schooltijd, wat weet die uit eigen ervaring van het gedrag van sommige groepen jongeren tegenwoordig in de disco?

De Duitse pedagoog Thomas Ziehe heeft de bezwaren tegen te veel aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen systematisch uitgewerkt. Voor de leerlingen is populaire cultuur de dominante cultuur geworden. Zij leven in een snelle, flitsende wereld van computer(spelen) en consumptie en zijn vooral gericht op hun eigen 'zelfwereld' en communicatie met anderen. 'Hogere' cultuur van kunst en wetenschap en je ergens grondig in verdiepen raken buiten het gezichtsveld van veel jongeren. Zij raken gericht op zaken die direct herkenbaar en bruikbaar zijn voor hun eigen leven. In deze snelle wereld met een veelheid aan keuzemogelijkheden vermindert hun zelfcontrole. Leerlingen raken gefixeerd op de vraag of zij wel de juiste keuzes maken. Zij kunnen weinig structuur vinden en hun horizon wordt – ondanks de globalisering – kleiner. De taak van de school is juist om de leerlingen uit hun 'zelfwereld' te halen, enthousiast en gemotiveerd te maken voor onbekende en 'vreemde' werelden. Daarbij moeten we niet terug naar het autoritaire klassikale onderwijs, maar de docent moet als een soort reis Leider op gestructureerde wijze de motivatiehorizon van de leerlingen verbreden. Daarbij dient de docent als rolmodel. Hij laat zien dat je door je ergens in te verdiepen enthousiast kunt worden en dat je trots kunt zijn op iets wat je met inspanning hebt bereikt (Blom 2006, Ziehe 2002).

We kunnen nu specifiekere commentaar geven op de drie genoemde redenen om aan te sluiten bij de belevingswereld.

1. Leerlingen raken alleen gemotiveerd als zij hun ervaringen naar voren kunnen brengen in een klimaat waarin zij door de docent en hun medeleerlingen worden gerespecteerd. Dat zal niet altijd het geval zijn (zie ook hoofdstuk 13 over de pluriforme samenleving). Identificatie met andere jongeren in een schoolboek of opdracht kan als motivatie soms goed werken. Het kan door leerlingen echter ook als geforceerd en kunstmatig gezien worden, de school en de meester die zo nodig moeten doen alsof ze ook nog jong zijn! Ook is het de vraag in hoeverre identificatie werkt met arme leeftijdgenoten in een ontwikkelingsland, die in totaal andere levensomstandigheden verkeren. Maar hoe je ook start, het blijft de taak van de docent om de zaak zo te verbreden dat leerlingen niet in hun eigen ervaringen en 'zelfwereld' blijven hangen, maar gemotiveerd en betrokken blijven als het wat verder van hen af komt te staan.
2. Leerlingen/jongerenbelangen vormen maar een beperkt gebied. Sommige jongeren in het onderzoek van Aalberts wezen erop dat er belangrijker zaken zijn dan 'onbelangrijke jongerenonderwerpen' (Aalberts 2006, p. 14). Leerlingen worden aangesproken op jongerenonderwerpen omdat die hun belangen direct raken. Dat kan suggereren dat iets alleen belangrijk is als het om jouw korte termijn eigenbelang gaat. Hoe kun je dan nog duidelijk maken dat ook de voorzieningen voor ouderen en de positie van armen in de derde wereld belangrijke onderwerpen zijn? Het gaat ook niet alleen om jouw belangen. Ook andere groepen mensen hebben belangen en zij hebben evenveel recht als jij om voor hun belangen op te komen.

3. Wat voor leerlingen 'bruikbare' informatie is om met elkaar te communiceren, is maar beperkt. Maatschappijleer gaat ook over veel onderwerpen die niet dit soort direct 'bruikbare' informatie opleveren. Volgens sommigen moet de school ook niet krampachtig proberen te concurreren met de snelle flitsende digitale wereld buiten de school. Dat is een concurrentieslag die de school steeds weer zal verliezen. Bovendien verliest de school z'n eigen identiteit als een instituut dat leerlingen juist zaken bij kan brengen die zij in hun eigen wereld buiten die school niet leren. Anderen vinden echter dat de school de digitale leefwereld van de leerlingen juist binnen de school moet halen, in elk geval door veel ICT-gebruik in het onderwijs.

Dit alles wil niet zeggen dat het slecht is om – zeker als startpunt – aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Soms werkt het heel goed of is het de enige manier om een goede start te maken. Daarbij zijn ook het schooltype en de leerstijl van de leerlingen van belang. *Leerstijlen* zijn deels gebonden aan klasse- en opleidingsniveau.

Net als bij de op het eerste gezicht simpele kreet dat politici meer naar de mensen moeten luisteren, gaat het bij aansluiten bij de leefwereld om een ingewikkelde materie. Het stelt hoge inhoudelijke, didactische en pedagogische eisen aan de docent. *Inhoudelijk* omdat hij heel goed op de hoogte moet zijn van de sociaalwetenschappelijke kennis over het onderwerp, die hij eventueel als strijdig met de ervaringen van leerlingen moet presenteren. Ook moet hij goed de gedachtegang achter de preconcepties van de leerlingen kunnen herkennen om er goed op te reageren. De docent moet vooral gedegen kennis hebben over onderwerpen waarover leerlingen uitgesproken meningen hebben en veel uit eigen ervaring – of van mensen die ze kennen – kunnen vertellen. Dat geldt vooral voor criminaliteit en pluriforme samenleving. Als de docent inhoudelijk niet goed op ingebrachte ervaringen weet te reageren, bestaat het risico dat preconcepties en vooroordelen worden bevestigd en door leerlingen als 'waar' worden beschouwd.

Didactisch moet de docent goed weten wat hij met die ervaringen wil gaan doen en welke plaats hij ze wil geven. Welke werkvorm gebruikt hij hierbij? Hoe gaat hij reageren op leerlingen die als enige een afwijkende ervaring inbrengen? Hoe lang laat hij het duren en stelt hij bepaalde grenzen? Is de samenstelling van de klas bij het onderwerp van belang, wat betreft etnische groepen of jongens en meisjes? Hoe gaat hij ingebrachte ervaringen nuanceren of zelfs ontkrachten zonder dat de leerlingen het gevoel krijgen dat hun inbreng, waar hij expliciet naar gevraagd heeft, wordt gediskwalificeerd?

Soms beginnen docenten een nieuw onderwerp door eerst leerlingen open of gericht naar hun ervaringen te vragen. Soms kan dat goed werken, maar slecht gehanteerd kan het de verdere behandeling van het onderwerp in negatieve zin belasten. Het kan bijvoorbeeld leiden tot heftige tegenstellingen tussen leerlingen die telkens weer oplaaien of een patstelling tussen de klas en de docent. Ook is het mogelijk dat sommige leerlingen niet meer bereid zijn de 'wetenschappelijke' informatie van de docent als geldig te accepteren.

Pedagogisch moet de docent zorgen voor een klimaat in de klas, waarin leerlingen eigen ervaringen kunnen inbrengen en daarbij door hun klasgenoten worden gerespecteerd. Hij moet kunnen inschatten voor welke onderwerpen het klimaat geschikt is en voor welke niet en hoe persoonlijk de vragen zijn die hij leerlingen kan gaan stellen.

Er zijn verschillende werkvormen om aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen, die nader zijn beschreven in de hoofdstukken over werkvormen, zoals een Schrijfronde, een Stille Wanddiscussie en een Debat/driebordendiscussie (zie de hoofdstukken in deel III). Het is daarbij belangrijk dat de docent niet alleen vraagt naar meningen, maar ook naar ervaringen van leerlingen. Maar het gaat niet alleen om werkvorm: ook het gebruik van inhouden, voorbeelden, redeneerwijzen is van belang om goede ingangen te kunnen vinden (zie hoofdstuk 7).

6.5 TOT SLOT

Bij geen vak zijn de frames en preconcepties van leerlingen zo belangrijk als bij maatschappijleer. Dat komt niet alleen door de bij maatschappijleer behandelde onderwerpen, maar ook doordat een deel van die onderwerpen de leerlingen, hun zelfbeeld en hun identiteit emotioneel raakt. Een belangrijk punt is de sociologische blindheid, het idee van veel leerlingen dat zij vrij en zelfstandig hun eigen keuzes maken en zich daarbij niet laten beïnvloeden door hun omgeving. Een grote uitdaging voor maatschappijleer is om leerlingen duidelijk te maken dat zij ten dele een 'product' zijn van hun omgeving met gelijktijdige erkenning van hun individualiteit.

In de preconcepties van veel leerlingen – en volwassenen – over politieke en maatschappelijke onderwerpen zitten tegenstrijdigheden. Soms vormen die moeilijkheden voor het vak maatschappijleer, maar ze bieden ook mogelijkheden. Er zijn aanzienlijke verschillen tussen leerlingen van verschillende onderwijsniveaus in hun preconcepties en hoe zij met verschillende standpunten en informatie over de maatschappij omgaan. Ook tussen jongens en meisjes en tussen alfa- en bètaleerlingen zijn er verschillen.

Dat alles kan gevolgen hebben voor de leerstijlen van leerlingen en ook voor de wenselijkheid en mogelijkheid om aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen. Dat aansluiten blijkt inhoudelijk en didactisch een ingewikkelde kwestie.

Ten slotte nogmaals de waarschuwing uit de inleiding van dit hoofdstuk. Het is belangrijk voor iedere docent en voor de docent maatschappijleer in het bijzonder om een beeld te hebben van de frames en de preconcepties van leerlingen. Maar het is ook gevaarlijk. De docent kan leerlingen te snel gaan vastpinnen op die (vermeende) frames of referentiekaders en denkbeelden. Iedere leerling blijft ook een uniek individu dat niet is gedetermineerd door zijn omgeving.

Opdrachten bij 6.2

1. Zoek in het boek *Allemaal andersdenkenden* van Geert Hofstede de tabellen met de indicatoren voor machtsafstand, individualisme-collectivisme, onzekerheidsvermindering en masculiniteit-feminiteit op. Zoek in die tabellen die indicatoren die meer van toepassing zijn op hogere sociale milieus en lagere sociale milieus; doe hetzelfde voor cultuurkenmerken van autochtonen en allochtonen. Wat valt je op?
2. Bedenk een aanpak op het onderwerp politiek in de klas waarbij, rekening houdend met de preconcepties en de weerstanden tegen het onderwerp, er meer interesse, betrokkenheid en vertrouwen in politiek ontstaat.
3. Ga voor jezelf na door wie – en op welke punten – je in de loop van je leven het sterkst bent beïnvloed. Kijk daarbij ook naar punten die je zelf destijds of eventueel nu nog beschouwt als uitingen van een eigen vrije keuze. Vergelijk jouw ervaringen met die van je medestudenten.
4. Observeer in de klas(en) waar je stage loopt of les geeft. Wat merk je van de paradox dat leerlingen die zeggen dat zij zich door niemand laten beïnvloeden zich tegelijkertijd sterk aanpassen aan de heersende groepsnormen? Doe dat bijvoorbeeld als volgt:
 - a. Noteer voorvallen in de les waarbij duidelijk een bepaalde waarde of norm in het geding is. Dit kan zowel over de inhoud van maatschappijleer gaan als over gedrag van leerlingen. Noteer welke leerlingen het eens of oneens zijn met de dominante opvatting (natuurlijk voor zover zij dat laten merken).
 - b. Selecteer dan leerlingen (bv. 5, 8 of 10) die je opvielen omdat zij zich aanpassen aan de dominante mening of omdat zij dat juist niet deden. Ondervraag deze leerlingen over de vraag of zij zich beïnvloed voelen en door wie?
5. Observeer in klassen met verschillende beroeps- of studieprofielen. Kijk of je de hierboven genoemde punten herkent en of je nog andere punten van verschil ziet. Noteer daarbij opmerkingen en gedragingen van leerlingen die te maken hebben met de in de tekst genoemde punten, zowel die de tekst bevestigen als die strijdig zijn met de tekst. Probeer na een groot aantal observaties tot een (voorlopige) conclusie te komen.
6. Ontwerp een werkvorm waarmee je preconcepties van leerlingen op een bepaald gebied op het spoor kunt komen. Besteed daarbij aandacht aan de beginsituatie van de leerlingen (niveau, klas, sector/profiel, samenstelling van de klas), de soort sturing, de nader omschreven werkvorm, voorwaarden voor gebruik, doelen, tijdsduur, benodigde voorbereiding en hulpmiddelen, docentenactiviteiten, leerlingenactiviteiten, nabespreking en tips. Zie voorbeelden van zo'n opzet in de hoofdstukken 15-18 over werkvormen.
7. Zoek in het boek *Allemaal andersdenkenden* van Geert Hofstede de zogenoemde piramide van mentale programmering (p. 20). Benoem de overeenkomsten en verschillen in mentale programmering volgens de gangbare benaderingswijze: welke sociaaleconomische, welke sociaal- culturele en welke politiek-juridische factoren dragen bij aan het ontstaan van het zelfbeeld van de verschillende groepen die hierboven zijn genoemd?

Opdrachten bij 6.3

1. Ontwerp een werkvorm, waarmee je de tegenstrijdigheid tussen het idee van individuele vrije keuze en het wel degelijk beïnvloed worden aan de orde kunt stellen zonder dat leerlingen emotioneel hun hakken in het zand zetten of het gevoel hebben gezichtsverlies te lijden.
Besteed daarbij aandacht aan de beginsituatie van de leerlingen (niveau, klas, sector/profiel, samenstelling van de klas), de soort sturing, de nader omschreven werkvorm, voorwaarden voor gebruik, doelen, tijdsduur, benodigde voorbereiding en hulpmiddelen, docentenactiviteiten, leerlingenactiviteiten, nabespreking en tips. Zie voorbeelden van zo'n opzet in de hoofdstukken 15-18 over werkvormen.
2. Ontwerp een les over rechten en plichten voor vmbo-basisberoepsgerichte leerweg en voor vwo. Besteed daarbij aandacht aan de beginsituatie van de leerlingen (niveau, klas, sector/profiel, samenstelling van de klas), de soort sturing, de nader omschreven werkvorm, voorwaarden voor gebruik, doelen, tijdsduur, benodigde voorbereiding en hulpmiddelen, docentenactiviteiten, leerlingenactiviteiten, nabespreking en tips. Zie voorbeelden van zo'n opzet in de hoofdstukken over werkvormen. Geef hierbij aan waarom je voor vmbo-basis en vwo op een aantal punten een verschillende aanpak kiest.

Opdrachten bij 6.4

1. Kies een klas die je nu lesgeeft. Inventariseer aan de hand van de in deze paragraaf genoemde factoren en overwegingen zo precies mogelijk in hoeverre (a) het aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen wel of niet gewenst is en (b) mogelijk is. Formuleer daarbij precies welke doelen je daarbij nastreeft. Gebruik daarbij ook het schema van werkvormen uit de betreffende hoofdstukken.
2. Kies een klas die je nu lesgeeft. Kies een maatschappijleeronderwerp en geef zo precies mogelijk aan hoe je dat wilt behandelen door zowel aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen als door hen bredere verbanden te laten zien. Besteed daarbij aandacht aan de precieze doelen, de beginsituatie van de leerlingen, werkvorm, docentactiviteiten, leerling-activiteiten, voorwaarden en hulpmiddelen. Verwerk hierin ook de inzichten van Ziehe.

7 | MAATSCHAPPIJLEER EN THEORIEËN OVER LEREN EN ONDERWIJZEN

7.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk komt een aantal principes en instrumenten aan de orde waarmee leraren hun lessen 'beter' kunnen voorbereiden. Die principes zijn terug te voeren op verschillende theorieën en opvattingen over het leren van leerlingen en de implicaties daarvan voor het onderwijzen/doceren. De belangrijkste theorieën en opvattingen worden kort besproken. Steeds wordt aangegeven hoe die theorieën zich verhouden tot de bestaande maatschappijleerpraktijk en wat de bruikbaarheid is van die theorieën voor het onderwijs in maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. Een aantal zaken wat betreft het leren van leerlingen en het onderwijzen is meer algemeen didactisch van aard. Dat wordt zoveel mogelijk vertaald naar maatschappijleer voorbeelden.

In paragraaf 7.2 wordt kort ingegaan op een aantal veranderingen in de samenleving, waardoor het onderwijs en de rol van de docent is veranderd. In paragraaf 7.3 komen verschillende theorieën aan de orde over het leren van leerlingen en over de werking van het geheugen. Aan de hand van die theorieën wordt bekeken wat dat voor gevolgen heeft voor het maatschappijleeronderwijs. In de hoofdstukken 8 en 9 worden die verder uitgewerkt. Het gaat daarbij om het inschatten van de beginsituatie van leerlingen bij maatschappijleer; van daaruit wordt bekeken hoe leerdoelen te formuleren. De vraag is dan op welke manier 'hogere' leerdoelen kunnen worden gesteld en bereikt dan alleen het leren reproduceren en herkennen. De affectieve kant van leren en van de voorkennis van leerlingen komt aan bod, alsmede de noodzaak om attitudedoelen te formuleren. Ook gaan we in deze hoofdstukken in op redeneerwijzen en vakspecifieke vaardigheden van het vak maatschappijleer en hoe daarvoor leerdoelen kunnen worden geformuleerd. Als laatste komt de vraag aan de orde of in de aanpak van maatschappijleer een meer cumulatieve opbouw van de leerstof (en meer verbindingen tussen de leerstof) meerwaarde zou kunnen hebben, om het vak 'leerbaarder' te maken voor leerlingen.

Enkele van de redeneerwijzen van maatschappijleer krijgen extra aandacht. Het leren door vergelijken (in tijd, maar vooral met andere samenlevingen) wordt besproken om te laten zien dat leerstof betekenisvoller en 'makkelijker' (te onthouden) gemaakt kan worden voor leerlingen. Verder wordt aandacht besteed aan de vakspecifieke redeneerwijze van (visie op) probleem naar (visie op de) oorzaak naar (visie op) oplossingen voor een politiek of maatschappelijk probleem. Deze denkstappen komen vaak voor bij maatschappijleer, zonder dat er expliciet aandacht aan wordt besteed. Met het oefenen van dergelijke redeneerwijzen lijkt

maatschappijleer leerbaarder te kunnen worden gemaakt en het levert gereedschap op waarmee leerlingen zelfstandiger kunnen leren denken en hun standpunt kunnen leren onderbouwen.

7.2 VERANDERING IN OPVATTINGEN OVER LEREN EN ONDERWIJS

Een jaar of dertig geleden was op de meeste scholen in Nederland het overdrachtsmodel nog praktijk. Onderwijs was onderricht: de leraar was actief en leerlingen consumeerden onderwijs. Scholen verschilden meer van elkaar in pedagogisch klimaat dan in de aanpak van het onderwijs. De duur van de lessen was gelijk (50 minuten); docenten legden veel en lang uit; zelfwerkzaamheid kwam niet zoveel voor, hoewel bij de bètavakken wel practica werden gedaan. Zo was het nog op de mulo en de hbs en ook de landelijke invoering van de Mammoetwet (mavo, havo en vwo) veranderde daar nog niet veel aan.

De leraar Nederlands op mijn oude hbs gaf zo'n 25 uur les op die school en daarnaast werkte hij nog een tiental lesuren op een avondschool. De lessen literatuur in de vierde en vijfde klas (en op de avondschool) bestonden uit het dicteren vanuit een schrift. Op zaterdagmorgen zaten we zo na de les gymnastiek 50 minuten te luisteren en te schrijven. Gelukkig had mijn broer het twee jaar eerder al genoteerd in een goed leesbaar handschrift en kon ik de lestijd op die zaterdagen een beetje uitzitten. Het was wel gezellig. En de docent hield het op die manier wel vol om ruim 35 uur les te geven (Gerard Ruijs: 4 en 5 HBS-A 1971/72).

Een les zoals hierboven geschetst is nauwelijks nog denkbaar: dat heeft met technische ontwikkelingen te maken, waardoor bronnen gemakkelijker toegankelijk zijn geworden (kopieerfaciliteiten, internet, webquests enzovoort), maar ook zouden leerlingen en ouders of collega's een dergelijke aanpak niet zo gemakkelijk meer slikken. Ideeën, waarden en normen over het onderwijs zijn in de loop der tijd nogal veranderd.

Daar zijn verschillende redenen voor: allereerst is in de leerpsychologie veel meer ontdekt over de werking van de hersenen en het *leren* van leerlingen. Bovendien zijn de eisen die de samenleving aan leerlingen en studenten stelt snel veranderd. En als laatste niet onbelangrijke factor: de samenstelling van het leerlingenpubliek is nogal veranderd.

In de leerpsychologie zijn *constructivistische opvattingen over leren* gaan domineren, waarin leren wordt gezien als een actief proces waarin leerlingen kennis (re) construeren, waarbij op een voor leerlingen betekenisvolle manier verbinding moet worden gemaakt tussen oude voorkennis en nieuwe kennis en vaardigheden. Die ontwikkeling in theorieën over leren gaat vaak gepaard met een meer ideologisch getint debat over de vraag hoe onderwijs dient te worden gegeven. Zo lijkt er een misverstand te zijn ontstaan dat constructivistische theorieën over leren zouden betekenen dat docenten leerlingen altijd zelf kennis moeten *laten* construeren en

bijvoorbeeld niet meer zouden mogen onderwijzen, door uitleg of vertellen. Dan wordt eigenlijk een pedagogische opvatting over onderwijzen verward met theorieën over leren (Bransford 2003, p. 11).

Het lijkt meer voor de hand te liggen dat de verschillende theorieën over leren allemaal wel bijdragen aan het blootleggen van verschillende aspecten van het leren en het onderwijzen. Constructivistische theorieën over leren dwingen niet tot een volstrekt leerlinggestuurde vorm van 'onderwijs' zoals bijvoorbeeld op de 'leerwisescholen'. Er zijn veel gematigder vormen van onderwijs denkbaar, waarin leerlingen wel meer 'kennis (leren) construeren' dan in het traditionele overdrachtsmodel waar dit hoofdstuk mee begon. Maar het verschil is wel dat *als* een docent kiest voor meer aanbod/docentgestuurd onderwijs, de denkstappen en de *leeractiviteiten* zo worden ingebouwd dat leerlingen actiever met de stof aan de gang kunnen gaan en de leerstof meer betekenis krijgt. Dat zou het (kunnen) begrijpen en onthouden bevorderen. De rol van de docent wordt dan wel anders, maar het is *geen* of-of kwestie: enerzijds, de docent in een vraaggestuurd leerproces louter in de rol van een leerlingvolgende begeleider, of anderzijds, de docent die volstrekt aanbodgericht en docentgestuurd lesgeeft.

Het onderwijsdebat – ook over de merites van het zelfstandig leren in basisvorming, studiehuis en tweede fase – lijkt in die zin teveel gepolariseerd. Het onderscheid tussen het 'nieuwe leren' (waarbij het gaat om de vrijheid voor de leerling) en het 'leren leren' (waarbij het gaat om het leren kennen en gebruiken van leerstrategieën) gaat verloren. Het debat richt zich sterk op de vraag rond leerlinggestuurd of docentgestuurd onderwijs en daarmee lijkt ook het 'leren leren' met het badwater te worden weggespoeld.

Een tweede reden voor het veranderen van de opvattingen over onderwijs zijn de *maatschappelijke veranderingen* en de *veranderde eisen* die aan leerlingen worden gesteld. In de tijd van de mulo en de hbs ging de kennis die op school werd geleerd als het ware een leven lang mee: mensen (voor het overgrote deel mannen) werkten nog veel langer bij een en dezelfde baas. Men maakte misschien binnen een bedrijf carrière, maar vaak ook bleven mensen hun hele leven hetzelfde werk doen. Dat is in de laatste dertig jaar enorm snel veranderd. De introductie van de computer en de continue ontwikkeling daarvan maken dat werk snel verandert en wordt aangepast aan nieuwe mogelijkheden. Kennis (en met name ook vaardigheden) moet daardoor steeds worden bijgespijkerd en aangevuld, om mee te komen in de maatschappij. Kansen op sociale mobiliteit (in de zin van stijging, maar ook van verandering van baan/positie) zijn enorm toegenomen, maar dat vereist wel andere vaardigheden en een andere houding van mensen. Naast de nieuwere opvattingen over het leren van leerlingen droegen ook veranderde eisen op de arbeidsmarkt bij aan de wens om het onderwijs te veranderen. Dat was een van de redenen – naast verbetering van de aansluiting met het hoger onderwijs – om bij de inrichting van het studiehuis in de jaren negentig de nadruk te leggen op het 'leren leren' van leerlingen en minder op het kunnen 'reproduceren' van kennis, dat de mulo en de hbs meer typeerde. Immers, in de moderne samenleving zou een mens zich voortdurend moeten kunnen (en willen) aanpassen aan nieuwe

(arbeids)omstandigheden. De school zou niet alleen kennis moeten overbrengen, maar ook de vaardigheid hoe je zelfstandig kunt leren, ook buiten te school.

De laatste verandering die hier wordt aangestipt betreft de verandering van de *samenstelling van het leerlingenpubliek*: de hbs en de mulo maakten plaats voor havo, vwo en mavo en laatstgenoemde later voor het vmbo. Dat heeft het mede mogelijk gemaakt dat nieuwe groepen leerlingen een hogere vorm van onderwijs gingen volgen. In die zin was de Mammoetwet die in 1968 werd ingevoerd – en waar vaak schamper over werd gesproken – een ongekend succes. Een veel groter deel van de bevolking heeft een middelbareschooldiploma en stroomt door naar hbo of universiteit. Ook de verdeling in de doorstroom naar hbo en universiteit tussen kinderen van laagopgeleide ouders en die van hoogopgeleide ouders is minder scheef geworden. De nieuwe groepen leerlingen die op de middelbare scholen terecht kwamen hadden echter wel een andere attitude en een andere culturele bagage dan de groepen die voorheen het gymnasium en de hbs bevolkten. Dat vergde een andere aanpak van het onderwijzen om ook die nieuwe groepen te kunnen motiveren. Op de havo leek dat altijd de meeste problemen te geven. De vraag blijft of dat aan de leerlingen ligt of – ook – aan de toerusting van docenten.

Hoe dan ook: bovengenoemde processen maken dat het onderwijs zich wel moest aanpassen aan nieuwe omstandigheden. Al verschillen de meningen over de vraag hoe goed dat is gelukt.

In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de ontwikkeling van theorieën over leren en onderwijs. Steeds wordt aangegeven wat de bruikbaarheid kan zijn voor maatschappijleeronderwijs.

7.3 LEERTHEORIEËN/ONDERWIJSTHEORIEËN

7.3.1 Objectivisme-constructivisme

In het kader van dit vakdidactiekboek worden twee stromingen in de theorievorming over het leren van leerlingen en over het ‘geven’ van onderwijs onderscheiden. Er bestaat een meer *objectivistische* kijk op kennis, leren en onderwijs: ‘Leren is dan het resultaat, het product van onderwijzen, c.q. het aanreiken van informatie door volwassenen. Kinderen worden benaderd als ontvangers, niet als actieve medespelers in het leerproces’ (Valcke 2000, p. 39). Kennis is in deze opvatting stabiel, omdat kenmerken van objecten kunnen worden gekend, (relatief) onveranderlijk blijven en objectief kunnen worden waargenomen. In die opvatting kan de betekenis van het concept democratie worden vastgelegd in vaststaande eigenschappen en worden geleerd en gekend.

Constructivistische opvattingen daarentegen gaan meer uit van het idee dat we de werkelijkheid niet objectief kennen: leren is meer een proces waarin ieder die werkelijkheid (c.q. nieuwe informatie) interpreteert en construeert op basis van eigen ervaringen en interacties met die werkelijkheid. De betekenis van kennis hangt af van de vraag of die toegepast kan worden. Iemand kan in die opvatting pas iets ‘kennen’ wanneer hijzelf ervaringen heeft opgedaan met de (subjectieve)

werkelijkheid (Valcke 2000, p. 42). In het voorbeeld van het concept democratie: dat heeft voor veel mensen een andere betekenis. Zo kan men de nadruk leggen op de ‘geobjectiveerde’ kenmerken van democratie uit de staatsinrichting (zoals in de eindtermen staat), maar wellicht vindt een docent een vrije, (ook van commercie) onafhankelijke, pluriforme pers minstens zo doorslaggevend voor het verloop van een democratisch besluitvormingsproces en legt hij in de lessen daarop de nadruk. Zo zullen leerlingen ook hun eigen betekenissen vormen. En het idee van vrije verkiezingen valt waarschijnlijk alleen duidelijk te maken aan de hand van *voorbeelden* (van concrete *ervaringen*) van het tegendeel. Stel dat een leerling ‘begrijpt’ dat ‘democratie een land/staat is waarin het volk het voor het zeggen heeft’, dan zal zo’n leerling wellicht een verwachtingspatroon ontwikkelen dat de meeste democratieën niet kunnen waarmaken. Zo ontstaat een interessante paradox: juist omdat elke leerling eigen beelden, associaties, gevoelens en opvattingen creëert bij de informatie die door leraren en lesmethoden wordt aangedragen, zullen docenten en boekenschrijvers nauwkeurig moeten omgaan met begrippen en die zo objectief mogelijk moeten proberen te formuleren – in ieder geval op zo’n manier dat die omschrijvingen niet tot nieuwe misconcepties kunnen leiden.

7.3.2 Behaviorisme

Behavioristische opvattingen over leren gaan nog meer uit van het idee van vaststaande kennis. Leren vindt plaats door middel van overdracht: in een onderwijsproces waarbij de leraar actief is en leerlingen het onderwijs consumeren. In deze theorie gaat men ervan uit dat de prikkel (het onderwijs) en het effect daarvan waarneembaar zijn (aan het gedrag van leerlingen bijvoorbeeld); het ingewikkelde proces in de hoofden van leerlingen *tussen* het moment van de stimulus en de respons (leerlinggedrag) niet: dat werd de ‘black box’ genoemd. Leren zou in essentie bestaan uit conditionering: het opwekken van een respons/reactie als gevolg van stimuli. Daar komt het beeld van de pavloreactie vandaan: het hondje dat gaat kwijlen als ie een belletje hoort omdat hij ‘geleerd’ heeft dat belletje met het krijgen van voedsel te verbinden. De waarde van deze theorieën is bijvoorbeeld geweest dat het denken over belonen en straffen in het onderwijs werd gestimuleerd: positieve versterkers (belonen) zouden beter werken dan negatieve om leerlingen gedrag bij te brengen. Een idee dat ook terug te vinden is in feedbackregels en de effectiviteit van juist positieve feedback.

Ook het model van *geprogrammeerde instructie*, dat Burrhus Skinner in de jaren vijftig ontwikkelde, blijkt nog steeds van waarde. Het model is gebaseerd op positieve stimuli in een situatie waarin het leergedrag van leerlingen helemaal beheerst en geconditioneerd kan worden. In Nederland is dat niet zo aangeslagen, maar in ICT-toepassingen in het onderwijs komen vormen van een dergelijke voorgeprogrammeerde (docentgestuurde) instructie weer terug. Leerlingen beantwoorden vragen in hun eigen tempo en krijgen onmiddellijk feedback over de juistheid en gaan in kleine stapjes verder (Boekearts en Simons 1993, p. 9; Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 59).

Ook is op basis van deze theorie onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het systematisch hanteren van positieve stimuli om het klassenklimaat en leergedrag van leerlingen weer op orde te krijgen, met verrassend goed resultaat. Al zullen veel docenten dat niet zo realistisch vinden: belonen is leuk, maar straffen heb je nodig om orde te handhaven (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 71).

7.3.3 De cognitieve leerpsychologie

De cognitieve leerpsychologie die zich in de jaren zestig van de vorige eeuw ontwikkelde (maar pas later meer invloed krijgt op de inrichting van het onderwijs) legt meer nadruk op de cognitieve structuur in het proces van kennisverwerving: de cognitieve leerpsychologie wil als het ware zicht krijgen op wat er in de black box gebeurt. De aandacht verschuift van hoe geïnstrueerd moet worden naar hoe leerlingen leren, hoe de leerling leerstof organiseert en structureert in het geheugen (Boekearts en Simons 1993, p. 8).

Er zijn grofweg twee richtingen te onderscheiden. De Amerikaan Jerome Bruner kan gezien worden als de pleitbezorger van het *zelfontdekkend* leren (en daarmee als wegbereider voor het constructivisme). David Ausubel is meer voorstander van *docentgestuurd* onderwijs, maar beiden zien dat de leerling veel actiever is en gemaakt moet worden door docenten in het leerproces.

Volgens Bruner is leren geen passief reageren op prikkels uit de omgeving. Iemand die leert selecteert, decodeert zelf informatie en bewerkt die kennis zodat die in zijn cognitieve structuur gaat passen. Bruner heeft het over het representatiesysteem (schema's, beelden, ervaringen): de kwaliteit ervan bepaalt hoe informatie verwerkt kan worden en dat stelt ons in staat de omringende wereld te begrijpen. Hij gaat ervan uit dat een didactiek gericht moet zijn op het daadwerkelijk zelf leren denken en problemen oplossen: niet op het consumeren van kant en klare brokjes.

Als begrippen, regels en oplossingsstrategieën door leerlingen zelf worden ontdekt, dan zouden die beter worden onthouden. Leerlingen raken daardoor meer intrinsiek gemotiveerd. En begrippen en regels die zelf zijn ontdekt hebben meer 'transferwaarde', dat wil zeggen: die kennis wordt dan gemakkelijker in andere en nieuwe situaties gebruikt en toegepast.

Voor de maatschappijleerpraktijk zouden vanuit deze opvatting over leren de werkwijzen en leeractiviteiten van belang zijn als het leren (gebruik te) maken van woordspinnen en mind maps en het (leren) maken van schema's over leerstof van maatschappijleer. Ook het leren van en oefenen met specifieke redeneerwijzen van maatschappijleer (het gebruiken van de invalshoeken, denkschema's als probleem<oorzaak>oplossing of waardedilemma's) zouden leerlingen kunnen helpen oplossingsstrategieën te leren ontdekken (zie daarvoor hoofdstuk 9 over benaderingswijzen en leeractiviteiten). Bruner staat werkvormen en leeractiviteiten voor om het actief en zelfontdekkend construeren van een eigen kenniswereld te stimuleren (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 80). Verbreiding en verdieping van kennis wordt gebouwd op eerder verworven kennis die in de vorm van schema's en scripts in het langetermijngeheugen ligt opgeslagen. Onderwijs

zou volgens Bruner in een 'spiral curriculum' georganiseerd dienen te worden: dat wil zeggen dat kernconcepten of 'ankerbegrippen' steeds terug zouden moeten komen, zodat kennis zich kan verbreden en verdiepen. Voor maatschappijleer zou dat betekenen dat het achtereenvolgens behandelen van de vier thema's in het curriculum (zonder de verbanden tussen die thema's zichtbaar te maken en zonder gebruik te maken van kernconcepten en zonder terugkerende oefening in vaardigheden) minder kans heeft om tot een duurzame leeropbrengst te leiden: duurzaam in de zin dat die kennis later (als de leerlingen van school zijn) effectief kan worden toegepast in nieuwe situaties.

Voor maatschappijleer zou onderzoek moeten worden of een thematische behandeling meer of minder leeropbrengst genereert dan een curriculum dat bepaalde kernconcepten behandelt (bijvoorbeeld (on)gelijkheid en cohesie) en waarin dergelijke concepten steeds aan de orde worden gesteld in verschillende thema's of contexten (ongelijkheid/cohesie in de democratie, in de verzorgingsstaat, in de rechtsstaat en in de pluriforme samenleving). In de eindtermen voor de vernieuwing van het in 2007 ingevoerde verplichte vak maatschappijleer is bewust de mogelijkheid voor zo'n aanpak open gehouden. De meeste leerboeken, ook voor het nieuwe programma, zijn echter voortgegaan met de bekende thematische aanpak.

Voorstellen voor eindtermen voor het citizenship curriculum in Engeland, en ook voor de leerlijnen voor burgerschapsvorming in Nederland, zijn wel in een spiraalvorm opgebouwd (Jeroen Bron, SLO 2003, p. 39 e.v.). In de brugklas komen dan bepaalde vaardigheden en concepten al aan de orde; in hogere klassen worden die verder uitgediept. Ook de discussie over de wenselijkheid van een 'spiral' of concentrisch opgebouwd curriculum voor het vak geschiedenis versus het chronologisch (eenmalig) behandelen van leerstof heeft met deze inzichten te maken (Wilschut e.a. 2004, p. 90).

Ausubel vindt de omschrijving van zelfontdekkend leren te vaag en bestrijdt dat elke vorm van externe sturing in het proces van zelfontdekkend leren als hinderlijk zou worden ervaren door de leerling. In later werk komt Bruner uit op het concept van 'guided discovery': zo zouden leerlingen bijvoorbeeld op een door de docent geleide manier leren categoriseren en begrippen leren ontdekken (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 83-84).

Ausubels voorkeur gaat uit naar een meer ontvangende manier van leren: dat is volgens hem efficiënter en effectiever. Maar docenten moeten dan wel zorgen dat leerlingen niet in een passieve rol worden gedwongen. Hij wijst op het (laten) ophalen van voorkennis en eerder behandelde stof, het laten maken van *vergelijkingen en analogieën*, het in eigen woorden laten samenvatten en het creëren van een *cognitief conflict* (informatie die strijdig lijkt met de kennis en ervaring van leerlingen) (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 87-88). Bij maatschappijleer kunnen we dat bijvoorbeeld doen door leerlingen te confronteren met voor hen ongebruikelijke visies op maatschappelijke problemen en van daaruit oorzak-gevolgrelaties en oplossingen tegenover elkaar te stellen. Ook het werken met *waardedilemma's* en/of *evaluerende vragen* lijkt zo het denken van leerlingen te

scherpen en het onthouden te bevorderen. Om het te illustreren met een maatschappijleeronderwerp: het alleen laten leren van de kenmerken van evenredige vertegenwoordiging (reproductie) leidt vanuit deze visie tot minder duurzame kennis dan het leren *vergelijken* van kiesstelsels en het beoordelen ervan, bijvoorbeeld ten aanzien van de verschillen in de mate van representativiteit, in het vertrouwen van burgers in politiek en in de mate van polarisatie in een land. Voor geschiedenisonderwijs is onderzoek gedaan naar de effectiviteit van verschillende soorten vragen. Juist dit soort evaluerende vragen en opdrachten zou leiden tot een hogere leeropbrengst (Van Drie en Van Boxtel).

Ausubel beschrijft betekenisvol leren als een proces van *verankering*; door de integratie van nieuwe kennis in de al aanwezige schema's, frames of scripts ontstaat er een nieuwe cognitieve structuur.

Hij redeneert vanuit een *kennishiërarchie*: aan de top de meest algemene abstracte begrippen, aan de basis concrete begrippen. De kwaliteit van iemands cognitieve structuur wordt niet alleen bepaald door de hoeveelheid kennis die iemand bezit, maar meer door de wijze waarop die kennis is geordend, is georganiseerd (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 89). *Ankerbegrippen* zijn nodig, om te voorkomen dat kennis een toevallige plaats krijgt: kennis wordt dan niet begrepen en is moeilijker te reproduceren. Ausubel pleit voor het gebruik van 'organizers' die leerlingen helpen nieuwe kennis te integreren in de kennis die zij al over een onderwerp hebben. Dergelijke organizers kunnen variëren van schema's tot afbeeldingen, metaforen, inhoudsopgaven, kernbegrippenstructuren enzovoort: alle bedoeld om al aanwezige kennis op te halen en de aanwezige kennisstructuur aan te passen.

Een andere opbrengst van de cognitieve leerpsychologie is een scherper onderscheid tussen *kennis en vaardigheden* en de relatie daartussen. Voor het onderwijs is dat van belang omdat vaardighedenonderwijs anders moet worden aangepakt dan onderwijs ten behoeve van meer reguliere kennis. Vaardigheden moeten veel regelmatig worden geoefend om 'in te kunnen slijpen'. Voor maatschappijleer en maatschappijwetenschappen is daar waarschijnlijk nog op twee manieren winst te behalen.

Allereerst in het formuleren van *vakspecifieke denkstappen* of vaardigheden en in het ontwikkelen van didactiek daarvoor. In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de redeneerwijzen voor maatschappijleer: naast het gebruik van de klassieke benaderingswijze voor maatschappijleer wordt bekeken wat de waarde kan zijn voor het leren denken in voor maatschappijleer en maatschappijwetenschappen specifieke denkstappen: van (visies op een) probleem naar (visies op) oorzaken van het probleem naar (visies op) oplossingen voor een probleem. Oorzaak-gevolg (en oplossings) redeneringen komen zo vaak voor dat het de moeite waard lijkt om leerlingen daar veel meer mee te leren oefenen, door bijvoorbeeld ook theorieën mee te leren ontleden.

En daar ligt het tweede mogelijke winstpunt voor het onderwijs ten aanzien het vaardighedenonderwijs bij maatschappijleer: het veel regelmatig oefenen om denkstappen in te laten slijpen. Wanneer bijvoorbeeld de benaderingswijzen van

maatschappijleer maar een keer echt grondig worden toegepast door leerlingen in bijvoorbeeld een praktische opdracht, dan zal dat waarschijnlijk niet leiden tot een duurzame leeropbrengst: dat wil zeggen dat leerlingen daar later (als burger) nog gebruik van zullen maken om hun mening te vormen over een maatschappelijk of politiek probleem dat zich jaren na school voordoet. Essentiële denkstappen bij maatschappijleer (denken m.b.v. invalshoeken; m.b.v. vergelijken; m.b.v. probleem < oorzaak > oplossingschema's of m.b.v. waardedilemma's) zouden als het ware steeds bij het behandelen van actualiteit kunnen worden behandeld. Bij een nieuwsquiz zouden dergelijke denkstappen ook kunnen worden geoefend, maar ook bij discussie en debat in de klas. Zo kunnen denkstappen geleidelijk worden ingeslepen, net zoals het aanleren van een techniek bij sporten vaak oefening nodig heeft.

De school van Ausubel besteedt verder aandacht aan zogenoemde *metacognitieve vaardigheden*: de kennis die en het beeld dat iemand van zichzelf heeft over zijn cognitief functioneren (denken, redeneren, leren, onthouden) en over de wijze waarop dat functioneren gestuurd kan worden. Ook hierin zouden leerlingen getraind kunnen worden en daarom is 'zelfregulatie' meer wenselijk dan louter docentgestuurd leren. Karikaturen van vermeende zelfregulatie zijn heel gedetailleerde studiewijzers die in de tweede fase zijn ingevoerd. Ogenscheinlijk wordt daarmee de verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd, maar leerlingen wordt meestal geen echte keuze c.q. verantwoordelijkheid gelaten en wordt niet altijd geleerd hoe adequaat om te gaan met die toegenomen verantwoordelijkheid.

De inzichten van Bruner en Ausubel zijn hier vooral bruikbaar voor het denken over de manier waarop er met concepten wordt omgegaan binnen maatschappijleer en maatschappijwetenschappen. De vraag is of de ordening van begrippen, de kennishiërarchie in het (relatief nieuwe) vak kan worden verbeterd. In paragraaf 9.8 wordt met voorbeelden verduidelijkt dat verbindingen binnen één thema van maatschappijleer, tussen de thema's van maatschappijleer, het regelmatig oefenen van denkstappen/vaardigheden, het vak voor leerlingen meer betekenisvol en beter leerbaar kunnen maken. Maar om dat te kunnen onderbouwen wordt eerst nog ingegaan op het constructivisme en op de werking van het geheugen.

7.3.4 Constructivisme

Er is een scala aan opvattingen over het leren van leerlingen en het instructiegedrag bij docenten die onder de noemer constructivisme kunnen worden gebracht, maar het grote verschil met de cognitieve psychologie is dat men daar het proces van informatie- c.q. *kennisverwerking* bestudeert, terwijl het constructivisme uitgaat van het idee van *kennisconstructie*. Ieder mens construeert zijn eigen werkelijkheid en zijn eigen kennis over die werkelijkheid in plaats van kennis te absorberen.

De constructivistische theorieën gaan er van uit dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder/mede het resultaat van denkactiviteiten van de leerlingen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten.

Het constructivisme benadrukt daarmee de actieve rol van de leerling bij het verwerken van informatie en het verwerven van kennis en vaardigheden. Sociale processen spelen hierbij een belangrijke rol, vandaar dat in het constructivisme ook wordt gepleit voor vormen van samenwerkend leren: die stroming wordt dan 'sociaal constructivisme' genoemd.

Kennisleer (de vraag naar aard en wezen van kennis en de relatie tussen onze kennis en werkelijkheid) en leerpsychologie (de vraag naar hoe mensen leren en welke eisen dat stelt aan de inrichting van onderwijs/leeromgevingen) komen bij elkaar in het constructivisme. Hierin zijn de volgende uitgangspunten te onderscheiden:

- Leerlingen zouden van nature een intrinsieke motivatie hebben om actief informatie te zoeken en te leren.
- Begrijpen is meer dan informatie opnemen (en reproduceren). Leerlingen leggen een eigen structuur aan, reorganiseren kennis en generaliseren.
- Mentale representaties (de innerlijke schema's, beelden, verbanden enzovoort) veranderen in de loop van de ontwikkeling van een mens.
- Begrijpen is nooit definitief; door reflectie en innerlijke reorganisaties verfijnt begrip zich verder.
- Het niveau van ontwikkeling legt beperkingen op aan wat iemand kan leren en maakt dat leerlingen verschillen in de mate van tempo, van moeilijkheidsgraad en van steun die nodig is.
- Reflectie en reconstructie stimuleren het leren. Door na te denken over het eigen leren bouwen leerlingen theorieën op over hun eigen leren, over het omgaan met leertaken en leerstrategieën. Daarmee kan zelfstandiger leren worden gestimuleerd (Boekearts en Simons 1993, p. 11)

Vygotski: de zone van de naaste ontwikkeling en het belang van samenwerkend leren

De Russische psycholoog Lev Vygotski is een van de grondleggers van het constructivisme. Hij is de bedenker van het idee van de *zone van de naaste ontwikkeling*: het komt erop neer dat Vygotski ervan uitgaat dat leerlingen vaak meer kunnen dan op grond van bijvoorbeeld intelligentietests bij een bepaalde leeftijdsgroep zou mogen worden verwacht. De zone van de naaste ontwikkeling wordt omschreven als: 'de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau, waarbij een leerling zelfstandig problemen kan oplossen, en het potentiële niveau waardoor de leerling problemen kan oplossen met hulp van een docent of andere leerlingen' (Valcke 2000, p. 152). Ook bij maatschappijleeronderwijs spelen ideeën en verwachtingen van docenten een grote rol: zo komt het nog wel eens voor dat docenten vinden dat je voor maatschappijleer eigenlijk geen onvoldoende kunt halen. Vanuit het idee van de zone van de naaste ontwikkeling zou maatschappijleeronderwijs zo moeten worden ingericht dat het leerlingen prikkelt en uitdaagt. Niet onder hun (verwachte) niveau, maar er juist net boven. Docenten zouden op zoek moeten gaan naar leeractiviteiten die leerlingen voldoende uitdagen en stimuleren: leerlingen zouden een beetje op hun tenen moeten lopen met taken die ze nog niet

helemaal, maar wel bijna, aankunnen en enige hulp van de docent krijgen. Juist voor leerlingen in lagere onderwijsvormen zou dat belangrijk kunnen zijn: leerlingen uit hogere sociale milieus worden vaak thuis al op die zone van naaste ontwikkeling aangesproken, maar juist in lagere onderwijsvormen zou er een taak voor docenten liggen (Blom, NRC Handelsblad, 3 juli 1999).

Vygotski maakte ook studie van de *zin van samenwerkend leren*. Taal wordt volgens Vygotski geleerd door woorden uit te spreken en daardoor worden woorden en het begrip van die woorden verankerd in het geheugen. Opdrachten die interactie over de stof tussen leerlingen stimuleren en hen bijvoorbeeld meerdere malen iets laten samenvatten en uitleggen en presenteren aan elkaar zouden dan een hogere leeropbrengst hebben (Blom, NRC Handelsblad, 3 juli 1999). De interactie met anderen helpt ons de wereld om ons heen te ordenen, waarbij mensen (samen) eigen interpretaties construeren en eigen zingeving. Bovendien werken leerlingen bij samenwerkend leren ook met medeleerlingen samen, die misschien net iets verder zijn in hun ontwikkeling, en daarmee in de zone van naaste ontwikkeling werken/praten. Het idee van Vygotski is onder meer dat een medeleerling vaak beter de zone van naaste ontwikkeling kan bereiken dan een docent, die natuurlijk veel verder is.

Een mooi, effectief en eigenlijk simpel voorbeeld van de kracht van samenwerkend leren was een les van Tom in een 5 vwo klas. De leerstof betrof de paragrafen uit het boek over cultuur en socialisatie. Hij liet leerlingen de volgende dingen doen. De klas werd in groepjes van twee verdeeld. Elke groepje las een *deel* uit het schoolboek. Elke groep haalde daaruit de hoofdpunten (informatiefase) en zocht de hoofdbegrippen op. Door dat onderling in de groepjes te bespreken, ontstond er al verwerking. De leerlingen lazen allemaal wel hetzelfde artikel, dat ging over jeugdbendes in Amsterdam. De opdracht aan de groepjes was om de kernbegrippen die zij in het boek hadden gelezen aan de andere leerlingen te presenteren aan de hand van de voorbeelden uit het artikel (inductie/deductie). De groepjes die niet hoefden te presenteren moesten checken of de presentaties kloppend waren.

Het gezamenlijk zoeken van die voorbeelden in de expertgroepjes is een vorm van verwerken en toepassen. Door het presenteren aan de klas slijpt de kennis vervolgens nog eens beter in. In een les zit er zo een aantal leeractiviteiten ingebakken, waardoor *en* de afwisseling, *en* de motivatie *en* het onthouden en begrijpen (de verwerking en toepassing) wordt gestimuleerd: leerlingen vatten samen; geven een omschrijving van de gevraagde begrippen; checken/bespreken dat met hun medeleerlingen en halen de fouten er zo uit: dan worden samen de voorbeelden (inductie/deductie) gezocht uit het artikel; dan volgt de presentatie aan de klas en checken de andere groepjes de presentatie: de les duurde 2 x 50 minuten en tot het eind van de middag waren de leerlingen actief: na de bel liepen leerlingen nog vragend en begrippen construerend het lokaal uit. Blijkbaar was het een motiverende aanpak.

In het proces van instructie bemerken leerlingen een contrast tussen het perspectief dat medeleerlingen of leraren inbrengen. Vygotski gebruikt het woord *mediëren*: dat ontstaat tussen de leerling en andere personen in het leerproces.

Alledaagse kennis is van wezenlijk belang, omdat daarmee ook betekenis wordt gegeven aan de meer formele (wetenschappelijke) kennis (Valcke 2000, p. 153). Om het belang van voorkennis te illustreren gebruikte Carel van Parreren het voorbeeld van een peuter die voor het eerst een trolleybus zag. Verbaasd riep het kind: 'Een autobus met een hijskraan erop!'. Het kind analyseert de trolleybus in twee losse delen: de bus en de hijskraan. Integratie van nieuwe kennis lijkt afhankelijk van betekenisgeving van de leerling zelf. Bij maatschappijleer zal voorkennis van leerlingen over de werking van het recht, over democratie of over de werking van straffen een rol spelen als docenten de vakkennis overbrengen: 'we hebben toch juryrechtspraak?'. Zo liet een docent in opleiding leerlingen in 5 havo ooit tekeningen maken over de machtsverdeling in Nederland: heel wat leerlingen zetten de koning boven aan, ondanks lessen staatsinrichting die leerlingen al eerder hadden gehad. De formele schoolkennis had blijkbaar geen invloed gehad op bestaande informele voorkennis/preconcepties.

Kort samengevat komen de essenties van de meer moderne opvattingen over *leren* op het volgende neer. De kern van deze omschrijving van leren is dat de leerling actief is: hij doet iets, hij neemt waar, selecteert, integreert, legt vast, gebruikt, geeft betekenis.

- Leren is voortbouwen en aansluiten op al aanwezige kennis, bestaande uit ideeën, opvattingen, waarden, loyaliteit en vaak ook identiteit.
- Leren is een *proces* van kennisconstructie (en dat zou meer moeten zijn dan het onthouden voor een toets). Dat wil zeggen dat de leerling betekenis verleent aan individuele of collectieve ervaringen (waarmee niet gezegd is dat er geen objectieve, kenbare wereld zou bestaan).
- Leren is een sociaal proces: kennis wordt – effectiever – ontwikkeld met anderen: leraren en leerlingen en leerlingen onderling werken als het ware samen in het proces van kennisconstructie.
- Leren en kennis als resultaat van het leerproces is situatie- of contextgebonden (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 29).

Daarmee komen we op een volgend kenmerk van onderwijzen of doceren: *onderwijzen is 'het verleiden tot en het begeleiden en vergemakkelijken van leren'* (Van der Veen en Van der Wal 2008). De docent verleidt, hij motiveert de leerling om iets te gaan *doen*. Daarom noemt Robert Marzano motivatie de eerste dimensie van leren: steeds – in alle fasen van een leerproces (van een beginsituatie tot na de toetsresultaten) – zal een docent na moeten denken wat hij kan doen om leerlingen geïnteresseerd te krijgen en te houden – kortom: te verleiden om te gaan leren en wat te gaan doen met die leerstof (Marzano 2008). Zie ook paragraaf 8.3 over leerdoelen en leeractiviteiten.

7.3.5 Meervoudige intelligentie

Een andere ingang om na te denken over effectief leren bij maatschappijleer is het idee van *meervoudige intelligentie*. Onderwijs doet traditioneel vooral een beroep

op twee soorten intelligenties. Door leerlingen in een alfa-, gamma- en bèta-stroom te splitsen zou een nog eenzijdiger beroep worden gedaan op de verbaal-linguïstische intelligentie (taal) enerzijds en de logisch-mathematische intelligentie (rekenen) anderzijds. Leerlingen blijken echter over verschillende intelligentiepatronen naast elkaar te beschikken. Ze leren dan ook het best en het meest als het onderwijs is afgestemd op de verschillende intelligenties. Oorspronkelijk onderscheidde Howard Gardner – een van de grondleggers van deze theorie – zes soorten intelligentie. In de huidige onderwijspraktijk wordt vaak verwezen naar acht soorten intelligentie:

- verbaal-linguïstisch (taal)
- logisch-mathematisch (rekenen)
- visueel-ruimtelijk (beeld)
- lichamelijk-kinesthetisch (bewegen)
- muzikaal-ritmisch (muziek)
- interpersoonlijk (tussen mensen)
- intrapersoonlijk (zelfreflectie)
- natuurgericht (omgeving)

De populariteit van Gardners theorie lijkt gebaseerd op een optimistische kijk op het menselijk potentieel en de ontwikkelingsmogelijkheden van verschillende talenten van leerlingen (Ormrod, p. 139; Ebbens 2005, p. 113).

Er is geen sprake van wetenschappelijke consensus over het bestaan van de verschillende intelligenties: verbaal-linguïstische intelligentie en logisch-mathematische intelligentie kunnen worden gemeten: voor het bestaan van de andere intelligenties is minder empirisch bewijs. Dat het concept van de meervoudige intelligentie populair is geworden, heeft waarschijnlijk ook te maken met de andere eisen die aan mensen worden gesteld in situaties op het werk. Bedrijven en instellingen hebben steeds meer behoefte aan mensen die niet alleen veel weten (kennis hebben), maar daarnaast ook geleerd hebben creatief, probleemoplossend te handelen en te kunnen samenwerken en adequaat te communiceren. Men veronderstelt dat daarbij verschillende intelligenties worden aangesproken.

Voor het vak maatschappijleer kan de theorie van meervoudige intelligentie worden gebruikt om deze diverse intelligenties bij het bedenken en voorbereiden van lessen te beschouwen als *ingangen* tot de leerstof en zodoende deze intelligenties bij de leerlingen ontwikkelen. Net zoals je de verschillende zintuigen als ingang kan gebruiken om leerstof over te brengen (niet alleen tekst, maar ook beeld enzovoort). Hetzelfde geldt voor verschillende leerstijlen bij leerlingen, die hierna nog aan de orde komen. Aannemelijk is dat er meer verschillende associaties in het geheugen worden opgeslagen als concepten niet alleen verbaal worden behandeld, maar ook in de vorm van beeld (en geluid) langs komen en ervaren en gevoeld kunnen worden. Dat kunnen tv-beelden zijn, maar ook cijfers, tabellen, schema's (empirie) of analogieën.

Een voorbeeld van een les met rijke zintuiglijke waarnemingen waarbij meerdere intelligenties worden aangesproken is een les over sociale stratificatie: niet alleen de omschrijving van het begrip is aan de orde: de maatschappelijke ladder, sociale stratificatie en mobiliteit worden zichtbaar en voelbaar gemaakt in de klas door een simulatie te doen. Elke leerling start op dezelfde lijn, maar in het vraag-en-antwoordspel (aan de hand van factoren die de kansen op sociale mobiliteit vergroten/verkleinen) vormen de leerlingen een sociale piramide. Sommigen komen wel vooruit; anderen weer minder. Leerlingen ervaren het als het ware om te stijgen of achter te blijven. Het spel is aanleiding voor reflectie met leerlingen over vragen als kans(on)gelijkheid, rechtvaardigheid, visies, functies enzovoort van sociale stratificatie. De leeropbrengst is waarschijnlijk duurzamer en dieper dan alleen een talige behandeling van de concepten (zie bronnenbank maatschappijleer).

Als een dergelijke aanpak wordt ondersteund met empirische vergelijking van sociale mobiliteit in verschillende landen en er verband wordt gelegd met waardesystemen (individualisme, machtsafstand enzovoort) en welvaartsontwikkeling (zie bijvoorbeeld Geert Hofstede: *Allemaal andersdenkenden*), dan worden in zo'n lessenreeks meerdere intelligenties (verbaal, inter-/intrapersoonlijk, visueel, logisch-mathematisch bij gebruik van empirie) aangesproken, meerdere zintuigen gebruikt en wordt kennis waarschijnlijk duurzamer en op meerdere plekken in het langetermijn-geheugen opgeslagen.

Gardner is ook van belang voor het vak maatschappijleer vanwege zijn boek *The Unschooling Mind*. Hierin werpt hij de vraag op hoe het mogelijk is dat zoveel 17-jarigen het voortgezet onderwijs verlaten zonder dat ze in staat zijn de kennis en vaardigheden die ze geleerd hebben toe te passen in een buitenschoolse context: het lijken kunstjes, niet gebaseerd op werkelijk begrip.

Ook Gardner zegt dat er simpele denkpatronen of denkschema's (scripts) bestaan die in de vroege jeugd worden geleerd en die lijken uitermate hardnekkig en moeilijk te beïnvloeden. Schoolse kennis leidt vaak niet tot verandering van dergelijke standaardscripts (Van Riesen, p. 85). Leerlingen zoeken naar bevestiging van dergelijke scripts of 'minitheorieën': in gangbare termen van maatschappijleer noemen we dat frames of referentiekaders.

De vraag is hoe we onderwijs kunnen ontwerpen dat meer effect heeft op dergelijke hardnekkige minitheorieën of frames. Maatschappijleer beoogt immers bij te dragen aan de bereidheid bij leerlingen om hun opvattingen te (leren) toetsen aan de werkelijkheid.

Een mogelijke oplossing ligt misschien in het gebruik maken van meerdere intelligenties en zintuigen als ingang om leerlingen te laten leren; als we teveel op het verbaal-linguïstische zijn ingesteld, en te weinig doen met empirie (logisch-mathematisch) en met andere intelligenties (meer gericht op concrete ervaringen), dan zou onze lespraktijk wel eens niet opgewassen kunnen zijn tegen de minitheorieën van leerlingen en daardoor weinig bijdragen aan duurzame verandering van de preconcepties.

7.3.6 Leerstijlen van Kolb

Verwant met de theorieën over verschillende intelligenties is de theorie over verschillen in leerstijlen. Het hierboven genoemde voorbeeld van de les over de maatschappelijke ladder kunnen we gebruiken om de theorie van David Kolb over leerstijlen duidelijk te maken. Mensen verschillen nogal in de wijze waarop ze leren. Kolb onderscheidde vier manieren van leren:

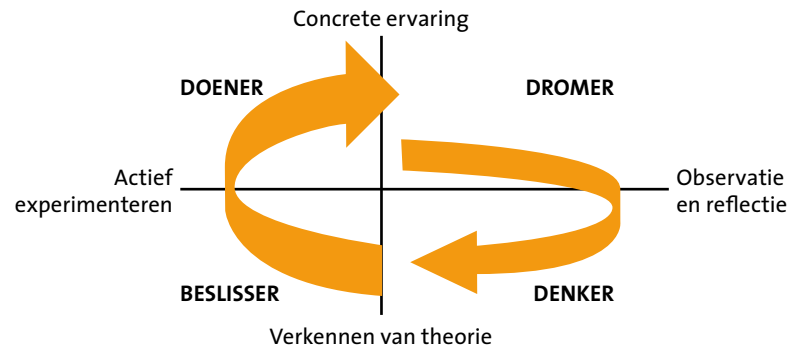
- doeners (combinatie van actief experimenteren en concreet ervaren: ze willen snel aan de slag en uitproberen).
- dromers (combinatie van concreet willen ervaren en reflectief observeren: willen van alle kanten bekijken).
- denkers (combineren reflectief observeren met abstract denken/conceptualiseren: willen graag redeneren en zelfstandig werken).
- beslissers (combineren een voorkeur voor abstract conceptualiseren en actief experimenteren: willen probleemoplossend, deductief werken).

In het voorbeeld van de les waarin sociale stratificatie werd gesimuleerd, komen veel verschillende leerstijlen aan bod. Het is een doenerige opdracht: leerlingen *ervaren* tamelijk concreet wat het betekent (*reflectie*) om vanuit een bepaalde sociale positie te dalen of te klimmen op de maatschappelijke ladder. Door die ervaring en het nagesprek met de hele klas (nog in de piramide) gaan ze waarnemen en overdenken. Daardoor kunnen zij de abstracte begrippen als sociale mobiliteit en stratificatie koppelen aan de ervaringen met het spel in de klas en concrete voorbeelden uit hun omgeving: in het nagesprek over functie en rechtvaardigheid komen beslissers, denkers en dromers ieder op eigen wijze aan bod. Wat hier van belang is dat alle fasen van de opdracht goed worden doorlopen: het gaat niet alleen om het doen; ook de fase van het nagesprek, en het laten zien van de empirische gegevens zijn van belang om elke leerstijl te bedienen.

Volgens Kolb volgen deze fasen in het leerproces elkaar logisch op, maar hebben mensen wel een bepaalde voorkeur of aanpak in het leren: vaak wordt dat vergeleken met de manier waarop een gebruiksaanwijzing wordt gehanteerd. Eerst gewoon maar proberen? Eerst lezen? Hoe dan ook: een goed leerproces laat leerlingen iets leren vanuit elk van de verschillende leerstijlen. Dan zou de meeste kans bestaan op werkelijk begrip. Daarom spreekt men van de leercirkel van Kolb (beter nog zou zijn te spreken over een spiraal, want het niveau van leren stijgt).

Het is niet nodig altijd met een concrete ervaring (bovenaan de cirkel) te beginnen. De leerfasen kunnen ook in een andere volgorde worden doorlopen. Maar het leerrendement zou volgens Kolb wel dalen wanneer fasen worden overgeslagen of te snel worden doorlopen. Dat is ook wel voor te stellen: ervaring wint aan waarde als je erover nadent; inzichten worden pas echt bruikbaar als je ze uitprobeert (experimenteren) en toetst (ervaring, reflectie). Net als de indeling van de intelligenties van Gardner is de leerstijlenindeling van Kolb en de effectiviteit van een leerstijlgerichte aanpak niet door wetenschappelijk onderzoek bevestigd (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 44). Desalniettemin lijken deze theorieën waardevol, omdat

De leercirkel van Kolb



Bron: www.security.nl

zij docenten helpen inzien dat leerlingen op verschillende manieren leren. Wanneer er lessen worden voorbereid die een andere stijl van leren bedienen, dan lijken er echt andere leerlingen op de voorgrond te treden. Het is tamelijk ingewikkeld om in elke les alle leerstijlen aan bod te laten komen. Het is wel haalbaar om in opeenvolgende lessen afwisselend de nadruk te leggen op een bepaalde leerstijl. Als dat goed wordt afgewisseld, zou dat al winst betekenen in vergelijking met de situatie dat door een bepaalde stijl van doceren steeds maar een bepaalde groep leerlingen wordt bediend.

Natuurlijk hebben we een vak dat leunt op een verbaal-linguïstische ingang. Maar voor duurzaam effectief leren van maatschappijleer/wetenschappen zullen docenten moeite moeten doen om via artikelen/filmfragmenten/gastsprekers/excursies/simulaties/scenario's enzovoort ervoor te zorgen dat concepten niet alleen worden gereproduceerd voor de toets, maar ook concreet worden 'ervaren', kunnen worden overdacht, opnieuw kunnen worden gevormd (geconstrueerd) en dat er mee kan worden geëxperimenteerd en gedacht.

7.3.7 Geheugenpsychologie: de noodzaak van constructieve frictie

De theorieën van Kolb over leerstijlen en van Gardner over meerdere intelligenties, van Bruner en van Ausubel stemmen overeen met de theorievorming over de werking van het geheugen: en dat het leren/onthouden van concepten makkelijker gaat wanneer *meerdere associaties en verbindingen worden gelegd in het geheugen*. Zo kunnen we ons voorstellen dat het concept auto in het geheugen is opgeslagen via verschillende zintuigen: als een beeld; als de ervaring van snelheid; het reukorgaan doet mee; de tast; de motoriek; maar er ligt er ook een 'omschrijving' in het geheugen klaar en positieve of negatieve gevoelens (associaties met een ongeluk, met vakanties, met geluidshinder).

Dat concept 'auto' is ons spelenderwijs eigen geworden. Met een maatschappijleerbegrip als democratie hebben leerlingen ook al allerlei associaties wanneer

ze de lessen maatschappijleer binnenkomen. Ze hebben al scripts/preconcepties/minitheoretjes. Maar van de diepe betekenis, de waarde en de werking van het concept democratie zullen leerlingen nog minder weten en begrijpen. De kunst is nu om ons bij het leren van maatschappijleer niet alleen te beperken tot het *weten/kennen* van de rechten van het parlement. Het zou moeten gaan om het realiseren van de *waarde* en het doorgronden van de *werking* van politiek en democratie. Maar om dat te kunnen doorgronden moet een en ander betekenis krijgen voor leerlingen. En dat is iets wat leerlingen (deels) zelf construeren, mede op basis van voorkennis en preconcepties. De rechten van het parlement worden makkelijker onthouden wanneer we leerlingen het recht van amendement of interpellatie niet alleen maar laten reproduceren voor de toets, maar het ook laten naspelen (ervaren/doen) in een simulatie van een beslissingsprocedure of in een debat. Als we dan ook nog leerlingen laten ervaren dat politiek uit compromissen bestaat – door leerlingen zelf beslissingen te laten nemen en prioriteiten te laten stellen gegeven beperkte middelen (budget en tijd) – dan kunnen leerlingen ook gaan ervaren dat politiek altijd gaat om keuzes maken en een politiek systeem een beperkte capaciteit heeft (verdeling schaarse middelen). Juist ook door die ervaring wordt het leren verbreed en verdiept.

De waarde van een dergelijke manier van leren kan verduidelijkt worden door het onderscheid te maken tussen verschillende soorten kennis die in het *langetermijngeheugen* liggen opgeslagen. Zo onderscheidt men in de leerpsychologie *declaratieve kennis*, die in het *semantische en episodische geheugen* ligt opgeslagen, en *procedurele kennis*. In het semantische geheugen gaat het om algemene kennis over begrippen, feiten en regels (formeel kennis). In het episodische geheugen ligt kennis verankerd die is opgedaan door persoonlijke ervaringen (Mietzel, p. 192; Ormrod, p. 191). Die eigen ervaringen zijn weer sterker verbonden met emotionele associaties en herinneringen (informele kennis). Naast die declaratieve kennis onderscheidt men procedurele kennis: bijvoorbeeld kennis over hoe je moet fietsen, of hoe je een sommetje oplost, of hoe je saxofoon speelt, of hoe je de benaderingswijzen van maatschappijleer toepast, of wat de 'grammatica' is van een hypothese of theorie of politieke visie. Waarschijnlijk is ook procedurele kennis verbonden met emotionele ervaringen en associaties. Denk bijvoorbeeld aan het leren autorijden als je ooit een ongeluk hebt gehad. Of het (moeten) leren zwemmen met watervrees: dat belemmert het leren nogal. Zo zullen ook affectief geladen beelden ('ervaringen') met onderwerpen en vaardigheden van maatschappijleer het leren waarschijnlijk positief of negatief beïnvloeden.

Het *zintuiglijke geheugen* (waar informatie maar heel kort blijft 'opgeslagen') en het *kortetermijn(werk)geheugen* zijn de ingangen waarmee verbindingen met het langetermijngeheugen kunnen worden gemaakt, waardoor nieuwe kennis kan worden geconstrueerd en verbonden met voorkennis en daardoor als het ware zo kan worden 'opgeslagen' dat het makkelijker terug te vinden is. Daarom zijn 'aandachtsrichters' zo van belang: krachtige openingen van een les, waarmee nieuwe informatie tal van verbindingen maakt met al bestaande kennis en associaties (Ebbens 2005, p. 39; Ormrod 2008, p. 186). Het denkraam wordt als

het ware opengezet. Maar ook onze ordening van begrippen en de verbindingen tussen begrippen kunnen het leren van maatschappijleer vergemakkelijken. Losse feitenkennis kost meer opslagruimte in het geheugen dan kennis van begrippen en feiten die onderling is verbonden door schema's, andere ordeningen, concrete voorbeelden en concrete ervaringen. Als maatschappijleerkennis middels ankerbegrippen, kernconcepten en schema's goed is georganiseerd in het geheugen van leerlingen, dan wordt het geleidelijk makkelijker voor leerlingen nieuwe kennis te 'bewerken' en te construeren.

Inzicht over de werking van de hersenen laat zien dat emoties, controle over die emoties, kennis, gevoel voor sociale verhoudingen en gevoel voor creativiteit verschillende delen van de hersenen activeren en zich in verschillende stadia ontwikkelen. Kennis van begrippen zou zich in een netwerk van associaties verbinden in de hersenen; hoe meer verbindingen en associaties, hoe makkelijker het onthouden wordt ofwel hoe makkelijker iets kan worden opgehaald.

Maar het meest van belang is dat het leren minder betekenisvol (en moeilijker) wordt wanneer er *geen* verbinding tot stand komt tussen kennis in het semantische geheugen en de kennis en de affecties die in andere delen van de hersenen liggen opgeslagen. *Betekenisvol leren* houdt in dat er verbindingen worden gelegd tussen het semantische geheugen en de episodische kennis. Als dat niet gebeurt, dan ontstaat meer een vorm van leren die als *memoriseren* kan worden getypeerd.

Leren voor de toets: dergelijke kennis lijkt makkelijker weg te zakken (of liever gezegd: moeilijker na een tijd weer op te halen) uit het geheugen. Bovendien wordt er met dat leren voor reproductie voor de toets waarschijnlijk weinig of geen verbinding gelegd met meer affectief geladen preconcepties (Boekearts en Simons 1995, p. 44), die meer verbonden zijn met persoonlijke ervaringen en gevoelens. Een diepere vorm van leren zou pas echt plaatsvinden als gesproken kan worden van 'conceptual change': leerlingen merken dat de oude inzichten niet meer voldoen en dat nieuwe kennis geloofwaardig en vruchtbaar blijkt. Immers, bij het construeren van nieuwe kennis en vaardigheden door de leerling – met behulp van reeds aanwezige, betekenisvolle voorkennis – gaat het ook om *reconstructie* van oude kennis en betekenissen. En dat is zeker van belang wanneer de oude kennis is gebaseerd op preconcepties en meer affectief geladen oordelen en minitheorieën die daarbij horen. Met conceptual change wordt niet bedoeld dat leerlingen ideeën over geïsoleerde concepten veranderen: het gaat om het veranderen van begrip en inzicht hoe verschillende concepten en ideeën met elkaar samenhangen (Ormrod, p. 239-240). Anders gezegd: docenten maatschappijleer en maatschappijwetenschappen hebben de taak leerlingen te hinderen met kennis van zaken over de samenleving. Maar niet alleen met beschrijvende feitenkennis zonder veel betekenis voor leerlingen, niet op zo'n manier dat de formele schoolse kennis op de weerstand van preconcepties en affectieve minitheorieën afketst, maar op een manier die leerlingen verleidt hun kennis en oordelen te (leren) toetsen aan de (nieuwe) werkelijkheid. Met een maatschappijleerconcept kunnen we die weerstand beschrijven in termen van selectief waarnemen en cognitieve dissonantie. Ausubel heeft het over cognitieve conflicten die nodig zijn; Vygotski over de noodzaak om

alledaagse kennis te confronteren met formele wetenschappelijke perspectieven; Vermunt spreekt in dit verband over de noodzaak om leerprocessen te organiseren op basis van *constructieve frictie*. Een leerproces gericht op begrijpen is moeilijker te verwezenlijken dan simpel reproduceren van kennis. Veel curricula hebben een overdaad aan losstaande feiten: 'the mile wide, inch deep problem'. Testen en examens versterken vaak dat leren voor reproductie in plaats van betekenisvol leren om te begrijpen. Daarom is het nodig dat er niet alleen aandacht is voor wat er geleerd wordt, maar ook voor het waarom en wat leerlingen ermee kunnen. Ook al is het organiseren van een dergelijk leerproces moeilijker, uiteindelijk maakt het het leren van nieuwe kennis gemakkelijker (Bransford 2003, p. 14-15).

7.4 SAMENVATTING

In dit hoofdstuk zijn de voornaamste theorieën over leren en de werking van het geheugen aan de orde geweest. Er is bekeken wat dat voor de maatschappijleerpraktijk betekent.

Maatschappijleer staat net als andere vakken voor het dilemma te kiezen voor een 'objectief' curriculum, dat leerlingen genoeg gedetailleerde kennis meegeeft om als burger te functioneren en zelfstandig te kunnen oordelen, of een curriculum dat in zijn detailkennis beperkter is, maar meer de diepte in gaat met betrekking tot hoofdvragen over de inrichting van de (Nederlandse) samenleving.

Vanuit de theorievorming over het leren van leerlingen en de werking van het geheugen mogen we concluderen dat een curriculum met veel detailkennis over 'afzonderlijke' onderwerpen die los van elkaar worden behandeld (in de korte tijd die er voor maatschappijleer staat) minder leerrendement heeft dan een curriculum dat minder gericht is op het memoriseren van detailkennis, maar er in slaagt de vraagstukken van maatschappijleer betekenisvol te maken voor leerlingen en het leren daarover te verdiepen. Motivatie, belangstelling, verwondering voor het kennen van de details over de inrichting van de samenleving lijkt als het ware eerst te moeten worden opgewekt om er voor te zorgen dat die kennis van de details niet afglijdt langs de voorkennis of de preconcepties van leerlingen. Maatschappijleeronderwijs zou het effect moeten hebben van conceptual change: verandering van begrip en inzicht over hoe verschillende concepten en ideeën met elkaar samenhangen.

Natuurlijk is er feitenkennis nodig en lijkt het onwenselijk terug te vallen in het ongerichte vormingsvak dat maatschappijleer in de jaren zeventig was. Waar het wel om gaat is dat in de komende jaren ervaring wordt opgedaan en onderzoek wordt gedaan naar verschillen in leeropbrengsten als gevolg van diverse aanpakken van maatschappijleer.

Hiermee is niet gezegd dat de ene onderwijsaanpak beter of slechter is: of je nou meubels maakt of onderwijs geeft, de selectie van gereedschap hangt af van de taak of het doel en het materiaal waarmee je aan het werk moet. Boeken en klassikale lessen kunnen effectieve instrumenten zijn om informatie over te brengen, te verwonderen; maar je kiest waarschijnlijk ander gereedschap om met de voorkennis en preconcepties van leerlingen aan de slag te gaan om een hoger niveau van begrijpen en leren te bereiken (Bransford 2003, p. 22).

Welk doel, welke taak en welk gereedschap ook wordt gekozen: als de theorieën over het leren van leerlingen serieus worden genomen, dan zou men in de lessen maatschappijleer voor een meer effectieve leeropbrengst moeten streven naar

- een goede ordening van de concepten.
- doelstellingen niet beperken tot louter cognitieve doelen: affecties van leerlingen spelen een te grote rol om die te negeren.
- bepaalde inhouden, principes en vaardigheden moeten worden geoefend, ingeslepen en herhaald in een meer spiraalvormig curriculum, waarbij de bestaande thema's als contexten voor concepten en vaardigheden kunnen fungeren.
- proberen ingangen te vinden via verschillende zintuigen/intelligenties/leerstijlen.
- het leren van leerlingen organiseren door actief leren: inhouden en leeractiviteiten moeten goed op elkaar afgestemd zijn.
- leren van maatschappijleerkennis kan betekenisvoller worden gemaakt door
 - leeractiviteiten als vergelijken, analogieën, inductie/deductie.
 - maar ook door evaluatieve vraagstukken (niet alleen *beschrijven* wat er in Nederland is (de vier domeinen rechtsstaat, democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving); ook *verklaren* hoe dat is ontstaan en onderling samenhangt; en door *vergelijking* met de buitenwereld leren *waarderen en oordelen*).
- samenwerkend leren is van belang om leerlingen betekenisvol kennis te laten (re)construeren.
- niet alleen leren voor de toets (memoriseren/reproductie) en dan weer naar een nieuw onderwerp: verbanden leggen tussen de onderwerpen en denkvaardigheden/denkstappen laten terugkeren.
- vergelijking/evaluatie/standpuntbepalingsvragen maken stof betekenisvoller.

In het volgende hoofdstuk werken we een aantal van deze principes verder uit.

Opdracht bij 7.3.2

Vergelijk een aantal verschillende methoden. Bekijk hoe de hoofdstukken zijn opgebouwd: keren bepaalde kernconcepten steeds terug? Is de methode spiraalsgewijs opgebouwd of thematisch? Of in een mengvorm? Worden vaardigheden regelmatig toegepast en geoefend?

Maak een verdeling in je groep zodat elke groep twee methoden vergelijkt en presenteert de resultaten aan de rest van de groep. Overleg met je docent over de verdeling van de methoden, zodat elke groep een meer thematische methode bekijkt en een meer spiraalsgewijs opgebouwde methode.

Opdracht bij 7.3.2

Laat leerlingen in je klas bij een nieuw onderwerp associaties/woorden opschrijven die hen te binnen schieten bij het onderwerp. Inventariseer die met de leerlingen. Probeer dan verbanden aan te geven. Laat leerlingen eerst individueel, later in tweetallen een woordspin of mind map maken van het onderwerp.

Opdracht bij 7.3.3

Bekijk vragen uit het werkboek bij een bepaald hoofdstuk. Observeer leerlingen en probeer vast te stellen of ze dit uitdagende, stimulerende opdrachten vinden. Bedenk opdrachten waarbij leerlingen zo op hun tenen moeten lopen zodat de vragen/opdrachten stimulerender en uitdagender worden.

Opdrachten bij 7.3.5

Beredeneer voor de volgende leerlingopdracht welke leeractiviteiten en welke leerstijlen aan bod komen: geef ook aan welke kennis van de leerstof nodig is (inhoud en vaardigheden).

Als leerlingen een gedachte-experiment moeten doen: een scenario opdracht: hoe ziet Nederland er over twaalf jaar uit als partij X het voor het zeggen krijgt en hoe wanneer Y het voor het zeggen krijgt: op het terrein van welvaartsverdeling, criminaliteitsbestrijding, onderwijs, gezondheidszorg, milieuproblematiek.

Bedenk een les over een concept bij maatschappijleer. Zorg ervoor dat de vier fasen van leren/leerstijlen van Kolb in de les aan bod komen.

8 | LESVOORBEREIDING: BEGINSITUATIE EN LEERDOELEN

8.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt een aantal modellen van lesvoorbereiding behandeld. Daarbij wordt uitgegaan van de theorieën over leren die in het vorige hoofdstuk zijn besproken. We bespreken het model van Leon van Gelder, omdat het de lesvoorbereiding richt op de activiteiten van leerlingen in plaats van datgene wat de docent gaat doen. Verder komt het model van de dimensies van leren van Robert Marzano aan bod. Hij onderscheidt vijf dimensies van leren, die eigenlijk altijd een rol zouden moeten spelen bij het voorbereiden van leerprocessen.

Van Gelder omschrijft leren als een proces van verandering om te komen van een beginsituatie naar een gewenste eindsituatie. Om leerlingen te motiveren, moet de beginsituatie goed worden ingeschat. Daar wordt kort bij stilgestaan. Dan moeten leerdoelen worden geformuleerd. Op grond van de theorieën over leren wordt besproken hoe om te gaan met affectieve weerstanden. Bovendien hebben maatschappijleeronderwerpen vaak ook doelen die samen te vatten zijn onder de noemer burgerschapsvorming. Worden die doelen wel bereikt in de gangbare lespraktijk? Sluit de keuze voor leerstof, inhouden en voorbeelden wel aan op de – nu nog vaak impliciet affectieve – leerdoelen die er lijken te worden gesteld? Met betrekking tot het stellen van leerdoelen wordt verder behandeld op welke manier ‘hogere’ leerdoelen kunnen worden gesteld en bereikt dan alleen voor het leren reproduceren en herkennen. Dat hangt weer samen met de problematiek van ordening en toepassing van begrippen. De vraag is of in de aanpak van maatschappijleer een meer cumulatieve opbouw van de leerstof (en meer verbindingen tussen de leerstof) meerwaarde zou kunnen hebben om enerzijds het vak beter leerbaar te maken voor leerlingen en om anderzijds hogere leerdoelen te bereiken. Verder komen de problematiek van ordening van de leerstof van maatschappijleer en de vakspecifieke redeneerwijzen c.q. de vaardigheden van het vak maatschappijleer aan de orde. De verwerking van de leerstof bij maatschappijleer kan worden verdiept door systematischer te oefenen met voor maatschappijleer specifieke denkstappen. Naast de bekende invalshoeken en de eerder in het boek besproken waardedilemma's wordt besproken hoe oorzaak-gevolg oplossingsvraagstukken als het ware als denkstappen uit de stof kunnen worden gelicht en geoefend met leerlingen. Tot slot is een aantal leeractiviteiten belangrijk om besproken te worden omdat ze bijdragen tot het betekenisvoller maken van de leerstof van maatschappijleer.

8.2 MODEL VOOR DIDACTISCHE ANALYSE (VAN GELDER)

Een in Nederland veel gebruikt model om lessen mee voor te bereiden is het Model voor Didactische Analyse (DA-model) van Van Gelder. De betekenis van het model van Van Gelder is dat het docenten focust op de *voorbereiding van leeractiviteiten* van leerlingen door de docenten (Van Gelder 1979). Vaak is het zo dat docenten een les voorbereiden door zich te concentreren op wat zij zelf gaan doen, wat zij zelf gaan behandelen, vertellen en laten zien. Maar Van Gelder zegt dat het erom gaat dat leerlingen leren: zij moeten iets gaan *kunnen* en dat is te zien doordat hun 'gedrag verandert'. Niet zozeer in de betekenis dat ze zouden kunnen gaan stemmen; wel dat ze partijen kunnen vergelijken als ze gaan stemmen. Voorafgaand aan een reeks lessen over 'criminaliteit' konden zij iets nog niet; na een paar lessen *kunnen* zij wel de verschillende theorieën over de oorsprong van criminaliteit *vergelijken* met opvattingen van verschillende politieke partijen. Hun eigen mening over straffen *kunnen zij onderbouwen* met theorieën over criminaliteit en met kennis over de functies van straffen. Dat wordt bedoeld met 'gedrag': iets kunnen *met* de kennis/leerstofonderdelen. De activiteiten van de docent in een les zijn dan een instrument in het stimuleren van het leerproces: het voorbereiden van de leeractiviteiten van leerlingen wordt de hoofdzaak in de lesvoorbereiding.

Het DA-model heeft de volgende componenten:

- **Beginsituatie**

Het adequaat inschatten van de *beginsituatie* bepaalt in hoge mate welke lesdoelen als haalbaar kunnen worden beschouwd. Daarvoor moeten docenten zich afvragen welke voorkennis leerlingen hebben, welke misconcepties/ minitheoretjes, welke (politieke) gevoeligheden een rol kunnen spelen. Om van de beginsituatie te komen tot een 'gewenste eindsituatie' bereiden docenten *onderwijsleersituaties* voor; daarin moet een leerproces op gang komen. Evaluatie zou duidelijk moeten maken in hoeverre de beginsituatie veranderd is en de doelen zijn bereikt.

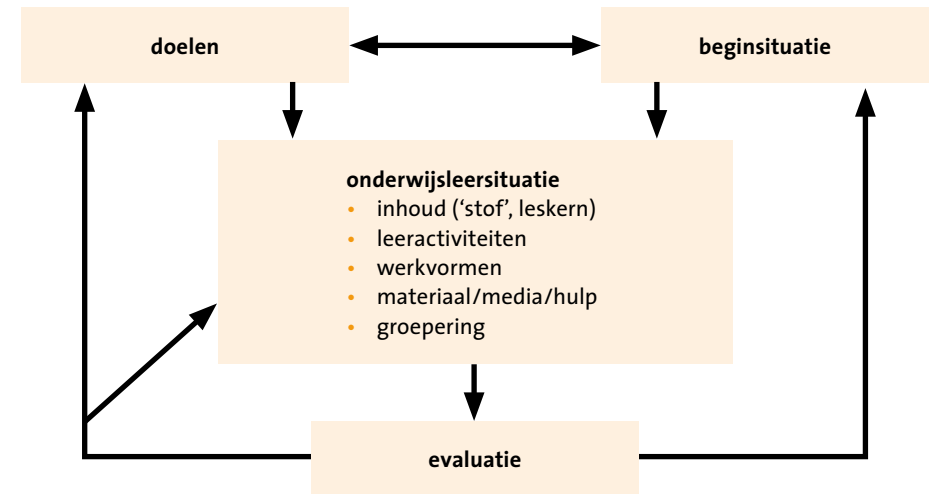
- **Leerdoelen**

Een *leerdoel* is met andere woorden een beoogde verandering bij de leerling (in kennis, in vaardigheden, in attitudes, in reflectie). Een docent zorgt ervoor dat, door het kiezen van een aantal 'ingrepen' (*werkvormen en leeractiviteiten*) zoals opdrachten, uitleg, samenwerking, oefening, toetsing enzovoort er bij de leerlingen een (gedrags)verandering gaat plaatsvinden.

Volgens Van Gelder wordt die keuze voor werkvormen en leeractiviteiten makkelijker als een doelstelling van de les/lessenreeks wordt omschreven in *leerlinggedrag in plaats van docentgedrag*. Dus niet: *ik ga vandaag de verhouding regering-parlement behandelen*. Wat docenten wel moeten voorbereiden is welke *denkstappen* zij *leerlingen* willen laten maken. Doelstellingen moeten we eigenlijk formuleren in termen van wat de leerling na de lessen moet *kunnen*. Bijvoorbeeld: ze kunnen verschillende theorieën over de invloed van

Model van Didactische Analyse van Van Gelder

(Gee vanDuin/ILO-UVA)



de media *noemen* en ze kunnen de eigen selectiviteit in het gebruik van media en hun eigen standpuntbepaling *analyseren* met behulp van de kennis van het concept 'selectief waarnemen'. Het gaat om *gedrag*: in dit voorbeeld moet de leerling iets *kunnen noemen/uitleggen* en dat kunnen toepassen om tot een eigen standpunt te komen.

- **Onderwijsleersituatie**

Deze bestaat uit:

- **Leerstof**: de vakmatige inhoud/begrippen en/of vaardigheden waarover les wordt gegeven gericht op het te bereiken lesdoel.
- **Leeractiviteiten**: die activiteiten van leerlingen die het onthouden en begrijpen van leerstof ondersteunen, zoals het ordenen, samenvatten, vergelijken, categoriseren, schematiseren en analyseren, maar ook het presenteren van informatie. Het gaat om *denkstappen* om (nieuwe) kennis te ordenen, te verdiepen, toe te passen, en om erover te (leren) reflecteren. Een excursie is dan een *werkvorm*. In de voorbereiding ervan bouwt de docent de denkstappen al in (associëren, vergelijken, inductie, deductie enzovoort): die *leeractiviteiten* waardoor leerlingen leerstof over onderwerp X gaan onthouden, gaan begrijpen en kunnen gaan gebruiken.
- **Leermiddelen**: media (informatiedragers zoals boek, webquest, kranten, tv- programma's) die worden gebruikt om de leerstof te representeren en de leerdoelen te bereiken en de technische hulpmiddelen (zoals schoolbord, krijtje of computer) die daarbij van nut zijn.
- **Werkvormen**: werkwijzen zoals luisteren, kijken, discussie, allerlei vormen van samenwerkend leren en groepswork gericht op het bevorderen van leerprocessen met de bedoeling bepaalde leeractiviteiten te oefenen om leerdoelen te realiseren.

- Onderwijsactiviteiten/docentactiviteiten zoals uitleggen, instrueren en begeleiden: met het oog op het stimuleren van de beoogde leeractiviteiten van leerlingen tijdens de les.

- **Evaluatie**

Eigenlijk zouden docenten veel vaker hun onderwijs moeten onderzoeken: zijn de les- of leerdoelen wel gehaald; was het wel effectief wat er was voorbereid en is dat gedaan in de les. Daarbij zijn twee vormen van evaluatie te onderscheiden: *productevaluatie*, dat wil zeggen nagaan welke leerresultaten leerlingen aan het eind hebben bereikt (zeg maar de gewone toetsing) en de *procesevaluatie*, nagaan welke onderdelen in de onderwijsleersituatie wel/niet en waarom wel/niet effectief zijn geweest. Om onderwijs goed te kunnen bijstellen en te verbeteren, zou aan de procesevaluatie meer aandacht kunnen worden besteed (zie verder hoofdstuk 10 over toetsen).

8.3 DIMENSIES VAN LEREN: FOCUS OP LEERACTIVITEITEN

Naast het DA-model van Van Gelder wordt hier aandacht besteed aan Robert Marzano, omdat in zijn boek *Dimensies van leren* veel concrete suggesties en handreikingen worden gedaan en instrumenten worden besproken die bruikbaar zijn voor maatschappijleeronderwijs. Zijn aandacht voor verschillende leeractiviteiten in verschillende fasen van het leerproces sluit aan bij Van Gelders idee dat docenten leeractiviteiten voorbereiden. Marzano heeft een aantal ideeën uit de cognitieve psychologie en het constructivisme omgezet naar meer praktische instrumenten om het leren van leerlingen te stimuleren. Marzano onderscheidt vijf dimensies in het leerproces. Voorwaarde is dat de leerlingen in de beginsituatie *gemotiveerd* worden om te (gaan en blijven) leren, om ergens over na te (gaan) denken. Daarom is dat de eerste voorwaarde of dimensie van leren (c.q. onderwijzen). Het gaat om de vraag hoe docenten ervoor kunnen zorgen dat leerlingen *zin krijgen* in leren en gemotiveerd raken (en blijven) voor een onderwerp (Miedema/Marzano 2005, p. 18). Er moet immers een goed klimaat ontstaan voor denken. Maar ook voor de 'volgende' dimensies (het zijn niet zozeer fasen met een vaste volgorde, maar meer aspecten van leren die allemaal aan bod zouden moeten komen) zouden docenten aandacht moeten besteden aan de vraag of de aanpak voldoende motiveert.

De 'volgende' dimensie van leren is die van het *verwerven en integreren van nieuwe kennis*. Marzano maakt (net als Bruner en Ausubel) onderscheid tussen *inhoudelijke kennis* die je moet weten en begrijpen (feiten, verbanden, begrippen, theorieën) en *vaardigheden* (achterhalen van de (denk)stappen, het uitproberen ervan, en het oefenen/inslijpen ervan). Marzano gaat ervan uit dat leren nooit passief is. Het gaat om *actief* opbouwen van kennis. Nieuwe kennis wordt vanuit eerdere ervaringen en voorkennis geïnterpreteerd. Het begrijpen van nieuwe kennis is eigenlijk een verbinding tot stand brengen tussen oud en nieuw. In deze 'fase' gaat het om ophalen van voorkennis en het integreren van nieuwe kennis door bijvoorbeeld het opnieuw organiseren van kennis in onder meer schema's of het uitproberen en aanleren van denkstappen (wanneer het gaat om vaardigheden).

Marzano onderscheidt voor elke 'fase' of liever dimensie van leren specifieke leeractiviteiten.

De derde dimensie gaat om het *verbreden en verdiepen* van de bestaande en net geleerde kennis. Kennis kan niet zomaar in het geheugen worden opgeborgen om er daarna op elk moment weer naar believen letterlijk uit op te halen. Marzano benadrukt dat docenten '*denkvaardigheden*' moeten organiseren en voorbereiden waarmee de *kennis* verbreed en verdiept kan worden. Bijvoorbeeld door het (leren) *vergelijken* kan je de kennis over het Nederlandse kiesstelsel verbreden/verdiepen. Door theorieën over de invloed van de media te (leren) *classificeren* (invloed van publiek naar media of van media naar publiek), door te leren *abstraheren*, door *inductie*, door *deductie*, door *stellingen te onderbouwen of perspectieven te analyseren* kan de kennis verbreed en verdiept en wendbaar worden gemaakt. Met dat laatste wordt bedoeld dat kennis gebruikt kan worden in de wereld om ons heen (Marzano 2005, p. 20).

Als we lessen voorbereiden waarin leerlingen met de geleerde kennis dergelijke denkvaardigheden leren gebruiken, dan ontstaat er volgens Marzano een meer effectieve, meer betekenisvolle en meer duurzame manier van leren (die weer makkelijker toepasbaar is in andere nieuwe situaties: het zogenaamde leren voor transfer).

Een dimensie 'verder' is leerlingen de kennis te laten toepassen in levensechte situaties, waarin leerlingen de kennis gebruiken om de wereld om hen heen te onderzoeken: dat kan in grotere, 'opener' projecten, maar is ook mogelijk binnen een gestructureerde reeks van lessen en opdrachten. Denkvaardigheden die dan aan bod komen (en die eerdere kennis en denkvaardigheden veronderstellen) zijn bijvoorbeeld: beslissen, probleem oplossen, ontwerpen, een experimenteel onderzoek doen, een definitieonderzoek doen, een historisch onderzoek doen, een scenario-onderzoek doen, een systeem analyseren.

De 'laatste' dimensie betreft het (leren) denken over het eigen leren: het reflecteren op de eigen aanpak, het zelf kunnen bijsturen ervan. Maar bij het vak maatschappijleer zou je ook kunnen zeggen dat het reflecteren gaat over de vraag hoe de nieuwe kennis en vaardigheden gevolg hebben voor de eigen opvattingen, ideeën en affecties.

In de kern zitten er veel overeenkomsten in diverse onderwijskundige theorieën. Het idee van de kennishierarchie en de denkvaardigheden die Marzano daarbij onderscheidt zijn ook te herkennen in de theorie van Ausubel over ankerbegrippen en organizers. De noodzaak om denkstappen of leeractiviteiten vaak te oefenen om in te kunnen slijpen verwijst naar de wens van een spiraalsgewijs opgebouwd curriculum dat in diverse onderwijskundige opvattingen wordt bepleit. De hiërarchie van denkstappen en leeractiviteiten is ook vergelijkbaar met de zogenoemde taxonomie van leerdoelen van Benjamin Bloom. Hij onderscheidt de volgende niveaus van leren: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie (zie paragraaf 8.5.3). Die niveaus van kennis zijn op twee manieren terug te vinden in het model van Marzano. In de tweede kolom waar het gaat over de vakkennis:

Dimensie 1	Dimensie 2	Dimensie 3	Dimensie 4	Dimensie 5
Motivatie	Voorkennis ophalen/ verbinden met nieuwe kennis	Manieren om kennis te verbreden en te verdiepen	Onderzoek/manieren om kennis (leren) toe te passen in betekenisvolle situaties	Leren reflecteren over eigen denkgewoonten/ aanpak/ (en bij maatschap- pijler over opvattingen/ attituden)
Docentenactiviteiten/ randvoorwaarden	Het vak/ de eindtermen/ de leerstof	Leeractiviteiten: opdrach- ten waardoor leerlingen...	Leeractiviteiten: opdrachten waarin leerlingen...	Leeractiviteiten: opdrach- ten waardoor leerlingen...
Voorwaarden om/ strategieën voor een veilig leerklimaat	Het vak/ niveau's van kennis	Leeractiviteiten/ denkvaardigheden	Leeractiviteiten/ denkvaardigheden	Leeractiviteiten/ denkvaardigheden
<ul style="list-style-type: none"> • schoolse taken als waardevol en relevant (leren) ervaren • vertrouwen in eigen kunnen te ontwikkelen • betrokkenheid van leerlingen te vergroten 	<ul style="list-style-type: none"> • feiten • chronologieën • oorzaak-gevolg verbanden/ samenhang • gebeurtenissen (episodes) (combinatie van feiten; chronologieën en oorzaken gevolgen) • generalisaties • begrippen <p>Leeractiviteiten</p> <p>3 fasen: denken</p> <ul style="list-style-type: none"> • betekenis opbouwen • organiseren/ordenen van bestaande kennis • onthouden nieuwe kennis <p>3 fasen: doen</p> <ul style="list-style-type: none"> • achterhalen denkstappen • uitproberen • inslijpen/trainen/ automatiseren 	<ul style="list-style-type: none"> • vergelijken • classificeren • abstraheren • induceren • deduceren • stelling onderbouwen • fouten analyseren • perspectieven analyseren • nieuwe verbanden leggen 	<ul style="list-style-type: none"> • beslissen • probleem oplossen • ontwerpen • experimenteren • definitie onderzoek/ operationaliseren • historisch onderzoek • scenario onderzoek • systeem analyse <p>Deze vaardigheden veronderstellen de kennis en vaardigheden in eerdere dimensies</p>	<ul style="list-style-type: none"> • van de stof kunnen/leren gebruiken om over eigen gedrag na te denken (ML/Bio/EC/Aa/Gs/Fil) • Denkvaardigheden • Kritisch denken • Creatief denken • Zelfsturing/regulatie • Inleving (kunnen) • (andere attitude -doelen)

de feiten, de begrippen, de verbanden en theorieën die leerlingen moeten kennen van een vak. Maar het model van Marzano maakt in de dimensies 3, 4 en 5 ook duidelijk wat leerlingen moeten *kunnen* met de leerstof uit dimensie 2. In die latere fasen gaat het meer om het verwerken van de leerstof, onder andere door deze toe te passen in betekenisvolle situaties. Als leerlingen ook die *denkvaardigheden* beheersen/geoefend hebben ontstaat er wendbare kennis op het niveau van analyse en synthese, waardoor leerlingen kennis in nieuwe situaties kunnen (leren) gebruiken.

Dimensie 2 beperkt zich als het ware tot leren memoriseren voor de toets. De denkstappen/leeractiviteiten uit dimensies 3 en 4 zouden leiden tot een duurzame en diepere manier van leren, die meer begrip en betekenis oplevert voor leerlingen. In de beperkte tijd die er staat in het maatschappijleercurriculum lijken er weinig mogelijkheden te bestaan om leerlingen te laten leren door middel van werkvormen en opdrachten waardoor de dimensies 3 en 4 (laat staan 5) worden geoefend. Toch lijkt het zinvol om te zoeken naar mogelijkheden om niet een thema te behandelen voor de toets en het dan 'af te sluiten' en door te gaan naar het volgende onderwerp. Duurzame vormen van leren ontstaan door oefenen, inslijpen door middel van leren toepassen en leren analyseren.

In de volgende paragrafen wordt ingegaan op de beginsituatie, op de leerdoelen, op de inhoud c.q. de ordening/opbouw van het curriculum, op de vaardigheden c.q. de redeneerwijzen en op de leeractiviteiten. Werkvormen komen in deel III aan bod. Toetsing en evaluatie worden besproken in hoofdstuk 10.

8.4 BEGINSITUATIE BIJ MAATSCHAPPIJLEER: 'HET IS TOCH MIJN MENING...!'

8.4.1 Motivatie: veilig leerklimaat, gevoelige onderwerpen

We geven les met de bedoeling dat leerlingen er iets van leren. Maar er moet wel eerst een context worden gecreëerd om ervoor te zorgen dat er geleerd kan worden. Die voorwaarden wat betreft motivatie kunnen worden onderverdeeld in twee gebieden: allereerst de inhoud van lesstof en opdrachten zelf. Die moeten betekenisvol zijn en daarom leerlingen ook meer 'affectief' raken (zie paragraaf 7.3.7 over de werking van het geheugen). Maar naast de inhoud en de opdrachten in een les gaat het bij motivatie ook om het leerklimaat: over de vaardigheden van de docent met betrekking tot interactie met de leerlingen en het pedagogische klimaat.

Hoe kunnen docenten stimuleren dat leerlingen een positieve houding ten opzichte van het vak, ten opzichte van leren, ten opzichte van school ontwikkelen? We beperken ons hier tot strategieën die je binnen je vak kan inzetten. Uiteindelijk pleit Marzano voor een schoolbrede aanpak (Marzano 2005, p. 29).

Arjen geeft geschiedenis en maatschappijleer op de OSB. Een school die ervoor kiest leerlingen van vmbo en vwo tot en met de 2^e brugklas bij elkaar te houden. Hij vertelt tijdens een college over het omgaan met verschillen, dat hij merkt dat er steeds meer leerlingen hem met 'meester' aanspreken. Hij vertelt aan de studenten dat hij dat niet wil. Hij wil dat leerlingen hem bij naam kennen. Kortom: de norm is dat hij met zijn voornaam wordt aangesproken. Daaruit blijkt dat je elkaar kent en respecteert. Studenten reageren verbaasd omdat volgens velen de (pre-)conceptie bestaat dat met je voornaam aangesproken worden een teken is van te weinig respect.

De pedagoog Luc Stevens (onder meer pleitbezorger van een meer constructivistische manier van inrichten van het onderwijs) gaat uit van drie basisbehoeften: *competentie*, *autonomie* en *relatie*, het zogenoemde CAR-model. Leerlingen willen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen, (steeds meer) aankunnen (= competentie). Onder de basisbehoefte autonomie wordt verstaan dat ze weten dat ze (in elk geval voor een deel) hun leergedrag zelf kunnen sturen. Verder willen leerlingen zich geaccepteerd voelen, erbij horen, zich veilig voelen (relatie). Deze drie basisbehoeften samen bepalen het *pedagogisch klimaat*. Zeg maar: de 'CAR' waardoor het leren in beweging komt (Ebbens 2005, p. 148).

Dergelijke inzichten sluiten aan bij de theorie van Maslow, die we in het vak maatschappijleer zelf nog wel eens gebruiken: naast de primaire behoeften gaat het in die theorie ook om veiligheid en zekerheid (klassenklimaat), vriendschap, affectie en identificatie, erkenning, succes en zelfrespect en als laatste/hoogste om zelfontplooiing en cognitieve behoeften (Geerligts en Van der Veen 2002, p. 133).

Marzano beschrijft een aantal strategieën, die docenten kunnen volgen om dat pedagogische klimaat en daarmee de motivatie van leerlingen te bevorderen. Het gaat om de houding van de docent in (voor) de klas, die er steeds op gericht is de band met leerlingen te versterken: dat varieert van de manier waarop je de leerlingen kent en aanspreekt tot en met het geven van positieve feedback, het betrekken van alle leerlingen bij activiteiten in de les, de manier van vragen stellen door een docent, het reageren op foute antwoorden en gelegenheid geven voor samenwerking en groepsopdrachten (Marzano/Miedema 2005, p.30-56). Maar volgens Marzano hangt motivatie niet alleen af van de pedagogische aanpak, maar (juist) ook van de betekenisvolle motiverende leerstof en opdrachten die hij in de vierde dimensie beschrijft.

In het geval van maatschappijleer willen we hier nog wijzen op het belang van een *veilig leerklimaat*, juist ook bij onderwerpen die gevoelig liggen in de klas. Dit is in eerdere hoofdstukken al aan de orde geweest.

De keuze van gespreksvormen en de manier van vragen stellen door een docent kan erg bijdragen tot een sfeer waarin veel gezegd kan worden, zonder respect voor elkaar te verliezen. Sommige populaire discussievormen (Lagerhuisdebat) zouden onderzocht moeten worden op de leeropbrengst. Als het zo is dat andere gesprekstechnieken meer openheid oproepen en meer interesse wekken bij leerlingen om van elkaar te weten te komen wat de argumenten zijn en drijfveren

waarom iemand een bepaalde mening heeft, dan zouden die wellicht vaker moeten worden ingezet. Het Lagerhuisdebat staat vaak in het teken van winnen en het overtuigen: de bereidheid om van 'gedachten te wisselen' en open te staan voor de argumenten is dan misschien minder groot. Het 'hoeken-' of 'lijngesprek' roept misschien meer openheid op. Zet de stoelen aan de kant: breng bepaalde stellingen in en vraag leerlingen of in de ene hoek van het lokaal te gaan staan of in de andere: verdeeld over een denkbeeldige diagonale lijn. Het verschil met het Lagerhuisdebat is dat elke leerling z'n positie bepaalt, dat ook stillere leerlingen kiezen, meedoen en gevraagd kunnen worden om te vertellen waarom ze die positie hebben gekozen. Deze vorm roept meer belangstelling op voor wat en waarom iemand iets vindt en meer veiligheid en openheid dan het verbaal willen winnen in het Lagerhuisdebat (zie voor voorbeelden van werkvormen gericht op samenhang binnen de groep: Ebbens 2005, p. 142). Bovendien 'schoolt' dat leerlingen ook in een manier van denken en debatteren die past in de doelstellingen van maatschappijleer en burgerschapsvorming.

8.4.2 Voorkennis en preconcepties

Geerligts en Van der Veen (2002) onderscheiden verschillende factoren die de beginsituatie in een les kunnen beïnvloeden: de klas (samenstelling), de school (buurt, samenstelling leerlingenpopulatie, achtergrond ouders), de leraar zelf (interpersoonlijke, pedagogische, vakdidactische competenties), situationele gegevens (vrijdag het laatste uur, de les na een zwaar proefwerk) en de leerling (met zijn voorkennis, studievoordigheden enerzijds en zijn inzet, interesse, attributies en faalangst anderzijds).

Wij bespreken hieronder met name het aspect van de voorkennis; de preconcepties, omdat dat bij maatschappijleer speciale aandacht nodig heeft (zie voor een bespreking van voorkennis/beginsituatie per onderwerp ook hoofdstuk 6).

Leerlingen komen de les binnen met preconcepties over de vraag hoe de wereld in elkaar zit. Als er niks met die voorkennis wordt gedaan, dan is de kans groot dat ze nieuwe concepten en kennis niet goed begrijpen, of ze gaan ze leren voor de toets, maar buiten het klaslokaal blijven de oude preconcepties gewoon bestaan (Bransford 2003, p. 14-15). Docenten moeten opdrachten bedenken en een leeromgeving creëren waarin die preconcepties boven water komen en er zo mee wordt gewerkt dat de formele kennis ermee verbonden raakt en er zo nodig verandering van het begrip ontstaat.

Bij het plannen van een les is het noodzakelijk om je af te vragen wat de leerlingen al weten en kunnen, wat er in eerdere lessen en bij andere vakken in andere jaren al aan de orde is geweest. Maar voorafgaand aan de lessen maatschappijleer moet vooral goed worden ingeschat wat de opvattingen en affecties van leerlingen zijn ten aanzien van het onderwerp. Inzichten vanuit de cognitieve psychologie en het constructivisme hebben er al voor gezorgd dat er meer aandacht is voor de affectieve kant van het leren (van voorkennis, attitudes tot en met beelden over het vak, beelden over het eigen kunnen, de metacognitieve vaardigheden). Bij maatschappijleer lijkt dat (nog) meer eisen te stellen aan docenten dan bij andere

schoolvakken. Immers, in lessen maatschappijleer komen vaak onderwerpen aan de orde die omstreden zijn, die gevoelig liggen bij leerlingen en waar leerlingen al opvattingen over hebben (vaak nog niet erg gehinderd door veel kennis van zaken). Leerlingen komen altijd al met kennis, verwachtingen, ideeën en loyaliteiten de les maatschappijleer binnen – eigenlijk bij elk onderwerp. De nieuwe kennis waar de docent mee aan de gang wil is wellicht in strijd met de denkbeelden van leerlingen en stuit dan op weerstand. Net als andere burgers zoeken ook leerlingen in eerste instantie naar bevestiging van hun standpunten en nemen selectief waar. Je kunt het nog zo eens zijn over het *probleem* (de omvang van criminaliteit, de ontwikkeling op het gebied van terreur, de opwarming van de aarde, de betaalbaarheid van de verzorgingsstaat): over de mogelijke *oorzaken* van het probleem en over de *oplossing* en aanpak ervan lopen de standpunten vrijwel altijd uiteen. Al die leerlingen met hun verschillende opvattingen moet op de een of andere manier recht worden gedaan. Om te kunnen leren is immers een veilig pedagogisch klimaat nodig. Een maatschappijleerdocent moet zich goed bewust zijn van de eigen opvattingen en recht kunnen doen aan die van de leerlingen.

Daarom lijkt 'preconcepties' nog het beste woord. Misconcepties klinkt 'fout': maar het gaat om ideeën, begrippen, maar ook gevoelens (affecties) die leerlingen al hebben, van huis uit, terwijl ze er feitelijk nog weinig van weten. Identificatie met een stroming of partij is er vaak al wel (en ze weten stellig waar ze niet bij willen horen). Ze *identificeren* zich bijvoorbeeld met GroenLinks of juist met de VVD, maar kennen de feitelijke standpunten eigenlijk nog niet. Die weten ze nog amper te verwoorden. Als we dergelijke beginsituaties niet goed inschatten, dan wordt het al lastig om een effectief leerproces voor te bereiden.

Louis en Daan verbazen zich aan het begin van hun opleiding tot leraar maatschappijleer over de desinteresse van leerlingen voor het onderwerp politiek c.q. staatsinrichting in 4 Havo klassen, en begrijpen niet dat ze zo weinig de krant lezen. Als leerlingen de begrippen maar beter zouden leren kennen dan zou die interesse wel toenemen is hun idee. Wat zij over het hoofd zien is dat leerlingen wel geïnteresseerd zijn in allerlei sociale en maatschappelijke en politieke problemen maar niet zozeer in de staatsinrichting of in de abstracte begrippen die het proces van besluitvorming beschrijven. In de eerste maanden blijven hun opvattingen over leren en doceren maar wrijven met de belangstelling van de leerlingen. Ze raakten een beetje teleurgesteld in de leerlingen, en de leerlingen gingen in de weerstand.

Annabel heeft een nieuwe baan op het ROC in Utrecht. Ze is nog in opleiding, en weet nog niet zo zeker hoe ze het aan zal gaan pakken. In een van haar eerste lessen over het onderwerp politiek laat ze leerlingen een tekening maken over de machtsverdeling in Nederland. Ze is verbaasd over het feit dat zo veel leerlingen de koning bovenaan zetten. Maar omdat ze op deze manier de voorkennis van de leerlingen goed naar boven haalt, kan ze daarna de 'misconcepties' van de leerlingen gebruiken om met meer betekenis lessen te bedenken over staatsinrichting en machtsverdeling in Nederland.

We zien in deze voorbeelden dat leerlingen met preconcepties de les binnen komen, maar docenten evenzeer. Wanneer dat door een docent niet wordt herkend, kan dat het leerproces danig in de weg zitten. De start van Annabel is in die zin ook sterk omdat ze vanuit de voorkennis van de leerlingen *de aandacht weet te richten*. Volgens Boekaerts en Simons is het nodig dat leerlingen selectief hun aandacht weten te richten op een leertaak (p. 60) om een effectief leerproces op gang te brengen.

Voor het planmatig organiseren van een leerproces/veranderingsproces kunnen we ons niet beperken tot het omschrijven van de leerdoelen. Dat is waar Daan en Louis wel aan vasthouden. Ze hebben een (legitiem) doel, maar accepteren de beginsituatie niet. Ze verwijten het de leerlingen als het ware. Ze gaan leerlingen dingen uitleggen waarin ze nog weinig geïnteresseerd zijn en wat hen (nog) niet motiveert. Elke les wordt hun oordeel over de leerlingen weer bevestigd. De leerlingen zijn sneller afgeleid, en *lijken* niet geïnteresseerd. Annabel heeft bijna dezelfde doelen, maar begrijpt dat leerlingen (nog) niet zo geïnteresseerd zijn; ze is nieuwsgieriger naar de ideeën van leerlingen en die gebruikt ze meer bij de voorbereiding van lessen. Ze heeft een aandachtsrichter (de tekening over macht) waarmee ze voorkennis ophaalt en misconcepties kan bovenhalen. Ze ziet ook sneller waar leerlingen dingen niet begrijpen en wat moeilijk is voor leerlingen en kan leerlingen daardoor beter helpen. Ook in termen van 'autonomie en relatie' ontstaat daardoor een ander pedagogisch klimaat.

Kortom: we moeten eerst bedenken hoe leerlingen binnen komen. De leerling is een persoon: die kan wat, die vindt wat en heeft een eigen leven en eigen manier van leren.

Gerard behandelde op een Amsterdamse school waar de meeste leerlingen *NRC* en *de Volkskrant* lezen de verschillen tussen populaire massakranten en kaderkranten. Bij de uitslag van het examen een jaar later, vertelde een van de leerlingen uit zijn klas, hoe zij zich in de les een beetje schaamde voor het feit dat ze thuis *De Telegraaf* lezen. Zo had Gerard het nooit bedoeld met de behandeling van begrippen als kader- en massakranten. Goed om te weten hoe sommige ogenschijnlijk onschuldige dingen leerlingen persoonlijk kunnen raken. Bij deze leerling sloeg het om in schaamte, andere leerlingen schieten dan wellicht in de weerstand. Dat is het tegenovergestelde van wat je wil bereiken. Hoe ga je daar mee om?

Het beschrijven van doelen en van de beginsituatie maakt het mogelijk het leerproces te richten op de verschillen tussen begin en einddoelen. Zo ontstaan er vragen die verder gaan dan de vraag 'wat weten leerlingen er al van':

3. met betrekking tot de affecties en houdingen van leerlingen
 - hoe kijken leerlingen tegen het onderwerp aan
 - wat zijn de gevoelens, weerstanden, associaties waarmee ze binnenkomen
 - wat wekt betrokkenheid of juist weerstand of desinteresse op

4. wat betreft de leerstof en vaardigheden
 - wat weten leerlingen er al van
 - wat zijn de pre- of misconcepties
 - wat moeten ze eigenlijk al weten om de nieuwe stof te gaan begrijpen: en met welke verwachtingen over het onderwerp zouden ze aan de start moeten staan.
 - wat mag bekend worden verondersteld
 - hoe kan ik aansluiten op de voorkennis en de affecties
 - wat zal moeilijk gevonden worden
 - wat zal vervelend/saai gevonden worden
 - wat is moeilijk voorstelbaar voor leerlingen
5. wat betreft de leeractiviteiten en werkvormen
 - welke denkstappen/leeractiviteiten (vaardigheden) zijn nodig om de stof te leren/begrijpen
 - wat kunnen de leerlingen zelfstandig bestuderen
 - wat moet klassikaal worden uitgelegd
 - welke werkvormen zijn effectief bij deze affecties, leerstof en vaardigheden
 - wat zijn mijn eigen opvattingen, weerstanden, affecties bij het onderwerp
 - sta ik zelf open voor andere opvattingen
 - waar liggen mijn eigen grenzen
 - welke opvattingen roepen weerstand bij mij op, en hoe moet ik daarmee omgaan

Als je voorbij gaat aan dit soort vragen is de kans groter dat de les niet effectief is, dat leerlingen niet gemotiveerd raken, de les te moeilijk of te makkelijk is en/of over de hoofden heen gaat, dat maar enkele leerlingen betrokken zijn, of dat je met een paar leerlingen in debat bent en de rest van de klas de tijd uit zit.

Er kan met andere woorden al frictie bestaan tussen de 'kennis', affecties en attitudes waarmee leerlingen binnen komen en de kennis en attitudes die nodig zijn om een onderwerp/deel van de leerstof te gaan behandelen. Vaak moet er iets bedacht/ontworpen worden om een *gewenste startsituatie* te realiseren: een goede *aandachtsrichter*. Op zich is een gewenste startsituatie al een zelfstandig en cruciaal veranderingsproces, dus onderdeel van het leerproces.

Geerligts en Van der Veen (2002) bespreken middelen ter bepaling van de beginsituatie om de voorkennis en de motivatie van leerlingen te onderzoeken: systematisch observeren (tijdens het begeleiden), schriftelijke toets vooraf, mondeling vragen stellen/klassengesprek/individuele gesprekken, vragenlijst/enquête, bestudering van leerboeken, analyse eerdere prestaties, gesprek met collega's (ook van verwante vakken) of het bekijken van leerlingendossiers.

8.4.3 Voorbeelden van aandacht richten/verwondering wekken

Het is maar de vraag of het altijd effectief is om eerst leerstof uit te leggen en daarna de leerlingen aan het werk te zetten. Je kunt ook beginnen met opdrachten, met vragen, die de aandacht richten. Op basis van de theorieën over leren uit

het vorige hoofdstuk lijkt voorkennis ophalen om mee te starten een gulden regel. Dat kan op talloze manieren, maar het gaat om verwondering wekken, motiveren, betrokken raken door een goede start van een les of lessenreeks.

Op de OSB creëerde een docent natuurkunde de volgende beginsituatie in een les over geluid. De les begint altijd met een kringgesprek. Hij had een oude grammofoon midden in de kring gezet. Hij liet leerlingen zoveel mogelijk begaan, kijken, uitproberen, vragen. De les is gefilmd en beschreven. Leerlingen stelden 160 vragen, waarvan 140 over geluid.

Thomas introduceerde een les over theorieën over de invloed van de media als volgt: hij had een enquêteformuliertje waarin de leerlingen werd gevraagd op te schrijven welke krant zij het meest lezen en welk journaal van welke omroep zij bekeken. Vervolgens liet hij de leerlingen scoren op de vraag of bepaalde categorieën criminaliteit omhoog waren gegaan, gelijk gebleven of gedaald. Aan de hand van de resultaten van de enquête (NOS-journaal kijkers en NRC lezers schatten criminaliteit lager in) kon hij een opening maken naar de invloed van media op opvattingen van mensen: immers, hij kon de opvattingen ook vergelijken met de werkelijke cijfers over daling/toename van criminaliteit. (Aardig in dit verband is dat zo'n lesopening raakt aan de weerstand/opvatting die veel mensen hebben dat de media veel invloed hebben, maar vooral op anderen, niet zozeer op zichzelf.)

Yoram liet aan het begin van een les over sociale beïnvloeding een foto zien van een gezin in de jaren 50: vader met de kinderen aan tafel, moeder, die het eten opschepte enzovoort. Aan de hand van die foto stelde hij de vraag aan leerlingen wat er veranderd is in gezinnen en welke waarden daarachter zitten. Met deze aandachtsrichter kwam veel (voorkennis) naar boven: over ongelijkheid tussen man en vrouw; tussen ouders en kinderen; tussen jongens en meisjes, over geboorteregeling, over emancipatie, over seksualiteit. Aan de hand van concrete voorbeelden kregen begrippen als waarden, normen, socialisatie betekenis. De vraag is dan of leerlingen door dit soort lessen gaan reflecteren over de manier waarop sociale beïnvloeding in hun eigen leven een rol speelt.

Titia deed het experiment van Ash in haar klassen om leerlingen de kracht te laten zien van 'objectief' waarneembare opvattingen (leerlingen gaan mee met anderen in het oordeel dat lijn x korter is dan y terwijl dat niet zo is). Gerard deed dat iets anders: hij vertelde over het experiment van Ash. Dat vinden leerlingen nog niet te geloven, 'zijzelf zouden zich niet conformeren'. Daarom zette hij namen boven de korte en lange lijnen en vroeg de leerlingen wat de invloed zou zijn als de lengte van de lijnen zou staan voor opvattingen in de klas wie wel of niet leuk/populair is en hoe dat invloed heeft op het gedrag (lachen om grapjes; willen omgaan met elkaar enzovoort).

In deze begin/oriëntatiefase, waar de aandacht wordt gericht, gaat het om lesopeningen/voorbeelden die zo 'krachtig' zijn dat de weerstanden of preconcepties ('sociale beïnvloeding, kom nou, ik maak juist zelfstandig en autonoom mijn eigen keuzes') in ieder geval worden 'aangeraakt' en dat er een denkproces op gang komt

dat uiteindelijk zo nodig leidt tot 'conceptual change'. Met dergelijke lesopeningen of aandachtsrichters wordt met, maar vooral ook door de leerlingen zelf 'betekenis' opgebouwd. Kortom: het gaat om een essentieel onderdeel van de les dat de effectiviteit van lessen en de motivatie voor het onderwerp kan maken en breken.

8.5 KENNISDOELEN EN AFFECTIEVE DOELEN

8.5.1 Waarom lesdoelen?

Leren gaat beter naarmate leerlingen een nauwkeuriger beeld hebben van de leerdoelen. Een docent die effectief lesgeeft maakt aan het begin van de les of lessenserie duidelijk waar hij het over gaat hebben, wat er van de leerlingen verlangd wordt en hoe de toets er uit gaat zien. Minder effectief is het als leerlingen in het ongewisse blijven en na een paar proefwerken er pas achter komen wat een docent eigenlijk vraagt (Geerligts en Van der Veen 2002, p. 204).

Les/leerdoelen formuleren wordt door studenten vaak als overbodig en lastig ervaren. Ook docenten die wat meer op routine draaien slaan deze stap nog wel eens over. Toch is het om verschillende redenen belangrijk dat dat voorafgaand aan de lesplanning (en ten minste voorafgaand aan de lessen) gebeurt:

1. Les/leerdoelen geven precies aan wat (en hoe) de leerlingen moeten leren. Moeten leerlingen de feiten kennen of juist de begrippen of generalisaties?
2. Door inschatting van de beginsituatie kan door middel van les/leerdoelen beter worden nagedacht over het bereiken van de gewenste situatie (vgl. Van Gelder).
3. Lesdoelen zijn van invloed op de didactiek die wordt gebruikt. Begrippen leren, feiten leren, principes leren, vaardigheden leren en oefenen: het vraagt steeds om een andere didactische aanpak.
4. Zonder les/leerdoelen valt niet te bepalen of je onderwijs wel effectief is: de lessen kunnen niet geëvalueerd worden. Het gaat daarbij niet alleen om het construeren van toetsvragen. Al is het juist van belang leerdoelen en toetsvragen vooraf te formuleren. Dan kunnen leerlingen immers pas goed worden voorbereid op (de moeilijkheden in) een toets. Het gaat ook om het kunnen evalueren van de effectiviteit van lessen; niet alleen van het leerresultaat (de toets) maar ook van het leerproces en bijvoorbeeld van de affectieve doelen, waar men leerlingen niet zozeer op wil beoordelen.
5. Als de les/leerdoelen goed geformuleerd zijn: dan is het eenvoudig om toetsvragen te construeren. De stellend geformuleerde doelen kunnen worden omgezet in vragen.

De volgende doelen:

- De leerling kan ten minste drie theorieën over oorzaken van criminaliteit noemen en in eigen woorden omschrijven.
- De leerling kan aan de hand van een (zelfgekozen) casus uitleggen wat de rol van poortwachters is in het proces van besluitvorming.

worden de volgende vragen op de toets:

- Noem drie theorieën over de oorzaken van criminaliteit. Leg elk van die theorieën kort uit.
- Leg aan de hand van het gegeven voorbeeld uit wat de rol van poortwachters is in het proces van besluitvorming.

Bransford stelt in dit kader nog wel dat het denken over toetsing en toetsvragen nog wel verbreed kan worden. Toetsen zouden begrip naar boven moeten halen en niet alleen het kunnen reproduceren van geïsoleerde kennis en vaardigheden. Daarom is het gebruik van diagnostische toetsen ook van belang omdat die het denken en de denk/redeneerfouten van leerlingen zichtbaar kunnen maken.

In lessen worden bewust of onbewust verschillende leerdoelen nagestreefd; vaak zijn de kennisdoelen en de vaardigheidsdoelen wel duidelijk, van de zogenaamde affectieve doelen die we nastreven zijn docenten zich niet altijd even bewust. Maar uit de leertheorieën blijkt dat we niet alleen maar met cognities bezig zijn als we ons beperken tot die doelstellingen: onze hersenen werken nou eenmaal niet zo. Allerlei gevoelsmatige associaties, voorkennis en ervaringen spelen een rol als we met maatschappijleeronderwerpen bezig zijn. Dat geldt voor leerlingen, maar evenzeer voor docenten die hun onderwijs vormgeven en 'kleuren'.

In het onderwijs worden in het algemeen de volgende doelen onderscheiden (Van Gelder/Bloom/Marzano):

- attitudedoelstellingen (willen, bereid zijn om, tolerantie, empathie, nieuwsgierigheid, betrokkenheid enzovoort)
- cognitieve doelstellingen (kennen, vakinhoudelijke en procedurele kennis)
- vaardigheden (kunnen, toepassen van procedurele kennis)
- (zelf)reflectie, te onderscheiden in
 - reflectie op het eigen leren; op de eigen aanpak
 - meer specifiek maatschappijleer: het vermogen (en de bereidheid) van leerlingen om na te denken over de eigen opvattingen en positie in de wereld

Attitudedoelen en reflectiedoelen hebben net als vaardighedenonderwijs een langere termijn nodig: die realiseer je niet in 1 of 2 lessen. Doelen met betrekking tot burgerschapsvorming formuleer je niet als gewenst *lesdoel*, maar hoogstens als *leerdoel* op langere termijn, dat gerealiseerd zou kunnen worden na een reeks van lessen of zelfs als eindresultaat van het vak maatschappijleer (en andere vakken trouwens). Het gaat bij deze doelen ook niet zozeer om het beoordelen van leerlingen als wel om het evalueren van de effectiviteit van lessen en curricula. Bovendien helpen dergelijke doelstellingen om na te denken over de relevantie van bepaalde leerstof en vaardigheden.

In de volgende paragrafen gaan we eerst in op de kennis en vaardigheden, daarna komen ook de affectieve doelstellingen aan de orde.

8.5.2 Niveaus van kennis en vaardigheden

Leerlingen worden niet zoveel wijzer van zomaar een les over staatsinrichting, over soorten verzorgingsstaten of over het verloop van een rechtszaak. Wat moeten ze daarmee als die informatie gericht is op het leren reproduceren? Zo'n verhaal heeft pas zin als het betekenis krijgt om de eigen leefwereld beter te begrijpen. Daarvoor is het nodig dat er voortgeborduurd wordt op voorkennis en er verbinding wordt gemaakt met meer affectieve associaties die elders in de hersenen liggen 'opgeslagen'. Bovendien: om er echt wat van te leren zal zo'n verhaal naar een hoger (cognitief) niveau moeten worden getild, moeten verbindingen worden gemaakt met andere kennisdomeinen en wordt het pas betekenisvol als duidelijk wordt welke dingen je er beter mee kunt begrijpen: kortom wat je met die kennis kan. Niet (alleen) kennis van het verloop van een rechtszaak is van belang; het is belangrijker dat leerlingen begrijpen waarom een rechtszaak zo verloopt en dat kunnen/leren waarderen/beoordelen door dat te kunnen vergelijken met voorbeelden uit het verleden of met andere landen.

In verschillende theorieën over leren wordt benadrukt dat er verschillende niveaus van inhoudelijke kennis en van vaardigheden bestaan. Ausubel benadrukte al dat in de cognitieve structuur kennis hiërarchisch wordt geordend (door leerlingen) en dat *betekenisvol leren* pas mogelijk wordt wanneer in de cognitieve structuur begrippen, regels, principes en noties geordend voorhanden zijn. Pas dan lukt het om nieuwe kennis te verankeren (Van der Veen en Van der Wal 2008, p. 89). Als leerlingen over onvoldoende voorkennis beschikken, dan wordt het de taak van docenten om voorkennis en de nieuwe leerstof door middel van organisatoren (en dergelijke) aan te dragen dan wel te helpen structureren, zodat leerlingen wel in staat zijn om de nieuwe kennis te verankeren. Dat betekent niet dat *eerst* met de parate kennis moet worden gestart: het betekent wel dat *en* de feitenkennis nodig is *en* werkwijzen die leiden tot die hogere ordening en verankering van kennis.

De vraag is of leerlingen eerst alle ins en outs over verschillende soorten referenda moeten leren en dan aan het nadenken moeten worden gezet over de wenselijkheid ervan, of dat aan de hand van een aantal concrete situaties (referenda over Europa; referenda en de regeerbaarheid van Florida; referendum over de minaretten in Zwitserland) wordt bekeken welke soorten referenda er zijn en op grond van kennis van concrete situaties en over de soorten referenda een oordeel (leren) vellen.

Merrill onderscheidde bijvoorbeeld een categorisering van doelstellingen die enerzijds is gebaseerd op het niveau van kennis (feiten, begrippen, principes en procedures) en anderzijds op het niveau van beheersing (ontdekken, onthouden, gebruiken). Met een maatschappijvoorbeeld zou dat als volgt kunnen worden onderscheiden:

BINDINGEN	ontdekken	onthouden	gebruiken
Feiten	gegevens over soorten bindingen	voorbeelden van veranderingen / verschillen	onderbouwen van oplossing met empirie
Begrippen	(soorten) bindingen	verschillende indicatoren van bindingen / cohesie kunnen noemen	zelf indicatoren kunnen formuleren: kunnen operationaliseren
Principes	bindingstheorie: uit gegevens verbanden kunnen herleiden	verband kunnen aangeven van soorten bindingen en mate van criminaliteit; kunnen herkennen in voorbeeld tekst	bindingstheorie vergelijken met partij standpunten; beleidsvoorstellen kunnen formuleren op grond van bindingstheorie (beslissen / scenario enz.)
Procedures	oorzaak-gevolg relatie ontdekken	variabelen kunnen herkennen; indicatoren kunnen noemen; kunnen operationaliseren	van probleem > oorzaak > naar oplossing kunnen redeneren

In de dimensies van leren van Marzano zien we eenzelfde soort hiërarchie van kennisdoelen. De taxonomie van Bloom (zie hieronder) van niveaus van leerdoelen is er vergelijkbaar mee. Enerzijds: hoe hoger je in de hiërarchie komt, des te moeilijker lijkt het leren te worden voor leerlingen. Het van buiten leren van feiten is (lijkt) het makkelijkst, het herkennen, begrijpen en kunnen gebruiken van begrippen al een stuk moeilijker, het toepassen van theorieën of regels zou nog weer moeilijker zijn. Anderzijds is ook het onthouden van een heleboel feiten zonder veel verband geen eenvoudige opgave. Bij het centraal schriftelijk eindexamen maatschappijleer/wetenschappen worden gewone reproductievragen nog wel eens slecht gemaakt, terwijl vragen van een hogere orde beter scoren. Voor het kunnen onthouden is begrip c.q. het (kunnen) leggen van verbanden juist een noodzaak: het leren gaat sneller als er sprake is van ordening en verankering, juist omdat het betekenisvoller en motiverender is.

8.5.3 Beheersingsniveaus en leeractiviteiten: de taxonomie van Bloom

De Amerikaanse onderwijskundige Benjamin Bloom heeft in de jaren vijftig een classificatie van leerdoelen geformuleerd, die bekend is geworden als de taxonomie van Bloom. Het is een taxonomie omdat je de volgende stap pas zou kunnen doen als je de eerdere stappen beheerst. De taxonomie wordt nog steeds gebruikt (soms in een wat gereviseerde vorm) om bijvoorbeeld niveaus van examenvragen vast te stellen en daarmee de moeilijkheidsgraad van een centraal eindexamen. Verder wordt in de formulering van leerdoelen en eindtermen nog steeds gebruik gemaakt van het onderscheid in niveaus van kennis en beheersing dat door Bloom is beschreven.

Wat betreft het niveau van beheersing van leerstof kunnen we een onderscheid maken tussen kwalitatieve beheersing (abstractiegraad en complexiteit, diepgang) en kwantitatieve beheersing (omvang van de stof). Leerlingen van vwo en havo zouden dan zowel kwalitatief als kwantitatief een hoger niveau van beheersing aan moeten kunnen dan leerlingen van het vmbo. Dat lijkt gemakkelijker dan het is. In de discussies over differentiatie tussen havo- en vwo-programma's bij maatschappijleer kan men het niet altijd eens worden of het verschil nu zit in de omvang en dat havo-leerlingen ook wel diepgang en meer complexe vraagstukken aankunnen, of dat het verschil moet worden gemaakt in omvang én in diepgang (zie ook de paragraaf over leren vergelijken).

De taxonomie van Bloom is als volgt opgebouwd:

- Kennis: het *kunnen* reproduceren van feiten, begrippen en regels.
- Begrip: met eigen woorden *kunnen* omschrijven van feiten, begrippen, regels en procedures, bijvoorbeeld het noemen van eigenschappen van een verschijnsel, de aard van een samenhang of de stappen in een procedure.
- Toepassing: het *kunnen* gebruiken van begrippen, regels en procedures in een nieuwe context, bijvoorbeeld het geven van eigen voorbeelden.
- Analyse: het *kunnen* uiteenrafelen van een geheel in delen: met behulp van begrippen, theorieën en vaardigheden.
- Synthese: het *kunnen* samenvoegen van onderdelen en het beoordelen met interne of externe criteria.
- Evaluatie: het *kunnen* beoordelen met interne of externe criteria.

De veronderstelling is meestal dat je eerst de feiten moet kennen wil je iets kunnen begrijpen en je moet de begrippen doorgronden en wendbaar kunnen gebruiken om de verbanden (theorieën) tussen die begrippen te kunnen leggen. De hogere gedragscategorieën van Bloom (analyse, synthese en evaluatie) veronderstellen ook veel meer het gebruik van verschillende leerstofonderdelen, terwijl de eerste drie niveaus betrekking hebben op afzonderlijke onderdelen van de leerstof. Of een lessenreeks ook altijd op die manier in volgorde moet worden opgebouwd, is nog de vraag. Een aanpak waarbij je vrij hoog instapt (met verwondering en allerlei begrips- en analysevragen) en dan op basis daarvan gaat uitzoeken hoe het feitelijk zit kan zeker ook effectief en motiverend zijn.

Probleem Gestuurd Onderwijs zoals op de Universiteit van Maastricht wordt gepraktiseerd en ook in projectonderwijs in het middelbaar onderwijs wel wordt toegepast, start niet met het leren van parate kennis. PGO vertrekt juist vanuit een voor leerlingen betekenisvolle situatie. De leerstof wordt aangeboden in de vorm van een open einde probleemstelling (dit is vaak beroepsgerelateerd: in maatschappijleertermen zou het burgerschapsgerelateerd kunnen worden geformuleerd. Bijvoorbeeld: stel een advies op over de vraag welk soort kiesstelsel het meest wenselijk is (men kan daar criteria bij formuleren als representativiteit, vertrouwen in de politiek, participatie, polarisatie/cohesie).

Leerlingen werken dan actief met elkaar samen in kleine groepen, leraren komen in de rol van begeleider. De lessenreeks begint niet met het overbrengen van de noodzakelijke inhoudelijke kennis: eerst wordt het probleem (de situatie) geanalyseerd. Het is een soort oriëntatie op het (toepassings)probleem; het uiteenrafelen in deelproblemen om goed te kunnen bepalen welke informatie eigenlijk nodig is om antwoord te kunnen geven op de vragen. Pas daarna gaan leerlingen leerdoelen formuleren (welke kennis is nodig om het probleem goed op te kunnen lossen); wordt de informatie opgezocht en verwerkt, en de 'oplossing' (er zijn hier meerdere mogelijk waarschijnlijk) geformuleerd. Kortom dimensies of fasen van leren (oriëntatie, informatie, verwerking en toepassing) volgen elkaar niet op, maar lopen door elkaar heen.

De taxonomie van Bloom is van belang omdat daarmee kan worden bepaald welke leerdoelen we willen bereiken en op welk niveau, op welk niveau toetsen gemaakt worden, op welk niveau de examens worden afgenomen en in hoeverre en op welke manier men bij maatschappijleer en in het examenvak maatschappijleer of maatschappijwetenschappen tot een hoger niveau van leren zou kunnen komen. In de paragrafen over oorzaak-gevolg oplossingschema's en in de paragraaf over een cumulatieve opbouw van de leerstof willen we daartoe een poging doen. In het hoofdstuk verzorgingsstaat willen we nog voorbeelden laten zien van lessen die aan analyse, synthese en evaluatie toekomen.

Schema gebaseerd op de taxonomie van Bloom

(Markham e.a. 2003 en CEVO 2006) (niveaus: van onder naar 'boven')

Niveaus van kennis	Beoogt	Doel	Werkwoorden die gebruikt kunnen worden
Synthese	Originaliteit en creativiteit – het vermogen afzonderlijke delen samen te voegen tot een nieuw geheel.	Laat zien dat je concepten kunt combineren om een nieuw idee te creëren.	Ontwerp, creëer, plan, produceer, compileer, ontwikkel, vind uit, vind samenhang, integreer, schets, structureer, stel hypothese op.
Analyse	Redeneren – het vermogen om informatie in stukjes te delen en relaties te ontdekken tussen een deel en andere delen en het geheel.	Laat zien dat je de belangrijkste punten uit het gepresenteerde materiaal kunt vinden.	Analyseer, voer een debat, deel in, zoek verschillen, generaliseer, concludeer, organiseer, determineer, onderscheid, bepaal de kenmerken, bepaal onderliggende principes.

Niveaus van kennis	Beoogt	Doel	Werkwoorden die gebruikt kunnen worden
Begrip	Achterhalen van betekenis en intentie van informatie; het vermogen om kennis te gebruiken in nieuwe situaties uit het dagelijkse leven.	Laat zien dat je begrijpt.	Toon aan, verhelder, beschrijf, pas toe, concretiseer, gebruik, construeer, vind oplossing, verzamel informatie, voer uit, los op, kies relevante procedures, geef voorbeelden, categoriseer, breng ergens onder, voorspel, vergelijk, geef contrast aan, leg uit.
Kennis	Reproduceren van feiten, begrippen en regels, uitvoeren van procedures; Herkennen en herinneren.	Laat zien dat je weet.	Maak een lijst, vertel, herken, zoek op, geef een naam.

8.5.4 Lesdoelen formuleren: gedrag en inhoud

Op welke manier kunnen docenten nu lesdoelen gaan formuleren? Men zal vaak gebruik maken van een lesmethode/leerboek dat door de sectie is voorgeschreven en uitgekozen. Maar het zelf nadenken over lesdoelen helpt om zich als docent het boek meer eigen te maken en om te kunnen beslissen aan welke delen van het boek meer of minder aandacht moet worden besteed. Worden de bijgeleverde toetsen gebruikt of is het wenselijk om zelf juist andere (vormen van) toetsen te gaan maken en te gebruiken? Eindtermen van het vak en de toelichtingen daarbij helpen ook na te denken over leer- en lesdoelen. In de schoolboeken zijn die achterliggende doelen niet altijd zichtbaar meer.

Voorafgaand aan het formuleren van lesdoelen moet worden bekeken:

- hoeveel tijd er is; in hoeveel lessen die doelen gerealiseerd moeten worden.
- wat is het beschikbare materiaal: wat wordt weggelaten, wat wordt toegevoegd.
- maak een begrippenschema rond het onderwerp: bijvoorbeeld met de rede-neerwijzen van maatschappijleer: haal daar de kernconcepten/de ankerbegrippen uit.
- maak een onderscheid tussen inhoud en vaardigheden.
- probeer het niveau van beheersing vast te stellen.

Met deze ingrediënten kunnen doelstellingen worden geformuleerd. Dat is nog een vak apart. Leerdoelen bezitten twee aspecten: een inhoudsaspect en een gedragsaspect. Wat leerlingen geleerd hebben blijkt uit hun gedrag. Immers:

begrip kan niet echt worden vastgesteld: begrip wordt afgeleid uit bepaald gedrag (iets kunnen toepassen). Bijvoorbeeld: leerlingen kunnen theorieën over invloed van de media (leerstofonderdeel) herkennen (gedragscomponent) in een concrete casus (= leerstof + beheersingsniveau: namelijk herkennen/toepassen). Het leerdoel kan complexer worden gemaakt. Bijvoorbeeld: leerlingen kunnen een *gefundeerde argumentatie opbouwen* (= gedragscomponent) over de invloed van de media met behulp van de verschillende beïnvloedingstheorieën (*leerstofonderdeel*) aan de hand van een concrete casus. Bij dat laatste leerdoel gaat het meer om analyseren en synthese dan om het louter toepassen/herkennen. Bij het formuleren van leerdoelen moet het beheersingsniveau c.q. de gedragscomponent net zo duidelijk en precies worden omschreven als de leerstofonderdelen, waarmee de leerling beheersing toont.

Elke doelstelling moet in principe de volgende vorm hebben:

De leerling + handelingswerkwoord + leerstofonderdeel + (minimumeis) + (bron/casus).

Door met 'de leerling' te beginnen wordt er voor gezorgd dat de doelstelling in 'leerlinggedrag' wordt geformuleerd (vergelijk het DA-model van Van Gelder, dat zegt dat lessen moeten worden voorbereid in termen van *leeractiviteiten* van leerlingen):

- Het handelingswerkwoord geeft (het niveau van) het leerlinggedrag aan (bijvoorbeeld 'noemen' of 'herkennen' of 'vergelijken').
- Het leerstofonderdeel geeft aan om welke maatschappijleerinhoud het gaat (bijvoorbeeld 'verschillende soorten factoren die van invloed zijn op de mate van criminaliteit').
- De minimumeis geeft aan met welk deel van de leerstof (bijvoorbeeld maar één factor/invalshoek kunnen noemen of drie soorten factoren kunnen noemen/herkennen: te weten sociaaleconomische, sociaal-culturele en politiek-juridische factoren die van invloed zijn op de omvang van criminaliteit en vervolgens van elke soort weer drie voorbeelden kunnen noemen).
- Eventueel kan nog worden vermeld op welke bron of casus de kennis wordt toegepast (bijvoorbeeld 'met behulp van statistische gegevens'; met behulp van een gegeven casus/bron).

Een correcte doelformulering is dus bijvoorbeeld:

De leerling kan aan de hand van statistische gegevens sociaaleconomische, sociaal-culturele en politiek-juridische factoren onderscheiden/herkennen die van invloed kunnen zijn op de omvang van criminaliteit in een land.

Werkwoorden die beter *niet* kunnen worden gebruikt zijn: *weten, begrijpen, inzien, zich bewust worden van, de betekenis inzien, leren, kritisch/met distantie denken*. Deze woorden geven immers geen toetsbaar leerlinggedrag aan. Je kan niet zien

of een leerling iets weet: dat wordt pas duidelijk als hij iets kan noemen of kan herkennen of kan vergelijken. Verder is het overbodig om in doelstellingen het hulpwoord 'moeten' te gebruiken. Bijvoorbeeld: de leerling moet in staat zijn vijf functies van straffen te noemen. Daarin zitten nogal wat overbodige hulpwoorden. Beter is: de leerling kan vijf functies van straffen noemen.

8.5.5 Nadenken over affectieve doelen

Vakken als maatschappijleer, aardrijkskunde, biologie, geschiedenis of filosofie hebben ook tot doel dat leerlingen leren nadenken over hun eigen gedrag en hun eigen opstelling in de wereld. Burgerschapsvorming beperkt zich niet tot kennis over de samenleving. Integendeel: die vorming bestrijkt naast kennis ook houdingen en gedragingen. Bovendien is het voor het motiveren en voor het effectief betekenisvol leren van belang dat juist ook de meer affectieve associaties worden aangeraakt die in het episodische geheugen liggen verankerd (zie paragraaf 7.3.7). We kunnen in die zin niet om de affectieve doelen heen: affecties maken onlosmakelijk deel uit van het leerproces.

Punt van discussie is of en hoe de meer affectieve kanten van het leren bij maatschappijleer meegenomen kunnen worden bij het formuleren van les- en leerdoelen. Vanuit de herinnering van de praktijk van maatschappijleer in de jaren zeventig en tachtig, toen docenten vaak gedreven werden door een sterk politiek gekleurd vormingsideaal, is men aan de ene kant huiverig om doelen te formuleren die met affectie en attitudes van leerlingen te maken hebben. Leerlingen erop beoordelen mag zeker niet, want attitudes worden afgeleid van opinies en opvattingen en die blijken nogal tijdgebonden, ook die van docenten. De maatstaf wordt dan te willekeurig. Beoordelen kan wel op kwaliteit van argumenten of systematisch gebruik van benaderingswijzen en redeneerwijzen van maatschappijleer. Desalniettemin: juist omdat leerlingen met allerlei preconcepties, gevoelens en attitudes binnen komen, kan maatschappijleer zich niet beperken tot cognitieve doelen. Uiteindelijk zijn eindtermen voor maatschappijleer ook geformuleerd vanuit bepaalde ideeën over de wenselijkheid van participatie van burgers en welke kennisbasis daarvoor nodig is. Maar het lijkt geen kwaad te kunnen om daar als docent scherp over na te blijven denken: wat is het nut van de kennis en vaardigheden die in de maatschappijleerboeken staan. Als die vraag is beantwoord, kiest men wellicht voor andere accenten, een andere volgorde van de leerstofopbouw enzovoort. Zo lijkt het expliciteren van die attitude-doelen een aantal voordelen te hebben.

Europa als voorbeeld

Nemen we de eindtermen Internationale Verhoudingen in het bestaande vak maatschappijwetenschappen als voorbeeld, dan zien we dat nu de nadruk ligt op kennis van de instituties. De vraag is waarom we dat zouden willen behandelen in de lessen maatschappijleer. Met welke doelstellingen behandelen we die stof?

Stel nu dat we in termen van attitude-doelen het volgende willen bereiken met de lessen maatschappijleer over Europa:

- dat leerlingen zich betrokken voelen bij Europese samenwerking.
- dat leerlingen bereid zijn om hun oordeel over (zin en opbrengst van de) Europese samenwerking te toetsen aan de effecten/resultaten van de Europese samenwerking.
- dat leerlingen daarvoor kennis willen verwerven over die Europese samenwerking.

Dan zou niet (alleen) institutiekunde (Europese staatsinrichting) maar bijvoorbeeld een scenario-onderzoek als invalshoek kunnen worden gekozen. Zo ontstaan andere vragen en leerdoelen:

- leerlingen kunnen benoemen wat de Europese samenwerking wel/niet heeft opgeleverd op het gebied van welvaart, ontwikkeling, oorlog en vrede, milieu of de verhouding met de derde wereld.
- leerlingen kunnen (verschillende visies) beschrijven hoe die ontwikkelingen er (wellicht) uit zouden hebben gezien zonder die samenwerking (soort historisch scenario-onderzoek: op basis van een evaluatieve vraagstelling).
- leerlingen kunnen aangeven wat die antwoorden betekenen voor de (eigen) waardering van de Europese samenwerking.
- leerlingen kunnen mede op basis daarvan hun stellingname onderbouwen ten aanzien van de toetreding van nieuwe lidstaten.

Aan de hand van dit voorbeeld over Europa kan een aantal redenen worden gegeven waarom het zinvol is om attitude- en reflectiedoelen wel te omschrijven:

1. De Inhoud van maatschappijleer wordt op die manier meer direct gekoppeld aan de doelstellingen van burgerschapsvorming: draagt kennis van eindterm X bij aan doelen met betrekking tot participatie, betrokkenheid en tolerantie van burgers bijvoorbeeld.
2. Deze doelen geven richting aan de inhoud van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen. Er komen andere kernbegrippen en inhoudelijke lesdoelen boven drijven. Methodeschrijvers, didactici, docenten worden gestimuleerd materiaal en opdrachten te ontwerpen: in dit voorbeeld over kennis van resultaten van Europese samenwerking in plaats van (of naast) de staatsinrichting van Europa.
3. Het geeft docenten meer mogelijkheden zelf na te denken over de eigen betrokkenheid en idealen, waarmee men voor de klas staat. Op die manier zou het openen van de discussie over attitude-doelen wel eens kunnen leiden tot meer distantie ten opzichte van de eigen idealen en opvattingen dan nu het geval is (zie de opdracht over het formuleren van een werktheorie voor maatschappijleer).
4. Als attitude-doelen niet verborgen blijven, kunnen dergelijke doelstellingen beter worden geëvalueerd. Dat geldt zeker voor meer tijdgebonden onderwerpen als milieuproblematiek, de multiculturele samenleving of ontwikkelingssamenwerking.

5. Het nadenken over attitudedoelen lijkt verder noodzakelijk om inzicht te krijgen in de emotionele weerstanden en preconcepties van leerlingen ten aanzien van bepaalde onderwerpen (in de beginsituatie bijvoorbeeld).
6. Bij het formuleren van opdrachten of toetsvragen zal niet alleen op inhoud en memoriseren/reproductie daarvan worden gefocust, maar ook zo gericht mogelijk worden toegewerkt naar het realiseren van doelstellingen m.b.t. attitudevorming en (zelf)reflectie.
7. In plaats van een loutere opsomming van eindtermen die gekend/gereproduceerd moeten worden, kunnen dwarsverbanden in de leerstof meer zichtbaar worden gemaakt: immers het 'nut/waartoe' van eindtermen/kennis wordt verhelderd. Leerlingen moeten er *iets anders mee kunnen*. Eigenlijk zou elke docent maatschappijleer zich steeds moeten verdiepen in de vraag waarom leerlingen bepaalde leerstof moeten kennen (behalve voor het kunnen memoriseren voor de toets).

Voor maatschappijleer/maatschappijwetenschappen zouden we kunnen denken aan de volgende attitude- en reflectiedoelen:

- openheid: de bereidheid meningen te toetsen aan de werkelijkheid/meerdere bronnen.
- empathie: inlevingsvermogen, de bereidheid om mede op basis van inleving in de positie van anderen tot een afgewogen mening/oordeel te komen.
- tolerantie: de bereidheid om op basis van kritische acceptatie van meningen en gedragingen van anderen de eigen mening te toetsen.
- (enige) distantie: de bereidheid vanuit verschillende perspectieven maatschappelijke problemen te analyseren.
- onderzoekende houding: de bereidheid vragen te stellen bij ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden.
- nieuwsgierigheid.

maar ook

- politiek zelfvertrouwen: reële (getemperde?) verwachtingen ten aanzien van politiek (op basis van het inzicht (=cognitie) dat 'de politiek' geen supermarkt is, maar een instrument om besluiten te kunnen nemen en compromissen te bereiken over kwesties waar nu eenmaal verdeeldheid over bestaat en het inzicht dat de macht van de (nationale) overheid beperkt is).

De vraag is dan wat dat voor gevolgen heeft voor de kennisdoelen die we formuleren. Bijvoorbeeld:

- gaat het (alleen) om kennis van de staatsinrichting of is het wenselijk dat er meer aandacht is voor het politieke proces: dat soms 'de politiek' wensen buitengewoon goed realiseert, maar omdat er tijd overheen gaat, er toch weer ontevredenheid ontstaat, door allerlei omgevingsfactoren (door nieuwe generaties bijvoorbeeld met nieuwe eisen of wensen; door andere economische omstandigheden enzovoort).

- wat is het doel van het kennen van het begrip representativiteit. Wat zouden leerlingen daarmee moeten kunnen? Voor de attitudevorming lijkt het van belang of leerlingen het idee krijgen dat er weinig representatieve besluiten worden genomen en politiek in die zin faalt of dat leerlingen begrijpen dat een zekere frictie tussen (groepen) burger(s) enerzijds en de politieke onvermijdelijk is, omdat politiek over kwesties gaat waar nu eenmaal onenigheid over bestaat.
- betrokkenheid: bereidheid tot politieke/maatschappelijke participatie; bereidheid om op enigerlei wijze te participeren als burger.
- verantwoordelijkheid.

8.5.6 Cognitieve doelstellingen ten behoeve van reflectie en attitudevorming

Er kunnen *cognitieve* doelen worden geformuleerd die nodig zijn om attitude- en reflectiedoelen te kunnen realiseren. Zo lijkt voor het attitudedoel van openheid en de bereidheid eigen meningen te toetsen, *kennis* van het begrip selectief waarnemen van belang. Immers als leerlingen dat begrip kennen (reproductie), kan het ook worden gebruikt in een opdracht waarmee leerlingen dat begrip moeten *kunnen toepassen op zichzelf* (Hoe gebruik ik zelf de media? Welke kranten lees ik wel/niet? Welk nieuws lees ik wel/niet? Wat onthoud ik snel/vergeet ik snel?) Daarmee kan (wellicht) iets ten aanzien van de zelfreflectie van leerlingen worden bereikt. Tot nu toe staat het op die manier kunnen/willen toepassen van het begrip selectieve perceptie niet geformuleerd in de eindtermen: waarschijnlijk behoort het wel tot de verborgen doelstellingen van het vak. Op dezelfde manier kunnen we doelstellingen formuleren ten aanzien van begrippen als subjectiviteit en objectiviteit, journalistieke normen en het kunnen onderscheiden van representativiteit van informatie, steeds gaat het om het *kennen van, het kunnen toepassen op een casus en het kunnen/willen toepassen op de eigen waarneming/standpuntbepaling*. En ontstaat er misschien iets van conceptual change bij leerlingen: namelijk dat de preconceptie dat zo 'iedereen door de media wordt beïnvloed behalve wijzelf' een beetje aan het wankelen wordt gebracht. Een begrip als selectieve waarneming wordt dan een kernbegrip waar andere begrippen 'van zijn afgeleid' (framing; referentiekader; theorieën over beïnvloeding).

Voor de doelstelling van *tolerantie* is het bijvoorbeeld nodig om kennis te hebben van theorieën omtrent afwijkend gedrag, gehoorzaamheid en conformisme. In zijn algemeenheid passen hier sociaalpsychologische concepten. Maar ook kennis van eenvoudige concepten aangaande onderzoek. Zo kan ook systematisch in andere maatschappijleerdomeinen worden benoemd welke van de eindtermen ook instrumenteel zijn ten aanzien van attitudes, vaardigheden en (zelf)reflectie.

Door cognitieve eindtermen zo te formuleren wordt kennis niet alleen gereproduceerd door leerlingen maar gebruikt als instrument om eigen opvattingen te onderzoeken en te ijken. Zo worden eigen attitudes en (mis)concepties voorwerp van onderzoek voor de leerlingen: dan is de cirkel weer rond naar attitudevorming/attitudedoelstellingen.

Vaardigheden (domein A) + reflectie

Ook bij het domein vaardigheden kan worden aangegeven welke begrippen/vakinhouden (cognitie) als 'vaardigheid' bij het oefenen van reflectie kunnen worden ingezet. Bijvoorbeeld de leerling

- kan selectiviteit en subjectiviteit in gegeven informatie herkennen.
- kan theorieën over de invloed van de media afwegen in een gegeven casus maar ook gebruiken voor het *herleiden van het eigen referentiekader* (= al reflectie).
- kan journalistieke normen herkennen en *zelf toepassen* ten behoeve van eigen werkstukken/producten.
- kan eisen met betrekking tot representativiteit van informatie
 - gebruiken voor beoordeling van tekst- of tv-fragmenten, internetbronnen of onderzoeksresultaten
 - kan die eisen zelf toepassen* in eigen werkstukken.
- kan de cognitieve doelstellingen m.b.t. objectiviteit, representativiteit van informatie en selectiviteit van het waarnemen toepassen om het *eigen mediagebruik te analyseren* en het eigen referentiekader te herleiden/en de herkomst van hun stellingname te herleiden.

Aicha maakte een van de betere ontwerpen voor een lessenreeks in het kader van de lerarenopleiding aan de UvA in Amsterdam. Ze liep stage op een school met een gemengde leerlingenpopulatie in Amsterdam-West. Ze bemerkte bij leerlingen een hoge mate van gevoeligheid en weerstand bij onderwerpen die met het integratiedebat samenhangen (de opkomst van Geert Wilders, de discussie over de islam, rond het dragen van hoofddoekjes, over terrorisme). Als oplossing bedacht zij een lessenreeks waarin leerlingen zouden moeten ervaren wat de invloed is van verschillende mediaframes, en het concept mediaframe door leerlingen gebruikt zou worden om hun eigen referentiekader te (leren) ontleden. Het was een mooie vermenging van kennisdoelen en attitudedoelen. Ze wilde bereiken dat de leerlingen hun opvattingen wilden confronteren met andere gedachteframes en een grotere bereidheid zouden ontwikkelen om zich te verplaatsen in de gedachtewereld van anderen. Er zou meer begrip moeten ontstaan voor de denkbeelden van anderen, en meer relativering van de eigen standpunten. Het concept mediaframe werd het analyse-instrument voor leerlingen: ze ontleedde het begrip (media) frame (set van probleemdefinitie, oorzaakdiagnose, moreel oordeel en oplossingen). De ontwerphypothese was dat leerlingen door 'framereflectie' attitudes (willen) en vaardigheden (kunnen) ontwikkelen om via reflecteren redeneerwijzen en selectiviteit in (eigen) denken te herkennen. De lessenreeks bestond eruit dat leerlingen verschillende frames bestudeerden ten aanzien van het Midden-Oostenconflict: het Arabische vijandigheids frame; het twistende burens frame; het Israëliësch expansionisme frame; het botsingen tussen beschavingen frame en het mensenrechten frame. Voor elk van deze frames had zij typerende bronnen verzameld die leerlingen 'ontleedden' door gerichte vragen

over de redeneerwijzen (probleemdefinitie, oorzaken-gevolgen, oplossingen, moreel oordeel) over gebruikte retorische middelen, (metaforen, uitdrukkingen, voorbeelden, beschrijvingen en stereotypen, woordkeuze, beeldkeuze/symbolen en cijfermateriaal). Vooraf worden de opvattingen van leerlingen over het conflict gemeten; achteraf kan zo worden vastgesteld wat het effect van de lessen op leerlingen is. Door diverse werkvormen en leeractiviteiten (categoriseren van teksten/beelden; vergelijken; deductie, inductie enzovoort; maar ook het zich verplaatsen in een ander frame) gaat het om een diepere manier van leren die ook de affectief geladen voorkennis raakt. Verschillende leerdoelen werden zo verweven dat er een betekenisvolle manier van leren werd gecreëerd: kennisdoelen (wat is een frame; kenmerken enzovoort), vaardigheidsdoelen (kunnen herkennen van frame kenmerken en selectieve waarneming), reflectiedoelen (nadenken over herkomst en kunnen analyseren van eigen frame) en attitudedoelen (bereidheid zich meer te verplaatsen in andere opvattingen).

(Aicha Fadel: *Framereflectie. Het ontwikkelen van reflectieve denkgewoontes om redeneerwijzen en selectiviteit op te sporen*, A'dam ILO-UvA sept 2009).

Gezien de weerstand die er bij sommige islamitische leerlingen bestaat bij lessen over de Holocaust, zou juist een dergelijke aanpak, waarbij de lessen gaan over de problematiek waar de weerstand vandaan komt (het Midden-Oostenconflict), effectiever kunnen zijn dan (alleen) lessen over de Holocaust. (Volkskrant 8 mei 2010: Moslim leerling sluit zich af voor de Holocaust).

Schematisch: aantal voorbeelden

Kennis van het begrip (cognitie/reproductie)	Attitude	Vaardigheid	Reflectie
Selectieve perceptie	Openheid/bereidheid eigen kennis/mening te toetsen aan meerdere bronnen	Kunnen toepassen op casus	Kunnen toepassen op zichzelf/media gebruik + herleiden standpunt bepaling
Opinieleders theorie	Open staan voor meerdere bronnen; vertrouwen op eigen beoordelingsvermogen	Kunnen herkennen in gegeven tekst/casus	Herkennen van eigen opinieleders/herkennen van eigen voorkeuren
Functies van straffen	Rationeel willen kijken/oordelen over de effectiviteit van strafmaatregelen/eigen standpunt willen toetsen	Kunnen herkennen/toepassen in casus (bv. rechterlijke uitspraak; eis van het OM)	Herkennen in eigen standpunten ten aanzien van straffen

Kennis van het begrip (cognitie/reproductie)	Attitude	Vaardigheid	Reflectie
Rol van de staat / verzorgingsstaat Functies van een verzorgingsstaat	bv. Eigen opvattingen over sociale stelsel en andere functies van de verzorgingsstaat <i>willen toetsen</i> aan effectiviteit van diverse maatregelen en aan vergelijking van verschillende stelsels	Beleideffecten van verschillende landen over langere perioden kunnen <i>vergelijken</i> a.h.v. bepaalde <i>indicatoren/kernconcepten</i> (bv. (on)gelijkheid, cohesie, identiteit)	Eigen opvattingen kunnen herleiden naar opvatting over arbeid; naar ideeën over functies van een verzorgingsstaat; herleiden naar herkomst eigen opvattingen/sociaal milieu enz. verwachtingen t.a.v. overheidsbemoedening ontwikkelen
Collectieve goederen	Bereidheid bij te dragen aan/ NIMBY weerstand herkennen Kritisch vertrouwen in politiek/rol overheid	Collectieve goederen kunnen onderscheiden van particuliere middelen: (neven)effecten van de realisering van collectieve goederen kunnen beredeneren	Eigen standpunten t.a.v. de wenselijkheid van het realiseren van/privatiseren van collectieve goederen afwegen aan de hand van (neven) effecten van die collectieve goederen/privatisering

Opdracht bij 8.2

Formuleer een leerdoel in termen van leerlinggedrag: wat moet een leerling kunnen met leerstofonderdeel X

Opdrachten bij 8.3

- Met welke van de onderwijskundige theorieën komt de uitwerking van Marzano het meest overeen?
- Maak een voorstel voor het behandelen van een x aantal kernconcepten in het vak maatschappijleer:
 - laat zien hoe de bestaande thema's/domeinen behandeld kunnen worden als contexten/cases voor die concepten.
- Neem een domein/hoofdstuk uit een maatschappijleerboek: kijk met name naar het soort opdrachten:
 - Deel de opdrachten in volgens de dimensies van Marzano.
 - Vind je uiteindelijk dat er sprake is van een evenwichtige opbouw van de opdrachten in niveaus en dimensies van leren?

Opdracht bij 8.4.3

Zie de beschrijving van de les op p. 127

- Waarom is deze werkvorm effectiever dan uitleg van een docent, en daarna zelfwerkzaamheid aan het maken van opdrachten.
- Zet de les van Tom in het DA-model (alles in trefwoorden).
- Ontwerp een eigen les met behulp van dit DA-schema.

Opdrachten bij 8.5.3

Vergelijk de werkwoorden in kolom 3 met de werkwoorden die Marzano gebruikt om leeractiviteiten/denkstappen aan te duiden.

Neem twee opgaven uit je laatste eindexamen vwo en het laatste examen vmbo en deel elke vraag in naar de niveaus van Bloom.

Opdracht bij 8.5.5

Schrijf een werktheorie voor maatschappijleer

Als docent maatschappijleer neem je een referentiekader vol met eigen normen, waarden, ervaringen en meningen mee de klas in. Deze kleuren per definitie je lessen. Bepaalt bijvoorbeeld jouw visie van de wereld welke onderwerpen je behandelt in de klas? Welke artikelen je uitzoekt? Welke politieke partijen juist extra positieve of negatieve aandacht krijgen in jouw lessen?

Persoonlijke kleuring is niet uit te sluiten. Maar het is goed om, als docent, je hiervan bewust te zijn, en kleuring zo nodig op een professionele manier in te zetten. Als je bijvoorbeeld de bereidheid van leerlingen wil vergroten om hun eigen mening aan de werkelijkheid te toetsen, zul je daar ten minste een rolmodel in moeten zijn.

Deze opdracht is bedoeld als eerste opstap om na te denken over de wenselijke opstelling van een docent maatschappijleer. Je beschrijft je positie, je visie als persoon en als docent maatschappijleer over verschillende onderwerpen in de samenleving die bij maatschappijleer aan de orde komen. Hiervoor zoek je zelf bijpassende literatuur.

Doelen van deze opdracht:

- De student ontwikkelt een beginvisie op het vak.
- De student wordt bewust van zijn / haar normen en waarden die mogelijk de vakinhoud kunnen beïnvloeden.
- De student neemt stelling t.o.v. een aantal maatschappelijke vraagstukken/dilemma's en denkt na over de manier waarop dit in de klas behandeld moet worden en hoe hij/zij daar met professionele distantie mee om kan leren gaan.
- De student neemt kennis van de eindtermen maatschappijleer en past die toe op de gegeven vragen/dilemma's.
- De student denkt na over krachten en valkuilen als docent maatschappijleer voor de klas en benoemt wat hij/zij nog te leren heeft.

De opdracht:

- Je beschrijft je visie op onderstaande maatschappelijke dilemma's.
- Ter onderbouwing van je visie gebruik je literatuur (zie eventueel de literatuurlijst op BB) en de onderstaande hulpmiddelen.
- Per thema/dilemma omschrijf je ook wat jij daarin het belangrijkste vindt om over te brengen in de klas.
- In een samenvatting beschrijf je in hoeverre je visie op de verschillende thema's je doelstellingen (affectief/cognitief) voor het geven van ML/MW (mogelijk) kunnen beïnvloeden. (aanpak/keuze van de stof/van de voorbeelden/ benaderingswijze etc)

De thema's:

1. De feitelijke en de door jouw gewenste machtsverdeling in Nederland (zie eindtermen MW)
2. jouw visie op democratie, representativiteit en participatie van burgers.
3. De verzorgingsstaat. Wat zijn volgens jou de grootste problemen / uitdagingen van de verzorgingsstaat. Wat zou volgens jou de rol van de overheid moeten zijn in een moderne verzorgingsstaat? Licht je antwoord toe met behulp van twee voorbeelden / functies van de verzorgingsstaat (verzekerden / verzorgen / verheffen / verbinden). Welke eigen politieke visie bepaald jouw keuze en visie?
4. De pluriforme samenleving: Waar ligt volgens jou het kernprobleem? Wat is de rol van de overheid en diverse belangengroeperingen? Waar liggen de oplossingen?
5. Nog 1 zelf te kiezen thema.

De hulpmiddelen:

- De StemWijzer: www.stemwijzer.nl
- De political compass: <http://www.politicalcompass.org>
- De eindtermen maatschappijleer en maatschappijwetenschappen
- De teksten in je schoolboek
- De paragraaf waardedilemma's

9 | LESVOORBEREIDING: BENADERINGSWIJZEN EN LEERACTIVITEITEN

9.1 INLEIDING: REDENEERWIJZEN

In dit hoofdstuk worden vakspecifieke redeneerwijzen of denkstappen behandeld. De klassieke benaderingswijzen c.q. de invalshoeken zijn welbekend, maar het oefenen in het denken in waardedilemma's is minder gemeengoed. Verder zijn er voor het nieuwe programma voor het vak maatschappijwetenschappen kernconcepten ontwikkeld en een concept contextbenadering, die weer andere denkstappen vragen dan de klassieke benaderingswijze. Er wordt dieper ingegaan op een aantal denkstappen die bij maatschappijleer heel vaak (maar meestal impliciet) worden gemaakt: het denkschema 'probleem: oorzaak > ongewenst gevolg; oplossing: ingrijpen oorzaak/aanpak gevolg > nieuw (on)gewenst gevolg' als denkstap wordt nog weinig geoefend met leerlingen. Dit denken in termen van oorzaak-gevolg oplossingen komt terug in alle maatschappijleeronderwerpen, in allerlei theorieën, in politieke visies, in de benaderingswijze zelf, maar zeker ook in de concept-context benadering voor maatschappijwetenschappen.

Het leren door vergelijken wordt uitgediept omdat vergelijken zo belangrijk is om betekenisvol lessen en lesmateriaal te ontwerpen. Als laatste wordt gekeken naar het denken in termen van functies: dat komt regelmatig voor in de stof, maar deze specifieke vorm van oorzaak-gevolg denken wordt met leerlingen niet ontleed en geoefend. Uit het hoofdstuk over leren en de werking van het geheugen blijkt dat het leren van vaardigheden en denkstappen een andere aanpak vergt dan de 'gewone' inhoud van maatschappijleer. De veronderstelling is dat oefenen/inslijpen van dergelijke denkstappen en leeractiviteiten het leren van maatschappijleer voor leerlingen vergemakkelijkt.

Met bovenstaande denkstappen is een adequaat begrippennetwerk of relatie-schema op te bouwen rond een bepaald deel van de leerstof (domein/subdomein) of het in kaart brengen van een maatschappelijk probleem. Elke van de verschillende benaderingen kan gebruikt worden als ordeningsprincipe om begrippen in kaart te brengen en samenhang te vinden in de leerstof. Die samenhang maakt het vak beter leerbaar dan het leren van afzonderlijke losse stukjes kennis, die dan minder betekenis hebben.

Het zijn niet alleen belangrijke denkstappen en vaardigheden voor leerlingen. Wanneer docenten zelf daar ook bekwaam en handig in zijn, kunnen zij een duidelijker onderscheid maken tussen de kernconcepten en meer afgeleide begrippen of problemen. Lessen zijn op die manier beter voor te bereiden. Bovendien traint een docent zich om die denkstappen zelf te maken en 'voor' te doen en te oefenen met de leerlingen.

De verschillende benaderingen kunnen als volgt worden gekarakteriseerd:

Meer beschrijvende benaderingen:

1. 'Klassieke' benaderingswijze van maatschappijleer. Welke politiek-juridische, welke sociaaleconomische en welke sociaal-culturele aspecten zijn te onderscheiden?
2. Welke soort maatschappelijke problemen zijn in het geding? Gaat het om problemen die te maken hebben met ongelijkheid, met cohesie, met identiteit, of met verandering/modernisering, de kernconcepten voor het nieuwe maatschappijwetenschappenprogramma?

Meer verklarende benaderingen:

1. Welke oorzaken zijn te onderscheiden (sociaaleconomische, sociaal-culturele enzovoort) / welke verschillende visies bestaan er over de oorzaken van het probleem? Het gaat hier ook om het perspectief van oplossingen / van beleid: als je de visies op de oorzaken weet, welke mogelijke oplossingen passen dan bij die visies? Het is ook de bedoeling van de nieuwe kernconcepten om meer te verklaren en te laten zien dat die maatschappelijke problemen met elkaar samenhangen.
2. Het leren denken in termen van functies: een specifieke manier van denken in termen van oorzaak en gevolg en samenhang die inzicht geeft in het waarom; het nut van maatschappelijke verschijnselen en processen.

Benaderingen gericht op het betekenisvol maken van de leerstof

1. Hier gaat het om denkstappen die nodig zijn om niet alleen leerstof over te brengen, maar die denkstappen/leeractiviteiten zo te doen dat er meer kans is aan te haken bij meer emotioneel geladen (voor)kennis in het geheugen.
Welke waardedilemma's zijn te onderscheiden: dat traint leerlingen in het denken rond het maken van politieke keuzes; elke maatregel die we nemen lost iets op (gelijkheid bijvoorbeeld) maar gaat vaak ten koste van een andere waarde (vrijheid bijvoorbeeld). Het gaat hier om een mengeling van oorzaak-gevolg rederingen en het vergelijkende perspectief. Ook de invalshoeken zijn hier te gebruiken: gaat het om economische waardedilemma's of om meer immateriële (sociaal-culturele) waarden en hoe moeten die al of niet in wetgeving worden omgezet.
2. Het vergelijkende perspectief. Vergelijking is vaak een effectief middel om leerstof over bestaande zaken in Nederland betekenisvol te maken: dat wil onder meer zeggen dat leerlingen door het contrast aspecten van de 'eigen samenleving' leren waarderen c.q. er over kunnen oordelen en leren 'waarderen'. Het leren vergelijken kan op verschillende manieren worden geleerd en geoefend. Door te kijken naar:
 - de overeenkomsten en verschillen met andere landen (politiek-juridisch, sociaaleconomisch, sociaal-cultureel) of met de nieuwe kernconcepten als ongelijkheid en cohesie

- het perspectief van verandering (de historische vergelijking + de mogelijke scenario's in de toekomst)
 - Hoe was het *vroeger*?
 - Welke *ontwikkelingen* zijn te verwachten in de *toekomst* op die verschillende terreinen? Wat is wenselijk? En hoe zou dat bijgestuurd kunnen/moeten worden (afhankelijk van de uitgangspunten/waarden)?

9.2 DE KLASSIEKE BENADERINGSWIJZE

Sommige denkstappen en redeneerwijzen die we bij maatschappijleer gebruiken worden ook gehanteerd bij andere vakken. Zo zijn de invalshoeken/brillen of benaderingswijzen van maatschappijleer ook te herkennen bij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, die deze manier van kijken vanuit verschillende invalshoeken deels hebben overgenomen bij de invoering van de basisvorming en de tweede fase in havo en vwo. Er werd toen gestreefd om het domein A (de vaardigheden) bij die verwante vakken zo te formuleren dat er makkelijker vakoverstijgend gewerkt zou kunnen gaan worden. Deze benaderingswijze is bij de invoering van het eind-examenvak maatschappijleer ruim tien jaar voor de invoering van de tweede fase in de eindtermen maatschappijleer opgenomen. In leerboeken maatschappijleer werden die benaderingswijzen wel genoemd, maar bij de onderwerpen/domeinen die in de boeken werden beschreven, werden die niet altijd even zichtbaar voor leerlingen. Zo raakte deze manier van denken niet altijd even 'ingeslepen'. De benaderingswijze werd op die manier meer iets voor een apart analysethema: het bestuderen van een maatschappelijk probleem (naar keuze van de docent of al dan niet zelfstandig bestudeerd en gekozen door leerlingen).

De keuze voor drie verschillende invalshoeken komt ook voort uit een compromis tussen verschillende visies op de oorzaken van maatschappelijke problemen (marxisme, confessionalisme en liberalisme). De keuze om te leren denken vanuit drie invalshoeken is een stap vooruit geweest om te proberen leerlingen (en docenten) met meer distantie een probleem te laten beschrijven en te analyseren. Als 'vaardigheid' of redeneerwijze is het in het examen niet zo uit de verf gekomen: er werden zelden vragen over/mee gesteld (al neemt dat de laatste jaren toe). In het vmbo lijkt de 'brillenbenadering' meer systematisch te worden toegepast.

De 'klassieke' benaderingswijze ziet er als volgt uit en heeft een meer beschrijvend karakter.

Het politiek-juridische perspectief focust op vragen als

- welke wetten en regelingen hebben met dit vraagstuk te maken
- welke formele rechten en plichten houden verband met dit vraagstuk
- hoe verloopt de besluitvorming over dit vraagstuk
- en welke mogelijkheden hebben betrokkenen om overheidsbeleid te beïnvloeden

Het sociaaleconomische perspectief richt zich op vragen als

- welke sociaaleconomische belangen hebben betrokken groepen en organisaties

- hangen politiek-ideologische oriëntaties samen met sociaaleconomische posities en belangen
- wat heeft het vraagstuk te maken met ongelijkheid

Het sociaal-cultureel perspectief concentreert zich op vragen als

- welke opvattingen hebben betrokkenen over het vraagstuk
- hoe hangen die opvattingen samen met waarden en normen van betrokkenen en van de samenleving
- welke morele rechten en plichten raken dit vraagstuk

De benaderingswijze kan heel goed worden gebruikt om leerlingen het wekelijkse nieuws te laten overdenken/analyseren. Een aantal docenten maatschappijleer laat elke week een leerling een korte presentatie doen over een actueel onderwerp. Het maakt veel verschil wanneer leerlingen daarbij de opdracht krijgen om dat nieuws van de week vanuit de verschillende invalshoeken te (leren) bekijken. Het is een speelse manier om het leren denken vanuit die verschillende perspectieven met de klas te oefenen. Later in het jaar kan dan bijvoorbeeld geoefend worden met waardedilemma's, met kernconcepten van maatschappijwetenschappen en met vergelijken (zie de volgende paragrafen).

Ook in discussies of in een debat in de klas over een bepaald onderwerp kunnen leerlingen de opdracht krijgen om argumenten te zoeken vanuit de drie verschillende invalshoeken en daarbij bijvoorbeeld ook te leren vergelijken in tijd of met andere landen. Het lijkt aannemelijk dat argumenten van leerlingen aan kwaliteit en diepgang winnen, zeker na verloop van tijd (en oefening).

Het zelfstandig toepassen van de benaderingswijze in een praktische opdracht zou eigenlijk het *sluitstuk* moeten zijn, nadat leerlingen in een reeks van oefeningen en opdrachten regelmatig met deze manier van benaderen hebben geoefend.

9.3 SOORTEN MAATSCHAPPELIJKE PROBLEMEN: DE NIEUWE KERNCONCEPTEN

Voor de vernieuwing van het examenvak maatschappijwetenschappen zijn hoofdconcepten gekozen die overeenkomen met een aantal kernproblemen die in elke samenleving een rol spelen: de hoofdconcepten vorming, verhouding, binding en verandering. Elke samenleving lost die problemen op een bepaalde manier op. Hoe worden waarden overgedragen; hoe gaat men om met ongelijkheid en macht; hoe sterk zijn sociale bindingen en hoe kan worden afgeweken van het gangbare? Hoe weet een maatschappij met verandering om te gaan? Bij *vorming* horen kernconcepten als socialisatie, cultuur en identiteit, politieke socialisatie en ideologie. Onder *verhouding* vallen kernconcepten als sociale en economische (on)gelijkheid, macht, gezag en conflict/samenwerking. Bij het hoofdconcept *binding* gaat het om de mate van sociale cohesie, sociale en politieke instituties, groepsvorming en representatie. Bij *verandering* gaat het om vragen rond modernisering,

individualisering, institutionalisering, staatsvorming, democratisering en globalisering. Verandering kan natuurlijk ook plaatsvinden op het terrein van de eerste drie kernproblemen in de samenleving: veranderingen ten aanzien van vorming, (ongelijkheids)verhoudingen of de mate van sociale cohesie c.q. de hechtheid van bindingen.

Doel van deze kernconcepten is enerzijds maatschappelijke problemen en processen adequaat te leren beschrijven, anderzijds is het streven ook om maatschappelijke verschijnselen beter te leren en te kunnen verklaren.

De concepten zouden aan de hand van actuele maatschappelijke contexten bestudeerd moeten worden: daarvoor zijn contexten gekozen om te leren zien dat bij maatschappelijke kwesties die hoofdproblemen altijd een rol spelen (Schnabel 2009).

In de context van het verschijnsel religie bijvoorbeeld speelt vorming/socialisatie een rol (door middel van rituelen bijvoorbeeld); spelen (machts)verhoudingen en ongelijkheid (hiërarchie maar ook opvattingen over man vrouw verschillen); zijn cohesie en bindingen belangrijk (hoe hecht is de kerkgemeenschap; hoe gaat men met uittreding om; hoe met andere religies) en hoe is religie in staat maatschappelijke veranderingen te incorporeren?

Andere contexten die zijn gekozen: samenlevingsvormen; sociale verschillen; veiligheid; massamedia; machtsverhoudingen in de wereld; natievorming en de rol van de staat; wording van de westerse samenleving. Bovendien wordt er van leerlingen verwacht rond deze concepten kleine onderzoeken te doen.

9.4 LEREN DENKEN IN OORZAAK-GEVOLG OPLOSSINGSSCHEMA'S

Naast de klassieke benaderingswijze en de benadering met de nieuwe kernconcepten zijn er denkstappen bij maatschappijleer te onderscheiden die bij verschillende thema's en vraagstukken steeds terugkomen. Ze maken deel uit van de kern van redeneerwijzen in de sociale wetenschap. Het gaat om (probleem) oorzaak-gevolg > oplossingsredeneringen. Een enkele keer wordt er expliciet aandacht aan besteed in de leerboeken. Maar meestal zijn dergelijke redeneerwijzen impliciet aanwezig in de leerstof. We gaan er uitvoeriger op in, omdat het om een nieuwe manier van leren/onderwijzen van maatschappijleer gaat. We behandelen er twee, namelijk het denken in oorzaken en gevolgen en het denken in termen van functies.

Door deze vorm van redeneren duidelijker naar voren te halen voor leerlingen, kunnen leerlingen ermee oefenen en er in getraind worden. Daarmee valt de volgende winst te behalen: 1) oorzaak-gevolg redeneringen worden controleerbaar voor leerlingen, 2) er ontstaat een soort grammatica voor maatschappijleer, een manier van redeneren waarmee leerlingen gemakkelijker allerlei theorieën, visies of standpunten kunnen 'ontleden'.

In de bespreking van de verschillende theorieën over leren in hoofdstuk 7 wordt gesteld dat mensen leren denken in een representatiesysteem (schema's, beelden,

ervaringen, scripts) en dat de kwaliteit daarvan bepaalt hoe informatie verwerkt kan worden en ons in staat stelt de omringende wereld te begrijpen. De invalshoeken vormen al een organizer. Het leren oefenen met het denkschema over oorzaak-gevolg oplossing, zou het maatschappijleeronderwijs voor leerlingen ook inzichtelijker en waarschijnlijk beter leerbaar kunnen maken. Opmerkelijk is dat een dergelijke vaardigheid wel bij vakken als Nederlands (tekst verklaren), geschiedenis of aardrijkskunde wordt geoefend, maar niet bij maatschappijleer.

Denkschema oorzaak-gevolg oplossing van een maatschappelijk probleem.

Een maatschappelijk probleem:

- heeft (verschillende) oorzaken (economische, politieke, culturele bijvoorbeeld) maar er bestaan altijd verschillende opvattingen over wat de voornaamste oorzaak is.
- oplossingen bestaan uit a) de oorzaak zo mogelijk wegnemen of b) het ongewenste gevolg zelf de kop indrukken, waardoor een nieuw gewenst gevolg ontstaat of het ongewenste gevolg verdwijnt/vermindert.
- Al naar gelang de visies op probleem en oorzaak kiezen mensen voor verschillende oplossingen.

Een wetenschappelijke theorie zit eigenlijk vrijwel hetzelfde in elkaar

- Er is een probleem (criminaliteit)
- Daar stelt men een hypothese over op ten aanzien van de oorzaak (stigmatisering; bindingen; anomie)
- Veel theorieën beschrijven niet alleen, maar hebben ook een visie op de oplossing van een probleem (decriminaliseren; versterken van de bindingen door X, Y, Z, etc.)

Visies van politieke partijen op problemen zijn ook volgens een dergelijk denkschema opgebouwd: of je nu GroenLinks of de PVV neemt: elk van de partijen zal zijn eigen 'frame' gebruiken: probleemdefinities; visie op oorzaken; morele oordelen; onderbouwing van visie op oplossingen.

Om te laten zien dat het wenselijk is leerlingen te trainen in dergelijke denkschema's, volgt nu een passage uit een maatschappijleerboek over de noodzaak van coalitievorming en 'polderen.'

'Dat niet iedereen die manier van politiek bedrijven waardeerde bleek in 2002 toen veel onvrede naar boven kwam over deze consensuscultuur en achterkamertjespolitiek (.....) Er moet een nieuwe politiek komen met duidelijke standpunten, meer openheid en krachtige besluiten. Of hierdoor de politieke cultuur wezenlijk en blijvend zal veranderen moet nog blijken. Ongeorganiseerden en mensen met een lage opleiding trekken ook bij een compromis vaak aan het kortste eind. Zo zijn de afgelopen kwart eeuw zowel het minimumloon als uitkeringen en de AOW steeds verder achtergebleven bij de inkomens van mensen met een betaalde baan. Daarom zijn vooral ouderen en mensen met weinig opleiding en inkomen ontevreden over politiek.'

Het is een passage met drie oorzaak-gevolg redeneringen die als feitelijk worden gepresenteerd, maar een visie beschrijven.

1. Achterkamertjespolitiek leidt tot ongewenste compromissen
2. Bij compromissen trekken lager opgeleiden aan het kortste eind
3. Daarom zijn juist zij ontevreden over politiek

Dat is nogal wat: de passage suggereert enigszins dat bij zogenaamde nieuwe politiek die groepen niet aan het kortste eind hadden getrokken. Maar is dat wel zo? Misschien waren deze groepen in Nederland relatief beter af dan in landen waar geen compromissen gesloten hoefden te worden (bijvoorbeeld de VS of Groot-Brittannië met een kiesstelsel dat minder tot compromissen dwingt.) En is het politieke proces wel de oorzaak van dat 'kortste eind'? Zijn er niet omgevingsfactoren te benoemen waardoor processen van inkomens(her)verdeling (mede) worden bepaald? De Nederlandse politiek heeft tegelijk in beperkte mate invloed op de herverdeling van inkomens. Globalisering in productie en op de arbeidsmarkt speelt wellicht ook een grotere rol (naast draagvlak/steun onder de bevolking). Hoe is het eigenlijk met de inkomensverdeling gegaan in verschillende landen in Europa in de afgelopen 50 jaar? En doet de Nederlandse politiek het dan goed/slecht? Het lijkt dat deze passage vanuit een bepaald frame is geschreven: probleem; oorzaak; moreel oordeel. De oplossing ontbreekt maar de tekst suggereert dat het anders moet.

In de leerstof van maatschappijleer (en maatschappijwetenschappen) zijn steeds vergelijkbare oorzaak-gevolg (oplossing) denkschema's te onderscheiden: als die naar voren worden gehaald, dan kunnen leerlingen een simpele basale beleidsanalyse leren hanteren.

- Het gaat steeds om het beschrijven van (een verschil in visies op) maatschappelijke problemen (van knelpunten in politieke besluitvorming; van stijging van criminaliteit of onveiligheidsgevoelens; van fricties in de verzorgingsstaat of problemen in de pluriforme samenleving; van invloed van de media).
- Er bestaan bij elk van die onderwerpen verschillende (politieke) visies op de oorzaken van de problemen/kwesties.
- Al naar gelang de kijk op de oorzaken, zijn er (verschillende visies op de) oplossingen van het probleem: het wegnemen van de oorzaken; het bestrijden van de gevolgen.

Hieronder enkele voorbeelden van maatschappijleerinhouden waarin dergelijke oorzaak-gevolg redeneringen nu nog vaak verborgen zitten: het zou makkelijker zijn voor leerlingen als die denkstappen meer uit de stof worden gehaald en dat die denkschema's worden ontleed, getraind en geoefend.

Voorbeelden van maatschappijleerinhouden met probleem-oorzaak-gevolg-oplossing denkstappen

- in de visies en standpunten van stromingen en politieke partijen over allerlei onderwerpen (wat voor liberalen de oplossing is, is voor GroenLinks het probleem en omgekeerd)

- in de vergelijking van (voor- en nadelen van) verschillende kiesstelsels
- bij het behandelen van de (vermeende) kloof tussen burger en politiek
- bij de voor- en nadelen van (de effecten van) politieke participatie
- in de theorieën over oorzaken van criminaliteit
- in de bespreking van soorten beleid ten aanzien van criminaliteitsbestrijding (preventief; repressief)
- in de functies van straffen
- in de visies van politieke partijen over het oplossen van criminaliteit

Zo kun je verder gaan. Ook bij theorieën over invloed van media gelden oorzaak-gevolg schema's.

Wanneer zij zo vaak – impliciet – aan de orde zijn, wordt het voor de leerlingen waarschijnlijk makkelijker die redeneringen uit de stof te lichten, de denkstappen te oefenen en te gebruiken om leerstof/inhoud te ontleden. Het worden dan een soort ezelsbruggen of oplossingsleutels, om zaken zelf mee te kunnen beredeneren. Om maar een voorbeeld te noemen: de eindtermen over de stigmatiseringstheorie, de eindtermen over vooroordelen en stereotypen of een begrip als positietoewijzing worden dan varianten van eenzelfde redenering; namelijk: negatieve beeldvorming > heeft (onbedoeld) een zichzelf waarmakend effect > en leidt tot ongelijkheid.

Juke gaf een leuke les aan een 4H klas in Rotterdam. Ze deed een simulatie van een debat in de Tweede Kamer. Enkele weken eerder was de klas zelf op bezoek geweest in de Tweede Kamer. Op basis van kennis van de stromingen en de standpunten van partijen moesten de leerlingen moties of amendementen voorbereiden over het onderwerp seksualisering in de samenleving. Het was net in de periode van de 'gevelbedekkende' bikini-reclame in het centrum van Utrecht. Leerlingen waren goed bezig, deden hun best, maar de denkstappen die je zet bij het formuleren van beleid (wat is probleem > visie op oorzaak > visie op oplossing), van een motie en van een oplossing konden de leerlingen niet maken. Daarom bleven de moties, vragen, amendementen, hoe leuk, aardig en creatief soms ook, toch een beetje hangen.

Twee winstpunten werden al genoemd van het leren denken in probleem-oorzaak-oplossingsschema's:

- oorzaak-gevolg redeneringen worden controleerbaar voor leerlingen.
- er ontstaat een soort grammatica voor maatschappijleer: een manier waarmee leerlingen makkelijker allerlei redeneringen kunnen 'ontleden'.

Bovendien

- wordt het (voor docenten) makkelijker dwarsverbanden door de inhoud van maatschappijleer te maken; theorieën over oorzaken van criminaliteit hangen samen met de (wenselijke) functies van straffen; de visies van politieke partijen op het probleem en de oplossing van criminaliteit komen overeen met bepaalde theorieën over criminaliteit. Al die dingen 'apart' zijn lastiger te onthouden dan in onderling verband.

Het leren denken in oorzaak-gevolg oplossingschema's heeft niet alleen voordelen met betrekking tot het leren van de inhoud van maatschappijleer:

- Die denkschema's kunnen heel goed worden toegepast in het trainen van de vaardigheid van discussies en debat in de klas: ten behoeve van het leren opbouwen van een argumentatie. Als in discussies en debatten in de klas leerlingen daarin worden getraind, en hun discussievaardigheden daarop ook worden beoordeeld, dan worden leerlingen geprikkeld om zich minder achter het argument te verschuilen van: ja maar het is toch mijn mening... (als of die niet onderbouwd hoeft te worden). Leerlingen hanteren hier een soort mini-theorie, een misconceptie: 'een mening, daar heb je recht op; daarom hoeft die niet te worden onderbouwd; een mening is even waardevol als de feitelijke situatie'.
- Een ander mogelijk voordeel is dat leerlingen zelf betere hypothesen leren te formuleren en een onderzoekje leren doen; dat leerlingen beter leren onderzoeksgegevens te interpreteren; dat leerlingen beter leren wanneer je wel en niet kunt generaliseren.

Geerligts en Van der Veen benoemen (in navolging van de cognitieve psychologie) waarom dergelijke vaardigheden op een andere manier geleerd moeten worden. Vaardigheden (procedurele kennis) worden doorgaans langzamer verworven dan gewone 'inhoud'. Regelmatige, gespreide oefening en directe feedback zijn belangrijke didactische instrumenten om vaardigheden te automatiseren; maar eenmaal (meer) geautomatiseerd ontlasten zij het 'werkgeheugen', zodat er capaciteit vrijkomt om de aandacht op iets anders te richten. Als dat zo is, dan zou oefenen met oorzaak-gevolg oplossingschema's het leren van leerlingen kunnen vergemakkelijken. Oorzaak-gevolg redeneringen gekoppeld aan probleemoplossingen en beleid zouden dan in elke domein expliciet als denkstap naar voren kunnen worden gehaald en geoefend met leerlingen.

Het voorbeeld uit een maatschappijleerboek van de vermeende relatie tussen achterkamertjespolitiek, inkomenshervreiding en politieke onvrede toont aan dat het goed zou zijn om ook leerlingen zelf het gereedschap in handen te geven waarmee oorzaak-gevolg redeneringen kunnen worden ontleed en uit elkaar gerafeld. Dergelijke redeneringen worden zo meer controleerbaar voor leerlingen. Zij dragen bij aan het zelfstandig kunnen denken en argumenteren. Maar het belangrijkste effect heeft te maken met leerbaarheid van de stof.

Wanneer we bijvoorbeeld politieke partijen met elkaar vergelijken, dan kunnen we leerlingen allerlei standpunten op verschillende onderwerpen uit het hoofd laten leren. Maar het vereist waarschijnlijk minder 'ruimte' in het hoofd om leerlingen vanuit een aantal basale principes en visies op problemen in de samenleving te trainen en te laten oefenen met probleem <oorzaak > gevolg > oplossingsredeneringen van stromingen en partijen. Leerlingen hoeven dan niet zozeer dingen uit het hoofd te kennen, maar kunnen standpunten van partijen gaan beredeneren (van abstract naar concreet) of herkennen in een casus (van concreet naar abstract). Zie hiervoor hoofdstuk 7.

In het kader van de onderzoeksvaardigheden bij maatschappijwetenschappen kun je leerlingen het verschil tussen oorzaak-gevolg (een causale relatie) en correlatie leren. Daar kan de eerder aangebrachte 'grammatica van oorzaak-gevolg' worden vertaald in onafhankelijke en afhankelijke variabelen. In het vmbo is dit wellicht te hoog gegrepen, maar misschien is er gewoon meer creativiteit nodig om een dergelijke manier van redeneren en argumenteren en verbanden leren leggen ook op vmbo-niveau te oefenen.

Op de Docentendag Maatschappijleer in februari 2009 vond een workshop plaats waarin werd gedemonstreerd hoe in het lager onderwijs en op het vmbo leerlingen getraind werden in 'systeemdenken'. Ook hier ging het om het leren van het leggen van verbanden, het leren redeneren en het oefenen van denkstappen.

Het woord variabelen was aangepast en werd veranderwoorden of veranderwerkwoorden genoemd. Variabelen is te abstract, maar veranderwoorden uit een tekst halen, dat kan een vmbo'er wel onder de knie krijgen.

Met eenvoudige teksten werd leerlingen geleerd om er oorzaak-gevolg redeneringen uit te halen, door bijvoorbeeld grafieken te leren maken: zet op de verticale as tevredenheid over de les, zet op de horizontale as de tijd. Laat leerlingen hun eigen tevredenheid aangeven; en die vergelijken met die van de leerling ernaast. Samen beslissen ze over de oorzaken van de toppen en de dalen in de les. Vanuit dergelijke eenvoudige oefeningen kan dan verder worden gewerkt. Bijvoorbeeld de langetermijnontwikkeling van stijging van criminaliteit leren verklaren. Welke oorzaken zijn bij die toppen/dalen te bedenken? Een stap verder is het verloop van de ontwikkelingen na een grote gebeurtenis (aansluiting van de Krim bij Rusland bijvoorbeeld) als voorbeeld te nemen, en leerlingen daar allerlei verschillende oorzaken en factoren bij te leren/te laten formuleren: en daar weer de belangrijkste oorzaken uit te laten selecteren. Daar zijn lessen over te ontwerpen die leerlingen goed trainen in oorzaak-gevolg redeneringen; laten zien dat er (vrijwel) altijd meerdere oorzaken een rol spelen enzovoort. Onze klassieke benaderingswijzen kunnen dan weer bruikbaar zijn om zoveel mogelijk verschillende oorzaken te leren benoemen.

9.5 FUNCTIES KUNNEN NOEMEN/HERKENNEN

Een specifiek soort van redeneren in het vak maatschappijleer betreft het denken in termen van functies van iets (X), voor iets anders (Y). In de leerstof hebben we het over functies van straffen, functies van media, functies van politieke partijen, functies van waarden en normen enzovoort. Maar wat niet aan de orde komt is wat het concept functie nu eigenlijk is. Zo ontstaat soms het misverstand dat media de *taak* hebben... in plaats van dat ze een functie vervullen... Het begrip functie wordt wel omschreven als elk waarneembaar gevolg/effect dat menselijk handelen of instituties hebben voor de samenleving; soms zijn het bedoelde effecten, soms onbedoelde onbewuste effecten. Het woord functie werd wel vereenzelvigd met conservatisme omdat het de nadruk zou leggen op instandhouding van de samenleving. Maar je hoeft geen functionalist te zijn om de waarde te herkennen van het kunnen denken in termen van functies. Waarom

roddelen mensen (en ook leerlingen), waarom kleden mensen zich in een bepaalde stijl, waarom kijken mensen naar bepaalde tv-programma's.

In de huidige maatschappijleerstof komt de term functie vaak terug. Bijvoorbeeld functies van:

- waarden en normen (ordenen van de samenleving; socialisatie van jongeren; oriëntatie voor individuele mensen/groepen; houvast voor individuen)
- rechtsregels (verhelderen scheidslijn goed en kwaad; houvast; vreedzame conflictoplossing)
- straffen (afschrikken van de dader/afschrikken van de brave burger; vergelding; resocialisatie)
- partijen (selectie, kanaliseren van wensen/integratie; participatie, poortwachter)
- media (voor de burger; voor de maatschappij; voor de politiek / de amusementsfunctie / de informatie-, controle-, spreekbuis-, socialisatie- en poortwachtersfunctie / de educatieve functies)
- ideologieën (houvast, oriëntatie)
- verzorgingsstaten (verzekeren, verheffen, verzorgen, verbinden) (WRR rapport 2006)
- de manier waarop mensen (selectief) waarnemen/denken
- sociale verschillen/scheidslijnen
- onderzoek
- rituelen

Leren denken in termen van functies betreft een soort 'causaal' redeneren. Immers, het gaat om directe effecten/gevolgen van verschijnsel X op groep Y. Het vereist van leerlingen toch wat extra denkkracht om te leren zien dat scheidslijnen en ongelijkheid tussen mensen een maatschappelijke/sociale functie kunnen hebben (prikkel van mensen; concurrentie; maar soms ook de functie van sociale controle en behoud van sociale cohesie binnen een groep door je te kunnen afzetten tegen andere groepen). Voor de functies van straffen ligt dat wat makkelijker; of voor de functies van de media, omdat die al wat gewoner zijn voor maatschappijleer. Maar het lijkt de moeite waard ook dergelijke denkstappen voor leerlingen 'uit de stof te lichten': en met die manier van redeneren te leren werken. Zonder te vervallen in een soort functionalisme lijkt het ook niet goed om die manier van denken helemaal onbesproken te laten. Voor het vmbo kunnen ook hier de instrumenten om 'systeemdenken' te oefenen bruikbaar zijn.

9.6 WAARDEDILEMMA'S

Samenhangend met het sociaal-culturele perspectief is de optiek van de waardedilemma's van belang voor maatschappijleer. Immers, het werken met dilemma's laat leerlingen zien dat er altijd sprake is van keuzemogelijkheden, maar dat aan elke oplossing voor een probleem voor- en nadelen zitten die tegen elkaar moeten worden afgewogen. Leerlingen leren dergelijke dilemma's op verschillende niveaus

(van persoonlijk tot maatschappelijk) te onderscheiden. Waardedilemma's kunnen worden opvangen aan de klassieke links-rechts tegenstelling (gelijkheid-ongelijkheid) of de tegenstelling democratisch/vrijheid/tolerantie versus dictatoriaal/dwang/intolerantie, maar het leert leerlingen ook na te denken over het dilemma dat een mogelijke oplossing in het ene gebied vaak strijdig is met waarden en normen vanuit een ander waardeperspectief. In die zin gaat het om de inhoud van maatschappijleer. Maar ook bij het denken over waardeproblematiek worden weer oorzaak-gevolg oplossingsredeneringen gemaakt. Als men kiest voor waarde X (meer gelijkheid in inkomens) dan is maatregel Y (inkomensnivellering) nodig om dat te realiseren, maar dat gaat ten koste van Z (prikkel om te werken). Maar grote inkomensverschillen gaan weer ten koste van participatiemogelijkheden en kansen voor kinderen van arme ouders. Hoe los je dat dilemma op?

Door het leren denken in waardedilemma's wordt ook het redeneren in oorzaak-gevolg samenhang geoefend en worden ook waarden en maatregelen vergeleken en afgewogen. De invalshoeken of de kernconcepten zijn te gebruiken als categorieën waarbinnen waardeproblemen kunnen worden onderscheiden: gaat het om economische waardedilemma's of om meer immateriële (sociaal- culturele) waarden en hoe moeten die al of niet in wetgeving worden omgezet.

In hoofdstuk 4 over waarde-educatie is uitvoerig besproken op welke wijze leerlingen kunnen leren oefenen in het denken over waarden.

9.7 HET VERGELIJKENDE PERSPECTIEF

9.7.1 Vergelijking met andere landen

Het vergelijkende perspectief onderscheidt zich van de voorgaande redeneerwijzen, omdat de invalshoeken meer horen bij de inhoud van het vak, en oorzaak-gevolg redeneringen meer horen bij de procedurele kennis van het vak. Vergelijken maakt deel uit van de leerstof (vwo maatschappijleer), maar het is ook een waardevolle *leeractiviteit*: een didactische strategie die het leren en begrijpen vergemakkelijkt.

Vergelijken maakt onlosmakelijk deel uit van het sociaalwetenschappelijke denken en zou daarom als denkstap en leeractiviteit systematisch gebruikt kunnen worden om maatschappijleer betekenisvoller te maken. Het meten van sociaalwetenschappelijke verschijnselen krijgt immers zelf pas betekenis door de onderzoeksresultaten af te zetten tegen bijvoorbeeld een controlegroep; een intelligentiequotiënt of een CITO-score zegt alleen maar iets in relatie tot de scores van anderen. Door het contrast met een andere samenleving bijvoorbeeld krijgt datgene wat geleerd en afgewogen moet worden over de Nederlandse samenleving meer kleur. Tabellen met cijfers over moord en doodslag in andere landen, over stakingsdagen, over inkomensverschillen, over man-vrouw verschillen, leveren vaak verwonderde reacties op van leerlingen. Cijfers over stijging van criminaliteit zeggen eigenlijk meer als je die vergelijkt met cijfers in het buitenland. Hetzelfde geldt voor opkomstcijfers bij verkiezingen. Dergelijke cijfers worden bij maatschappijleer vaak alleen afgezet tegen gegevens uit het verleden, maar pas door vergelijking met het buitenland kan beter worden bepaald of bijvoorbeeld de

mate van criminaliteit hoog of laag is, of de mate van participatie bij verkiezingen hoog of laag is. Hetzelfde geldt ook voor veranderingen: criminaliteit is gestegen, maar als blijkt dat dat harder is gegaan of juist achter is gebleven ten opzichte van andere landen krijgen die gegevens meer betekenis. Ook in Nederland wordt geklaagd over de kloof tussen burger en politiek en worden voorstellen gedaan om het kiesstelsel te veranderen. Maar als in Nederland de opkomst nog steeds relatief hoog is, is daar minder reden toe. Zo wil men in Nederland elementen van het meerderheidsstelsel en in Groot-Brittannië juist elementen van evenredige vertegenwoordiging om de kloof tussen burger en politiek op te lossen. Men kijkt dan wel naar het kiesstelsel van anderen, maar identificeert niet dat de problemen overeenkomstig zijn (en waarschijnlijk niet door het kiesstelsel worden veroorzaakt (NRC 15 mei 2010).

In het boek *Wat werkt in de klas* noemt Marzano vergelijken c.q. het identificeren van overeenkomsten en verschillen de krachtigste didactische aanpak die docenten kunnen inzetten om de leerresultaten van leerlingen te verbeteren (Marzano 2008, p. 15 e.v.).

De theorieën over het leren en de werking van het geheugen die in hoofdstuk 7 zijn besproken, ondersteunen het idee dat het leren door vergelijken onontbeerlijk is om de waarde van iets te kunnen ervaren en om concepten van maatschappijleer goed te kunnen overdenken aan de hand van 'concrete ervaringen'. De vergelijking met andere landen verankert meer associaties bij datgene wat geleerd wordt over de eigen samenleving. Leerlingen leren het concept democratie niet (alleen) door het leren reproduceren van de kenmerken van een democratie. Die kenmerken krijgen pas betekenis door het contrast aan de hand van concrete voorbeelden van levensomstandigheden van het tegendeel van democratie (deductie inductie + vergelijken). Hetzelfde geldt voor lessen over staatsinrichting: het alleen kennen (reproduceren) van de kenmerken van het Nederlandse kiesstelsel heeft waarschijnlijk niet zoveel zin. De werking en het kunnen overdenken van de waarde van dat stelsel en het kunnen bepalen van een standpunt over de wenselijkheid van veranderingen van dat stelsel is pas haalbaar door het vergelijken van concrete voorbeelden van andere voor leerlingen betekenisvolle landen en stelsels. Maar ook dan moet er goed doordacht worden waarop we leerlingen leren vergelijken. Gaat het alleen om het vergelijken van die stelsels op kenmerken (evenredigheid-meerderheid) of gaat het er juist om dat leerlingen leren die stelsels te vergelijken op andere effecten: zoals betrokkenheid/participatie van burgers, de mate van representativiteit, de mate van vertrouwen, de mate van polarisatie? Pas met dergelijke informatie worden dilemma's (c.q. de voor- en nadelen van voorstellen) voor verandering van een kiesstelsel voorstelbaar en betekenisvol. Zo geeft het boek *In alle Staten* van Max Westerman treffende voorbeelden van allerlei verschillen tussen Nederland en de VS. Die voorbeelden kunnen van vmbo- tot vwo-niveau worden gebruikt: of het nu gaat om het functioneren van het recht, van gevangnissen, van referenda, van kandidaatstelling enzovoort.

Een klassikale uitleg over staatsinrichting in 3 vmbo: veel inhoud en begrippen, regering, parlement, trias politica, evenredige vertegenwoordiging, taken parlement en regering. De vraag *waarom* het parlement de regering zou moeten controleren, wordt vaak niet gesteld. Je zou zo'n les ook kunnen beginnen door iets over de bankencrisis te presenteren als aandachtsrichter en met leerlingen te bespreken wat er is misgegaan. De bankencrisis is een mooi voorbeeld van wat er kan gebeuren als macht te weinig wordt gecontroleerd. Zo'n vergelijking/analogie kan nieuwsgierigheid wekken en de betekenis van staatinrichting en de noodzaak van controle en evenwicht tussen de verschillende machten veel duidelijker maken.

Een klassikale behandeling van een huiswerkopdracht over een CAO. Wel kwam uitvoerig aan bod wat een CAO is en dat een CAO verbindend kan worden verklaard. Maar de essentie voor het begrijpen ervan kwam niet aan de orde. Een docent kan ook de vraag opwerpen wat er zou gebeuren als er geen CAO (of een minimumloon) zou bestaan. Wat verandert er in de positie van werknemers, welk effect heeft dat op een conjunctuur, wie hebben er belang bij, wat is de functie van een CAO. Wanneer wordt gestart met dergelijke evaluerende en vergelijkende vragen komt ook scherper in beeld waarom leerlingen kennis nodig hebben van dit soort begrippen.

In de praktijk van de maatschappijleermethoden is de vergelijking nu vaak aan het eind van een hoofdstuk geplaatst en wordt dat als het ware achteraf gedaan. Misschien is het effectiever er mee te beginnen. Een vergelijking met andere landen kan juist een aandachtsrichter zijn om uit te gaan zoeken hoe en waarom iets in Nederland eigenlijk zo is. Opvallend is dat de vergelijking met andere landen in de eindtermen meer aan het vwo wordt toebedeeld. Didactisch gezien is dat jammer: vergelijken zou ook havo- en vmbo-leerlingen motiveren en ook voor hen zou leerstof meer begrijpelijk en betekenisvol worden. Bovendien veronderstelt het vergelijken andere belangrijke denkvaardigheden: het leren categoriseren en schematiseren. Op welke categorieën ga je vergelijken en waarom? Als leerlingen dat *kunnen*, dan kunnen ze ook zelfstandiger betekenisvol leren.

9.7.2 Het veranderingsperspectief

Verandering heeft te maken met de *vergelijking* met vroeger, maar het gaat ook om de samenhang van gebeurtenissen met grotere actuele veranderingsprocessen zoals modernisering, globalisering, individualisering en democratisering. Leerlingen moeten leren maatschappelijke en politieke problemen te relateren aan een context van grote veranderingsprocessen. Daardoor ontstaat er wellicht meer inzicht in 'relatieve autonomie van sociale processen' (Elias) en in de samenhang van een bepaald maatschappelijk vraagstuk met andere factoren en de context waarin een probleem zich voordoet. Zo kan maatschappijleer bijdragen aan realistische(r) verwachtingen ten aanzien van politiek. Wanneer leerlingen (leren) denken dat 'de politiek' c.q. de overheid allerlei problemen ongelimiteerd kan oplossen, dan voedt een vak als maatschappijleer de politieke teleurstelling in de toekomst.

Een scenario-opdracht als voorbeeld

Een voorbeeld van een opdracht die past in het veranderings/vergelijkingsperspectief en waar veel oorzaak-gevolg denkstappen in voorkomen, is het leren denken in termen van een toekomstscenario. Als we de omschrijving van Marzano hanteren van toepassing in betekenisvolle situaties en de leeractiviteiten bezien die daaronder zouden vallen, dan lijken daarvoor meerdere lessen nodig: beslissen, probleem oplossen, ontwerpen, experimenteren, definitieonderzoek, operationaliseren, historisch onderzoek, scenario-onderzoek, systeemanalyse.

Voor een scenario-opdracht is vaak meer tijd nodig. Stel dat leerlingen zich over de vraag moeten buigen welke veranderingen er in Nederland plaats zouden vinden als er de komende 8 of 12 jaar een regering van samenstelling XY of PQ zou zijn en leerlingen de gevolgen moeten uitdenken die zo'n regeerperiode zou kunnen hebben voor het onderwijs, de gezondheidszorg, het criminaliteitsbeleid, de werkgelegenheid, migratie en integratie of de inkomensverhoudingen, dan zijn daar meerdere lessen voor nodig, zelfs al wordt de klas ingedeeld in expertgroepen die elk een beleidsterrein voor hun rekening nemen en de informatie is voorgeselecteerd en in een webquest toegankelijk is gemaakt.

Het gaat in zo'n opdracht wel om een betekenisvolle manier van leren. Zo'n soort opdracht lijkt een goede oefening voor het doordenken van partijstandpunten; leerlingen leren na te denken over de wenselijke inrichting van Nederland in een toekomst waar zijzelf deel van uitmaken en in zullen participeren door bijvoorbeeld als stemgerechtigde kiezer een bewuste(re) keuze te kunnen maken. Het gaat op een complexere hogere manier van leren: kennis van de stromingen en partijen, van de diverse domeinen/thema's en van omgevingsfactoren/haalbaarheid/steun moet worden gebruikt om de opdracht tot een goed einde te brengen. Verder moeten ze kunnen vergelijken en categoriseren; ook deductie/inductie van abstracte uitgangspunten van partijen naar concrete levensomstandigheden is nodig. Zo leren ze/oefenen ze in het denken van problemen > naar visies op de oorzaken ervan > naar oplossingen > gewenste effecten. Zo'n opdracht is in ieder geval betekenisvoller dan alleen het leren memoriseren van partijstandpunten voor de toets: dan blijf je als het ware in de informatiefase (of dimensie 2) steken. Leren om te begrijpen lijkt dan verder weg. Waarschijnlijk is het zo dat juist door een meer complexe opdracht bij leerlingen motivatie/interesse gaat ontstaan naar meer gedetailleerde kennis.

Lizzy kreeg als 5 vwo leerlinge voor de eerste toets voor het nieuwe vak maatschappijleer alle paragrafen van het hoofdstuk politiek op. Bovendien moesten de leerlingen alle namen van de ministers en staatssecretarissen en de partijvoorzitters kennen. Een paar maanden later viel het kabinet en leek al de moeite voor niets geweest. Betrokken bij het onderwerp raakte ze allerminst.

9.8 AFHANKELIJKE/CUMULATIEVE OPBOUW VAN DE LEERSTOF OF ONAFHANKELIJKE WILLEKEURIGE OPBOUW?

In deze paragraaf komt aan de orde hoe kan worden omgegaan met ordening van begrippen. Kan worden volstaan met een zogenaamde onafhankelijke leerstof-opbouw: kunnen eindtermen als losse leerstofelementen worden omschreven en min of meer in een willekeurige volgorde worden behandeld, of is het wenselijk bepaalde leerstofonderdelen in een bepaalde volgorde te behandelen, omdat kennis van leerstof X nodig is om leerstof Y te kunnen begrijpen en te analyseren? Bij vakken als wiskunde is dat glashelder: dat begint niet met worteltrekken. Bij maatschappijleer en maatschappijwetenschappen is zo'n cumulatieve opbouw niet bruikbaar. Onderwerpen/thema's worden vaak losstaand van elkaar behandeld.

Desalniettemin lijkt het ook voor maatschappijleerlessen belangrijk om na te denken over de vraag hoe sommige begrippen kunnen worden gebruikt om 'volgende' begrippen te leren en om tot een hoger niveau van leren te kunnen komen in termen van de taxonomie van Bloom. Dat kan door een trapsgewijze opbouw, door een spiraalvormig curriculum. In het hoofdstuk over leren en de werking van het geheugen kwam al naar voren dat zo'n curriculum waarschijnlijk effectiever is en tot een diepgaander manier van leren zou leiden. Het vak maatschappijwetenschappen heeft die mogelijkheden zeker wel. Het verplichte vak maatschappijleer heeft betrekkelijk weinig uren. Maar meer verbindingen binnen de leerstof en leren op een hoger niveau dan reproductie van losse eindtermen, zou het vak beter leerbaar maken – en heeft het meer kans te leiden tot bruikbare kennis in situaties buiten school.

Voor de maatschappijleerpraktijk zouden mogelijkheden bekeken kunnen worden om *binnen* een onderwerp meer verbindingen te leggen tussen onderdelen en begrippen van de stof en om meer verbanden te leggen *tussen* de verschillende onderwerpen van maatschappijleer. Als daarbij goed wordt aangesloten op de meer informele kennis (de leefwereld van leerlingen), dan zou dat minder 'geheugenruimte' vergen en de stof gemakkelijker leerbaar maken voor leerlingen.

Een les in Amsterdam-West binnen het thema pluriforme samenleving. De opdracht voor de leerlingen was een vergelijking te maken tussen moslimfundamentalisten en rechtsradicalen. De teksten en filmfragmenten waren goed gekozen. De vragen gingen over kleding, symbolen, helden, ideeën, wie als vijand werd gezien, en waar men de ideeën had opgedaan. Leerlingen waren betrokken, geïnteresseerd, het klassengesprek liep goed, er werd goed omgegaan met de gevoeligheden in dit deel van de stad, maar toch bleven er kansen liggen. Alsof de kern van de zaak niet boven water kwam.

Dit voorbeeld en het eerder genoemde voorbeeld van de simulatie van het Kamerdebat illustreren dat basisconcepten of vaardigheden van maatschappijleer nog te weinig worden gebruikt om volgende onderdelen van de leerstof te ontleden/onttrafelen/te begrijpen.

Wat er uit kwam was dat beide groeperingen vanuit een vijanddenken opereerden, maar wat bleef liggen is dat beide groepen uitgaan van ongelijkheid tussen groepen mensen, die legitimeert dat macht wordt uitgeoefend (tot aan het gebruik van geweld toe), en dat beide groeperingen hele stringente ideeën hebben over hoe mensen zich dienen te gedragen in het privéleven (mate van vrijheid in het privédoel). De verwondering van die les zou zijn groter zijn geweest als er ook uitgekomen was dat de ogenschijnlijke tegenstanders er eigenlijk een vergelijkbaar denk/waardepatroon op na houden. De grootste vijanden lijken in hun manier van denken sprekend op elkaar.

Wanneer het concept ideologie was toegepast om de ideeën van rechtsradicalen en moslimfundamentalisten (of welke stroming /groepering dan ook) te *vergelijken*, dan kunnen de elementen van het concept ideologie als *categorieën* worden gebruikt. *Vergelijken* veronderstelt 'kunnen categoriseren'. Het ene concept (ideologie) wordt dan gebruikt om een andere verschijnsel mee te ontleden (c.q. het denken van rechtsradicalen en moslimfundamentalisten, of stromingen, of standpunten van politieke partijen). Zo hangen onderdelen van de leerstof, maar ook veel denkstappen bij maatschappijleer met elkaar samen: de ene denkvaardigheid (vergelijken/schematiseren) veronderstelt de andere (categoriseren/causaal redeneren). Als die lijn niet wordt gevolgd, dan moeten leerlingen de losse delen uit hun hoofd leren, wat meer geheugenruimte vergt en minder coherentie en begrip oplevert.

Een eerder geleerd begrip zou een stukje (voor)kennis kunnen worden voor het leren van een nieuw stuk stof. Nu komen we binnen de vakken maatschappijleer 1 en 2 op het vmbo wel toe aan reproductie, begrip en soms toepassing van concepten en vaardigheden. Analyse en synthese komen moeilijker binnen bereik. Het risico bestaat dat de formele kennis voor de toets dan geen verbinding krijgt met de meer affectief geladen ervarings- of informele kennis. Er is minder kans op 'conceptual change'; preconcepties blijven naast de formele kennis bestaan (zie de taxonomie van Bloom).

De vraag is hoe voor leerlingen meer verband tussen leerstofeenheden zichtbaar kan worden gemaakt. Dat is een van de redenen dat de eindtermen voor het vak maatschappijleer in havo/vwo zijn herzien voor een nieuw programma, dat in 2007 is ingevoerd. Ook voor het vak maatschappijwetenschappen zijn nieuwe concepten en nieuwe eindtermen en domeinen ontwikkeld: een beperkter aantal concepten zou door leerlingen op zodanige manier gekend en beheerst moeten worden dat leerlingen deze in (nieuwe) contexten zouden moeten kunnen toepassen.

Het principe is dat wordt bekeken hoe kennis van bepaalde begrippen kan worden ingezet als een soort 'procedurele' kennis om andere begrippen op een hoger niveau te leren beheersen. Eindtermen over kiesstelsel, participatie, representatie, vertrouwen in politiek (systeemmodel) of over polarisatie bijvoorbeeld kunnen los van elkaar worden geformuleerd. Er kan ook worden aangegeven wat leerlingen met die leerstofonderdelen moeten kunnen. De eindterm wordt dan: *vergelijk* een kiesstelsel met evenredige vertegenwoordiging met een meerderheidsstelsel met

betrekking tot de mate van participatie, van representativiteit, van vertrouwen in politiek, van polarisatie (en/of een stelsel met veel referenda). Nu is er een aparte eindterm over knelpunten in het stelsel van politieke besluitvorming en die knelpunten moeten worden herkend (in bronnen) of kunnen worden genoemd. Dat is een 'lager' niveau van denken (reproductie) dan wanneer met kennisonderdelen een vergelijking en analyse moet worden gemaakt om op basis daarvan tot een waardering/oordeel of argumentatie te komen.

Ordering van leerstof door middel van een hiërarchische structuur van ankerbegrippen en het onderscheiden van 'gewone' kennis van het vak met 'procedurele kennis' wordt door onderwijskundige theorieën ondersteund. Beiden soorten van 'kennis' vergen wel weer een andere aanpak in de klas.

In de paragraaf over redeneerwijzen bij maatschappijleer is al besproken dat er denkstappen te onderscheiden zijn die impliciet zo vaak worden gemaakt bij maatschappijleer dat we ze expliciet kunnen maken en *daardoor* kunnen leerlingen er mee oefenen. Leerlingen hoeven dan minder uit het hoofd te leren omdat zij meer zelf kunnen beredeneren. Een dergelijke opbouw is te benoemen in termen van een taxonomie van leerdoelen, zodat bij onderdelen van de leerstof kan worden aangegeven wat een leerling met de begrippen moet *kunnen*. Op die manier is aan te geven welke delen van de leerstof contexten kunnen vormen voor het kunnen toepassen van deze meer basale concepten.

Het gebruik van de leerstof van de begrippen ideologie, stromingen, standpunten politieke partijen is daar een goed voorbeeld van. In de eindtermen van maatschappijwetenschappen staat omschreven wat politiek is: 'politiek is de gezaghebbende toedeling van waarden'. Verder staat omschreven wat een ideologie is. Beide omschrijvingen liggen heel dicht bij elkaar. De omschrijving van een ideologie is *'het samenhangende stelsel van ideeën over de wenselijke verdeling van welvaart, vrijheid en macht: c.q. de 'waarden' uit de omschrijving van politiek*. De definitie van ideologie kunnen we dan gebruiken om stromingen en partijen te gaan *ontleden* en *vergelijken*.

Het leren van maatschappijleer wordt makkelijker voor leerlingen wanneer stromingen worden vergeleken op *bijvoorbeeld* die drie elementen van een ideologie: de verdeling van welvaart/economische ordening, de mate van vrijheid in het privéleven en de manier waarop men de macht verdeeld/uitgeoefend wil zien. Er ontstaat voor leerlingen zo een begrijpelijker, compacter geheel: met meer *ijkpunten* om – als ze iets niet uit hun hoofd weten – iets zelfstandig te kunnen herleiden. Ze hoeven dan enkele categorieën te onthouden, en enkele basisprincipes van de stromingen. Daarmee kunnen ze de standpunten verder zelf beredeneren en leren begrijpen.

In een veel gebruikte methode staat dat links voor een rechtvaardige verdeling van inkomens is: alsof rechtse partijen en stromingen voor een onrechtvaardige verdeling van inkomens zouden zijn. Terwijl een van de basale noties van het begrip ideologie is dat ideologieën bepaalde zaken rechtvaardigen. Alle partijen streven eerlijke en rechtvaardige zaken na. Alleen de een vindt ongelijkheid in inkomens rechtvaardig, terwijl een andere stroming juist inkomensnivellering wil rechtvaardigen.

Ongelijkheid in welvaart/inkomen ontstaat volgens linkse partijen door (het recht van) de sterkste (de macht van ondernemers/de bezitters) en is volgens linkse stromingen onrechtvaardig omdat de mensen met lage inkomens de winsten voor de bezitters verdienen.

Ongelijkheid in beloningen is volgens rechtse mensen juist het gevolg van verschillen in prestaties en is dus volgens hen juist rechtvaardig.

Links wil een sterke overheid om de macht van ondernemers aan banden te leggen om de welvaart meer te kunnen spreiden. Liberalen en rechtse stromingen vinden dat ondernemers juist welvaart voortbrengen en daarom meer mogen verdienen: de overheid moet daarom zoveel mogelijk doen om het particulier initiatief/het bedrijfsleven te stimuleren. Nu zie je bij leerlingen nog al eens het misverstand ontstaan dat links voor een sterke/grote rol van de overheid is, als doel op zich. Leerlingen leren het niet als een middel te herkennen.

Mogelijk zouden ook de kernconcepten van het nieuwe programma voor maatschappijwetenschappen kunnen worden gebruikt als categorieën om stromingen te vergelijken: bijvoorbeeld ideeën met betrekking tot de wenselijkheid van (on) gelijkheid, cohesie, identiteit en verandering.

Op eenzelfde manier zouden begrippen in het domein verzorgingsstaat en het domein rechtsstaat van het vak maatschappijleer op havo/vwo kunnen worden gekoppeld. Eigenlijk zou steeds de vraag kunnen worden gesteld: wat moeten leerlingen met dit stukje kennis kunnen? Als we leerlingen het concept arbeidsethos leren, dan kunnen we dat gebruiken om te laten zien hoe stromingen/partijen verschillend denken over het recht op arbeid: en daarop rust weer het standpunt over de rol van de overheid op het gebied van sociale zekerheid. Leerlingen leren opvattingen van partijen over uitkeringen te verbinden met ideeën over arbeidsethos van partijen. Op dezelfde manier kan worden geformuleerd wat leerlingen moeten kunnen met de kennis over functies van straffen.

Voorbeeld functies van straffen

Leerlingen moeten nu kunnen *reproducen* dat er diverse functies van straffen bestaan; maar met de taxonomie van Bloom kunnen we hogere doelstellingen formuleren. Bijvoorbeeld leerlingen kunnen functies van straffen herkennen in standpunten van politieke stromingen en partijen en in beginselen van ons strafrecht; leerlingen kunnen dat *vergelijken* met de functies van straffen die in andere landen/culturen domineren. Leerlingen kunnen die verschillen in nadruk op functies van straffen ook vergelijken met betrekking op effectiviteit doordat zij gegevens over Nederland in de tijd (leren) vergelijken of door gegevens van Nederland (leren) te vergelijken met andere landen (*analyse*). Op basis van dergelijke maatschappijleerkennis en -vaardigheden zouden leerlingen een argumentatie kunnen opbouwen en hun standpunten over het strafklimaat in Nederland kunnen leren onderbouwen (attitude en reflectie).

9.9 DE CONCEPT-CONTEXTBENADERING

9.9.1 Inleiding

In 2003 bracht de KNAW-klankbordgroep van het voortgezet onderwijs een advies uit ten aanzien van de examenprogramma's in de tweede fase (KNAW 2003). De Academie wijst op het belang van de zogenoemde *concept-contextbenadering* om de overbelasting van examenprogramma's tegen te gaan. Een beperking van het centraal schriftelijk examen tot de *kernconcepten* en *kernvaardigheden* van vakken zou leerlingen en docenten de ruimte bieden om zich binnen de alledaagse lespraktijk in betekenisvolle, motiverende *contexten* te verdiepen. In het schoolexamen kunnen de kernconcepten en -vaardigheden in wisselende contexten worden toegepast. De commissie die in opdracht van het ministerie van OCW een voorstel heeft gedaan voor vernieuwing van het vak maatschappijwetenschappen heeft die concept-contextbenadering als uitgangspunt genomen. Maar maatschappijleer/maatschappijwetenschappen heeft als het ware een andere verhouding met de context dan bijvoorbeeld een vak als natuurkunde of economie. Die schoolvakken lijken meer conceptueel van aard: context is nodig om die vakken betekenisvoller te maken. Maatschappijleer lijkt juist uit de aard van het vak meer contextgericht omdat de maatschappelijke werkelijkheid en actualiteit juist haar onderwerp is. Met andere woorden: de contexten zijn middel en doel van maatschappijwetenschappen.

Maar ook bij maatschappijleer/maatschappijwetenschappen is de leerstof en de lespraktijk soms losgeraakt van de actuele betekenisvolle context, die eigenlijk in ons vak geleerd en begrepen moet kunnen worden. Zeer gedetailleerde eisen van het centraal schriftelijk examen in de tweede fase hebben leerkrachten bijvoorbeeld in een strak keurslijf gedwongen en leiden tot het 'mile wide, inch deep problem', dat al in hoofdstuk 7 werd benoemd. Leren voor de toets en kennis die niet echt beklijft. Docenten komen daardoor niet of onvoldoende toe aan waar ze voor zijn opgeleid, namelijk vakinhoudelijk en vakdidactisch verantwoorde lessen ontwerpen die leerlingen inspireren.

De concept-contextbenadering kan van toegevoegde waarde zijn voor de docenten en het vak. Recent zijn er concept-examenprogramma's voor een flink aantal vakken in de bovenbouw van havo/vwo opgesteld, die in verschillende pilots worden beproefd. Wat al deze vakken (natuurkunde, biologie, scheikunde, economie, maatschappijwetenschappen) gemeenschappelijk hebben, is het denken in termen van concept en context. De concept-contextbenadering vormt het uitgangspunt van de vernieuwing (Bruning en Welp 2008). Zij wordt zowel gebruikt als een manier om leerinhouden te ordenen als om een didactische aanpak aan te geven, waarin de wisselwerking tussen concepten en contexten centraal staat.

Voor de vernieuwing van het vak is gekozen voor de hoofdconcepten binding, vorming, verhouding, verandering en daarvan uitgaande zijn daar kernconcepten van de politicologie en sociologie aan gekoppeld, zoals bijvoorbeeld sociale cohesie en macht/gezag. De leerlingen dienen kennis en inzicht te verwerven in deze concepten, deze kunnen toepassen en met elkaar in verband kunnen brengen.

Daarvoor zijn analysevaardigheden nodig van de maatschappelijke werkelijkheid. Er is dus gezocht naar contexten waarmee de kernconcepten helder kunnen worden gemaakt. Maatschappelijke verschijnselen, die zich lenen om de verschillende kernconcepten te doorzien.

9.9.2 Nadere invulling concept-contextbenadering bij maatschappijwetenschappen

De concept-contextbenadering is niet nieuw. De Amerikaanse filosoof en pedagoog John Dewey schreef ruim honderd jaar geleden (1894) al over het belang van onderwijs in context (Fottland 2004, pp. 639-662). In de twintigste eeuw hebben in het voetspoor van Dewey verschillende onderzoekers en leerkrachten de waarde van contextrijk onderwijs proberen vast te stellen. De ontwikkeling in de theorievorming over leren en onderwijzen die in hoofdstuk 7 van dit vakdidactiekboek is geschetst, ondersteunt het idee van contextrijk leren.

Het gaat om motiveren, om betekenisvol leren, om aansluiten bij voorkennis en informele kennis, om kennis(re)constructie, om ordening van begrippen, om leeractiviteiten en denkstappen en om samenwerkend leren, waardoor concepten worden geleerd en geoefend en betekenis krijgen, om conceptual change en om leren voor transfer. Benadering van concepten via contexten maakt dat nieuwe kennis gemakkelijker te verwerven zou zijn; door contexten raakt kennis beter verankerd in het geheugen; contexten bieden de mogelijkheid rekening te houden met leerlingdenkbeelden en preconcepties.

De concept-contextbenadering is niet alleen van belang voor motiverend onderwijs. Kennis (niet alleen de wetenschappelijke) neemt immers snel toe en verandert door nieuwe gezichtspunten van karakter. Examenprogramma's worden voor een aantal jaren vastgelegd (vijf of meer jaren) en hebben dus juist een 'body of knowledge' nodig die minder aan verandering onderhevig is. Uitgaan van kernconcepten levert minder beschrijvende, meer problematiserende, meer verklarende en meer op vergelijking en verandering gerichte kennis op. Gezocht dient te worden naar een aantal concepten en vaardigheden dat voor langere tijd dienst doet om complexe maatschappelijke ontwikkelingen en problemen te analyseren. Zo kan worden ingespeeld op deze steeds veranderende contexten en wordt gegarandeerd dat leerlingen voldoende basiskennis hebben om in vervolgoopleidingen succesvol te kunnen zijn.

9.9.3 De definitie van concept

Voor maatschappijwetenschappen is het in eerste instantie belangrijk om de concepten goed te ordenen. Concepten vormen het gereedschap van het vak en zijn op alle contexten van toepassing. Concepten brengen de dwarsverbanden aan tussen de contexten. Leerlingen leren de 'body of knowledge' zelf in te zetten in verschillende contexten.

Voor maatschappijwetenschappen zijn concepten een mentaal raamwerk: een geheel van (denkbeeldige) lijnen die elkaar (al dan niet) verbinden, die (al dan niet) vakspecifiek zijn en die het bijvoorbeeld mogelijk maken dat iemand een verklaring

kan geven voor bijvoorbeeld het verschijnsel dat criminaliteit bestaat. Een leerling moet in de gelegenheid worden gesteld een conceptueel raamwerk op te bouwen.

De onderwijspraktijk, gevoed door uitgeverij die voor de markt schrijven en examenmakers die opgaven moeten maken, blijft gelaarde met mooie actuele voorbeelden. De leerlingen beantwoorden vragen, kijken deze na, leren voor de toets en halen het centraal examen. Het gaat er hier niet om uitspraken te doen over wenselijke en/of onwenselijke situaties – didactische keuzes worden immers uiteindelijk door de docent in de klas gemaakt. Er blijft echter een flink aantal mogelijkheden voor de wisselwerking tussen concept en context onbenut.

‘Contextual learning and teaching, an instructional system is based on the premise that meaning emerges from the relationship between content and its context. Context gives meaning to content. The broader the context within which students are able to make connections the more meaning content will hold for them’ (Johnson 2002). Een voorbeeld voor maatschappijwetenschappen is het concept sociale ongelijkheid. Dat moet een leerling kunnen herkennen en analyseren in verschillende maatschappelijke situaties en processen.

De vraag die logischerwijs gesteld moet worden, is vervolgens: ‘wat wordt ingebed?’ De leerling in het klaslokaal beschikt over zogenaamde ‘thuis kennis’ die ingeruild moet worden voor een ‘wetenschappelijk geaccepteerd’ construct. Een herkenbaar (leerling)voorbeeld is hier het begrip individualisering. Individualisering thuis betekent voor de leerling dat de leden van het gezin hun eigen gang gaan, maar dat is niet wat sociologen eronder verstaan. Het onderwijs richt zich op het aanleren van het concept individualisering met de volgende (mogelijke) invulling. Een studie naar individualisering in Nederland uit 2000 (SCP) komt tot minstens vijf verschillende betekenissen van individualisering: Nederlanders hebben minder vaak een band met instituten als de kerk en politieke partijen (de-institutionalisering), wijken in hun meningen vaker af van de groep (privatisering), volgen in hun opvattingen over verschillende vraagstukken steeds minder één lijn (fragmentering), verschillen onderling sterker van elkaar (heterogenisering) en denken steeds minder traditioneel (de-traditionalisering). Los van de vraag of dit nu de ‘juiste’ invulling is, richt het onderwijs zich op (1) het aanleren van de concepten, (2) het kunnen relateren van het aangeleerde aan andere concepten en (3) het toepassen van deze kennis in verschillende situaties.

9.9.4 Concepten in het vak maatschappijwetenschappen

Concepten zijn begrippen met een bepaald abstractieniveau. Ze staan vast voor een groter aantal jaren en zijn daarmee min of meer permanent. Ook de te selecteren vaardigheden zullen aan het criterium van duurzaamheid moeten voldoen. Kenmerken van concepten (in de sociale wetenschappen): basisbegrippen die basis en kader vormen voor de kennisopbouw in een discipline zoals principes, theorieën, ideeën, beelden en wetmatigheden. Voor de keuze van *concepten* voor het vak maatschappijwetenschappen is het van belang de functie ervan nader toe te lichten en criteria te formuleren.

De commissie-Schnabel (2007) hanteerde de volgende criteria. Concepten:

- zijn basis- of grondbegrippen waarmee maatschappelijke ontwikkelingen en problematieken geanalyseerd kunnen worden.
- hebben een bepaalde mate van abstractie; ze zijn niet te specifiek, maar ook niet te abstract.
- zijn in meerdere contexten toe te passen.
- komen voort uit de sociale wetenschappen.
- onderscheiden zich van concepten uit andere vakken.
- zijn nodig om de grondbeginselen van het vak eigen te maken.
- zijn beperkt in aantal en worden onderscheiden in hoofdconcepten en kernconcepten.

Voor het formuleren van de eindtermen is uitgegaan van de hoofdconcepten vorming, verhouding, verandering en binding (KNAW 2006), omdat daarmee fundamentele ‘problemen’ worden beschreven die in elke samenleving moeten worden ‘opgelost’. Sociale wetenschappen die als basisdisciplines voor maatschappijwetenschappen worden beschouwd zijn sociologie en politicologie.

‘Samengebracht onder de noemer maatschappijwetenschappen kunnen sociologie en politicologie nader getypeerd worden door de aard van bindingen die mensen met elkaar hebben, de wijze waarop mensen in het kader van deze bindingen alleen en gezamenlijk een identiteit verwerven, de sociale en politieke verhoudingen die zich tussen deze mensen ontwikkelen en de veranderingen die zich in de bindingen, de vorming en de verhoudingen voordoen.’

Hoofdconcepten	Sociologische kernconcepten	Politicologische kernconcepten
Vorming	socialisatie / acculturatie identiteit cultuur	politieke socialisatie ideologie
Verhouding	sociale (on)gelijkheid	macht / gezag conflict / samenwerking
Binding	sociale cohesie sociale institutie groepsvorming cultuur	politieke institutie representatie / representativiteit
Verandering	rationalisering individualisering institutionalisering	democratisering staatsvorming globalisering

Bij de formulering van de concept eindtermen is gekozen voor de volgende opbouw: **Hoofdconcept**: dat is het centrale concept. Het zal primair in de behandelde context geanalyseerd moeten worden (binding, vorming, verhouding, verandering). **Kernconcepten**: dat zijn andere dan de vier hoofdconcepten, waarmee verbanden te leggen zijn in deze context. Bijvoorbeeld gelijkheid, identiteit, macht en gezag.

Contextspecifieke concepten: Het kan zijn dat voor het inzicht in de context het noodzakelijk is dat leerlingen andere concepten moeten kennen. Die noemen we contextspecifieke concepten.

Voorbeeld eindterm massamedia en communicatie:

De kandidaat kan aangeven wat de functies van de media (informerende, socialiserende, amuserende, verbindende) zijn en hoe die *veranderd* zijn door maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in het medialandschap zelf.

De kandidaat kan de gevolgen van maatschappelijke ontwikkelingen als commercialisering, informatisering en individualisering voor de functies van de media beschrijven en herkennen.

Daarbij kan hij kenmerken noemen van commercialisering en de verschuivingen erdoor in de functies van de media (verschuiving van informerende functie naar meer amuserende functie, integratie van informatie en amusement) beschrijven.

9.9.5 De definitie van context

Een context bakent het leergebied af en laat de, voor het leerproces relevante zaken, aan de orde komen. Een context kan ook als probleemsituatie worden gedefinieerd: 'A context is a focal event, an event that gets attention and is put in the spotlight, embedded in its cultural setting' (Duranti en Goodwin 1992). Deze interpretatie van context stelt een probleem centraal, liefst in een herkenbare situatie, dat moet worden opgelost. Een educatieve context moet volgens Duranti en Goodwin aan vier criteria voldoen:

1. de context is herkenbaar voor de leerling en in deze context spelen de concepten (mental *encounters*) een rol.
2. de context bevat een taak in de vorm van een opdracht of uitvoering van een activiteit.
3. het gebruik van (vak)taal en procedures (vaardigheden en strategieën) is nodig om deze taak uit te voeren.
4. de context grijpt terug op de overkoepelende (vak)concepten: van de specifieke activiteit tot algemeen geldende principes.

In het nieuwe programma maatschappijwetenschappen ligt het accent op 1, 3 en 4, omdat 2 bijna een didactische noodzaak is. Het is van belang om uit de analyse van de context met behulp van de concepten de algemene vakmatige principes af te kunnen leiden en op deze manier algemeen geldende regels en principes te kunnen/leren ontdekken. Een context als maatschappelijk probleem is in deze optiek dus zeker meer dan een krantenartikel, een stukje inleidende tekst of een geluids/videofragment. Elementen van het gebruik van een context als probleem zijn onder andere terug te vinden in het probleemgestuurd onderwijs. Een context als 'probleemsituatie' gaat aldus een flinke stap verder: de leerling(en) moet(en) aan de slag om problemen te analyseren en eventueel op te lossen en hiervoor is (vak) kennis nodig. In een onderwijssituatie zal de leersituatie zo echt mogelijk moeten

worden benaderd door middel van simulaties, uitstapjes, presentatie, concrete producten enzovoort. Brown, Collins en Duguid (1989) zijn er bijvoorbeeld van overtuigd dat leren alleen betekenisvol kan plaatsvinden 'as it is manifest in everyday activity, knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture in which it is developed and used'.

9.9.6 Contexten in het vak maatschappijwetenschappen

Concepten worden in *contexten* toegepast: de contexten geven zicht op de maatschappelijke werkelijkheid. De contexten zijn dus: concrete maatschappelijke thema's, problematieken en processen waarbinnen de concepten toegepast kunnen worden. Contexten kunnen vervangen worden, onder meer op grond van actualiteitswaarde.

Contexten kunnen variëren en zijn te herleiden tot een aantal categorieën (Schnabel 2009):

- I. Actuele gebeurtenissen
- II. Instituties (huwelijk, kiesstelsel, scholen).
- III. Beleidsterreinen (integratiebeleid, veiligheidsbeleid).
- IV. Algemene maatschappelijke verschijnselen (consumptiemaatschappij, populisme).
- V. Maatschappelijke veranderingsprocessen (globalisering van de maatschappij en politiek, internationalisering).

De categorieën kunnen beschouwd worden als oplopend van concreet naar abstract, waarbij de categorieën IV en V meer geschikt zijn voor het vwo examenprogramma, omdat leerlingen daarbij meer over een helicopterview moeten beschikken waarmee naar de samenleving gekeken wordt en meer theorieën moeten beheersen over de kernconcepten.

Voorbeeld van een concept-contextbenadering

De leerlingen moeten in het nieuwe programma het proces van socialisatie kunnen beschrijven aan de hand van het concept vorming, en in voorbeelden socialisatie herkennen. Ze leren in dit geval theorieën over socialisatie, maken kennis met empirische gegevens over trends in echtscheidingen en leren op grond van deze trends verwachtingen uit te spreken over de trend in de overdracht van waarden en normen (Need en Meijs (2009)).

Zo start bijvoorbeeld de context 'Veiligheid' vanuit het hoofdconcept binding, met uitwerkingen betreffende sociale cohesie, socialisatie en politieke instituties. Daarnaast worden er dwarsverbanden gemaakt naar andere hoofdconcepten. Zo is er de dwarsverbinding met het hoofdconcept verhouding – wanneer het om de sociale ongelijkheid in veiligheid gaat –, alsmede met het hoofdconcept verandering – wanneer trends in veiligheid gekoppeld worden aan processen als modernisering.

9.9.7 Slot

In het nieuwe programma voor maatschappijwetenschappen ligt een kans om het combineren van wetenschap met – voor leerlingen herkenbare – contexten verder te onderzoeken. Docenten zullen de tijd en middelen moeten krijgen om zich bij te scholen in deze nieuwe inhoud en de gelegenheid moeten krijgen de nieuwe aanpak optimaal in te passen in hun lespraktijk van alledag.

9.10 EVALUATIE VAN HET LEERPROCES

Toetsing van de leerstof is eigenlijk de meest gebruikte methode om te bekijken wat leerlingen hebben opgestoken van bepaalde lessen. Evaluatie en reflectie op de effectiviteit van lessen gaat verder dan toetsen van leerresultaten alleen. Dan gaat het immers om de vraag waarvan de goede of slechte resultaten van de toets afhankelijk waren. Het gaat dan niet zozeer om het beoordelen van leerlingen, maar om het waarderen van het eigen werk als docent. Niet: hebben de leerlingen hard genoeg gewerkt? Maar heb ik wel goed uitgelegd? De goede opdrachten laten maken? Was het betekenisvol/motiverend genoeg? Heb ik door mijn lessen misconcepties weg kunnen nemen?

Het volgende hoofdstuk is helemaal aan toetsing gewijd. Hier volstaan we met een aantal opmerkingen over evaluatie van het leerproces.

De fase van reflectie en evaluatie na een les of reeks van lessen kan bestaan uit een korte check (opdracht/bespreking) of de leerdoelen zijn bereikt: bijvoorbeeld door aan het eind van de les gerichte vragen te stellen of de lesdoelen zijn bereikt (en begrepen). Toetsen worden eigenlijk te weinig ingezet als diagnostisch instrument om te kijken waar de leerproblemen van individuele leerlingen (of groepen) zitten.

Uiteraard is het nodig om aan het eind van de les te controleren ‘wat’ en eventueel ‘hoe’ er geleerd is.

- Het evalueren van het proces: hoe hebben we geleerd? Hierbij gaat het om vragen die te maken hebben met de werksfeer in de klas: is er geconcentreerd en goed gewerkt? Het kan ook om metacognitieve zaken gaan als: op welke manier heb je nu geleerd?
- Het evalueren van het product: wat hebben we geleerd? Toetsing is het meest gebruikte instrument, maar wanneer men ook attitudedoelen voor ogen had is het zaak daar ook aandacht aan te besteden. Leerlingen daarop te beoordelen lijkt niet wenselijk. Een aparte vragenlijst, of een nagesprek, een learner-report, dat kunnen allemaal instrumenten zijn om het product te evalueren. In de lesvoorbereiding kunnen een paar opdrachten worden geformuleerd die leerlingen de laatste vijf minuten kunnen uitvoeren.

Het kan ook zinvol zijn om meer uitgebreid (door bijvoorbeeld een vragenlijst na afloop van een lessenreeks, of juist nog verder op in het jaar) het effect van lessen te onderzoeken. Wanneer een docent bijvoorbeeld de beginsituatie onderzoekt

door een aantal vragen te stellen over het onderwerp dat behandeld gaat worden, dan kunnen allereerst de preconcepties van leerlingen zichtbaar worden gemaakt. Door na afloop van een reeks lessen dezelfde vragen nogmaals te stellen kan zichtbaar gemaakt worden wat de lessenreeks heeft veranderd in het denken van leerlingen en of er een bepaalde mate van conceptual change heeft plaatsgevonden. De toets is dan het evaluatie-instrument met betrekking tot het niveau van de kennisbeheersing. De antwoorden op de vragenlijst kunnen dan een indicatie zijn voor wat de lessen op affectief vlak en met betrekking tot de preconcepties teweeg hebben gebracht.

De evaluatie zou zich kunnen richten op de vragen waarmee de beginsituatie is ‘onderzocht’ en de doelen zijn gesteld. Op die manier kan immers het verschil tussen begin- en eindsituatie worden ‘vastgesteld’. Evaluatievragen worden dan met betrekking tot de affecties en houdingen van leerlingen:

1. zijn leerlingen anders tegen het onderwerp aan gaan kijken
2. zijn de gevoelens, weerstanden, associaties waarmee ze binnen kwamen veranderd
3. is betrokkenheid of interesse groter geworden
4. zijn de verwachtingen over het onderwerp uitgekomen

wat betreft de leerstof en vaardigheden

5. welke kennis en vaardigheden worden nu beheerst/zijn ‘toegevoegd’.
6. zijn pre- c.q. misconcepties veranderd
7. is het lesmateriaal effectief geweest om de nieuwe stof te gaan begrijpen en preconcepties weg te nemen
8. is er goed aangesloten op de voorkennis en de affecties
9. wat bleek moeilijk gevonden te worden en wat kan ik daar aan doen
10. wat vonden leerlingen vervelend/saai
11. wat is nog moeilijk voorstelbaar voor leerlingen

wat betreft de leeractiviteiten en werkvormen

12. waren denkstappen/leeractiviteiten (vaardigheden) effectief: welke hebben meer aandacht nodig
13. gingen leerlingen goed met zelfstandigheid om; wat kan wel en wat kan niet zelfstandig; wat moet klassikaal worden uitgelegd
14. Welke werkvormen bleken effectief bij deze affecties, leerstof en vaardigheden

ben ik goed omgegaan met mijn eigen opvattingen, weerstanden, affecties bij het onderwerp

15. stond ik zelf open voor andere opvattingen
16. waar liggen mijn eigen grenzen
17. welke opvattingen roepen weerstand bij mij op, en hoe moet ik daarmee omgaan

Opdracht bij 9.1

Maak een begrippennetwerk/mind map over een onderwerp waarover je les moet gaan geven en breng dat in kaart met behulp van de vragen in deze paragraaf.

Opdrachten bij 9.4

De belangrijkste functie in een informatieve tekst is het overbrengen van boodschappen over feitelijkheden en probleemsamenhangen op een zo objectief mogelijke manier. Leerboeken ontkomen er niet aan dat persoonlijke indrukken, meningen, waardeoordelen een rol spelen in de tekst.

Zoek een tweetal fragmenten in je methode op school en onderzoek die op objectiviteit.

Kijk naar

- ideologisch taalgebruik
- benadering vanuit een of meerdere visies
- feiten verwarren met meningen
- bewuste/onbewuste waardeoordelen
- weglaten van informatie/factoren
- emotioneel gekleurde woorden
- veronderstellen wat bewezen moet worden

Maak een woordveld met als kern: onvrede over politiek.

- pas daar de klassieke benaderingswijze op toe
- pas een vergelijkend perspectief toe (bijvoorbeeld m.b.v. atlasofeuropeanvalues.eu.)
- breng het in verband met grotere veranderingsprocessen
- kies de voornaamste 5 oorzaak-gevolg redeneringen voor die onvrede en maak er een lesplan voor
- als je aan oplossingen denkt, maak dan weer een vergelijking met andere stelsels in andere landen: kijk niet wat in de leerboeken staat maar onderzoek of in een meerderheidsstelsel de participatie beter is (hogere opkomst); de representativiteit; het vertrouwen in politiek etc (ga niet zonder meer uit van de veronderstelde voor en nadelen: veel referenda kunnen een land tot op het bot verdelen (vgl Florida:VS))

Opdracht bij 9.5

Bedenk een XY grafiek waarin je vmbo-leerlingen laat oefenen met het denken over functies:

- De functie voor de families van een trouwfeest of van een begrafenis
- De functies voor de samenleving van verschillende soorten tv-programma's
- De functies voor het individu van verschillende soorten tv-programma's
- Het verloop van een conflict zonder onafhankelijke rechtspraak
- Het verloop van een conflict met onafhankelijke rechtspraak
- Het verloop van een economische crisis zonder socialezekerheidsstelsel
- Het verloop van een economische crisis met een socialezekerheidsstelsel

Opdrachten bij 9.6

1. Zet de mate van gelijkheid uit op de horizontale as; zet de mate van vrijheid uit op de verticale as (midden door de horizontale as zodat er een kruis ontstaat)
2. Beredeneer dat een stelsel van studiefinanciering dat uitgaat van gelijkheid, nadelen kan hebben ten opzichte van vrijheid. Beredeneer dat een stelsel dat uitgaat van vrijheid (onafhankelijkheid t.o.v. de ouders bijvoorbeeld) ten koste gaat van de gelijkheid (gelijke kansen).

Vergelijk een aantal leerboeken maatschappijleer en probeer te achterhalen of leerlingen systematisch worden getraind in het denken over waardeproblematiek.

10 | TOETSEN BIJ MAATSCHAPPIJLEER

10.1 INLEIDING

De Groot (grondlegger van de Citotoets):

'Er zijn leereffecten, die men niet kan constateren zonder dat de leerling zelf in gesprek of verslag rapporteert wat hij geleerd heeft. Er zijn daarentegen ook zeer veel en belangrijke leereffecten die alleen te constateren zijn door beoordelaars die "zien" en het erover eens zijn dat de leerling het "kan". Dit betekent dat de leerkracht in het ene geval via observatie of vragen stellen kan nagaan of een leerling iets heeft geleerd. In het andere geval kan alleen de leerling zelf omschrijven wat hij of zij heeft geleerd.'

ofwel:

Al naar gelang het leereffect, waarnaar de leerkracht op zoek is, kan worden bepaald welke evaluatietechniek geschikt is.

'Toetsing stuurt het onderwijs' is een uitspraak die vaak wordt bewezen. Overhoringen, toetsen, opdrachten, profielwerkstukken en schoolexamens bepalen nog steeds voor het belangrijkste deel het cijfer dat een leerling op zijn rapport krijgt – en de wijze waarop het onderwijsleerproces gestalte krijgt, is daarvan afgeleid. De eindtoets, het schoolexamen of het centraal eindexamen sturen in belangrijke mate de inhoud van het curriculum en vaak ook de didactische werkvormen (denk bijvoorbeeld aan vaardigheden).

In het voortgezet onderwijs wordt veel getoetst en becijferd en het is merkwaardig dat toetsing in alle opzichten het slot van het onderwijsleerproces is. Het is goed te verdedigen om dat proces aan te vangen met het maken van de toets! Voor de docent en de school vervult toetsing een belangrijke rol, want het is de geobjectiveerde evaluatie van het leerproces: wat presteren leerlingen na een bepaalde leerfase waarin specifieke kennis en vaardigheden aan bod zijn geweest? Die evaluatie levert zowel voor de leerkracht als de leerling belangrijke informatie op die in een reflectie op het leerproces waardevol kan zijn. Zij kan leiden tot bijstelling van didactiek, inhoud, pedagogisch gedrag van de docent, ordemaatregelen of van de toets(normen).

Adequaat toetsen en beoordelen is echter geen eenvoudige zaak. De ervaring leert dat niet alleen veel studenten aan lerarenopleidingen, maar ook docenten moeite hebben met het ontwikkelen van goede toetsen en het analyseren en beoordelen van de kwaliteit van zowel toetsen als andere vormen van evaluatie. Vaak wordt onder tijdsdruk gebruik gemaakt van de standaardtoetsen die bij

de methode worden geleverd, terwijl het zelf ontwikkelen van een evaluatie-instrument een belangrijke vaardigheid is, die elke docent dient te beheersen.

Specifiek voor maatschappijleer geldt dat doelmatig toetsen niet zo eenvoudig is omdat veel begrippen niet eenduidig te definiëren zijn, terwijl de definities juist heel relevant zijn. Begrippen als politiek, macht, ongelijkheid, dictatuur, criminaliteit zijn moeilijk eenduidig te definiëren en een leerling kan natuurlijk opschrijven wat hij van buiten heeft geleerd, maar het is de bedoeling om hem zelf aan het denken te zetten. Verder gaat het niet enkel om kennis, maar ook om vaardigheden en attitudes.

De geschiedenis van het vak leert dat over toetsing ook lang onenigheid heerste of dat toetsing bij maatschappijleer een speelbal was van politiek beleid. In de beginjaren van maatschappijleer werd er niet getoetst of geëxamineerd en het cijfer voor maatschappijleer heeft ook lang niet of nauwelijks meegeteld. En nu bestaat dan op havo/vwo het combinatiecijfer, waarbij het cijfer voor maatschappijleer gemiddeld wordt met het profielwerkstuk, een fenomeen dat ook invloed heeft op de toetsing van het vak. Een school kan in zijn Programma van toetsing en afsluiting (PTA) opnemen dat ook KCV, literatuur, godsdienst of levensbeschouwing en/of ANW deel uit maken van het combinatiecijfer.

10.2 TOETSEN BIJ MAATSCHAPPIJLEER

DOELSTELLINGEN MAATSCHAPPIJLEER

Voorbeeld maatschappijleer 2 vmbo

De kandidaat kan

- ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken verschillende typen vragen herkennen en zo zelfstandig mogelijk formuleren.
- bij gegeven of zelf geformuleerde vragen ten aanzien van vraagstukken informatie verwerven.
- zelf verzamelde of aangereikte informatie verwerken.
- de principes en procedures die kenmerkend zijn voor de benaderingswijze van het vak maatschappijleer toepassen op een maatschappelijk vraagstuk.
- een standpunt formuleren met betrekking tot een concreet maatschappelijk vraagstuk en hier argumenten voor geven.
- informatievaardigheden en benaderingswijze van maatschappijleer zo zelfstandig mogelijk toepassen bij het uitvoeren van eenvoudige onderzoeksopdrachten.

Voorbeeld maatschappijleer havo/vwo

De kandidaat kan

1. concrete maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen analyseren en daarbij.
2. aannemelijk maken wat de relatie is tussen het vraagstuk/probleem en de rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving.
3. beargumenteren of door het vraagstuk/probleem belangrijke waarden van de rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving in het geding zijn.
4. beschrijven wat de relatie is tussen het maatschappelijke vraagstuk/probleem en sociale ongelijkheid in de samenleving.

De algemene principes die gelden voor het ontwikkelen van goede toetsen gelden natuurlijk ook voor maatschappijleer, maar gezien de eigen aard van het vak zullen vakspecifieke doelen getoetst moeten worden en dat stelt specifieke eisen aan toetsing. Zo gaat het bij maatschappijleer enerzijds om abstracte begrippen uit de sociale wetenschappen, die soms lastig te definiëren zijn of waar op zijn minst meer dan één definitie van is, en anderzijds om vakspecifieke vaardigheden als het toepassen van de invalshoeken. Vaardigheden die ook bij andere vakken getoetst worden – maar zeker ook bij maatschappijleer – zijn argumenteren en onderzoeken.

De wijze waarop getoetst wordt, de weging van de verschillende onderdelen en de planning is sinds de invoering van de tweede fase in het voortgezet onderwijs vastgelegd in een Programma van toetsing en afsluiting (PTA). Het is belangrijk dat de leerling weet waarop hij zal worden beoordeeld en hoe zwaar ieder aspect van de beoordeling meetelt. Met andere woorden: de eisen waarop het werk van de leerling zal worden beoordeeld moeten duidelijk zichtbaar en helder zijn voor de leerling.

Voor maatschappijleer 1 op vmbo en maatschappijleer op havo en vwo wordt een schoolexamen afgenomen. Maatschappijleer 2 en maatschappijwetenschappen kennen zowel een schoolexamen als een centraal schriftelijk eindexamen. Voor gedetailleerde regelingen raadpleeg www.examenblad.nl.

De toetsen en opdrachten die deel uitmaken van het schoolexamen dienen aantoonbaar representatief te zijn voor de desbetreffende eindtermen uit het examenprogramma. De vakspecifieke vaardigheden dienen een substantieel onderdeel te zijn van de toetsing in het schoolexamen.

10.2.1 Domein A Vaardigheden

Bij maatschappijleer (en een aantal andere vakken) is het van belang en verplicht om het domein A Vaardigheden in combinatie met de inhoudelijke domeinen te toetsen. Vaardigheden zijn belangrijk om adequaat kennis en inzicht te verwerven en die kennis ook toe te passen. Kennis veroudert of verandert, maar vaardigheden zijn van alle tijden.

In de praktijk is dat niet altijd gemakkelijk. Vooropgesteld moet worden dat het beheersen van afzonderlijke vaardigheden en het toepassen van de benaderingswijzen niet voortdurend getoetst hoeft te worden. Belangrijk is dat alle afzonderlijke elementen uit domein A op verschillende momenten afdoende (systematisch) aan de orde komen en dat toetsing niet beperkt blijft tot de 'traditionele' vormen, waarin alleen aandacht is voor kennis en inzicht ten aanzien van de inhoudelijke thema's. Het is een verplichte uitdaging om niet exclusief te leunen op kennis en ook te focussen op het beheersen van vaardigheden en het kunnen analyseren van een maatschappelijke kwestie aan de hand van de afzonderlijke benaderingswijzen, een set analysevragen of opdrachten gericht op analyse. Het is lastig om tot een goed oordeel te komen als het gaat om de beheersing van informatievaardigheden en/of onderzoeksvaardigheden (deze laatste vaardigheden gelden alleen

voor maatschappijwetenschappen). Hier komen verschillende problemen bij kijken zoals:

- vaardigheden zijn moeilijker toetsbaar omdat het gaat om een handeling.
- vaardigheden zijn moeilijker beoordeelbaar (bijvoorbeeld: de normen die gehanteerd worden voor de presentaties, zowel schriftelijk als mondeling).
- de beoordeling van vaardigheden is tijdrovend.
- de mate waarin we de individuele inbreng wegen bij groepsopdrachten en groepspresentaties.
- het al dan niet betrekken van leerlingen bij de beoordeling en de mate waarin dit gebeurt.

Voorbeeld toetsvraag vaardigheden

Lees de bron (Storm van kritiek op brommerplan).

1p Vraag 1

Het brommerplan van minister Peijs is een poging een bijdrage te leveren aan de oplossing van een politiek probleem. Welk politiek probleem is dat?

2p Vraag 2

Tussen welke twee barrières bevindt het proces van politieke besluitvorming zich op dit moment? Licht je antwoord toe.

2p Vraag 3

De schrijver van dit artikel behandelt het probleem vooral vanuit de sociaaleconomische benaderingswijze. Leg uit waaruit dit blijkt.

1p Vraag 4

Een onderzoeker wil onderzoeken wat de oorzaken zijn van brommerongelukken. Hij formuleert daarvoor meerdere hypothesen. Formuleer een hypothese die als uitgangspunt van dit onderzoek zou kunnen dienen.

De algemene vaardigheden zoals geformuleerd in domein A zijn bij uitstek geschikt om te toetsen door middel van praktische opdrachten of onderzoek in het kader van het schoolexamen. De onderstaande vaardigheden kunnen ook schriftelijk worden getoetst.

Informatievaardigheden

Voor de toetsing van informatievaardigheden worden vier typen vragen onderscheiden. Het uitgangsmateriaal (de bronnen) bij deze vraagtypen zal in het algemeen informatie bevatten die de leerling niet hoeft te kennen. Het is de bedoeling dat de leerling deze informatie kan hanteren bij het beantwoorden van de vragen. Er wordt niet vanuit gegaan dat de leerling specifieke kennis bezit over de situatie die in het uitgangsmateriaal wordt gepresenteerd, tenzij die kennis onderdeel is van het examenprogramma.

1. informatie - begripsvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling vakinhoudelijke kennis kan inzetten bij het begrijpen van informatie en/of interpreteren van gegevens. In het uitgangs-

materiaal kan sprake zijn van enige overmaat aan informatie en/of een veelheid aan gegevens. De informatie en/of gegevens worden zoveel mogelijk levensecht gepresenteerd.

Met het uitzenden van reclame vervullen televisiezenders verschillende maatschappelijke functies.

3p Leg uit welke maatschappelijke functie reclame vervult volgens Moniek Buijzen. Ga bij de beantwoording van de vraag uit van de regels Betrek in je uitleg een tekstfragment.

Antwoord:

De socialiserende functie

Er is sprake van het overdragen van waarden, opvattingen/houdingen. Kinderen die meer naar reclame kijken, hebben vaker een materialistische levenshouding. Deze kinderen hechten meer waarde aan geld en het kopen van producten (regels.....). Dit kan worden opgevat als een voorbeeld van de socialiserende functie.

2. informatie - selectievraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling gerichte informatie en/of gegevens uit het uitgangsmateriaal kan selecteren. Het uitgangsmateriaal moet daarbij de gelegenheid bieden tot presenteren: de leerling hoeft niet alle informatie daadwerkelijk te gebruiken. Een bepaald criterium bepaalt welke informatie al dan niet adequaat is.

Maak gebruik van tekst 3.

Een kenmerk van de democratische rechtsstaat is de scheiding van machten, de zogenaamde trias politica.

Van twee van de drie machten is een taak te herkennen in de tekst.

1. Welke twee machten zijn dit? Citeer de betreffende zinnen uit de tekst waarin de taak van elk van die beide machten te vinden is. Vermeld daarbij de regelnummers.

Antwoord:

De wetgevende macht en voorbeeld van juist citaat (één van de volgende).

'Het kabinet bereidt een wetsvoorstel voor dat gemeenten in staat moet stellen sneller te reageren op overlast veroorzakende jongeren (door bijvoorbeeld een gebieds- of contactverbod op te leggen).' (regels...)

'Voor jongeren die strafbare feiten hebben gepleegd, wordt door de minister van Justitie een beleidsprogramma "Aanpak Jeugdcriminaliteit" opgesteld.' (regels....)

De uitvoerende macht en voorbeeld van juist citaat (één van de volgende):

'Bij jongeren die ... strafbare feiten hebben gepleegd, zijn politie en justitie aan zet.' (regels....)

'Een goede nazorg na verblijf in een justitiële jeugdinstelling is ...' (regels....)

'Er dient een naadloze overdracht plaats te vinden tussen justitiële organisaties en lokale organisaties met heldere afspraken: ...' (regels....)

3. informatie - bewerkingsvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling de gegeven informatie kan omzetten in een andere gestructureerde vorm, zoals het samenvatten of het herschrijven van een stukje tekst en het weergeven van gegevens in een tabel, grafiek of schema. Het antwoord moet deze andere, gestructureerde vorm laten zien.

Maak gebruik van tekst 7 en afbeelding 1.

Het vraagstuk van de bedreiging van de volksgezondheid door overgewicht kan worden geanalyseerd met behulp van de vier benaderingswijzen van het vak maatschappijwetenschappen. Deze zijn:

- de politiek-juridische benaderingswijze
- de sociaaleconomische benaderingswijze
- de sociaal-culturele benaderingswijze
- de veranderings- en/of vergelijkende benaderingswijze

Kies twee benaderingswijzen.

Schrijf over de resultaten van je analyse een artikel van 80 woorden.

4. aanvaardbaarheidsvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling van gegeven informatie de deugdelijkheid kan beoordelen op basis van criteria zoals betrouwbaarheid, objectiviteit, volledigheid of geschiktheid.

Zie tekst 9 en lees tekst 9a 'Even rijden voor après ski in Asten'.

Is dit artikel uit Peper een vooral subjectief of objectief verslag te noemen?

Motiveer je keuze.

Voorbeeld van een juist antwoord is:

Overwegend subjectief: de persoonlijke opvatting van de journalist (RM) klinkt door in de tekst: hij beveelt de feesten in Asten sterk aan.

Opmerking:

Alleen wanneer de motivering juist is, mogen er punten worden toegekend.

Standpuntbepaling

Voor de toetsing van standpuntbepaling worden drie typen vragen onderscheiden. Voor elk type vraag geldt het volgende:

- Er wordt een zeker dilemma geschetst, of te wel er is sprake van een kwestie waarover op grond van argumenten in principe verschillende meningen mogelijk lijken of waarin verschillende keuzes kunnen worden gemaakt.
- Er is sprake van een situatie die een zekere maatschappelijke herkenbaarheid heeft. Het gaat dus niet om kwesties die alleen voor vakgenoten interessant zijn. Uiteraard zijn kennis van en inzicht in het vak wel nodig om de vraag te beantwoorden.

5. argumentenvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling bij een gegeven standpunt één of meerdere argumenten kan noemen en herkennen. Er wordt een situatie beschreven waarin iemand een bepaald standpunt heeft. De leerling moet één of meerdere argumenten voor en/of tegen dat standpunt noemen. Het is ook mogelijk dat de leerling wordt gevraagd om in een tekst argumenten voor of tegen een bepaald standpunt aan te wijzen. Daarbij moeten leerlingen vakinhoudelijke kennis kunnen gebruiken.

Jetix is één van de vele commerciële zenders die gericht zijn op het Nederlandse publiek. Over de aanwezigheid en het programma-aanbod van commerciële tv-zenders wordt verschillend gedacht.

- Geef twee argumenten van voorstanders van commerciële tv-zenders.
- Geef twee argumenten van critici van commerciële tv-zenders.

6. standpuntvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling een standpunt kan innemen op basis van één of meer zelf genoemde of herkenbare argumenten. In de praktijk komt het er bij dit vraagtype op neer dat de leerling een bepaald standpunt inneemt en vervolgens de argumenten daarbij formuleert of aanwijst.

Ook *NRC Handelsblad* berichtte over de VVD-migratienota. Eén van de beleidspunten van de VVD geeft NRC als volgt weer: Maatregelen van de overheid mogen niet langer minderheden bevoordelen.

- Vind jij dat dit VVD-voorstel wel of niet bijdraagt tot integratie? Beargumenteer je standpunt aan de hand van een maatregel van de overheid op sociaaleconomisch en een maatregel van de overheid op sociaal-cultureel gebied die in het verleden zijn genomen om de achterstandspositie van allochtonen te verminderen.

Antwoord

- het standpunt
 - verwerking van een maatregel op sociaaleconomisch gebied zoals: bedrijven stimuleren meer leden van etnische minderheden in dienst te nemen / positieve actie
 - verwerking van een maatregel op sociaal-cultureel gebied zoals onderwijsvoorrangsbeleid (toekennen van extra middelen) / opstapprojecten / schakelklassen / speciale taallessen / intercultureel onderwijs / grondrechten gelden ook voor buitenlanders (onder andere stemrecht op lokaal niveau)

Een voorbeeld van een goede argumentatie dat het VVD-voorstel wel bijdraagt tot integratie is:

- Leden van etnische achterstandsgroepen worden nu niet meer als aparte groep behandeld en dat draagt ertoe bij dat ze sneller geaccepteerd worden door de autochtone bevolking. Het voeren van positieve actie (sociaaleconomisch) en het geven van speciale lessen aan allochtonen (sociaal-cultureel), zou hen in een uitzonderingspositie plaatsen.

Een voorbeeld van een goed antwoord dat het VVD-voorstel niet bijdraagt aan integratie is:

- Leden van etnische achterstandsgroepen hebben een dermate grote achterstandspositie dat zij op eigen kracht er nog heel lang over zullen doen om te integreren in onze samenleving. De overheid moet de werkloosheid onder allochtonen mede bestrijden met speciale wetten die de werkgevers dwingen allochtonen in dienst te nemen (sociaaleconomisch).

Voor het verwerven van een goede startkwalificatie op de arbeidsmarkt is het noodzakelijk dat de overheid extra geld ter beschikking stelt aan scholen waar veel allochtone leerlingen zitten (sociaal-cultureel).

7. afwegingsvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerlingen argumenten pro of contra of conflicterende (vakinhoudelijke) argumenten tegen elkaar kunnen afwegen en op basis daarvan tot een standpunt kunnen komen. De afweging moet in tegenstelling tot vraagtype 6 expliciet in het antwoord tot uitdrukking komen.

In tekst 2 staat een argument voor onderwijs op islamitische grondslag en een argument tegen onderwijs op islamitische grondslag.

- Waar ben jij voor en welke afweging geeft voor jou de doorslag? Betrek in je keuze het samenlevingsmodel waar je voorkeur naar uitgaat.

Antwoord:

- voorbeelden van juiste antwoorden zijn:

Ik ben voor onderwijs op islamitische grondslag argument 'voor': doordat kinderen opgevangen worden door leerkrachten van hun eigen cultuur en religie zullen zij zich beter begrepen voelen, de taal beter kunnen leren en zich beter kunnen ontwikkelen.

Mijn afweging is:

Ik vind het argument 'voor' belangrijker omdat ik denk dat als deze kinderen zich beter ontwikkelen en zich beter kunnen redden in het onderwijs, hun kansen op sociaaleconomische integratie zullen toenemen. Onze samenleving zal meer gaan lijken op een multiculturele samenleving waarin verschillende etnische groepen gelijke kansen hebben op sociaaleconomische en culturele posities en waarin ze hun eigen culturele identiteit niet hoeven op te geven.

of:

Ik ben tegen onderwijs op islamitische grondslag argument 'tegen': doordat deze kinderen te weinig met de Nederlandse cultuur in aanraking komen, zullen zij zich moeilijker kunnen aanpassen en meer kans lopen geïsoleerd te raken en het slachtoffer te worden van discriminatie.

Mijn afweging is:

Ik vind het argument 'tegen' belangrijker omdat het voor allochtonen des te belangrijker is hun achterstand in kennis en ervaring met de dominante westerse cultuur in te halen.

Mijn voorkeur gaat uit van het samenlevingsmodel van de 'melting pot' / assimilatiemodel; de ontwikkeling van een samenleving waarin verschillende etnische groepen zijn samengesmolten / assimilatiemodel, de ontwikkeling van een samenleving waarop zowel de autochtone als de allochtone inwoners zich oriënteren.

Onderzoeksvaardigheden

De vraagtypen die onder deze groep vallen hebben betrekking op empirisch onderzoek, al dan niet experimenteel onderzoek, waarbij gegevens zijn of worden verzameld ter beantwoording van een vraagstelling die uit de context moet blijken. Bij onderzoek zijn in grote lijnen vier fasen te onderscheiden:

- het formuleren van een probleemstelling
- het opzetten van een werkplan
- het uitvoeren van een onderzoek
- het trekken van conclusies uit de verkregen gegevens, waarbij ook hoort het evalueren van conclusies

De uitvoering van het onderzoek kan uiteraard alleen in het schoolexamen worden getoetst. Daarom komt deze vaardigheid hieronder niet als vraagtype aan de orde.

8. probleemstellingvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling in het kader van een bepaald onderzoek een vraagstelling of (toetsbare) hypothese kan formuleren, classificeren of herkennen, beoordelen. In sommige gevallen is het nuttig vraagstelling en hypothese te onderscheiden, in andere gevallen niet.

Uit tekst 3 blijkt dat de onderzoekers van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) meer wilden weten over de vraag of niet-stemmen in bepaalde wijken meer voorkomt dan in andere. Als je daar meer kennis over wilt krijgen, zou je bijvoorbeeld met de volgende onderzoeksvraag kunnen beginnen: is er een verband tussen de sociaaleconomische positie van mensen en het al dan niet stemmen bij verkiezingen? Formuleer een hypothese bij deze onderzoeksvraag. Verwerk in de hypothese een operationalisering van de sociaaleconomische positie van mensen.

9. werkplanvraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling de hoofdlijnen voor de uitvoering van een onderzoek kan formuleren, beoordelen of verbeteren. Omdat de leerling op een centraal examen nooit tot uitvoering van een werkplan kan komen, gaat het om principiële keuzes in relatie tot de probleemstelling en om kennis en toepassing van sociaal-

wetenschappelijk onderzoek. Het hoeft niet altijd een compleet werkplan te bevatten. De vraag kan ook gaan over een onderdeel van de werkwijze.

Eén op de drie Amerikanen staat 'achter een oorlog als die alleen door de Verenigde Staten wordt gevoerd' (regels.....van tekst 5). Stel dat deze uitspraak een uitkomst is van een opinieonderzoek. Als onderzoeksmethode is een telefonische enquête gebruikt.

Aan welke voorwaarden moet deze onderzoeksmethode hebben voldaan om bovengestane uitspraak te kunnen staven? Noem er twee.

Antwoord

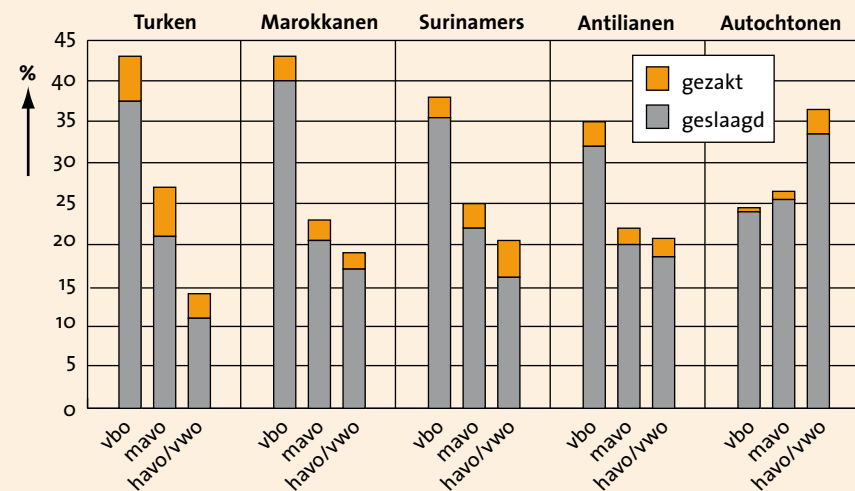
Voorbeelden van juiste voorwaarden zijn (twee van de volgende):

- De steekproef moet aselekt zijn.
- De onderzoeksgroep moet representatief zijn voor de onderzoekspopulatie.
- De uitspraken en vragen in de enquête moeten ondubbelzinnig/relevant zijn.
- De respons moet groot genoeg zijn.

10. conclusievraag

Hoofddoel: toetsen of de leerling conclusies kan trekken uit onderzoeksgegevens of kan beoordelen of conclusies terecht uit onderzoeksgegevens zijn getrokken. Bij de presentatie van de gegevens is duidelijk dat deze afkomstig zijn uit een onderzoek.

Deelname aan examens in het voortgezet onderwijs, naar herkomst, 2001/02 (in % van de relevante leeftijdsgroep^{a)})



^{a)} voor vbo en mavo 16-jarigen, voor havo 17-jarigen, voor vwo 18-jarigen.

Vraag: Welke twee groepen allochtone kinderen gaan naar verhouding het meest naar havo-vwo?

10.3 DOEL EN FUNCTIES VAN TOETSING

Evaluëren is vaak de laatste stap in de onderwijspraktijk. Het bedenken, vormgeven en uitvoeren van het onderwijs wordt vaak belangrijker gevonden. Het onderwijsproces is pas dan voltooid als er een goede evaluatie heeft plaatsgevonden. Omdat een docent allerlei elementen van het onderwijsleerproces kan evalueren, maken we hier onderscheid tussen evaluatie en toetsing, waarbij toetsing als functie van evaluatie wordt gezien. Onderwijzevaluatie speelt een beslissende rol in de dagelijkse onderwijspraktijk, zowel ten behoeve van de leerling en de docent als van de opleiding. Het belang voor de leerling ligt vooral in de toetsing.

1. Het geeft de leerling inzicht in zijn vorderingen en kan bepalen of een leerling toegelaten wordt tot een volgend leerjaar of slaagt voor een examen. Iedere vorm van toetsing heeft grote invloed op de studievoortgang van een leerling en een goede toets is dan ook van wezenlijk belang. Een onterechte onvoldoende is fnuikend.
2. Voor docenten zijn toetsen belangrijk omdat ze informatie geven over de kwaliteit van hun onderwijs. Hebben veel leerlingen een onvoldoende voor een test, dan is het onderwijs kennelijk slecht overgekomen (al kan het natuurlijk ook zo zijn dat de toets te moeilijk was).
3. Toetsen zijn belangrijk voor de school. Toetsen zijn bepalend voor doubleren, overgang, slagen, zakken en worden daarmee belangrijk voor de kwaliteit van de school (selectie- en allocatiefunctie). Elk jaar worden onder meer op basis van deze cijfers kwaliteitsmetingen in de krant gepubliceerd. Voor doubleurs hebben ze ook financiële consequenties. Ook de wijze van evalueren heeft grote invloed op het studiegedrag van de leerlingen. Leerstof die in het leerprogramma thuishoort, maar waarvan de leerlingen verwachten of weten dat die niet zal worden getoetst, krijgt doorgaans weinig aandacht. Sommige docenten hebben de merkwaardige gewoonte vragen over de kern van de stof, vragen waarvan ze denken dat veel leerlingen die goed zullen beantwoorden, niet in de toets op te nemen, omdat deze dan te gemakkelijk zou zijn. Leerlingen zullen dan hun aandacht gaan richten op bijzaken in plaats van hoofdzaaken. Niet alleen de inhoud, ook het beheersingsniveau heeft invloed op hoe en wat de leerlingen leren. Als in de toetsen het accent ligt op reproductie van kennis, zullen leerlingen vooral reproducerend gaan leren.

Bij toetsing maken we onderscheid tussen *diagnostische toetsing*, ook wel *formatieve toetsing* genoemd, en *selectieve toetsing*, ook wel *summatieve toetsing* genoemd. De begrippen formatief en summatief verwijzen naar de functie van een toets, niet noodzakelijkerwijs naar de aard ervan. In principe kan eenzelfde toets voor beide doelen worden ingezet.

Diagnostische toetsing vindt tussentijds (schriftelijk of mondeling) plaats gedurende een onderwijsleerproces, met als doel duidelijk te maken waar het kennen en kunnen van leerlingen nog niet aan het beoogde niveau voldoet. Leerlingen krijgen tussentijds feedback en kunnen vervolgens aan hun zwakke punten gaan

werken. Bij diagnostische toetsen die vooral kennisgericht zijn kun je vaker volstaan met gesloten vragen en kun je het nakijken overlaten aan de leerling zelf of aan een andere leerling.

Selectieve toetsing is bedoeld om beslissingen te nemen die de onderwijsloopbaan van leerlingen raken: een voldoende of onvoldoende voor een toets, zitten blijven of overgaan, zakken of slagen. Bij selectieve evaluatie is het belangrijk dat een toets valide en betrouwbaar is en dat hij onder bepaalde condities is afgenomen, door de docent wordt gecorrigeerd en van een cijfer wordt voorzien. In dit hoofdstuk beschrijven we een stappenplan waarmee goede toetsen ontwikkeld kunnen worden en bespreken we de eisen waaraan goede toetsen moeten voldoen.

Functies van toetsen

De functies die men aan toetsen toekent, zijn van invloed op de eisen die aan toetsen worden gesteld. Dat men aan toetsen vele (bedoelde en onbedoelde) functies toekent, laat de onderstaande inventarisatie zien:

- **Selectiefunctie**
Afhankelijk van de resultaten op een toets wordt beslist een leerling al of niet toe te laten tot een vervolgtraject.
- **Allocatiefunctie**
Voorbereiden voor en verwijzen naar bepaalde positie in de maatschappij.
- **Kwaliteitsbewakingsfunctie**
Voldoen aan bepaalde standaarden. Geeft rechten en/of erkenning. Voor de overheid zijn toetsen in het algemeen en met name examens belangrijke instrumenten voor de kwaliteitsbewaking van het onderwijs.
- **Prognostische functie**
Doen van een uitspraak over de kans om een bepaald vervolgtraject met succes te volgen. Als een leerling met goed gevolg een opleiding heeft afgesloten, verwacht men dat hij of zij over kennis en vaardigheden beschikt die rechtvaardigt dat de leerling een bepaalde vervolgstudie aanvangt.
- **Communicatiefunctie**
Middel om met betrokkenen te praten over wat de opleiding inhoudt. Programma's, syllabi en toetsen verschaffen buitenschoolse personen informatie over wat de opleiding inhoudt en wat de individuele leerling kent en kan.
- **Operationalisatiefunctie**
Toetsen zijn de meest concrete uitwerking van nagestreefde onderwijsdoelen. Zij zijn het middel om aan te geven wat als belangrijk wordt gezien. Toetsen zijn richtinggevend voor het onderwijs.
- **Didactische functie**
Voorziet belanghebbenden van informatie over het onderwijsleerproces. Stuurt het onderwijsleerproces. Scholen kunnen met toetsen nagaan in hoeverre nagestreefde doelen gehaald zijn en of bijstelling van het onderwijsprogramma noodzakelijk is.
- **Kwalificerende functie**
Geeft inzicht in de standaarden waaraan voldaan wordt. Over welke kennis en vaardigheden beschikt een afgestudeerde aan een bepaalde opleiding?
- **Evaluatiefunctie**
Geeft een bijdrage aan de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs.

Samenvattend

Drie functies van toetsen

Het voorgaande laat zien dat toetsen voor vele gebruiksdoelen ingezet (kunnen) worden.

- *Meetinstrumenten die tot doel hebben de kwaliteit van een onderwijsstelsel te beoordelen*
Met een onderwijsstelsel wordt hier zowel een individuele school als een verzameling scholen, bijvoorbeeld een onderwijstype, bedoeld.
- *Meetinstrumenten die tot doel hebben de kwaliteit van de leerling te beoordelen*
- *Meetinstrumenten die tot doel hebben het onderwijsleerproces te beoordelen*
Dit betreft meetinstrumenten op basis waarvan een docent kan besluiten het onderwijs aan een (groep) leerlingen anders in te richten.

Bron: <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsconstructie/doelspecificatie.htm>

10.4 FASEN IN HET TOETSproces

Een toetsproces bestaat uit: doelbepaling + meten + cijfer geven + beslissen.

Doelbepaling

In de fase waarin het doel van de toets bepaald wordt gaat het om:

- formuleren van de bedoeling en de functie van de toets
 - Selectie, voortgangscntrole, kwalificatie, diagnose, evaluatie
- formuleren van de leerdoelen en bepaling van niveau
 - Feitenkennis, inzicht, toepassen, analyseren, synthetiseren, evalueren, vaardigheden
- concretiseren van de doelen
Vaak ligt de verantwoordelijkheid hiervoor op een hoger niveau, zodat de docent dit niet zelf hoeft te doen.

Meten

De meetfase omvat alle stappen die te maken hebben met het vormgeven en afnemen van een toets en wel in een vaste volgorde:

- kiezen van de toetsvorm vanuit de doelen
 - De toetsvorm dient aan te sluiten bij de doelstelling. Zo zijn gesloten vragen vaak niet zo geschikt om op een hoog abstractieniveau te toetsen.
- construeren van het toetsinstrument (met behulp van een toetsmatrijs kan de docent checken of de toets evenwichtig is).
 - Inspiratiebronnen voor het maken van toetsvragen:
Natuurlijk op de eerste plaats de doelstellingen omdat toetsvragen de operationalisering daarvan zijn. Maar ook de leerstof eventuele werkzaamheden in een toekomstig beroep (voor beroepsonderwijs), foute antwoorden van leerlingen op eerdere toetsvragen, discussies tussen leerlingen en de evaluatie van eerdere toetsen.)

- vooraf controleren van de toetsvragen
 - Het is verstandig een toets vooraf voor te leggen aan een collega.
- samenstellen van de toets
 - Over de eisen die gesteld moeten worden aan een goede toets zie paragraaf 10.5.1. In zijn algemeenheid moet een toets meten wat de docent wil meten.
- afnemen van de toets
 - Zorg voor betrouwbare afnamecondities.
- nakijken van de toets, inclusief een kwaliteitscontrole
 - Na de toets moet de docent inzicht krijgen in moeilijkheidsgraad van de toets, het discriminerend vermogen van vragen, de (on) aantrekkelijkheid van afleiders (bij meerkeuzevragen) en de betrouwbaarheid van de toets als geheel. Ook kunnen vragen inhoudelijke tekortkomingen hebben.

Cijfer geven

- bepalen van de voldoende/onvoldoende grens
 - Voor het bepalen van dergelijke grenzen zie paragraaf 10.8
- toekennen van de cijfers

Sommige vragen kunnen belangrijker zijn dan andere en dat heeft consequenties voor het toekennen van gewicht aan een vraag. Eigenlijk moet de weging vooraf gedaan zijn, maar later kan bijstelling volgen. Het toekennen van gewicht aan een vraag is ook afhankelijk van het niveau van de vraagstelling. Zie daarvoor paragraaf 10.7

Beslissen

- nemen en verantwoorden van beslissingen op grond van toegekende cijfers (feedback geven, herkansen)
- rapporteren van de toetsuitslag

10.5 CONSTRUCTIE VAN TOETSEN

Voordat een docent een toets gaat ontwikkelen, moet hij zichzelf de volgende vragen stellen:

1. Welke leerstof betreft het en wat zijn de leerdoelen bij die leerstof?
2. Weten de leerlingen wat er gevraagd kan worden? Weten ze precies welke leerstof geleerd moet worden? Zijn ze op de toets voorbereid door herhaling van de leerstof in een les of door oefentoetsen/diagnostische toetsen?
3. Heb ik een helder idee op welke manier ik de leerstof ga toetsen, bijvoorbeeld vaardigheden d.m.v. een doe-opdracht, kennis d.m.v. gesloten vragen, inzicht d.m.v. open vragen (al dan niet met een bron erbij) en toepassing d.m.v. een casustoets?
4. Waren de lessen, de gebruikte teksten, werkvormen en leeractiviteiten een goede voorbereiding op de toets? Als leerlingen alleen maar begrippen hebben geleerd, moet je geen inzichtvragen stellen.

Het samenstellen van een goede toets is niet eenvoudig. De onderstaande vragen zijn een hulpmiddel bij het samenstellen van een goede toets.¹

1. Wat is de functie van de toets: is ze formatief (*hulp bij studievoortgang, dus een soort diagnostische oefentoets*) of summatief (*afrendend, dus bijvoorbeeld een eindtoets van een lessenreeks*)?
2. Sluit de gekozen toetsvorm het beste aan bij de doelen van de leerstof (*m.a.w. als er vaardigheden aangeleerd zijn moet je geen schriftelijke toets met meerkeuzevragen maken*)?
3. Is er sprake van diversiteit van toetsvragen (*open, gesloten, casussen, vaardigheidsvragen, enzovoort*)?
4. Is er voldoende diversiteit in niveau van de vragen?
5. Hoeveel tijd hebben de leerlingen voor de toets (*vuistregel is dat leerlingen er minstens twee keer zoveel tijd voor nodig hebben als de docent*)?
6. Kun je gebruik maken van bij de methode behorende toetsbank (een voorraad vragen en opdrachten)?
7. Maak van tevoren een toetsmatrijs waarin de te toetsen kennis, inzichten en vaardigheden zijn opgenomen. Dit om op die manier een inhoudsvalide (=representatieve) toets met een goede opbouw te maken. Het gebruik van een toetsmatrijs heeft als voordelen, dat je niet te veel vragen maakt die gericht zijn op dezelfde leerstof en dat je gemakkelijk kunt vaststellen welke vraagvormen geschikt zijn voor een bepaald leerdoel.

Leerdoelen	KENNIS				VAARDIGHEDEN		
	Kennis	Inzicht	Toepassing	Analyse, Synthese, Evaluatie	Informatie	Standpunt	Onderzoek
Leerdoel A	2x5pnt						
Leerdoel B		1x10pnt	1x15pnt				
Leerdoel C	2x5pnt	1x10pnt					
Leerdoel D		1x10pnt					
Leerdoel E			1x15pnt	1x20			
	20	30	30	20			

8. Denk aan het maken van een antwoordmodel tijdens het construeren van de toets.
9. Vergeet niet tijdens het maken van de toets ook meteen de normering te maken (*dit is het aantal punten dat per vraag verdiend kan worden*).
10. Vergeet niet tijdens het maken van de toets van te voren de cesuur vast te stellen (*de grens tussen voldoende en onvoldoende*). In bepaalde gevallen, zoals bij het eindexamen, wordt de cesuur achteraf vastgesteld. Een cesuur kan aangelegd worden door een extern criterium of een vaste maat aan te

1. Vakdidactiekboek Aardrijkskunde.

leggen en door studenten onderling te vergelijken. Soms wordt ook groei gemeten.

11. Zet bovenaan de toets, indien gewenst, een toetsinstructie (*regels met betrekking tot wat er mag en niet mag tijdens de toetsafname*).
12. Stel onder aan de toets de vragen:
 - Hoe vond je deze toets?
 - Hoeveel tijd heb je besteed aan de voorbereiding?

Van leerdoel naar toets (meestal gebeurt het omgekeerd)

Essentieel bij het construeren van een toets zijn helder geformuleerde leerdoelen. De leerdoelen horen richtinggevend te zijn voor de ontwikkeling van toetsen. Zij geven aan wat een leerling moet kennen of kunnen na afloop van een les of lessenserie.

Veel docenten denken pas op het laatste moment na over de toets en de onzorgvuldigheid waarmee dat dan kan gebeuren leidt tot onrust en slechte resultaten. Daarom is het belangrijk om van tevoren te bedenken wat leerlingen aan het eind van het onderwijsproces moeten kunnen en kennen. Toetsen moeten representatief zijn voor het voorafgaande onderwijs, zowel wat betreft inhoud als niveau van stofbeheersing en vaardigheden. Als docent kun je leerlingen niet vragen oorzaak-gevolg verbanden te leggen als het in het boek en de les alleen maar gaat over feitelijke informatie. Een beproefde aanpak om gebrekkige afstemming van leerdoelen en toetsvragen te voorkomen is het samenstellen van een toets voorafgaand aan een lessenreeks. Daardoor wordt meestal wel duidelijk wat als belangrijk wordt ervaren en wordt voorkomen dat dit in de les niet aan bod zou komen. Bij de examenprogramma's in de bovenbouw is het raadzaam vooraf de **eindtermen** erbij te pakken en naar aanleiding daarvan leerdoelen te formuleren. Dat kan, omdat in de **explicitering** van de eindtermen de leerstof vaak tot op begripsniveau is omschreven.

10.5.1 Kwaliteitseisen aan toetsen

Veel toetsen hebben een belangrijke functie in het onderwijs en een aantal fungeert als scherprechter. De docent wil het kaf van het koren scheiden en de toetsuitslag moet kunnen bepalen welke leerlingen de stof beheersen en welke niet. Vandaar dat een toetsuitslag eerlijk en rechtvaardig moet zijn. Uit een onderzoek onder docenten die een proefwerk gaven over hetzelfde hoofdstuk uit een schoolboek bleek dat ze dat op heel verschillende manieren aanpakten: de één legde de nadruk op een bepaalde paragraaf, terwijl de ander die juist onbelangrijk vond; de ene docent werkte vooral met inzichtvragen, de andere vond 'weetvraagjes' belangrijk. Vreemd genoeg deden docenten vaak niet wat ze zeiden belangrijk te vinden. Een toets moet dus daadwerkelijk meten wat bedoeld is te meten.

De functies die aan toetsen worden toegekend, komen alleen dan tot hun recht als de toetsen aan bepaalde kwaliteitseisen voldoen. Vijf belangrijke eisen zijn:

1. betrouwbaarheid

Een toets wordt betrouwbaar genoemd als zij bij herhaalde afname onder dezelfde omstandigheden eenzelfde resultaat laat zien. Belangrijke factoren bij betrouwbaarheid zijn:

De kwaliteit van de toets zelf

- De opgaven moeten helder en eenduidig geformuleerd zijn.
- Er mag geen twijfel bestaan over het soort antwoord dat van de kandidaat wordt verwacht. Als een weegschaal de ene keer 85 kilo aangeeft en de andere keer met dezelfde persoon 90 kilo is de weegschaal niet betrouwbaar.
- Extreem moeilijke of gemakkelijke opgaven moeten vermeden worden.
- De toets in z'n geheel moet een onderscheid maken tussen 'goede' en 'zwakke' kandidaten, hetgeen ook geldt voor de afzonderlijke opgaven (toets moet discrimineren).
- De moeilijke opgaven moeten vooral door de goede kandidaten goed gemaakt worden.
- De betrouwbaarheid wordt ook beïnvloed door het aantal opgaven dat een toets bevat. Bij een toets met weinig opgaven is de invloed van elke afzonderlijke opgave veel groter dan bij een toets met veel opgaven.

De omstandigheden waaronder de toets wordt afgenomen

Belangrijk in dit kader is standaardisatie en objectiviteit. Omstandigheden kunnen op velerlei zaken betrekking hebben: lokale omstandigheden (het in rust kunnen maken van een toets), het gebruik van hulpmiddelen en de relatie tussen de lengte van de toets en de beschikbare toetstijd. Het is belangrijk dat een toets niet ont-aardt in een 'race tegen de klok'.

DE LAKS KLACHTENLIJN

Uiteraard waren er ook nog vervelende dingen die voorkwamen bij andere examens. Conciërges die continu in en uit wandelden, tafelvoetballende docenten en ronduit vervelende duiven die vastbesloten waren door het raam in de examenzaal te komen. Scooters die het slippen gingen demonstreren voor het examenlokaal, een akker die bemest werd waardoor er een verschrikkelijk smerige stank verspreid werd door de school...

De frequentie van toetsing

In principe neemt de betrouwbaarheid van toetsing toe als men vaker toetst.

De wijze waarop de resultaten worden beoordeeld

Ook bij de beoordeling van de resultaten spelen standaardisatie en objectiviteit een belangrijke rol. Het resultaat van een kandidaat op een toets kan sterk bepaald worden door de beoordelaar.

Oorzaken voor verschillen in beoordeling

Bij open vragen moet natuurlijk een zo objectief mogelijke beoordeling worden nagestreefd. Het is belangrijk dat beoordelaars de antwoorden van de studenten zo nauwkeurig mogelijk en steeds op gelijke wijze beoordelen. Dat verhoogt de betrouwbaarheid van de toets. Uit diverse onderzoeken blijkt dat er in de praktijk grote verschillen bestaan tussen de wijze waarop de antwoorden van studenten op toetsvragen worden beoordeeld. De belangrijkste oorzaken zijn:

Geringe intra- en interbeoordelaarsovereenstemming

De beoordelaar die hetzelfde antwoord op een later tijdstip opnieuw beoordeelt (bijvoorbeeld omdat leerlingen het niet eens zijn met de beoordeling), komt nogal eens tot een ander oordeel. In een dergelijke situatie is er sprake van een geringe *intra*beoordelaarsovereenstemming. Van een geringe *inter*beoordelaarsovereenstemming is sprake indien twee of meer beoordelaars onafhankelijk van elkaar tot aanzienlijk verschillende beoordelingen komen.

Normverschuiving

Het komt vaak voor dat een beoordelaar met open vragen tijdens de beoordeling steeds milder wordt. Antwoorden die aanvankelijk foutief werden gerekend, worden later in de beoordeling goed gerekend.

Sequentie-effect

Voorafgaande beoordelingen zijn van invloed op de beoordeling. Docenten hebben de neiging na een (groot) aantal slechte prestaties een relatief goede prestatie te overwaarderen. Ook andersom komt dit voor. Na een (groot) aantal goede prestaties kan een relatief slechte prestatie worden ondergewaardeerd.

Contaminatie-effect

Sommige docenten kennen aan de antwoorden van de leerlingen nog een andere functie toe. Zij beschouwen de resultaten van 'hun' leerlingen als een maatstaf voor de kwaliteit van het onderwijs dat ze zelf hebben gegeven. Bij het toekennen van scores houden docenten hiermee dan ook rekening.

Halo-effect

In sommige situaties laten beoordelaars de kennis die zij van hun leerlingen hebben meespelen. Matige prestaties van (in de ogen van beoordelaars) briljante dan wel aardige leerlingen worden dan hoger gewaardeerd dan exact dezelfde prestatie van middelmatige, of minder vriendelijke leerlingen.

Signifisch effect

Ten slotte kan het fenomeen van strenge en soepele beoordelaars voorkomen. De criteria die docenten hanteren bij de beoordeling kunnen verschillen. Een docent die bij de beoordeling van een praktische opdracht let op inhoud, kan dezelfde

opdracht veel hoger waarderen als de docent die meer aandacht schenkt aan vormaspecten.

Oplossingen voor beoordelaarsverschillen

Het is een utopie te geloven dat de situatie zou kunnen ontstaan dat beoordelaars volledig met elkaar overeenstemmen. Tegen ongewenste beoordelaarseffecten zijn oplossingen voorhanden die het effect enigszins teniet kunnen doen:

- Om ervoor te zorgen dat de leerlingen van wie de vragen steeds als eerste worden nagekeken niet de dupe worden van de normverschuiving bij beoordelaars, is het raadzaam de volgorde van antwoordvellen van leerlingen regelmatig te wijzigen.
- Het sequentie-effect wordt beperkt door het beoordelen van de antwoorden per vraag (in plaats van per leerling). Ook het wijzigen van de volgorde van antwoordvellen tijdens de beoordeling is hiervoor een oplossing.
- Het contaminatie-effect is moeilijk oplosbaar zolang er geen scheiding is aangebracht tussen doceren en beoordelen. Intercollegiaal uitwisselen van beoordelingsactiviteiten (docent A beoordeelt de toets van leerlingen van docent B, en andersom) biedt een oplossing.
- Het halo-effect wordt beperkt door niet naar de naam te kijken van de leerling die de toets heeft gemaakt. Elkaars toetsen nakijken vermindert het halo-effect eveneens.

Vooraf bij toetsen waarvan de uitslag vergaande gevolgen heeft voor de leerling, is een betrouwbare uitspraak over een voldoende of onvoldoende van groot belang. Het is daarom aan te bevelen de toets van leerlingen met een toetsscore rond de zak/slaaggrens door een tweede beoordelaar te laten nakijken.

2. validiteit

De validiteit van een toets is de eigenschap dat de toets meet wat de constructeur bedoeld heeft ermee te meten. Bij inhoudsvaliditeit ga je na of de toets wel werkelijk de kennis, vaardigheden en houdingen meet die je wilt meten. Daartoe dienen doelstellingen helder te zijn. 'Enig inzicht in', 'een voldoende beheersing van' zijn vage omschrijvingen die geen goede basis vormen voor een valide toets. Begripsvaliditeit is de mate waarin de toetsscore beschouwd kan worden als een maat voor het bedoelde begrip. Zo is het niet valide om inzicht te toetsen door een definitie te vragen van een begrip. De toets moet dus op het juiste niveau toetsen. In onderwijssituaties zou een belangrijke rol moeten worden toebedeeld aan de inhoudsvaliditeit van een toets.

TIPS

1. Heb duidelijk voor jezelf wat je wilt meten. Dus bepaal wat je onder het te beoordelen aspect verstaat, bijvoorbeeld wat is goed argumenteren; uiteraard in samenhang met het doel en de resultaten. De criteria moeten dat begrip dan ook weergeven.
2. Zorg ervoor dat je beoordeling alleen dat aspect meet en geen andere dingen.
3. Communiceer naar de leerlingen op welke criteria en indien mogelijk/wenselijk betrek hen bij het opstellen van criteria (dan wordt het aspect ook duidelijker).

3. aanvaardbaarheid

Het aanvaardbaar maken van beslissingen op grond van een toets is geen eenvoudige zaak en hangt mede af van het belang van de betreffende toetsing. Naast eisen ten aanzien van betrouwbaarheid en validiteit, dient een toets ook voor betrokkenen 'doorzichtig' te zijn ten aanzien van: het kiezen van de te volgen strategie tijdens de voorbereiding, beoordeling en waardering van de toetsresultaten (correctievoorschriften en de procedure voor de bepaling van het cijfer).

4. transparantie

Transparantie betreft vooral de inhoud van de vragen en de berekening van het cijfer. En wat dat laatste betreft, vooral de vraag hoeveel punten nodig zijn voor een voldoende. Bij de inhoud is het van belang om er bij de formulering van vragen op te letten dat deze duidelijk verwijzen naar herkenbare begrippen, situaties of vaardigheden zoals die beschreven staan in examenprogramma's. Het gebruik van standaardformuleringen bevordert de duidelijkheid in dit opzicht.

5. objectiviteit

Toetsuitkomsten dienen onafhankelijk te zijn van storende invloeden van beoordelaars (zie boven).

TIPS

1. Formuleer de vragen/opdrachten ondubbelzinnig.
2. Zorg ervoor dat de toets uit een voldoende aantal vragen/opdrachten bestaat om de leerstof te bestrijken.
3. Het antwoord op een vraag moet niet bij een andere vraag te vinden zijn.
4. Rangschik de vragen zo veel mogelijk in volgorde van oplopende moeilijkheidsgraad.
5. Plaats de vragen per onderwerp bij elkaar.

CHECKLIST voor KWALITEITSCRITEIA TOETS

	Check
<ul style="list-style-type: none"> • Inhoudsvaliditeit <ul style="list-style-type: none"> – de toets meet wat hij moet meten (reproductie, begrip, toepassen, rekenen) – gaat de toets over de opgegeven stof? – is eerder opgegeven stof nodig om de toets te kunnen maken? – heeft de leerling voldoende kunnen oefenen om de toets te kunnen maken? – is de leerling bekend met het soort vragen (open/gesloten/meerkeuze)? – is de leerling bekend met het soort vaardigheden (rekenen, data-analyse, bronnen enzovoort)? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Betrouwbaarheid <ul style="list-style-type: none"> – je kunt vooraf inschatten wie goed scoort en wie niet. – je kunt aangeven welke vraag hoog scoort en welke niet. – de toets ligt in lijn met vorige toetsen en toekomstige toetsen. – de vragen zijn helder en duidelijk geformuleerd. – de vragen zijn niet multi-interpretabel. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Antwoordmodel aanwezig <ul style="list-style-type: none"> – uitgewerkt per opdracht. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Puntentoekening voor leerlingen helder aangegeven <ul style="list-style-type: none"> – totaal aantal punten. – deelscores. – uitsplitsing deelscores. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Gebruik taxonomie <ul style="list-style-type: none"> – noemen, herkennen, aanwijzen, definiëren, vinden, kiezen, onderstrepen – invullen, citeren. – verklaren, verhelderen, beschrijven, bewijzen, vertalen, voorbeelden geven, – toelichten, uitleggen, vergelijken, concluderen, onderbouwen. – selecteren, indelen, bepalen, samenhang vinden, integreren, schetsen, – analyseren, aantonen, bekritisieren, controleren, coördineren, ontdekken, – monitoren, testen, beoordelen, rapporteren, bijstellen, ontwerpen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lay-out overzichtelijk <ul style="list-style-type: none"> – lettertype en grootte. – bronnen. – regelafstand. 	

10.6 SOORTEN TOETSVRAGEN

Welke vraagvorm het meest geschikt is, hangt af van de situatie en van het doel dat getoetst wordt. Aan zowel *gesloten* als *open* vragen kleven voor- en nadelen.

10.6.1 Gesloten vragen

Voordelen van gesloten vragen:

- Het corrigeren kost weinig tijd.
- Er is veel kennis te toetsen in een korte tijd.
- De beoordeling is objectief; er zal geen verschil optreden tussen beoordelaars en een beoordelaar zal alle leerlingen gelijk beoordelen.

Nadelen van gesloten vragen:

- De leerling krijgt weinig ruimte voor een persoonlijke inbreng.
- Bij weinig antwoordmogelijkheden is de kans groter dat het goede antwoord wordt geraden.
- De constructie is moeilijk en tijdrovend.
- De docent heeft minder zicht op denkfouten.

De meerkeuzevraag

De basisvorm van de gesloten vraag, waarbij het goede antwoord naast een aantal foutieve antwoorden is gegeven, ziet er als volgt uit:

Kabinet wil geen referendum EU

DEN HAAG – Het kabinet ziet er niets in, maar de SP, de grootste oppositiepartij in de Tweede Kamer, wil een referendum organiseren over het gewijzigde verdrag van de Europese Unie. De SP zal een wetsvoorstel indienen om een referendum te mogen houden.

naar: *De Gooi- en Eemlander van 22 september 2007.*

STAM: De Tweede Kamer beschikt over verschillende rechten.

VRAAG: Van welk recht wil de SP-fractie gebruik maken?

- ALTERNATIEVEN:
- | | |
|---------------------------|----------------|
| a recht van amendement | afleider |
| b recht van enquête | afleider |
| c. recht van initiatief | goede antwoord |
| d recht van interpellatie | afleider |

In één van de alternatieven wordt het goede antwoord genoemd. De andere alternatieven noemen we afleiders. In de stam staat een heldere vraag of probleemstelling.

Het goede antwoord

De opdracht die de leerling in een meerkeuzevraag krijgt, kan vaak een tweeledig karakter hebben: 'Geef aan wat het goede of beste antwoord is.' Meestal is het zo dat òf het goede òf het beste antwoord gegeven zal moeten worden.

Goede antwoord:

Zwolve meisjes achter overval

ZWOLLE - Twee meisjes (14 en 15 jaar) uit Zwolle zijn aangehouden voor de beroving van een 85-jarige vrouw. De bejaarde vrouw werd zondagmiddag 18 februari in haar woning overvallen. Het tweetal heeft bekend.

bron: *De Stentor van 6 maart 2007.*

Wat is opmerkelijk aan dit krantenartikel?

- De daders zijn jong en kunnen niet strafrechtelijk vervolgd worden.
- In de krant staan meestal geen berichten over overvallen op ouderen.
- In het krantenartikel staan niet de redenen waarom de meisjes de vrouw hebben beroofd.
- Zware delicten als berovingen worden meestal gepleegd door jongens of jonge mannen.

Beste antwoord:

Volgens afbeelding 1 is ongeveer 75% van de criminaliteit niet bekend bij de politie. Op welke manier kan men het beste vaststellen hoe groot de werkelijke omvang is van de criminaliteit?

Door het houden van enquêtes onder

- Gevangenen die kunnen aangeven wat ze werkelijk hebben gedaan.
- Slachtoffers van delicten die bekend zijn bij de politie en bureaus voor slachtofferhulp.
- Willekeurige burgers die kunnen aangeven of ze het slachtoffer zijn geweest van bepaalde misdrijven.

De afleiders

Afleiders zijn in de eerste plaats bedoeld als alternatieve (foute) antwoorden naast het goede antwoord. Dat houdt in, dat ze niet bij voorbaat als fout antwoord te herkennen mogen zijn. De leerling moet op grond van relevante kennis, inzichten of vaardigheden (na enig nadenken) zien dat de desbetreffende alternatieven geen goede antwoorden zijn.

Daarnaast kunnen de afleiders nog andere functies hebben: als een leerling voor een bepaalde afleider kiest, kan de docent soms een indicatie krijgen welk gedeelte van de lesstof nog niet goed beheerst wordt. Het is van belang dat de afleiders inderdaad in voldoende mate gekozen worden door de leerlingen.

Ter illustratie komen wij terug op de vraag over het referendum.

De afleiders bij deze vraag waren:

- recht van amendement afleider
- recht van enquête afleider
- recht van interpellatie afleider

De keuze voor deze afleiders is in eerste instantie bepaald door het feit, dat leerlingen in het algemeen niet zo op de hoogte zijn van de rechten van de Tweede Kamer. Verder moeten ze de stof geleerd hebben, want de namen zullen niet zonder meer bekend zijn. Overigens is uit de tekst het goede antwoord eenvoudig te destilleren.

Het formuleren van de stam

Er zijn verschillende manieren om de stam van een meerkeuzevraag te formuleren:

- positief en negatief
- directe vraagstellingen en variaties daarop

Positief en negatief geformuleerde stammen

Het verdient de voorkeur om de stam van een vraag of probleemstelling, als het maar enigszins mogelijk is, positief te formuleren. Een voorbeeld van een meerkeuzevraag met een negatief geformuleerde stam:

Welke taken en bevoegdheden heeft een burgemeester **niet**?

Kies **twee** taken of bevoegdheden uit het volgende rijtje:

1. Hij/zij is hoofdverantwoordelijk voor de uitvoering van landelijke wetten.
2. Hij/zij is verantwoordelijk voor handhaving van de openbare orde en veiligheid in de gemeente.
3. Hij/zij stelt de gemeentebelastingen vast.
4. Hij/zij vervult representatieve taken.

Laat een eventueel negatief geformuleerde vraagstelling duidelijk zien. Een vraag wordt nog moeilijker te beantwoorden als in één van de alternatieven ook een ontkenning of een negatief aspect voorkomt.

Voorbeeld van foute vraag:

Marianne Thieme is 'Engel van het jaar'

Fractievoorzitter Marianne Thieme van de Partij voor de Dieren (PvdD) is volgens Perspectief (de jongerenorganisatie van de ChristenUnie) Engel van het jaar. Vanavond krijgt zij de prijs overhandigd tijdens de nieuwjaarsborrel in Utrecht. De titel 'Engel van het jaar' wordt door Perspectief jaarlijks uitgereikt aan 'een politicus die zich het afgelopen jaar heeft ingezet voor christelijke idealen en niet zelf een christelijke partij vertegenwoordigt'. Volgens voorzitter Rogier Havelaar van Perspectief komt Thieme in aanmerking voor de trofee omdat ze 'opkomt voor alles wat geschapen is'.

bron: Nederlands Dagblad van 10 januari 2008.

Welk kenmerk van christelijke politiek past niet bij de reden waarom Marianne Thieme een prijs heeft gekregen?

- a. naastenliefde
- b. rentmeesterschap
- c. verantwoordelijke samenleving
- d. onthouding

Soms is het onwaarschijnlijk dat een leerling zelf het goede antwoord had geformuleerd zoals dat bij het goede antwoord in de gesloten vraag is gebeurd; enerzijds omdat zijn taalgebruik afwijkt, anderzijds omdat de vraag meerdere oplossingen kent.

Stel dat de vraagstelling van een gesloten vraag luidt:

Welke rechten hebben de Staten-Generaal **niet**?

De kans dat het goede antwoord dat de leerling zou geven op deze vraag (als die open was) overeenkomt met het door de constructeur aangegeven goede antwoord op die vraag, is uitermate klein. Er is namelijk een groot scala aan rechten denkbaar. De kans is groot dat een goed antwoord van een leerling niet overeenkomt met het vermelde goede antwoord bij deze vraag.

TIPS

1. Begin bij het formuleren van alternatieven met het opschrijven van het goede of beste antwoord.
2. Gebruik als afleiders ook leermoeilijkheden en veel voorkomende vergissingen van leerlingen.
3. Neem alleen die afleiders op waarvan u verwacht dat leerlingen die ook werkelijk zullen kiezen.
4. Formuleer de stam bij voorkeur positief.
5. Accentueer een negatief geformuleerde vraagstelling door het negatieve element te kapitaliseren, te cursiveren of te onderstrepen.

Het formuleren van de alternatieven

Het goede antwoord

Vaak vinden docenten het moeilijk om bij een meerkeuzevraag adequate alternatieven te bedenken. Het goede antwoord levert doorgaans geen problemen op. De formulering daarvan is de eerste stap, omdat je de zekerheid moet hebben dat er ook werkelijk een goed antwoord op de vraag te formuleren valt. Als je dat niet doet, kan een aantal alternatieven voor niets geformuleerd zijn. Overigens past hier de kanttekening die we al eerder maakten, dat de opdracht die de leerling bij het beantwoorden van een meerkeuzevraag krijgt, vaak een tweeledig karakter

heeft: hij dient aan te geven wat het goede of beste antwoord is. Misschien dat er altijd wel iets op het geformuleerde goede antwoord af te dingen is. Zorg er dan in ieder geval voor dat het duidelijk het beste antwoord is. Het wordt namelijk lastig als er een nog beter antwoord is dan in de alternatieven wordt aangeboden. Bij meerkeuzevragen is er dus maar één goed of beste antwoord.

Ten slotte dient men – onder andere bij tekstbegrip en bij vragen naar kennis – in het goede antwoord ‘echo’s’ (letterlijke gedeelten van de uitgangstekst) te vermijden, wanneer in de andere alternatieven geen echo’s voorkomen. Het blijkt namelijk dat een antwoord met een echo een extra grote aantrekkingskracht op kandidaten heeft. Dat moet er natuurlijk niet toe leiden dat men in het goede antwoord geen echo opneemt en in de andere alternatieven juist wel. Als een definitie gevraagd wordt, zal het gebruik van de letterlijke tekst soms onvermijdelijk zijn. Zorg er dan voor dat ook in de afleiders min of meer letterlijke definities (van andere verschijnselen) worden gegeven.

TIPS

1. Formuleer eerst het goede antwoord.
2. Verzeker je ervan dat het geformuleerde goede antwoord ook werkelijk het goede antwoord is.
3. Zorg ervoor dat het goede antwoord zo volledig mogelijk is.
4. Vermijd formuleringen waarbij het goede antwoord als zodanig zal opvallen.

De afleiders

Het blijkt in de praktijk niet altijd eenvoudig om genoeg relevante alternatieven te vinden bij een bepaalde vraagstelling. Een goede werkwijze is zich te laten inspireren door leermoeilijkheden bij een bepaald onderwerp of door gebruik te maken van veel voorkomende vergissingen. De eigen praktijk reikt vaak vele voorbeelden aan.

Er is nog een andere manier om aan afleiders te komen. Als je tot nu toe de leerstof in open vorm hebt bevestigd en je wilt op de meerkeuzevorm overstappen, gebruik dan de foute antwoorden die leerlingen eerder op deze open vragen hebben gegeven als afleiders bij de meerkeuzevragen.

De afleiders moeten diegenen die de stof nog niet in voldoende mate beheersen van het goede antwoord afleiden. Voor de constructie van de afleiders geldt een aantal regels:

AFLEIDERS

- De afleiders moeten zo helder geformuleerd worden, dat de onderlinge essentiële verschillen duidelijk uitkomen.

Niet:

- De termen ‘ongeveer’, ‘iets minder’, ‘iets meer’ en ‘ruim’ zijn nogal vaag en kunnen elkaar gedeeltelijk overlappen.

Wel:

- De afleiders moeten plausibel zijn voor degenen die de stof niet goed hebben bestudeerd.

In het hieronder gegeven voorbeeld is geen van de alternatieven bij voorbaat af te wijzen.

Wat is in de praktijk de maximale straf in Nederland voor een misdrijf?

- a. minder dan 20 jaar
- b. ongeveer 20 jaar
- c. levenslang
- d. iets meer dan 20 jaar

Als geen van de leerlingen voor een bepaalde afleider kiest, had die afleider net zo goed weggelaten kunnen worden.

- De alternatieven dienen in een logische volgorde te worden gerangschikt, omdat de leerlingen anders wellicht informatie uit de volgorde zouden kunnen afleiden.
- Alle alternatieven bij een opgave moeten overeenkomen in uitgangspunt, grammaticale structuur en algemene indruk (lengte).
- Het alternatief ‘geen van bovengenoemde’ of ‘alle bovengenoemde’ is in het algemeen niet wenselijk.
- Zorg ervoor dat de formulering van de alternatieven niet direct in een bepaalde richting wijst. Zoals hiervoor al is opgemerkt, wijst het gebruik van absolute woorden als ‘altijd’ en ‘nooit’ in alternatieven bijna altijd op afleiders. Op de meeste uitspraken of onderzoeksresultaten komen wel uitzonderingen voor. Absolute woorden geven daardoor in alternatieven vaak direct aan dat zij niet het goede antwoord kunnen zijn.

Taalgebruik

Juist taalgebruik is bij het schrijven van opgaven van groot belang. Voorkomen moet worden dat de moeilijkheid van de opgave ligt in de formulering ervan. Probeer bij het schrijven met de volgende punten rekening te houden:

- Maak de zinnen niet te lang.
- Vermijd zoveel mogelijk constructies met bijzinnen.
- Probeer het aantal gegevens per zin klein te houden.
- Vermijd ‘weggevertjes’ in de formulering van de afleiders, zoals ‘nooit’, ‘altijd’, ‘alle’.

- Vermijd in de alternatieven herhaling van zaken die ook één maal in de stam genoemd kunnen worden.
- Gebruik geen zinnen die letterlijk in de leerboeken staan.
- Gebruik geen dubbele ontkenningen. Het is voor leerlingen uiterst verwarrend om zinnen te moeten lezen met 'nooit geen' of 'niet onmogelijk', hoe juist zo'n bewering op zich ook kan zijn. De kans is groot dat de kandidaat een fout antwoord zal kiezen, omdat hij de vraag niet goed gelezen heeft, en niet omdat hij de stof niet beheerst.
- Als de alternatieven uit hele zinnen bestaan, beginnen ze met een hoofdletter en eindigen met een punt.
- Als de stam doorloopt in de alternatieven, beginnen de alternatieven met een kleine letter en eindigen met een punt.
- In andere gevallen liggen de regels minder vast. Vaak beginnen de alternatieven dan met een kleine letter en eindigen zonder punt.

Soorten gesloten vragen

Standaardtype

Het standaardtype van de gesloten vraag is al ter sprake gekomen. Meerkeuzevragen waarbij het aantal alternatieven kan variëren van drie tot zes. De alternatieven staan in alfabetische volgorde als ze beginnen met een woord. Als de alternatieven cijfers zijn, dan is de volgorde van laag naar hoog.

De vraag met twee uitspraken

Dit vraagtype wordt gerekend tot de groep van de zogenaamde beweringsvragen. Bij dit vraagtype geldt de afspraak, dat de beweringen I en II niet los van elkaar mogen staan. Er moet sprake zijn van een samenhang. Is dat helemaal niet het geval, dan zijn het feitelijk twee waar/niet-waar vragen onder elkaar. In examens wordt van dit type vragen weinig gebruik gemaakt.

Voorbeeld

1. De koning maakt onderdeel uit van de regering
2. De koning maakt onderdeel uit van het kabinet
 - a. Stelling 1 is waar
 - b. Stelling 2 is waar
 - c. Beide stellingen zijn waar
 - d. Geen van de stellingen is waar

De vraag met meer dan twee uitspraken

Ook deze vraag wordt gerekend tot de groep van beweringsvragen of voorgestructureerde vragen. Dit vraagtype leent zich er heel goed voor, om over een bepaalde probleemstelling meerdere uitspraken te doen en te laten beoordelen welke uitspraken betrekking hebben of van toepassing zijn op de geschetste probleemstelling.

Dit vraagtype ziet er als volgt uit:

Maak gebruik van tabel 1.

Hieronder staan vier uitspraken over tabel 1:

1. Vrouwen voelen zich onveiliger dan mannen.
2. Ouderen voelen zich onveiliger dan jongeren.
3. Mensen met een uitkering voelen zich onveiliger dan mensen die betaald werk verrichten.
4. Autochtonen voelen zich onveiliger dan allochtonen.

Neem onderstaande regels over en schrijf per uitspraak op of deze **juist** of **onjuist** is.

Uitspraak 1 is ...

Uitspraak 2 is ...

Uitspraak 3 is ...

Uitspraak 4 is ...

De herordeningsvraag

De naam geeft al aan waar het om gaat. Leerstof is volgens bepaalde ordeningsprincipes opgebouwd. De kandidaat moet tonen dat hij de relevante ordeningsprincipes adequaat kan hanteren. Het is duidelijk geworden dat dit vraagtype alleen toegepast kan worden indien een aantal gegevens in een bepaalde volgorde gezet kan worden (historische gebeurtenissen, handelingen bij een proces).

Voorbeeld

Zet de volgende gebeurtenissen in de juiste volgorde:

1. De ministerraad vraagt advies.
2. De regering maakt een wetsontwerp.
3. Ambtenaren bereiden een wetsontwerp voor.
4. De Tweede Kamer stelt vragen aan de betreffende minister en doet voorstellen om bepaalde punten te wijzigen, bijvoorbeeld om de maximale boete bij overtreding van de wet te verhogen.
5. De regering zendt een ontwerp van wet naar de Tweede Kamer.
6. Minister en koning zetten hun handtekening onder de wet.
7. Als een meerderheid van de Tweede Kamer vóór heeft gestemd, gaat het wetsontwerp naar de Eerste Kamer.
8. De Tweede Kamer geeft haar oordeel over het wetsontwerp. Eerst stemmen de leden over de ingediende amendementen (wijzigingen), daarna over het wetsontwerp als geheel.

De combinatievraag

Dit is een vraagtype dat vergelijkbaar is met de herordeningsvraag. Alleen moeten nu op een andere manier de gegevens uit de ene rij gecombineerd worden met de gegevens uit een andere rij.

Plaats de juiste term/ideologie bij de juiste partij:

- | | |
|-----------------------|---------|
| 1. Liberalisme | a. SP |
| 2. Sociaaldemocratie | b. PVV |
| 3. Socialisme | c. PvdA |
| 4. Pragmatisme | d. CDA |
| 5. Populisme | e. VVD |
| 6. Sociaalliberalisme | f. D66 |

De waar/niet-waarvraag

Hoewel het in alle meerkeuzevragen gaat om de vraag of een alternatief waar of niet waar is, betreft het hier toch een vraagtype dat wat afwijkt van de standaard meerkeuzevraag. Er wordt een uitspraak of bewering gedaan, waarbij aangegeven moet worden of die klopt of niet klopt.

Voorbeeld

Een allochtoon is altijd tevens buitenlander.

Probleem bij dit vraagtype is dat het niet altijd betrouwbare gegevens oplevert. Het blijkt heel moeilijk te zijn om volledig ware of onware stellingen te construeren. Sommige leerlingen wijzen een als 'waar' bedoeld alternatief af, omdat het niet volledig is.

TIPS voor het toetsen met gesloten vragen

- Toets in principe één leerdoel.
- De vraag moet niets anders meten dan het bij de vraag behorende leerdoel.
- De alternatieven moeten helder en eenduidig zijn.
- De afleiders moeten geloofwaardig zijn.
- De antwoordalternatieven mogen niet te veel verschillen in woordgebruik, omvang, lengte, en dergelijke.
- Geef de bedoeling van de vraag expliciet aan in de stam.
- Stel altijd eerst het juiste alternatief op en daarna pas de afleiders.
- Formuleer zowel de stam als de afleiders zo kort mogelijk.
- Vermijd, indien mogelijk, een ontkenkende zin in de stam.
- Verberg het leerdoel dat getoetst wordt niet onder een hoeveelheid irrelevante informatie in de stam.
- Voorkom subjectiviteit in de vraag.
- Vermijd vragen naar details en strikvragen.

Checklist (bron: SLO)**Algemeen**

- Lees en beantwoord de vraag zonder naar de sleutel te kijken.
- Als het antwoord fout is, ligt dat dan aan de vraag?

Controleer hiervoor of:

- er wel een goed antwoord is;
 - er misschien meerdere goede antwoorden zijn;
 - de vraag onduidelijkheden bevat;
 - de alternatieven onduidelijkheden bevatten.
- Voer de controle b t/m d ook uit als het antwoord goed was.
 - Is de vraag belangrijk genoeg om te stellen? (Raakt hij aan hoofdzaken; past hij in de toetsmatrjjs?)
 - Meet de vraag ook wat de toetsconstructeur wilde meten? (Is het doel duidelijk?)
 - Is de vraag alleen te beantwoorden op basis van vakinhoudelijke kennis?

De stam

- Bevat de stam een duidelijke vraag of opdracht?
- Bevat de stam voldoende informatie om de vraag te kunnen beantwoorden?
- Bevat de stam geen overbodige informatie?
- Is de stam precies, beknopt en grammaticaal juist geformuleerd?
- Bevat de stam geen dubbele ontkenning?
- Als de stam een ontkenning bevat, is dat dan duidelijk zichtbaar gemaakt?

De alternatieven

- Hebben alle afleiders enige plausibiliteit?
- Wordt in het goede alternatief niet een term uit de stam herhaald?
- Staan er geen woorden als 'altijd' of 'nooit' in enkele afleiders?
- Ontstaat er geen dubbele ontkenning tussen de stam en één of meer alternatieven?
- Sluiten de alternatieven elkaar uit?
- Zijn de alternatieven ongeveer even lang?
- Sluiten de alternatieven grammaticaal en inhoudelijk goed aan op de stam?
- Bevatten de alternatieven geen herhalingen uit de stam of van elkaar?
- Zijn de alternatieven logisch gerangschikt?
- Zijn de alternatieven voldoende van elkaar te onderscheiden?

10.6.2 Open vragen**Voordelen van open vragen:**

- Bieden leerlingen denkruimte en stimuleren tot nadenken en creativiteit.
- Een docent kan aan de antwoorden van de leerlingen zien of de vraag begrepen is en eventueel aangepast dient te worden.
- Sommige toetsdoelen kunnen beter bereikt worden met open vragen (hogere orde denkvaardigheden).

Nadelen van open vragen:

- De beoordeling van de antwoorden kan van docent tot docent verschillen.
- Het corrigeren kan tijdrovend zijn.
- Voor taalzwakke leerlingen leveren open vragen extra problemen op.
- Het eenduidig formuleren van open vragen is lastig.

Voorbeelden van open vragen:

Open vragen kunnen, gekarakteriseerd naar de lengte van het antwoord, onderverdeeld worden in bepaalde vraagvormen:

- invulvraag
- aanvulvraag
- kortantwoordvraag
- langantwoordvraag
- opstelvraag

In veel gevallen worden toetsvragen bij de methode geleverd. Het loont echter de moeite om de methodevragen te bewerken of zelf enkele vragen te construeren. Op die manier voldoet de toets beter aan je doelstellingen en is het voor leerlingen aantrekkelijker om goed op te letten tijdens de les. En je kunt de actualiteit een plaats geven in de toets! Methodevragen behandelen immers alleen de stof die in het boek wordt behandeld.

TIPS

Bij de constructie van open vragen doen zich allerlei problemen voor. Een probleem dat zich voordoet is een vraag die uiteenlopende antwoorden uitlokt die stuk voor stuk te verdedigen zijn. Dit, omdat de antwoorden terug zijn te voeren op uiteenlopende interpretaties van de vraag. Het antwoord zegt in zo'n situatie niet veel over de mate waarin het te toetsen doel is gerealiseerd; het doel is immers onduidelijk in de vraag weergegeven. Het probleem wordt voorkomen door andersom te werk te gaan. Andere problemen kunnen worden veroorzaakt door de formulering van de vraag of door het ontbreken van een duidelijk modelantwoord. In de meeste gevallen worden docenten pas met deze problemen geconfronteerd tijdens het beoordelen van de vragen. Een aantal problemen is te voorkomen indien de docent zich houdt aan een aantal regels.

- *Formuleer bij open vragen eerst het wenselijke antwoord (het modelantwoord) en vervolgens de vraag.*

Een ander probleem is dat leerlingen in hun antwoord uitvoeriger dan wel beknopter zijn dan de docent verwacht.

- *Voeg zo nodig antwoordrestricties aan de vraag toe.*

Veelal blijken leerlingen meer tijd voor de beantwoording nodig te hebben dan de docent voor afname had geschat.

- *Geef bij iedere toets(deel)vraag aan hoeveel punten kunnen worden behaald.*

Een veel voorkomend probleem bij open vragen is dat de gestelde vraag als gevolg van een onzorgvuldige formulering voor meerdere uitleg vatbaar is. Bij het formuleren van de vraag realiseren docenten zich niet altijd dat leerlingen een bepaalde manier van lezen hebben. Zodoende zijn docenten zich niet bewust van de vele interpretaties die mogelijk zijn.

Voorbeeld

Hoe is het mogelijk dat in een democratie als Amerika verkiezingen toch niet democratisch verlopen?

Een preventieve mogelijkheid is een screening en beantwoording van de vragen door collega's. Het is steeds weer verrassend te ervaren hoe (anders) collega's de vraag interpreteren.

- *Splits, indien mogelijk, de vraag op in een informatiegedeelte en een vraaggedeelte.*

Sommige vraagformuleringen leiden tot problemen omdat ze geen of onduidelijke antwoordinstructies bevatten. Voorbeelden van dergelijke formuleringen zijn:

- *Probeer eens uit te leggen waarom...*
Het gaat om de uitleg en niet om de poging.
- *Hanteer concrete opdrachten en vragen (noem 3..., geef 2 redenen waarom...) en vermijd formuleringen die het gewenste antwoord niet oproepen.*
Voorkom dat leerlingen moeite hebben met een vraag vanwege het gehanteerde taalgebruik.
- *Formuleer de vraag zodanig dat leerlingen de vraag taalkundig begrijpen:*
 - *vermijd woorden die leerlingen weinig tegenkomen*
 - *hanteer geen beeldspraak*
 - *hanteer korte zinnen*

Het is soms noodzakelijk in toetsvragen een context te schetsen of een voorbeeld te geven. De vraag voorkomt op die manier dat leerlingen met hun antwoord 'de verkeerde kant opgaan'. Voorkomen moet echter worden dat de context of het voorbeeld overwegend aansluiten bij de voorkennis van een bepaalde groep leerlingen, bijvoorbeeld uitsluitend bij jongens of meisjes.

- *Hanteer geen context en kies geen voorbeelden die overwegend inspelen op de belangstelling en ervaring van bepaalde groepen leerlingen.*

In de praktijk komt er in toetsen een grote variatie aan vraagformuleringen voor. Voorbeelden van veel gebruikte formuleringen zijn: *Beschrijf..., Leg uit..., Verklaar..., Leid af..., Wanneer..., Welke..., Hoelang...*

Het is begrijpelijk dat docenten bij het formuleren van vragen enige variatie willen toepassen. De formuleringen roepen echter veelal hetzelfde antwoordgedrag op. Er kunnen zich bovendien problemen voordoen als bepaalde formuleringen niet steeds consequent worden gebruikt.

- *Kom tot afspraken voor wat betreft opdracht- en vraagwoorden: gebruik een beperkt aantal opdracht- en vraagwoorden en geef aan opdracht- en vraagwoorden steeds een zelfde betekenis.*

Het aantal vragen in een toets is van invloed op de toetsbetrouwbaarheid. Een toets met slechts enkele langantwoordvragen is onbetrouwbaar omdat het geringe aantal antwoorden een beperkt beeld geeft van de kennis van leerlingen. Omgekeerd zal een toets vaak veel te lang worden als men alle doelstellingen wil toetsen. Er zal dus een keuze moeten worden gemaakt. Een blauwdruk of specificatietabel is een handig hulpmiddel om een kader te scheppen voor de samenstelling van een toets. De blauwdruk geeft de inhoud van een toets schematisch weer.

- *Stel voorafgaande aan de samenstelling van de toets een blauwdruk op.*

Zonder feitenkennis zal het leerlingen niet lukken kennis toe te passen en inzicht te verwerven. Een docent mag dus van leerlingen eisen dat ze feitenkennis bezitten. Let wel, het gaat hier over feitenkennis, niet feitjeskennis. Feitjeskennis heeft meestal betrekking op details van de leerstof die geen enkele betekenis hebben. Een voorbeeld is: *In welk jaar overleed Marx?* Sommige docenten hebben met dit soort vragen uitsluitend de bedoeling na te gaan of leerlingen het boek nauwkeurig hebben bestudeerd of dat ze de lessen hebben gevolgd. Vragen waarvoor dit soort kennis is vereist, horen niet in een toets thuis. Echter, het bevragen van feitenkennis is wel degelijk opportuun. Maar het is bewezen dat feitenkennis op een veel efficiëntere en betrouwbaardere wijze met behulp van gesloten vragen kan worden bevraagd. Het is zonde van de opschrijftijd, en nakijktijd, om hiervoor open vragen in de toets op te nemen.

- *Vraag met een open vraag niet naar reproductiekennis, maar beoog er hogere cognitieve vaardigheden mee te meten.*

Met behulp van een specifiek werkwoord in de vraag kan een bepaald cognitief niveau worden getoetst.

Checklist voor het samenstellen, beoordelen en redigeren van open vragen

Taalgebruik

- Is de vraag grammaticaal juist geformuleerd?
- Bevat de vraag ingewikkelde zinsconstructies?
- Bevat de vraag een dubbele ontkenning?
- Bevat de vraag onnodige tussenvoegsels?
- Is de vraag onnodig negatief gesteld?
- Kan de formulering van de vraag aanleiding geven tot misverstanden?
- Kan de vraag door een verschuiving van de klemtoon een andere betekenis krijgen?

Informatie

- Bevat de vraag voldoende informatie voor beantwoording?
- Geeft de vraag voldoende informatie over de gewenste lengte en vorm van het antwoord?
- Is duidelijk dat een antwoord moet worden verklaard/toegelicht?
- Zijn informatie en probleemstelling duidelijk gescheiden?

Relevantie

- Blijkt uit de vraag welke inhoud wordt getoetst?
- Kan de vraag met gebruik van een andere dan de beoogde kennis worden beantwoord?
- Suggereert de vraag een probleem dat niet aan de orde is? (strikvraag)
- Bevat de vraag onbedoelde hints voor de beantwoording? (testwise)
- Is de moeilijkheidsgraad van de vraag respectievelijk van de gehele toets acceptabel?
- Wordt de moeilijkheidsgraad van de vraag onnodig verhoogd door irrelevante gegevens?
- Is de toets representatief voor de doelstellingen?

Context

- Is het gebruik van context (tekeningen, grafieken, teksten, afbeeldingen) functioneel?
- Is de context duidelijk en correct weergegeven?
- Bevat de context irrelevante informatie?

Presentatie

- Zijn de vragen en de vraagonderdelen duidelijk van elkaar te onderscheiden?
- Is de nummering van de vragen logisch en overzichtelijk?
- Zijn de conventies wat betreft spelling, symboolgebruik, interpunctie en dergelijke, in acht genomen?
- Zijn de verwijzingen in de vraag naar teksten, tekeningen en dergelijke juist?

10.7 TOETSEN OP VERSCHILLENDE NIVEAUS

Het is natuurlijk afhankelijk van de doelstellingen van de toets op welk niveau de vragen worden geformuleerd, maar in zijn algemeenheid zou je er als docent naar moeten streven een evenwichtige toets samen te stellen en verschillende denkvaardigheden in de toets op te nemen. We maken onderscheid tussen verschillende typen vragen (bron: Vakdidactiek aardrijkskunde):

1. kennisvragen

Een kennisvraag is er op gericht dat de leerling bepaalde feitelijke informatie kan onthouden en het later kan reproduceren.

- Feiten en gebeurtenissen
Welke landen behoren tot de EU?
- Opsommingen
Wat zijn de drie belangrijkste machtsbronnen?
- Definities
Wat verstaan we onder 'stratificatie' (gebruik maximaal 10 woorden)?
- Beschrijvingen
Beschrijf in maximaal 20 woorden hoe door discriminatie segregatie kan ontstaan.

- Feitelijke (geleerde) verbanden
Noem twee relaties tussen welvaart en onderwijsniveau van een bevolking.
- Herkennen en aanwijzen
Waar in het krantenartikel vind je voorbeelden van racisme? Noem er drie.

Kennisvragen beginnen meestal met: wat?, hoe?, wanneer?, welk?, noem, beschrijf, bepaal enzovoort.

Voorbeeld van gesloten kennisvraag

Fors meer klachten over overheid

DEN HAAG (ANP) - ... heeft vorig jaar bijna een kwart meer klachten ontvangen over een onbehoorlijke behandeling door de overheid. Uit die 'ongekende' stijging blijkt volgens Alex Brenninkmeijer dat de overheid de burger uit het oog dreigt te verliezen. Hij heeft zijn jaarverslag over 2006 dinsdag aangeboden aan Tweede Kamervoorzitter Gerdi Verbeet.

naar: De Gelderlander van 21 maart 2007.

In de tekst is op de puntjes de naam van een instantie weggelaten.

Wat is de naam van deze instantie?

- De Hoge Raad
- De Nationale ombudsman
- Het kabinet
- Het Kabinet der Koningin

2. inzichtvragen

Over inzichtvragen moeten leerlingen meestal even nadenken. Ze moeten de relevante leerstof herkennen en het antwoord in eigen woorden weergeven. Ze moeten de leerstof kunnen uitleggen. Ze moeten er blijk van geven de leerstof te begrijpen.

- Selecteren en samenvatten
Noem drie oorzaken van criminaliteit.
- Een verklaring geven
Verklaar dat werkloosheid de politieke opvattingen kan beïnvloeden.
- Gevolgen voorspellen
Wat gebeurt er met de werkloosheid als de inflatie stijgt?
- Voorbeelden geven
Beschrijf een voorbeeld van de socialiserende functie van massamedia.
- Uitleggen
Leg met een voorbeeld uit hoe ruis de kwaliteit van communicatie kan beïnvloeden.

- Oorzaken en gevolgen met elkaar in verband brengen
Op welke manier kan maatschappelijke ongelijkheid discriminatie veroorzaken?
- Verschillen en overeenkomsten aangeven
Enzovoort.

Inzichtvragen beginnen vaak met woorden als: Waarom...?, Waardoor...?, Waarvoor...?, Verklaar..., Geef een verklaring voor..., Wat is het verband tussen...?, Wat heeft... te maken met ...?, Leg uit wat..., Door welke oorzaken...?

Voorbeeld van gesloten inzichtvraag

Niemand wil nog van Beatrix af

Koningin Beatrix viert morgen dat ze eerder dit jaar 68 jaar werd. Aan pensioen en aftreden wordt nog niet gedacht. Er zijn partijen die vinden dat een troonswisseling een mooi moment is om de macht van het staatshoofd te beperken.

bron: Het Parool van 28 april 2006.

Hoe zou de macht van de koningin beperkt kunnen worden?

- De koningin brengt geen bezoeken meer aan het buitenland.
- De koningin houdt geen kersttoespraak meer.
- De koningin is geen lid meer van de regering.
- De koningin verschijnt niet meer op Prinsjesdag.

3. toepassingsvragen

Bij toepassingsvragen moeten de leerlingen de leerstof in een onbekende situatie gebruiken. Bij dit soort vragen worden in de methodes vaak bronnen gebruikt.

- Een plan ontwikkelen
Noem drie manieren waarop een sociaaldemocratische regering van Nederland de werkloosheid zou kunnen bestrijden.
- Oplossingen voorstellen
Beschrijf drie manieren om het omroepbestel anders in te richten dan het huidige bestel.
- Aantonen dat
Bewijs dat economische groei tot toename van CO₂ uitstoot kan leiden.
- Kennis gebruiken in een situatie
Hoe zou je de problemen met betrekking tot de multiculturele samenleving kunnen oplossen? Noem drie oplossingen vanuit drie verschillende politieke opvattingen.
- Concrete gevallen toetsen aan abstracte definities
Welke landen zijn volgens bijgaande definitie dictaturen?

Voorbeeld gesloten toepassingsvraag**Eindhoven kiest voor burgemeestersreferendum**

EINDHOVEN (ANP) - Eindhoven kiest door middel van een referendum zijn nieuwe burgemeester. De gemeenteraad heeft dat dinsdagavond met een kleine meerderheid bepaald.

naar: *De Stentor van 21 augustus 2007.*

Door het houden van een burgemeestersreferendum probeert Eindhoven een knelpunt in het politieke besluitvormingsproces aan te pakken.

Om welk knelpunt gaat het hier?

- De burgemeester heeft te weinig invloed op het beleid van de gemeente.
- De burgers hebben te weinig invloed op de lokale politiek en politici.
- De oppositiepartijen in de gemeenteraad hebben te weinig invloed op het collegeakkoord.
- Het college van burgemeester en wethouders is onvoldoende op de hoogte van wat er leeft onder de burgers.

4. analysevragen

Bij analyseren gaat het om informatie splitsen in onderdelen, zodat de relaties duidelijk worden. Het gaat om het vermogen om te ontleden, om het onderscheiden van oorzaak en gevolg. Handlingswerkwoorden die we op dit niveau tegen komen zijn: vragen stellen, verklaren, diagnosticeren, fouten opsporen, logica ontdekken, in delen splitsen, patroon beschrijven, bewijzen voor conclusies aangeven, classificeren, onderzoeken.

Voorbeeld analysevragen**Inleiding**

In augustus 2007 publiceerde *de Volkskrant* een ingezonden brief van Geert Wilders. De partijleider van de Partij voor de Vrijheid (PVV) schrijft hierin dat de Koran verboden moet worden. Die ingezonden brief zorgde voor veel ophef. De brief van Wilders werd geweigerd door de redactie van *NRC Handelsblad*. *De Volkskrant* plaatste het stuk van Wilders wel. Van Doorn vindt dat deze krant zich een forum toont voor anti-islamactivisten. Ter verdediging kan de redactie van *de Volkskrant* aanvoeren dat zij zich ten aanzien van de berichtgeving over de brief van Wilders aan een bepaalde journalistieke regel heeft gehouden.

VRAAG:

Van Doorn zegt dat de kleuring van kranten en weekbladen veel minder uitgesproken is dan ongeveer een halve eeuw geleden (zie de regels...). Door welke sociaal-culturele ontwikkeling is deze kleuring minder uitgesproken geworden? Licht je antwoord toe.

Over criminaliteit

Hoe kan je met de bindingstheorie de stijging van criminaliteit verklaren?

5. synthesevragen

Handlingswerkwoorden: creatief denken, op een originele en unieke wijze elementen tot een nieuw geheel synthetiseren, tot een nieuwe combinatie komen vanuit de verscheidenheid van gegevens, ontwerpen, scheppen, samenstellen, schrijven, bouwen, ontwikkelen.

Voorbeeld synthesevragen

- Maak een toekomstscenario van criminaliteit in Nederland. Betrek daarbij vier verschillende theorieën over oorzaken van criminaliteit. Welke van de vier theorieën geeft de overheid de meeste mogelijkheid om beleid te bepalen?
- Als de school niet zou bestaan, hoe zou dan kennis kunnen worden doorgegeven?
- In welke opzichten zou het leven op aarde veranderen als iedereen dezelfde waarden en normen had?

6. evaluatievragen

Het gaat om het vermogen om oordelen te vellen over de waarde van bepaalde gegevens op grond van criteria, principes en ideeën. Op dit hoogste niveau gaat het om kritisch denken, beoordelen, divergent denken, het geven van een beoordeling als het resultaat van een zorgvuldige afweging van feiten, begrippen en inzichten; bijvoorbeeld een gefundeerd oordeel geven over de kwaliteit van een essay. Verder gaat het om concluderen, beargumenteren, de waarde aangeven, bekritisieren, kiezen en de keuze rechtvaardigen, besluiten.

Voorbeeld evaluatievraag

Het tekstfragment gaat over de roep om meer participatie van leken in de strafrechtspraak. Je kunt daarbij denken aan juryrechtspraak. In veel landen, waaronder de VS en België, bestaat juryrechtspraak. Nederland kent geen systeem van juryrechtspraak.

Noem twee argumenten voor en twee argumenten tegen juryrechtspraak en geef vervolgens je beargumenteerde eigen mening in 80 woorden.

Opmerking:

Bij het Cito wordt een simpel model van gedragscategorieën gehanteerd. Men onderscheidt daar de volgende categorieën:

- reproductie
- identificatie/herkenning
- productie
- vrije verwerking

Bij reproductie zullen kandidaten zich leerstof moeten herinneren. Het antwoord dat ze opschrijven zal een min of meer letterlijke weergave zijn van hetgeen ze geleerd hebben.

Bij identificatie moeten kandidaten de informatie in de examenvraag 'vergelijken' met hetgeen ze vroeger geleerd hebben. Vervolgens moeten ze aangeven of deze informatie al dan niet gelijk is aan de eerder geleerde leerstof. Het komt er op neer dat ze in gegeven informatie vakkennis herkennen.

Bij productie moeten kandidaten geleerde kennis toepassen in een nieuwe, andersoortige situatie of bij een onbekende situatie van een probleem. Ook vragen waarbij de voor de oplossing benodigde gegevens niet voor de hand liggen en vragen die niet routinematig opgelost kunnen worden, behoren tot de categorie productievragen. De kandidaten worden dus met iets 'nieuws' geconfronteerd.

Het belangrijkste kenmerk van een vrije verwerkingsopdracht is dat kandidaten zelfstandig, met een grote mate van persoonlijke vrijheid, het probleem moeten definiëren en de bijbehorende oplosmethode moeten kiezen. In het algemeen geldt dat de weg naar een goede oplossing geen standaardprocedure is, maar een zelfstandige aanpak van de kandidaten vergt.

Niveaudifferentiatie

Met het aantal en type vragen kan er een differentiatie worden aangebracht in de toetsing tussen vmbo- en havo/vwo-niveau. Bij toetsing in het vmbo kan de nadruk meer op kennisvragen liggen, terwijl op havo en vwo meer nadruk op inzicht en toepassing kan worden gelegd. Schematisch kan de inhoud van een toets er als volgt uit zien.

Type	vmbo	havo + vwo
Kennis	15	15
Inzicht	6	7
Toepassing	3	3
Analyse		3
Synthese		1
Evaluatie	1	1
Totaal	25	30

Zonder daarover in details te treden kan in zijn algemeenheid gezegd worden dat:

- vwo-leerlingen het programma dat zij krijgen op een hoger niveau zullen beheersen (analyseren, abstraheren, verbanden leggen), havoleerlingen op een lager niveau (beschrijven, herkennen, toepassen); vmbo-leerlingen zullen minder gemakkelijk aan het niveau van toepassing toekomen, maar kunnen wellicht, oorzaak-gevolg relaties bedenken of een beargumenteerd oordeel geven over niet al te complexe maatschappelijke kwesties.
- vmbo-leerlingen meer tijd nodig zullen hebben aan het niveau van toepassing toe te komen en ook op hen toegesneden instrumenten en middelen.

- vwo-leerlingen leren een eenvoudig sociaalwetenschappelijk onderzoek op te zetten en uit te voeren over een maatschappelijk vraagstuk, havoleerlingen leren een toegepast onderzoek uit te voeren waarmee onderdelen van een maatschappelijk vraagstuk beschreven worden; vmbo-leerlingen kunnen in het kader van een sectorwerkstuk of praktische opdracht een klein, sterk gestructureerd praktijkonderzoek doen.

10.8 HET BEOORDELEN VAN EEN TOETS

Aandachtspunten voor het beoordelen van een toets

1. Uiteraard is er een antwoordmodel beschikbaar met normering en de cesuur.
2. Er is een weloverwogen normering gemaakt. Dus bijvoorbeeld simpele vragen 1 punt, inzichtvragen 2 of 3 punten enzovoort. Bij het noemen van bijvoorbeeld 6 elementen kun je als volgt rekenen: 6 goed is 6 punten, 4 en 5 goed is 3 punt, minder dan 4 goed is 0 punten.
3. Bouw een zo groot mogelijke objectiviteit in bij het nakijken. Ongewenste invloeden zo veel mogelijk beperken. *Tip: per vraag nakijken en niet naar de namen kijken.*
4. Gebruik een kleur pen die afwijkt van die waarmee leerlingen gewerkt hebben. Geef de score per vraag duidelijk aan, bijvoorbeeld in de kantlijn, zodat er altijd controle mogelijk is.
5. Bepaal vooraf hoe halve of afwijkende antwoorden van leerlingen beoordeeld worden. Wat gebeurt er met een overdosis aan informatie in het antwoord? Wat doe je bij rekenfouten, taalfouten en dergelijke? *Tip: als er staat noem twee voorbeelden van, dan beoordeel je alleen de eerste twee en niet de rest als leerlingen er meer noemen.*
6. Wat is de cesuur, dus wanneer heeft iemand een onvoldoende?
7. Wat doe je als een toets dramatisch slecht is gemaakt, pas je dan de cesuur aan? *Tip: Je kunt een toetsanalyse maken door te bekijken welke vragen door vrijwel alle leerlingen fout beantwoord zijn. De punten bij die vragen kun je dan niet meetellen voor het totaal. Uiteraard houden de leerlingen die deze vragen wel goed hebben de behaalde punten.*
8. Wanneer en hoe rapporteer je over de resultaten aan de leerlingen? Is er ruimte voor het geven van feedback over de toets? Nabespreken kan leerzaam zijn, maar soms ook moeilijk omdat de goede leerlingen daar wellicht niets van leren. *Tip: laat leerlingen nooit tijdens het nabespreken interrumperen. Laat ze opmerkingen opschrijven en op een later moment die opmerkingen met je bespreken. Geef duidelijk aan wanneer dat moment is!*
9. Wil je een bewust leereffect met de toets bereiken en leerlingen inzicht geven in het eigen leren, dan kun je het volgende doen. *Tip: Laat leerlingen met behulp van het boek de foute vragen verbeteren. Als ze dat goed gedaan hebben, krijgen ze er een punt bij. Daardoor worden ze gedwongen om weer naar de leerstof te kijken.*
10. Welke aanpassingen aan onderwijs en toetsing zijn nodig als je deze leerstof volgend jaar weer gaat aanbieden?

Het evalueren van een toets

Om iets te kunnen zeggen over de kwaliteit van een toets zijn de volgende variabelen relevant:

- De **p-waarde** van een vraag is het gemiddelde aantal gescoorde punten voor een vraag gedeeld door het maximaal te behalen punten. Dus als een klas gemiddeld 1,2 punten haalt voor een 2 puntenvraag dan is de p-waarde 0,6. De p-waarde zegt iets over de moeilijkheidsgraad van een vraag. De gemiddelde p-waarde, dus het gemiddelde aantal behaalde punten voor een toets gedeeld door het maximaal te behalen aantal punten bij een toets, zegt iets over de moeilijkheidsgraad van de toets als geheel en kan je helpen bij de cesuur van een toets. Als de p-waarde van een bepaalde vraag heel laag is, is dat waarschijnlijk geen goede vraag.
- De **spreidingsgraad** zegt iets over de verschillen in prestaties van leerlingen. Elke toetsvraag moet zo goed mogelijk onderscheid maken – discrimineren – tussen leerlingen met een hoog en laag cijfer. Bij een kleine spreidingsgraad heb je of een homogene groep leerlingen of is de toets niet onderscheidend genoeg. Het is belangrijk dat een toets discrimineert: de goede leerlingen moeten een hoog cijfer hebben en de zwakken een laag cijfer. Als alle cijfers dicht bij elkaar liggen is het geen goede toets. Vragen die in gelijke mate door hoogscoorders en laagscoorders correct worden gemaakt maken geen onderscheid. Met bovenstaande hulpmiddelen kun je achterhalen welke toetsvragen van goede kwaliteit waren. Deze vragen kun je behouden. Slechte vragen schrapt je uit de toets.

10.8.1 Normering/cijfers

Grofweg gesproken zijn er drie methoden om leerprestaties te normeren: absoluut, relatief en een tussenvorm. Een vergelijking tussen absolute en relatieve normering levert het volgende schema op:

Aspecten\Normering	Absoluut	Relatief
1. Tijdstip en wijze vaststelling cesuur	Vooraf, vanuit leerdoelen/ leerstof, onafhankelijk van feitelijke resultaten	Achteraf, vanuit de gemiddelde feitelijke resultaten
2. Explicitering minimumeisen	Gebeurt vooraf, op arbitraire wijze	Wordt nagelaten
3. Invloed foutief inschatten moeilijkheidsgraad van minimumeisen	Van invloed op percentages onvoldoendes	Geen invloed
4. Percentage onvoldoendes	Alle leerlingen kunnen onvoldoende/voldoende halen. Niet van invloed op normering	Aantal onvoldoendes arbitrair bepaald. Invloed op normering. Bijstelling kan volgen

5. Kwaliteit van onderwijs of toets	Beïnvloedt percentage onvoldoendes in positieve of negatieve zin	Leerlingen worden niet gedupeerd door slecht onderwijs of slechte toets
6. Groeps grootte	Werkbaar in grote en kleine groepen	Slecht hanteerbaar bij grote groepen

10.9 HET BEOORDELEN VAN VAARDIGHEDEN

Voorbeelden vaardigheden

Algemene vaardigheden:

- informatie verwerven en verwerken
- uit bronnenmateriaal bruikbare gegevens inventariseren en selecteren
- betrouwbaarheid van de informatie kunnen beoordelen
- leren communiceren
- resultaten van een leeractiviteit kunnen overdragen aan anderen
- een beargumenteerd standpunt kunnen formuleren en overdragen aan anderen
- leren reflecteren op het leerproces

Vakspecifieke vaardigheden:

- beoordelen of er sprake is van een sociaal en politiek probleem
- een betoog formuleren waarbij de vier invalshoeken van het vak aan bod komen
- een standpunt formuleren met betrekking tot een concreet maatschappelijk vraagstuk en hier argumenten voor geven
- informatievaardigheden en de benaderingswijze van maatschappijleer zo zelfstandig mogelijk toepassen bij het uitvoeren van eenvoudige (onderzoeks) opdrachten
- (samen met anderen) het resultaat van een leeractiviteit gepast presenteren

Bij het toetsen respectievelijk beoordelen van de mate waarin iemand over een vaardigheid beschikt, moet worden afgegaan op zijn of haar handelen (gedrag), in een context, en/of op de resultaten daarvan (bijvoorbeeld producten). Een *toets* bestaat steeds uit een *opdracht, condities en beoordeling*.

Methoden voor het toetsen van vaardigheden

In de praktijk zijn voor het toetsen van vaardigheden meer methoden te onderscheiden, die vooral verschillen in de mate waarin de toetsing *natuurgetrouw* is. We kunnen onderscheid maken in drie methoden: een praktijktoets, een gesimuleerde praktijktoets en een producttoets.

De praktijktoets

Hierbij toont een leerling zijn of haar vaardigheden aan in een reële situatie. Wanneer bijvoorbeeld moet worden getoetst of een leerling bepaalde onderzoeksvaardigheden beheerst die nodig zijn om een profielwerkstuk te maken moet de leerling daadwerkelijk een onderzoekje uitvoeren. Hetzelfde geldt voor

de vaardigheid argumenteren. Een beoordelaar gaat daarbij via observatie na of de leerling de vereiste vaardigheden beheerst. Hij hanteert daarbij een beoordelingslijst, waarop de te toetsen vaardigheid is uitgewerkt in deelvaardigheden. Ten aanzien van elke deelvaardigheid staat een beheersingscriterium aangegeven waarop door de beoordelaar moet worden gescoord. De docent beoordeelt bij voorkeur zowel product als proces.

De gesimuleerde praktijktoets

Hierbij toont een leerling zijn vaardigheden in een gesimuleerde situatie. Een voorbeeld is een rollenspel. Leerlingen spelen bijvoorbeeld de rol van partijen in een kort geding. De beoordeling vindt weer plaats aan de hand van een beoordelingslijst. Een andere optie is toetsing via een op papier beschreven casus, naar aanleiding waarvan vragen worden gesteld. Een dergelijke vorm van toetsing is vooral geschikt voor cognitieve vaardigheden, respectievelijk de kenniskant van praktische vaardigheden.

De producttoets

Bij de producttoets vindt de beoordeling plaats aan de hand van *het resultaat* van het handelen van de leerling: het product. Voorbeeld: een leerling maakt een verslag van een maatschappelijke stage op basis van werkbladen. Aan de hand van een beoordelingslijst of 'correctievoorschrift' worden de resultaten (producten) beoordeeld. Een praktische opdracht is ook een voorbeeld van zo'n product.

Het kiezen van een methode voor vaardigheidstoetsing

Welke methode je kiest is van een aantal factoren afhankelijk. In de eerste plaats is het uiteraard afhankelijk van de aard van de te toetsen vaardigheden. Een vaardigheid als 'het beoordelen van betrouwbaarheid van informatie' ga je niet toetsen aan de hand van bijvoorbeeld een door de leerling te maken verslag van een discussie.

Daarnaast is de keuze afhankelijk van de mogelijkheden die docenten hebben qua tijd, ruimte en deskundigheid respectievelijk bekwaamheid. Het is de vraag of de docent vaak in staat is om elke leerling op adequate (betrouwbare en valide) wijze bij het uitvoeren van de opdrachten te observeren. De keuze is ook afhankelijk van het doel van de evaluatie (formatief, summatief, deeltoets, eindtoets) en van de mate van betrouwbaarheid en validiteit die je nastreeft en de optimale combinatie daarvan. Bij het toetsen van vaardigheden gaat een hoge validiteit (respectievelijk natuurgetrouwheid van de uitvoering van de taak) meestal gepaard met een lage betrouwbaarheid (van de beoordeling), en andersom. Bij toetsing in een reële situatie zal de validiteit hoger zijn dan bij simulatie. In een reële situatie kun je namelijk het beste tonen in hoeverre je een vaardigheid beheerst. Het is echter niet eenvoudig om voldoende betrouwbaarheid te realiseren op grond van directe observatie in een reële situatie; afnamecondities zijn immers niet altijd gelijk.

Het ontwikkelen en gebruiken van een goede toetsopdracht

Bij het ontwikkelen van *de toetsopdracht* moet er uiteraard op worden gelet dat daarmee de vaardigheid waar het om gaat ook inderdaad kan worden getoetst. De validiteit van de toetsing kan worden verhoogd door de toetsopdracht te controleren op vormtechnische en inhoudelijke aandachtspunten:

- Opdrachten moeten concreet en helder zijn. Het gaat immers om het toetsen van een specifieke vaardigheid en niet om 'begrijpend lezen'.
- Er moet een tijdsduur zijn aangegeven waarbinnen de vereiste vaardigheid wordt getoetst, zodat de leerling weet hoeveel tijd beschikbaar is.
- De opdracht moet in de aangegeven tijd kunnen worden verricht. Wanneer de leerling een opdracht niet afkrijgt, moet dat liggen aan het feit dat hij de vereiste vaardigheid niet goed beheerst, en niet aan het feit dat hij te weinig tijd heeft gekregen voor de uitvoering ervan.

Bij het gebruiken van een ontwikkelde toetsopdracht voor daadwerkelijke toetsing is van belang hoe de toetsopdracht aan de leerlingen moet worden gegeven (bijvoorbeeld: alleen schriftelijk overhandigen, of met een mondelinge (voorgescreven) toelichting). Het komt de betrouwbaarheid ten goede als dit op een zoveel mogelijk gestandaardiseerde manier gebeurt.

Voorbeeld praktische opdracht + beoordelingsmodel

P1 Maatschappijleer Richt je eigen partij op!

Thema

In Nederland kennen we diverse politieke partijen. Zij hebben als doelstelling mensen te mobiliseren om zich te bemoeien met de inrichting en het bestuur van de samenleving. Zij hebben een belangrijke rol bij het proces van politieke besluitvorming. De laatste jaren zijn echter steeds minder mensen lid van of betrokken bij een politieke partij. De burgers lijken steeds minder betrokken bij de politiek. En dat is een bedreiging voor onze democratie. Jullie gaan hier wat aan veranderen door een eigen politieke partij op te richten. Je bedenkt wat je met die politieke partij wilt bereiken en waarom dat de burgers zou moeten aanspreken. Je laat je inspireren door de bestaande politieke partijen en stelt een eigen partijprogramma samen. Je kiest een naam, laat je registreren bij het centraal stembureau en ontwerpt een website en poster om campagne te voeren voor jouw partij! Ook bereid je je voor op het klassikale debat met alle lokale partijen.

Werkvorm

Je werkt in een groepje van drie of vier leerlingen. Eerst ga je met elkaar bepalen welke tien punten de kern van jullie programma vormen. Daarna werk je dat uit in een naam en slogan. Je ontwerpt een website en poster om campagne te voeren en bereid je voor op een klassikaal debat met alle politieke partijen, waarin een aantal actuele vraagstukken zullen worden bediscussieerd. Gedurende de opdracht wordt een procesverslag bijgehouden van activiteiten en taakverdeling. Verslaglegging van de resultaten vindt plaats als groepswerkstuk door het inleveren van het procesverslag, de vindplaats van de website, de poster en het document waarin jullie beschrijven welke standpunten jullie in het debat zullen innemen.

Onderdelen praktische opdracht

- een **website** met inhoudelijke informatie van je politieke partij
- een **poster** waarmee je jullie partij promoot
- een document dat verslag doet van jullie **debatvoorbereiding** en jullie standpunten op de vraagstukken beschrijft
- een **procesverslag** van activiteiten en taakverdeling

A. De website

Eerst moet je als groepje samen bepalen welke visie jullie hebben op de maatschappij en welke missie jullie politieke partij zal hebben.

- Wat wil je met de partij bereiken?
- Is de partij links of rechts?
- Wordt het een partij met communistische, fascistische, liberale, socialistische, confessionele of populistische uitgangspunten?
- Wordt het een brede partij of een single-issue partij?

De principes van jullie politieke partij worden vastgelegd in maximaal tien punten. Probeer die ook goed te motiveren! Dit inhoudelijke stuk is essentiële informatie die op jullie website terug te vinden moet zijn.

Verder ben ik benieuwd naar:

- jullie inspiratiebronnen
- jullie leden/profiel
- jullie plannen
- en natuurlijk jullie naam.

Natuurlijk mag je jullie eigen creativiteit volledig botvieren op de website – mits relevant en binnen de gestelde termijn! Zodra jullie de koers van de politieke partij hebben bepaald en een naam vastgesteld, kom je die naam registreren bij het stem-bureau en krijgen jullie een lijstnummer toebedeeld.

Voor het maken van de website kun je gemakkelijk terecht bij www.websitemaker.nl. Let op: je moet eerste even een entree account aanmaken.

Voor ideeën over de inrichting van je website kun je je oriënteren bij websites van andere politieke partijen.

B. De poster

Naast de website is de poster een belangrijk middel om campagne te kunnen voeren met je partij en jullie partij bekender te maken. Je moet zelf een postervel van A2-formaat regelen. Op dit vel zet je het lijstnummer van jullie partij, de naam van de partij, eventueel de naam van de 'lijsttrekker' en de slogan die jullie partij kenmerkt. Vermeld ook de website!

C. Debatvoorbereiding

In week 4 zal er een klassikaal debat plaatsvinden, welke zal gaan over actuele vraagstukken. Het is de bedoeling dat jullie je daar als politieke partij op voorbereiden.

Nadat je de koers van de partij hebt bepaald (zie instructie onder 'website'), kun je bepalen wat jullie partij van de vraagstukken zal vinden. Het belangrijkste is dat jullie standpunten passen bij de uitgangspunten van de partij en onderbouwd worden met goede argumenten.

Over welke vraagstukken het gaat, krijgen jullie in week 2 te horen. Ook volgt er dan extra informatie over het precieze verloop en de beoordelingscriteria van het debat. Onderschat de hoeveelheid werk voor dit onderdeel niet!

D. Het procesverslag

In het procesverslag komt het volgende:

- hoe jullie in je groepje de taken hebben verdeeld
- welk aandeel door wie geleverd is
- hoeveel tijd het heeft gekost (globaal)
- welke moeilijkheden en oplossingen zich voordeden
- hoe jullie op deze opdracht terugkijken

Op internet komt een reflectiemodel te staan, wat je voor het procesverslag kunt gebruiken.

Tijdpad

Week 1: In de eerste les van deze week krijg je de instructie. Groepjes worden gevormd en elk groepje maakt een planning. Ook denk je vast na over de koers en standpunten van de partij. Indien mogelijk stel je al de naam vast en laat je hem registreren. Je krijgt hierbij een schema als hulpmiddel. In de tweede les van deze week zitten we in het computerlokaal en maak je de standpunten van je partij af. Zorg dat je vanaf het begin het procesverslag bijhoudt!

Week 2: De twee lessen uit deze week zijn computerlessen. Je werkt in die lessen aan de website, de poster en aan de debatvoorbereiding.

Week 3: In deze lessen rond je de website en de poster af. In deze lessen zitten we nog steeds in het computerlokaal.

Week 4: In deze week is les 1 de laatste computerles van de PO (in totaal heb je er dan zes gehad). Zorg dat je in deze les de debatvoorbereiding afrondt. In les 2 zitten we in een gewoon lokaal en wordt het klassikale debat gehouden.

Week 5: Maandag 1 februari moet je de PO inleveren! Dit doe je aan het begin van de les of in de grote pauze. **Elke dag te laat is één punt aftrek.**

Ondersteuning door docent

Als er vragen zijn, kun je die uiteraard stellen in de lessen. Ook is het mogelijk om vragen per e-mail aan de docent voor te leggen.

Als er problemen zijn in het groepje, bijvoorbeeld over een ongelijke taakverdeling of langdurige ziekte van een groepsgeenoot, maak je dat tijdig bekend bij je docent. Laat je niet frustreren, maar maak het bespreekbaar!

Beoordeling

Naam Politieke Partij:

Namen groepsleden:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Omcirkel per aspect het getal in de kolom onder de categorie van uw oordeel		slecht	onvoldoende	voldoende	goed	zeer goed	PUNTEN
Website							
1	Hoe beoordeelt u de achtergronden ? denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • visie en missie van de politieke partij • doelstellingen van politieke partij • ideologische achtergronden of inspiratie • keuze voor profiel van politieke partij (breed of one issue). • kortom: is de ontstaansgeschiedenis duidelijk omschreven? 	1	2	3	4	5	
2	Hoe beoordeelt u de programmapunten ? denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • wat willen jullie bereiken • waarom willen jullie dat bereiken • hoe willen jullie dat bereiken 	1	2	3	4	5	
3	Hoe beoordeelt u de vormgeving ? denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • technische kwaliteit • aandacht voor de lay-out • mate van creativiteit • correct taalgebruik • eventuele eigen toevoegingen aan opdracht (forum, gastenboek etc.) 	1	2	3	4	5	
Poster							
4	Hoe beoordeelt u de inhoud en vormgeving van de poster/affiche? denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • functionaliteit (goede slogan) • herkenbaarheid van naam en lijstnummer van politieke partij • inhoud en vormgeving in aansluiting op website • vlakverdeling in tekst en beeld • aandacht voor stijl, spelling enz. 	1	2	3	4	5	

Debatvoorbereiding

5	Hoe beoordeelt u de congruentie van de argumenten? <ul style="list-style-type: none"> • Kloppen de argumenten en de stellingname in het debat met de achtergronden en uitgangspunten van de partij? 	1	2	3	4	5	
6	Hoe beoordeelt u de kwaliteit van de argumenten? <ul style="list-style-type: none"> • Zijn de argumenten inhoudelijk sterk? • Zorgen de argumenten voor een sterke onderbouwing van de stellingname van de partij? • Zijn de argumenten met name gebaseerd op feiten en/of onderzoek? 	1	2	3	4	5	
Omcirkel per aspect het getal in de kolom die hoort bij de categorie van uw oordeel		slecht	onvoldoende	voldoende	goed	zeer goed	PUNTEN
Procesverslag							
7	De informatieve kwaliteit van het procesverslag is denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • planning • taakverdeling • beschrijving van tijdsinvestering per leerling • overzicht van aandeel in geheel van taken 	1	2	3	4	5	
8	Hebben de leerlingen de opdracht geëvalueerd ? denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • beschrijving van moeilijkheden en oplossingen • evaluatie van de opdracht in zijn geheel of op onderdelen • reflectie op eigen aandeel 	1	2	3	4	5	
Algemene indruk van het gehele product							
9	De techniek en de uiterlijke verzorging is denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • logische opbouw van de tekst • overzicht informatiebronnen/ literatuurverwijzing • zorg besteed aan afwerking/ illustraties/ kantlijnen/ lay out 	1	2	3	4	5	

10	Het taalgebruik is denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • duidelijk/begrijpelijk (eigen woordgebruik) • afgestemd op de doelgroep en tekstsoort • de spelling en interpunctie zijn correct gebruikt • consistentie van het gebruikte begrippenkader 	1	2	3	4	5	
Totaal							...

Bonuspunt – deelname aan het debat							
	Hoe beoordeelt u de <u>deelname</u> aan het debat?	1	2	3	4	5	
	denk daarbij aan: <ul style="list-style-type: none"> • presentatietechnieken • assertiviteit • reageren op andere partijen • goede balans tussen luisteren en argumenteren • overtuigingskracht op inhoud 						

Je cijfer vormt 10% van je eindcijfer.

Het ontwikkelen en gebruiken van een goede beoordelingslijst

Met behulp van beoordelingslijsten kan worden vastgelegd in hoeverre een leerling voldoet aan de criteria, met andere woorden of een leerling de verschillende deelvaardigheden beheerst.

Om een beoordelingslijst te kunnen ontwikkelen moet aan voorwaarden worden voldaan, zoals:

- De vaardigheden moeten ergens aan kunnen worden afgelezen: gedragingen en/of resultaten.
- De vaardigheden moeten uiteen kunnen worden gelegd in onderdelen, aspecten of uit te voeren stappen.
- Belanghebbenden moeten het over deze operationalisering eens zijn.

Voor de validiteit van de beoordeling is het belangrijk dat de aspecten en stappen in de opdracht goed overeenkomen met de onderdelen van de beoordelingslijst.

Voor de betrouwbaarheid van de beoordeling is het van belang dat de beoordelingslijst de uitvoering van de beoordeling zoveel mogelijk ondersteunt, want dat verkleint de kans op fouten. Dit kan men bevorderen door de lijst kort te houden en te zorgen dat de lijst volledig is, dat de criteria eenduidig zijn en dat ze in een adequate volgorde staan.

Voorbeeld beoordelingscriteria debat

Vorbereiding	1-2-3-4-5
INHOUD	
Gebruik van relevante kennis	
Geven van juiste informatie	
Gebruik van overtuigende argumenten	
Analyse van het probleem (oorzaken)	
Suggesties oplossingen	
VORM	
Adequaat reageren op opponent	
Initiatief nemen	
Samenvatten, het verhelderen van bijdragen	
Vragen om verheldering	
Zodanig deelnemen aan de gedachteswisseling dat aan alle deelnemers mogelijkheden geboden worden om aan de gedachteontwikkeling bij te dragen	
Drogredenen gebruiken	
Debattrucs herkennen en pareren	
TOTAAL	

Rubrics

SLO heeft Rubrics ontwikkeld voor het beoordelen van vaardigheden. Een docent, bij voorkeur samen met collega's, omschrijft per criterium welk gedrag onvoldoende is, welk gedrag minimaal vereist is, welk gedrag voldoende is en wat de leerling doet als die volleerd gedrag vertoont. In een rubric staan de beoordelingscriteria en het daarbij behorende gedrag uitgeschreven. Zie www.slo.nl/downloads/rubricsals.pdf

Voorbeeld beoordelingsformulier onderzoek

Onderdelen	Beoordeling	Score
De algemene probleemstelling	Is de probleemstelling goed geformuleerd? Is de probleemstelling concreet genoeg?	2 + 2
Logboek	Is het logboek uitgebreid genoeg, en serieus, ingevuld?	1
Deelvragen	Komen de invalshoeken duidelijk terug in de deelvragen? Zijn de deelvragen goed geformuleerd en concreet genoeg?	1 + 1
Literatuurlijst	Is de literatuurlijst volledig genoeg? Is de literatuur van voldoende 'hoog' niveau?	1 + 1
Logboek	Is het logboek uitgebreid genoeg, en serieus, ingevuld?	1
Theoretische hoofdstukken	Worden de hoofdvraag en de deelvragen door de theorie beantwoord? Zijn er concrete hypothesen geformuleerd? Zit het hoofdstuk inhoudelijk logisch in elkaar? Is het hoofdstuk volledig en uitgebreid genoeg?	1 + 1 + 1 + 1
Logboek	Is het logboek uitgebreid genoeg, en serieus, ingevuld?	1
Plan van aanpak dataverzameling	Is het plan realistisch? Is het plan volledig?	1 + 1
Verantwoording dataverzameling	Wordt de keuze voor de methode beargumenteerd? Gebruiken de leerlingen bij deze argumentatie de begrippen betrouwbaarheid, geldigheid en representativiteit?	1 + 2
Operationalisering	Is de vragenlijst of enquête taalkundig goed geformuleerd? Kunnen de hypothesen door de vragenlijst of enquête getoetst worden (is de operationalisering geslaagd)?	2 + 2
Logboek	Is het logboek uitgebreid genoeg, en serieus, ingevuld?	1
Bewerkte data	Is de samenvatting of tabel volledig? Zit de samenvatting taalkundig goed in elkaar, kloppen de cijfers in de tabel? Sluit de samenvatting of tabel aan op de probleemstelling?	1 + 1 + 2
Logboek	Is het logboek uitgebreid genoeg, en serieus, ingevuld?	1
Maximale score		30

Voorbeeld beoordelingsschaal verzamelen van informatie

SCHAAL	OMSCHRIJVING VAN DE SCHAALPUNTEN
1. Slecht	De informatie is afkomstig uit een beperkt aantal bronnen die gemakkelijk toegankelijk zijn en erg voor de hand liggen; het onderzoek is oppervlakkig; belangrijke bronnen zijn over het hoofd gezien en blijven onbenut. De leerling geeft geen informatie over de geloofwaardigheid en potentiële relevantie van de informatiebronnen; neemt vrijwel alle informatie over het onderwerp klakkeloos over. De pogingen om informatie te documenteren zijn inconsistent; de leerling maakt vele fouten in de wijze van documenteren; op grond van veelvuldig voorkomende omissies in de documentatie is er voldoende reden om aan te nemen dat de leerling nog weinig begrip heeft van het doel en de wijze van documenteren.
2. Voor verbetering vatbaar	De informatie is hoofdzakelijk afkomstig uit een beperkt aantal voor de hand liggende bronnen. De werkwijze is niet altijd even goed georganiseerd en er ontbreken enkele voor de hand liggende bronnen. De leerling neemt inconsistente beslissingen over de kwaliteit van de informatiebronnen; maakt ten onrechte geen gebruik van belangrijke bronnen; en gebruikt bronnen die noch bruikbaar noch geloofwaardig zijn. Een deel van de informatie is gedocumenteerd; er zijn echter veel documentatiefouten of doordat de informatie gebrekkig is zijn de conclusies moeilijk te verifiëren.
3. Voldoende	De leerling verzamelt informatie uit een aantal bronnen, met name bronnen die gezien het onderwerp en de situatie voor de hand liggen, en gebruikt een gestructureerde procedure om relevante en potentieel bruikbare bronnen op te sporen. De leerling neemt doorgaans accurate beslissingen over de geloofwaardigheid en bruikbaarheid van de informatiebronnen; ziet echter soms relevante bronnen over het hoofd; gebruikt zo nu en dan slechte bronnen. Vrijwel alle informatiebronnen zijn gedocumenteerd; de manier waarop de bronnen geverifieerd zijn, is acceptabel; wel maakt de leerling kleine verificatiefouten of laat ten onrechte documentatie weg.
4. Goed	De leerling verzamelt informatie uit verschillende bronnen volgens een goed gestructureerde aanpak. De leerling neemt goede beslissingen over de geloofwaardigheid en potentiële bruikbaarheid van de informatiebronnen. De leerling documenteert alle informatie netjes en citeert uit geverifieerde bronnen.

SCHAAL	OMSCHRIJVING VAN DE SCHAALPUNTEN
5. <i>Zeer goed</i>	<p>De leerling verzamelt informatie uit een breed scala aan bronnen volgens een gestructureerd onderzoeksplan; er worden zowel gemakkelijk toegankelijke als minder voor de hand liggende bronnen gebruikt; de leerling gebruikt ook bronnen waarvan bekend is dat deze met zijn of haar interpretatie in tegenspraak zijn.</p> <p>De leerling neemt volledig accurate beslissingen over de geloofwaardigheid, potentiële relevantie en bruikbaarheid van de gebruikte informatiebronnen.</p> <p>De leerling besteedt speciale aandacht aan: de reputatie van de uitgever op het onderzoeksgebied; de autoriteit van de auteur en eerdere publicaties; of het al dan niet een primaire bron betreft (bijvoorbeeld origineel document, onderzoeksverslag, oorspronkelijke taal, publicatiedatum). De leerling documenteert de informatie volledig, citeert uit geverifieerde bronnen; geeft aan waar de bron geverifieerd kan worden.</p>

Bron: <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen.htm>

Beoordeling groepsopdrachten

Een leerling die zijn materialen goed bijhoudt, die aantekeningen overzichtelijk noteert, een goed debater is of goed kan omgaan met spotprenten of beeldmateriaal, verdient een positieve feedback en er zijn veel momenten in het schooljaar waarop de leerkracht deze informatie kan gebruiken in het belang van deze leerling: rapportvergaderingen, leerlinggesprekken, oudergesprekken, adviseringsformulieren of schoolkeuzepapieren. Vaardigheden worden vaak in een groep uitgevoerd, bij voorkeur in groepen niet groter dan 3 tot 4 personen.

Voor groepsopdrachten zijn er de volgende mogelijkheden om de bijdragen van de verschillende leerlingen te beoordelen.

1. Ten eerste kan de leerkracht er voor te zorgen dat iedere leerling een eigen taak heeft die apart wordt beoordeeld. Elke leerling levert een eigen (deel) product dat beoordeeld wordt met een O-T-V-G of een cijfer.
2. Daarnaast kan iedere leerling gewoon hetzelfde cijfer krijgen. De opdracht wordt als totaliteit beoordeeld in het eindresultaat en in de procedure/werkwijze. Iedere leerling een 7 voor het verslag en een 8 voor de samenwerking of voor het logboek, bijvoorbeeld.
3. Een derde mogelijkheid is het totaalproduct te beoordelen, waarbij punten verdeeld worden over de leerlingen van de groep. De leerlingen krijgen de opdracht de punten zelf te verdelen. Gesteld dat de docent het eindresultaat met een ruime 7 beoordeelt. Dan geeft hij de groep van 3 personen 23 punten om onderling te verdelen. Ook kan hij een variant daarop doen. Iedere leerling van het drietal krijgt een 6 en de resterende 5 punten mogen de drie leerlingen onderling verdelen. Eenzelfde aanpak kan worden gedaan voor het groepswerk zelf, de inzet, de tijdsplanning, het logboek enzovoort.
4. De docent kan in gesprek gaan met de groep en op basis van het gesprek de verschillende leerlingen verschillend beoordelen. Bijvoorbeeld: totaal

- 23 punten: A krijgt een 8, B een 7 en C ook een 8, nadat het gesprek heeft plaatsgevonden.
5. Een variant op de vorige verdeling is iedere leerling een 5 toe te kennen en nog 8 punten te verdelen na een gesprek met de groepsleden over hun eindproduct en de werkwijze.
 6. Groepsvaardigheden lenen zich bij uitstek voor beoordeling door de groep zelf. Als vooraf bekend is aan welke aandachtspunten of stappen punten worden toegewezen, dan zijn leerlingen heel goed is staat om zichzelf of elkaar punten toe te kennen. De mate waarin deze zelfbeoordeling meetelt is aan de leerkracht.

10.10 KWALITEIT VAN SCHOOLEXAMENS

De laatste tijd is er veel aandacht voor de kwaliteit van de schoolexamens. Scholen en docenten moeten zich in toenemende mate verantwoorden voor de kwaliteit van hun schoolexamens. Dat is eigenlijk vanzelfsprekend. Schoolexamens bepalen voor een belangrijk deel de slaagkans van leerlingen en het is logisch dat scholen laten zien, dat hun schoolexamens toetsen wat getoetst moet worden en dat de toetsing het vereiste niveau heeft. In de afgelopen jaren is al veel gedaan om alles wat te maken heeft met het beleid en de procedures rondom schoolexamens onder de loep te nemen en Cito heeft de Kwaliteitsmonitor schoolexamens gemaakt.² Zij heeft ook een toetsingskader ontwikkeld:

Standaard	Indicator	Omschrijving
1 Inhoud	1 Verplichte onderdelen SE	Het SE voldoet aan de inhoudelijke specificaties uit het eindexamenprogramma
2 Niveau	2 Conform niveau specificaties	Het SE voldoet aan de niveauspecificaties uit het eindexamenprogramma
	3 Afnamemoment gerelateerd aan niveau	Het toetsmateriaal wordt afgenomen op een moment dat de kandidaten het vereiste niveau redelijkerwijs bereikt kunnen hebben
	4 Moeilijkheid toetsen en opdrachten	De toetsen en opdrachten zijn noch te moeilijk noch te gemakkelijk (in vergelijking met het door de eindtermen geïmpliceerde niveau en de moeilijkheid van de toetsen en opdrachten uit het centraal examen)
	5 Soepelheid/strengheid beoordelingsmiddelen	De beoordelingsmiddelen zijn noch te streng noch te soepel
	6 Becijfering kandidaten	De toegekende cijfers zijn noch te hoog noch te laag

² zie: http://www.cito.nl/vo/se/kmon/Cito_folder_kwaliteitsmonitor_schoolexamens.pdf.

Standaard	Indicator	Omschrijving	
3 Toets- constructie	7	Conform producteisen	Het SE is zorgvuldig samengesteld en voldoet aan relevante producteisen
	8	Vergelijkbaarheid opgaven	Als met toetsvarianten wordt gewerkt, is de moeilijkheidsgraad ervan vergelijkbaar
	9	Verplichte toetsinhoud in overleg	De vakcollega's stellen de inhoud van het SE in overleg vast
4 Beoordeling	10	Beoordelingsaspecten relevant	Alle beoordelingsaspecten zijn relevant
	11	Beoordelingsaspecten volledig	Alle relevante beoordelingsaspecten worden in de beoordeling betrokken
	12	Gebruik antwoord- c.q. beoordelingsmodel	De beoordeling vindt plaats met een antwoord-c.q. beoordelingsmodel met vermelding van de beoordelingscriteria en het gewicht ervan
	13	Cijfers voor toetsen en opdrachten	Voor de toetsen en handelingen worden cijfers respectievelijk de kwalificaties "naar behoren" of "onvoldoende" toegekend
5 Normering	14	Beoordeling in overleg	De beoordeling geschiedt door ten minste twee docenten
	15	Scorepunten en/of cesuur vooraf vastgelegd	De scorepunten en indien van toepassing ook de cesuur worden vóór de afname van het toetsmateriaal schriftelijk vastgesteld
	16	Scorepunten vroegtijdig meegedeeld	De scorepunten worden vóór de afname van het toetsmateriaal aan de kandidaten kenbaar gemaakt
	17	Bijstelling scorepunten/cesuur beargumenteerd	De scorepunten en indien van toepassing de cesuur worden bijgesteld op basis van argumenten die vóór of tijdens het SE zijn worden vastgelegd
	18	Normering in overleg	De vakcollega's bepalen de normering in onderling overleg
6 Weging	19	Gewicht	Het gewicht bij de bepaling van het SE cijfer is voor elke toets aangegeven

De SLO heeft samen met een aantal scholen gekeken naar de inhoudelijke kwaliteit van de schoolexamens. Een school of een vaksectie heeft bij de inrichting van het schoolexamenprogramma een aantal keuzes te maken of te verantwoorden.

Het gaat daarbij om de volgende punten:

- Hoe krijgen onderwijsvisie van de school en vakvisie op het vak vorm in het schoolexamenprogramma?

- Krijgt ook centraal examenstof een plaats?
- Krijgen schooleigen onderwerpen een plaats in het schoolexamenprogramma?
- Welke weging krijgen de getoetste onderdelen van het schoolexamen?
- Beperkt het schoolexamenprogramma zich tot het examenjaar of worden ook onderdelen van het schoolexamen getoetst in voorexamenjaren?

Om te weten of je bij de inrichting van een schoolexamenprogramma met alles rekening hebt gehouden, ontwikkelde SLO een checklist die je stapsgewijs langs alle punten leidt waarmee je bij de inrichting van het schoolexamenprogramma rekening moet houden.³

Opdrachten bij dit hoofdstuk

1. Maak van elk type vraag in het hoofdstuk beschreven één voorbeeldvraag over het thema 'Politieke besluitvorming'.
2. Beoordeel een door jezelf uitgekozen toets op de kwaliteitscriteria voor een toets.
3. Stel over een door jou uitgekozen tekst typen vragen op het niveau van analyse, synthese en evaluatie.
4. Maak over een gegeven stuk tekst 10 meerkeuzevragen volgens de voorschriften.
5. Stel een toets/proefwerk/tentamen samen voor de leerstof van 'Criminaliteit' voor ML 2 als onderdeel van een schoolexamen op het examenniveau van vmbo-t/g in klas 4.
De toets dient te bestaan uit:
 - a. 8 gesloten vragen, van alle mogelijke verschillende types.
 - b. 10 open vragen ('langantwoordvragen'), waarbij
 - in (minstens) 3 van deze 10 opgaven een relevante 'context' functioneel wordt gebruikt in de vraagstelling;
 - in 2 opgaven van de 10 opgaven naar meningsvorming c.q. argumentatie gevraagd wordt.
 - 2 vragen van de 10 opgaven aansluiten bij de doelstelling 'kunnen analyseren van een maatschappelijk probleem' (zie examenprogramma ML 2 – vmbo).
 - c. een antwoordmodel (incl. de mogelijke scores) voor alle vragen van de toets.

De toetsopgaven/vragen dienen uiteraard van zowel reproductief, identificerend als productief niveau te zijn. Uiteraard dienen alle vragen te voldoen aan de bekende / behandelde toetscriteria van relevantie, objectiviteit, specificiteit, moeilijkheidsgraad, efficiëntie, evenwichtige verdeling en differentiatie, e.a.

3. zie: http://www.schoolexamensvo.nl/vakken/maatschappijleer/index_inleiding.php.

6. Ga uit van de situatie dat je een jaar lang de lessen ML 1 geeft aan een derde klas vmbo. Op welke wijze bepaal je de rapportcijfers en het eindcijfer van de leerlingen voor ons vak (i.c. ML 1)? Om dat duidelijk te maken voor leerlingen en ouders beschrijf je het PTA ('programma van toetsing en afsluiting') voor het derde leerjaar voor ML 1, zoals dat aan de leerlingen en hun ouders wordt uitgereikt:
- welke 'zaken' worden getoetst (welke onderdelen / thema's; kennis, meningsvorming, vaardigheden)
 - op welke wijze wordt er getoetst (proefwerken; so; werkstuk; verslag; praktische opdrachten; groepsopgaven; logboeken)
 - wat is de weging van de verschillende onderdelen?
- Verantwoord je keuze.
7. Stel dat je jouw leerlingen een 'praktische opdracht' of 'een werkstuk' laat maken als onderdeel voor het PTA i.c. het schoolexamen ML 1, onderdeel sociale ongelijkheid, door de leerlingen van vmbo-k of vmbo-bb (naar keuze).
- Formuleer de opdracht* helder en eenduidig
 - Construeer het correctievoorschrift / het eisenpakket / de criteria op basis waarvan je die opdracht gaat beoordelen, inclusief het maximum aantal punten waarmee je elk aspect van de opdracht kunt waarderen. Formuleer die criteria zodanig dat je die criteria ook kunt uitdelen aan je leerlingen.
 - Beschrijf een verantwoording van de gemaakte keuze t.a.v. van al die aspecten die genoemd worden in de literatuur, maar die niet door jou betrokken worden in de beoordeling (criteria) van de opdracht.
 - Bovendien: beschrijf hoe je fraude (w.o. kopiëren en 'meeliften') probeert te voorkomen en/of kunt detecteren.

Maak een keuze uit de volgende soorten van opdrachten:

- een literatuuronderzoek (incl. internet) en de schriftelijke verwerking ervan in een werkstuk;
- een enquête en de verslaglegging ervan;
- een interview en de verslaglegging ervan;
- een verslag van een buitenschools bezoek c.q. excursie naar (naar keuze, bijv. : gevangenis; Tropenmuseum; tv-studio/-opnamen; redactie en/of drukkerij van het Brabants Dagblad; vakbond; arbeidsbureau, e.d.)

8. Casustoetsing

- a. Je werkt op een mavo (vmbo-t). De inspectie komt op bezoek en de directie van de school waar je werkt maakt zich daar nogal druk om, omdat de aanmeldingen van leerlingen gedaald zijn vanwege een slecht cijfer voor de school in *Trouw*. Vorig jaar zijn er ook al kritische kanttekeningen gemaakt bij toetsen en toetsbeleid en ook dit jaar zal dat bijzondere aandacht krijgen. Als docent van het vak maatschappijleer ben je een van de 'slachtoffers' en jouw toetsen en toetsbeleid worden streng doorgelicht.

In een gesprek met de directie word je duidelijk gemaakt waar de inspectie vooral op gaat letten. Je moet de inspectie o.a. een summatieve, studiegebonden toets met een absolute norm presenteren. In je toets moeten 5 ja/nee vragen, 5 open vragen, 5 matching vragen, 8 meerkeuzevragen en een essayvraag voorkomen. De inspectie vond vorig jaar de toetsen van je te weinig gevarieerd. Je toetst kennis op alle 6 niveaus van de taxonomie van Bloom en je toetst daarnaast een maatschappijleervaardigheid en een mening.

Je moet aan de inspectie uit kunnen leggen waarom je welke vraag gebruikt. Dat is m.n. afhankelijk van de verschillende soorten leerdoelen die je hanteert en die kunnen nogal uiteenlopend van niveau zijn. Elke vraag zal beoordeeld worden op validiteit, representativiteit, betrouwbaarheid, objectiviteit, specificiteit en duidelijkheid.

Je stelt een cesuur vast op basis van een vaste maat. Je kunt dus ook de normering en de weging van de antwoorden verduidelijken. Je moet de toets, de leerstof en het PTA aanleveren. Het PTA wordt beoordeeld op evenwichtigheid. De inspectie wil ook graag de leerstof zien waarover je de toets hebt samengesteld.

- b. Je bent lid van het inspectieteam en je moet toetsbeleid en toetsen gaan beoordelen. Daarbij focus je vooral op het vak maatschappijleer. Je stelt eerst in je team criteria op waarop je het een en ander gaat beoordelen en je schrijft het beoordelingsrapport.
9. Beoordeel het schoolexamen van de school waar je stage loopt op kwaliteit met behulp van de kwaliteitsmonitor.
10. Beoordeel een open opdracht van je zelf met behulp van door jezelf ontwikkelde beoordelingscriteria.

11 | MAATSCHAPPIJLEER IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS EN HET MBO

11.1 INLEIDING

In het voortgezet onderwijs wordt maatschappijleer gegeven op vmbo, havo, vwo en als Loopbaan en Burgerschap op het mbo. Na de basisschool gaat tegenwoordig 56 procent van de leerlingen naar het vmbo en 44 procent naar havo/vwo. De meeste 17-jarigen volgen een opleiding in het mbo.

Er is de afgelopen jaren veel veranderd in het voortgezet onderwijs, zoals de invoering van de basisvorming (1993), de tweede fase voor havo en vwo (1998), het vmbo (1999) en vernieuwing van de onderbouw (2006). Hierbij speelden pedagogisch-didactische overwegingen een rol, maar ook veranderende visies op onderwijs en samenleving.

De scholen hebben nu meer autonomie om hun eigen onderwijs binnen wettelijke kaders vorm te geven. Dat heeft geleid tot uiteenlopende praktijken. Dat geldt vooral voor het beroepsonderwijs, waar maatschappijleer vaak verbonden wordt met de beroepspraktijk of (gedeeltelijk) opgaat in de nieuwe burgerschapsvorming. Daarom wordt in dit hoofdstuk, na korte paragrafen over de onderbouw (2) en havo/vwo (3), vooral aandacht besteed aan maatschappijleer op het vmbo (4) en het mbo (5).

11.2 VERNIEUWDE ONDERBOUW

In 2006 startte de vernieuwde onderbouw van havo/vwo en vmbo. Het aantal kerndoelen is drastisch beperkt van een kleine 300 tot slechts 58. Tevens wilde men het aantal vakken (15) verminderen door de mogelijkheid te bieden vakken te clusteren in vakoverstijgende leergebieden, zoals Mens & Natuur, Mens & Maatschappij, Kunst & Cultuur en Sport & Beweging. Maatschappijleer wordt niet in de onderbouw gegeven, maar docenten maatschappijleer worden vaak ingezet in het leergebied Mens & Maatschappij, hoewel zij daar formeel niet bevoegd voor zijn. De eindtermen van Mens & Maatschappij lenen zich heel goed voor een invulling die dicht bij maatschappijleer ligt, zoals uit de volgende voorbeelden blijkt.

Voorbeelden eindtermen leergebied Mens & Maatschappij

39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
44. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

In grote lijnen zijn de volgende scenario's voor samenwerking tussen vakken mogelijk. In het beroepsonderwijs wordt vaak gekozen voor scenario 3 of 4. Op havo/vwo en vmbo-t/mavo zien we vaker scenario 1 en 2. Het denken in termen van leergebieden en scenario's is voortdurend onderwerp van discussie.

Scenario 1

De vakken, vakdocenten en het traditionele rooster blijven bestaan. Docenten maken afspraken over de overlap in leerstof van verwante vakken.

Scenario 2

Er is in het rooster regelmatig ruimte voor projecten: docenten van verschillende vakken werken samen aan een vakoverstijgend thema.

Scenario 3

De school clustert de inhoud van verschillende vakken tot leergebieden, zoals Mens & Maatschappij. Docenten en leerlingen hebben een deel van het weekrooster tot hun beschikking en hebben ruime zeggenschap over de precieze invulling.

Scenario 4

De school gaat niet uit van de inhoud van de leerstof, maar van de competenties die leerlingen moeten ontwikkelen. Het onderwijs is volledig thematisch en leerlingen hebben grote invloed op de inhoud. De lesroosters komen te vervallen.

(Bron: Monitor 2005-2008 Onderbouw-vo Zwolle)

11.3 HAVO EN VWO: EEN VOLWAARDIG VAK

11.3.1 Het programma

Maatschappijleer is in de bovenbouw (tweede fase) een verplicht vak voor alle havo- en vwo-leerlingen in alle vier de profielen. Daarnaast kunnen leerlingen maatschappijwetenschappen kiezen als keuzevak in het profieldeel in de profielen Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij en in het vrije deel. Voorwaarde daarbij is wel dat de school het keuzevak ook aanbiedt.

Bij maatschappijleer als verplicht vak is er veel aandacht voor burgerschapsvorming. Dat blijkt uit bijvoorbeeld de aandacht voor rechten en plichten en waarden en normen. De leerstof bestrijkt vijf gebieden: vaardigheden, rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving.

Maatschappijwetenschappen, waarvoor ongeveer drie keer zoveel tijd beschikbaar is als voor maatschappijleer, bestaat uit vaardigheden, politieke besluitvorming, massamedia, multiculturele samenleving, mens en werk, criminaliteit en rechtsstaat, milieu en beleid en ontwikkelingssamenwerking. Het bestaande programma zal in 2017 worden vervangen door een nieuw programma op basis van voorstellen in de rapporten van de commissies Maatschappijwetenschappen 1 en 2 onder voorzitterschap van Paul Schnabel.

Het vak maatschappijwetenschappen is deels een verdieping van onderwerpen die bij maatschappijleer aan de orde komen. Daarnaast is er meer aandacht voor wetenschappelijk analyseren van maatschappelijke vraagstukken, ook ter voorbereiding op sociale studies in hbo en wo.

Maatschappijleer wordt afgesloten met een schoolexamen, terwijl voor maatschappijwetenschappen zowel een schoolexamen als een centraal schriftelijk examen verplicht zijn. Beide vakken worden vrijwel altijd als zelfstandige, aparte vakken gegeven. Incidenteel is er wel samenwerking met andere vakken bij vakoverstijgende projecten.

11.3.2 Verschil havo-vwo

De eindtermen voor het verplichte vak maatschappijleer en het bestaande programma van het keuzevak maatschappijwetenschappen zijn voor havo en vwo op papier voor meer dan 90 procent hetzelfde. Wel is voor vwo een aantal begrippen toegevoegd. Ook wordt bij vwo meer aandacht besteed aan analyseren en verklaren, internationale verhoudingen en vergelijkingen. Bovendien wordt van docenten verwacht dat zij de stof op een hoger abstractieniveau behandelen en toetsen.

Dit onderscheid sluit aan bij de – hieronder betrekkelijk generaliserend beschreven – verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen. Blijkens een recent onderzoek zijn havoleerlingen volgens hun docenten in het algemeen intelligent, creatief, actief en sociaal. Docenten en leerlingen zelf menen echter ook dat veel havisten weinig gemotiveerd zijn voor school. Zij laten zich gemakkelijk verleiden door de aantrekkelijke wereld van buiten de school. Ook hebben zij vaak moeite met zelfstandig werken, zijn hun planningsvaardigheden niet sterk en is hun concentratieboog niet erg lang. Ze zijn vaak sterk pragmatisch ingesteld. Het gaat erom of iets nuttig is en of je met minimale inspanningen een voldoende kunt halen.

Zij vinden school snel saai en de leerstof te abstract, te ver van hun bed, niet aansluitend bij hun leefwereld en zonder praktisch nut. Ze zijn eerder gericht op de persoon van de docent dan op de leerstof. Voor een docent die duidelijke structuur biedt, gevoel voor humor heeft en oprecht in de leerlingen geïnteresseerd blijkt, willen ze wel hun best doen (Vermaas en Van der Linden 2007). Alweer generaliserend is het beeld van docenten van vwo-leerlingen wat anders. Zij zijn intelligent, kunnen goed luisteren en hun mening naar voren brengen. Ze zijn vaker intrinsiek gemotiveerd om kennis te verwerven en daardoor meer gericht op de leerstof dan op de docent gericht dan havoleerlingen. Ook kunnen ze meestal zelfstandiger werken en beschikken ze over meer studie- en planningsvaardigheden. Ze staan ook meer open voor abstractere zaken en kennis die niet

verbonden is met hun eigen ervaringen en geen direct nut opleveren (Michiels 2006). In termen van leerstijlen kun je zeggen dat havisten vaker 'doeners' dan 'denkers' zijn. Vwo'ers daarentegen zijn eerder 'denkers'. Maar zowel onder havo- als vwo-leerlingen zijn er natuurlijk verschillende leerstijlen.

De ondervraagde docenten in het onderzoek van Vermaas en Van der Linden gaven aan dat zij vaak onvoldoende ingespeeld zijn op de leerstijlen van havoleerlingen. Zij hebben eerder een kennis- en vakgerichte dan een leerlinggerichte houding.

De verschillen tussen havo en vwo komen in het algemeen niet zo expliciet naar voren in de inhoud. De eerder genoemde commissie Vernieuwd eindexamenprogramma maatschappijwetenschappen (commissie-Schnabel 2) heeft een poging gedaan een aantal verschillen om te zetten in inhoudelijke criteria.

A. Verschillen op programmaniveau

Algemeen

1. Vwo-leerlingen beheersen het programma dat zij krijgen op een hoger niveau (analyseren, abstraheren, verbanden leggen), havoleerlingen op een lager niveau (beschrijven, herkennen, toepassen).
2. Vwo-leerlingen leren een eenvoudig sociaalwetenschappelijk onderzoek op te zetten en uit te voeren over een maatschappelijk vraagstuk, havoleerlingen leren een toegepast onderzoek uit te voeren waarmee onderdelen van een maatschappelijk vraagstuk beschreven worden.

Wat betreft de concepten (theorieën, modellen)

1. Vwo-leerlingen leren concepten op theoretisch niveau (theorievorming) en tevens de verbanden tussen de concepten, havoleerlingen leren concepten op toepassingsgericht niveau (samengaan van theorie en praktijk).
2. Vwo-leerlingen leren theorieën vergelijken en problematiseren, havoleerlingen leren enkel theorieën vergelijken.
3. Vwo-leerlingen leren het zelfstandig uitvoeren van de transfer van concepten van de ene naar de andere context (decontextualiseren), havoleerlingen herkennen in voorbeelden de transfer van concepten van de ene naar de andere context.
4. Vwo-leerlingen leren zelfstandig maatschappelijke vraagstukken te analyseren met behulp van de concepten (verdiepen), havoleerlingen leren maatschappelijke vraagstukken te beschrijven en herkennen erin ontwikkelingen en processen die aansluiten bij de concepten (verbreden).

B. Verschillen in beheersingsniveau tussen havo en vwo

Voor beheersingsniveaus gaan we uit van de gereviseerde taxonomie van Bloom (zie o.a. D.A. Krathwohl 2002).

De volgende hoofdcategorieën in beheersingsniveau worden in deze gereviseerde taxonomie onderscheiden: memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren.

Memoriseren is het laagste beheersingsniveau, dat echter wel belangrijk is in het leerproces. Het is namelijk voor het leren van nieuwe kennis noodzakelijk om voorkennis uit het geheugen op te halen. De nieuwe kennis moet verbonden worden met de reeds aanwezige kennis.

Begrijpen heeft te maken met het begrip en/of inzicht van de kandidaat: hij kan verhelderen, met voorbeelden toelichten, classificeren enzovoort. Om te kunnen begrijpen, is onthouden, herkennen en/of herinneren nodig. Begrijpen omvat dus per definitie het niveau memoriseren.

Toepassen heeft betrekking op het actief gebruiken van kennis (toepassen in situaties). Bewust en met begrip informatie en kennis kunnen toepassen, regels en methodes op de juiste manier kunnen gebruiken en hiermee uiteenlopende opgaven kunnen aanpakken en oplossen. N.B. Het begrijpen en het kennen van begrippen is *op dit leerniveau niet genoeg* om uiteenlopende taken, opdrachten en problemen op de juiste, beste en snelste wijze te kunnen oplossen.

Analyseren betreft regelmaat en patronen kunnen vinden, delen van het grotere geheel kunnen ontdekken en verborgen betekenissen kunnen herkennen. N.B. Bewust en met begrip kennis en informatie kunnen toepassen is *op dit leerniveau niet genoeg* om ingewikkelde, nieuwe situaties en problemen met nog niet bekende patronen aan te kunnen.

Evalueren betreft het vellen van oordelen op basis van bepaalde criteria. Het gaat bijvoorbeeld om het vaststellen of er terechte conclusies zijn getrokken uit bepaalde data, of om het beoordelen welke methode het meest geschikt is om een bepaald probleem aan te pakken.

Creëren is het samenvoegen van onderdelen om zodoende een coherent en functioneel geheel te vormen, om het reorganiseren van onderdelen zodat een nieuw patroon of nieuwe structuur ontstaat. Het gaat bijvoorbeeld om het formuleren van hypothesen om een bepaald verschijnsel te verklaren, om het maken van een planning voor een werkstuk of het schrijven van een ingezonden brief aan een krant.

In het schema gaat het dan onder meer om de volgende handelingswerkwoorden:

Doel	Handelingswerkwoorden
Memoriseren	herkennen opsommen definiëren aangeven aanduiden
Begrijpen	verklaren (situatie verhelderen, beschrijven) verhelderen voorbeelden toelichten, uitleggen classificeren (categoriseren) resumeren concluderen vergelijken onderbouwen uitleggen
Toepassen	aantonen (het onderliggend principe bepalen) verslag maken verwerken presenteren demonstreren
Analyseren	verbanden leggen structureren verklaren onderzoeken
Evalueren	kritisch beoordelen gefundeerde mening geven de waarde aangeven kiezen en de keuze rechtvaardigen besluiten
Creëren	ontwikkelen plannen produceren

Zulke verschillen tussen leerlingen wijzen erop dat het wenselijk is bij maatschappijleer op het havo meer aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen dan op het vwo. Daarbij zijn verschillende haken en ogen en valkuilen, maar ook veel mogelijkheden. Omdat de school veel concurrentie heeft van de buitenwereld, kan het voor de motivatie van de leerlingen van belang zijn om die buitenwereld binnen te halen. Een voorbeeld hiervan in het volgende kader.

Leerlingen werden vanaf 8.30 uur ondergedompeld in de wereld van de politie, Openbaar Ministerie, reclassering, advocatuur en het gevangeniswezen middels een congres. Alle reguliere lessen die 60 leerlingen die dag hebben vallen uit. Gastsprekers vertellen (aan maximaal 12 leerlingen per workshop) vanuit hun eigen professionaliteit en invalshoek wat de taken van de reclassering zijn. Hoe de politie boeven vangt. Welke bevoegdheden het Openbaar Ministerie heeft. Waarom het toch mogelijk is om wapens en drugs de gevangenis in te smokkelen. Leerlingen luisteren en stellen vragen.

Leerlingen kunnen ook een buurtonderzoek doen of projecten uitvoeren voor bedrijven. Door aansluiting bij de ervaringen en leefwereld van de leerlingen kunnen hun affectieve betrokkenheid en motivatie worden versterkt. Zo'n aanpak kan gevolgen hebben voor de wijze waarop onderwerpen en lessen worden gestart, het soort opdrachten en het soort gesprekken. Enkele voorbeelden: bijbaantjes, arbeidsethos, veiligheid op school en in de buurt, mediagebruik, duurzaam energiegebruik, politieke voorkeuren, socialisatie, groepsgedrag, stereotypen en vooroordelen.

Daarbij kunnen leerlingen ook vaak praktisch en (gedeeltelijk) zelfstandig aan de slag, zoals dat in de tweede fase wordt nagestreefd. Zo zouden leerlingen een Stemwijzer kunnen ontwerpen. Dat heeft, naast de inhoudelijke kant, ook een hoog ICT-gehalte, terwijl leerlingen ook leren samenwerken. Dit kan als praktische opdracht tellen.

De centrale begrippen worden aangeleerd door ze te leren toepassen in specifieke contexten. *Contexten* zijn delen van de maatschappelijke werkelijkheid waarin sociale processen zich afspelen, sociale ongelijkheid ontstaat, macht wordt uitgeoefend en media invloed hebben. Voorbeelden van dergelijke contexten zijn: gezin, ouder-kindrelaties, school en socialisatie, arbeid en beroep, politiek en bestuur, partijen en burgers, cultuur en godsdienst, communicatie en media, criminaliteit en veiligheid, duurzaamheid en milieu, man-vrouwverhoudingen.

Er kunnen ook 'kleinere' contexten worden gecreëerd. Buiten school bijvoorbeeld: een dag van ProDemos op het gemeentehuis, een bezoek aan de Tweede Kamer of een rechtbank. Binnen de school valt te denken aan: schoolparlement, schoolkrant maken, Lagerhuisdebat, scenario's over de Europese Unie uitwerken. Er kan ook gewerkt worden met simulaties, waarbij de klas bijvoorbeeld wordt verdeeld in leden van een actiegroep, raadsleden en leden van het college van burgemeester en wethouders.

Via contexten is nieuwe kennis gemakkelijker te verwerven, door contexten raakt kennis beter verankerd in het geheugen. Ook bieden contexten de mogelijkheid rekening te houden met denkbeelden van leerlingen.

In deel III van dit boek worden werkvormen besproken en beschreven waarin leerlingen een actieve rol krijgen, zogenaamde leerlinggestuurde werkvormen. Als het lesdoel zich hiervoor leent, zijn dit type werkvormen goed bruikbaar voor havoleerlingen. Zie bijvoorbeeld Kort Geding en Simulatie in hoofdstuk 18, waarbij leerlingen zich moeten inleven in een specifieke rol bij het proces van politieke besluitvorming.

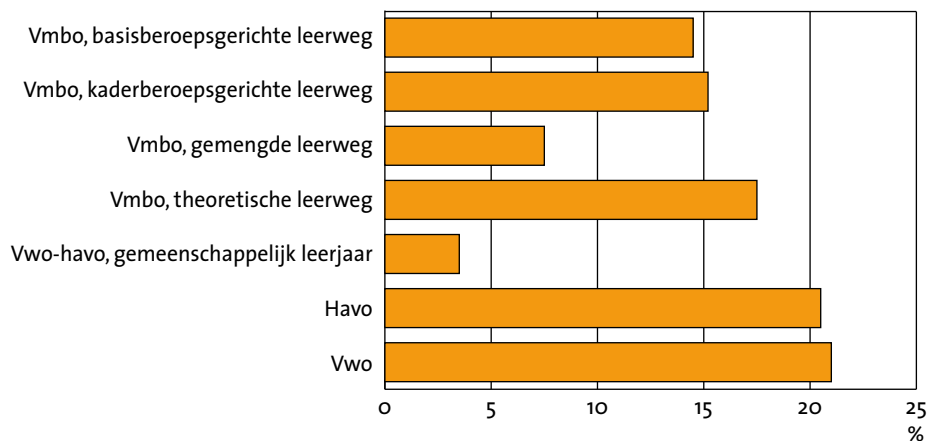
De havo-leerling zal uiteraard ook de relevante concepten, begrippen in hun relatie tot elkaar en de werkelijkheid aan moeten leren, maar hij zal effectiever leren als de context uitgangspunt is. Binnen de meer praktijkgerichte leerstijl van de havo-leerling zullen de ervaring, de beleving en de praktijksituatie motiverender en uitdagender werken dan de abstractere theoretische benadering.

11.4 VMBO: AANSLUITEN BIJ DE BEROEPSPRAKTIJK

11.4.1 Programma

Na de basisschool gaat 56 procent van de leerlingen naar het vmbo. Daarbinnen is de theoretische leerweg (de oude mavo, soms nog zo genoemd) het meest in trek, gevolgd door de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte en ten slotte de gemengde leerweg.

Verdeling van leerlingen over de schoolsoorten in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs 2006/2007



Bron: CBS (Onderwijsstatistieken)

De theoretische, gemengde en kaderberoepsgerichte leerwegen bieden toegang tot de drie- en vierjarige opleidingen op de hogere niveaus van het mbo, terwijl een leerling na de basisberoepsgerichte alleen door kan stromen naar de korte opleidingen op lagere kwalificatieniveaus. Bovendien biedt de theoretische leerweg toegang tot het havo.

Alle vmbo'ers, behalve die van de theoretische leerweg, kiezen in het derde en vierde jaar een van de vier sectoren: landbouw, techniek, economie en zorg en welzijn. Zorg en welzijn is het meest in trek, gevolgd door techniek en economie en helemaal achteraan landbouw.

Voor alle vakken geldt een *preambule* met algemene onderwijsdoelen, zoals leren functioneren als democratisch burger, leren omgaan met informatie, leren communiceren en leren reflecteren op eigen leer- en denkproces en op de toekomst.

In 2009 deden in totaal 11.358 kandidaten vmbo-examen in maatschappijleer 2. Het aantal kandidaten dat BB-examen deed was 2.588. Het KB-examen had 3.054 kandidaten en 5.716 leerlingen deden het GL/TL examen.

Maatschappijleer 1 is een algemeen verplicht vak voor alle leerwegen en sectoren, in leerjaar 3 of 4 of een combinatie daarvan. Het vak kent, naast elementen uit bovengenoemde preambule, vier vakspecifieke kerndelen: cultuur en socialisatie, sociale verschillen, macht en zeggenschap, beeldvorming en stereotypering. Maatschappijleer 1 wordt afgesloten met een schoolexamen.

Daarnaast kunnen scholen het keuzevak maatschappijleer 2 aanbieden, waarin uitgebreider en dieper wordt ingegaan op een aantal maatschappelijke thema's. Ongeveer 200 scholen doen dat ook. Het kan binnen de sector gekozen worden door leerlingen van Zorg & Welzijn en van Economie en in het vrije deel door leerlingen van de theoretische en gemengde leerwegen. Vooral binnen Zorg & Welzijn wordt maatschappijleer 2 veel gekozen. Maatschappijleer 2 bestaat naast elementen uit de preambule uit de vakspecifieke kerndelen: politiek en beleid, mens en werk, multiculturele samenleving, massamedia, criminaliteit en rechtsstaat. Voor de gemengde en theoretische leerweg komt daar nog analyse van een maatschappelijk vraagstuk bij. Het vak wordt afgesloten met een schoolexamen en een centraal schriftelijk examen.

11.4.2 Leerlingen

Net als leerlingen in andere schooltypen vertonen ook vmbo-leerlingen een aantal speciale kenmerken waar in het (maatschappijleer)onderwijs rekening mee gehouden zou moeten worden (zie ook hoofdstuk 6). Onderstaande gegevens zijn ontleend aan het rapport *Kenmerkend VMBO* (Groeneveld e.a. 2008). We moeten daarbij wel bedenken dat er tussen vmbo-leerlingen aanzienlijke verschillen bestaan. Zo gelden de volgende punten in sterkere mate voor de leerlingen van de basisberoepsgerichte dan voor die van de theoretische leerweg.

Vmbo'ers hebben relatief vaak laag opgeleide ouders die bovengemiddeld werkzaam zijn in technische beroepen. Dat heeft gevolgen voor hun taalvaardigheid. Vrij veel leerlingen hebben moeite met lezen en houden er niet van. Zij geven vaak de voorkeur aan beelden boven teksten.

Vmbo'ers hebben grote behoefte aan duidelijke instructie en onderzoeken niet gauw iets zelf zonder instructie af te wachten. Zij geven de voorkeur aan een leerlinggerichte docent die hen stap voor stap bij het leerproces begeleidt.

De leerlingen hebben volgens hun eigen zeggen een (relatief) kritische houding ten opzichte van media, maar ze kijken nauwelijks naar het tv-journaal. Toch hebben zij zich over veel zaken een mening weten te vormen, al willen ze liever iets 'doen' dan nadenken en debatteren. Veel maatschappelijke problemen zijn voor hen een ver-van-mijn-bedshow, maar ze zijn wel betrokken bij problemen en mensen in hun directe omgeving.

Voor onderwijs in maatschappijleer zou dat het volgende kunnen betekenen:

- Werk niet met te moeilijke of te lange teksten en wees je als docent bewust welke taalproblemen er in de tekst kunnen zitten. Begrijpen de leerlingen wel al die moeilijke niet uitgelegde algemene schoolwoorden, zoals factoren, aspecten, kenmerken en eigenschappen? Probeer de korte teksten aan te vullen met goed beeldend materiaal. Bied leerlingen ook mogelijkheden tot verslaggeving in niet alleen teksten, maar ook beelden. Overigens blijft staan, dat maatschappijleer – net als andere vakken – hoort bij te dragen aan verbetering van de taalvaardigheid en de woordenschat van de leerlingen.
- Zorg voor duidelijke structuur en instructies. De behoefte van leerlingen hieraan betekent niet dat leerlinggerichte werkvormen (zie hoofdstuk 18) voor vmbo niet mogelijk zijn. In veel gevallen kunnen zulke werkvormen juist de betrokkenheid en motivatie van vmbo-leerlingen verhogen. Voorwaarde is wel dat de instructies glashelder zijn en dat de docent in staat is die werkvormen goed te begeleiden. Ook hier kan het werken met beeldmateriaal bij helpen.
- Begin zoveel mogelijk bij de ervarings- en leefwereld van de leerlingen, met bewustzijn van de valkuilen daarbij. Zorg daarbij dat er verschillende, ook visuele bronnen, in de klas aanwezig zijn. En ga er niet vanuit dat leerlingen op de hoogte zijn van het nieuws, laat staan van de achtergronden daarvan.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Beelden van de verschillende groepen en eigen ervaringen met leden van die groepen Gedeelde sturing.
Omschrijving	Leerlingen bekijken welke beelden zij hebben van verschillende nationale/etnische groepen en gaan vervolgens na in hoeverre die beelden kloppen.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en eerlijk antwoord te geven. Als dat niet het geval is, bestaat het risico dat de stereotypen juist worden bevestigd.
Niveau	vmbo sector zorg basisberoepsgerichte leerweg
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven van inzicht in beeldvorming van oud en jong. • Een standpunt verwoorden over de wijze waarop we omgaan met verschillen tussen mensen.
Tijdsduur	1 les.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bedenkt tevoren welke kenmerken en beelden leerlingen zouden kunnen noemen.

Uitvoering

Docentenactiviteiten:

- De docent leidt het onderwerp in geeft de leerlingen eerst een individuele opdracht:
 - Mensen doen steeds meer van alles aan hun uiterlijk om er minder oud uit te zien. In bijvoorbeeld de reclame is daar veel aandacht voor. Er is ook maatschappelijke discussie over. Bijvoorbeeld: wat is eigenlijk mooi? En wat kost het als mensen zo met hun uiterlijk bezig zijn? Schrijf voor jezelf op wat kenmerken zijn van oude mensen en waarin ze vooral verschillen van jongere mensen.
- De docent inventariseert dit klassikaal.

Leerlingenactiviteiten:

- Bedenken individueel vier kenmerken per groep en schrijven die op.
- Rapporteren hun notities.
- Beantwoorden individueel schriftelijk de twee nieuwe vragen.
- Doen mee met de klassikale bespreking.
- Groepsopdracht: Ontwerp een reclamecampagne voor tolerantie ten aanzien van ouderen.

Nabespreking

In elk geval aandacht voor:

- Passen alle mensen binnen de genoemde kenmerken van deze 2 groepen?
- Wat betekent het dat (niet) iedereen binnen de categorieën te plaatsen is?

Tips

De opdracht kan ook in kleine groepjes. Dan ontstaat waarschijnlijk meteen discussie met de voor- en nadelen van dien. Dat kost ook meer tijd. Het kan ook wenselijk zijn een iets andere lijst van groepen te nemen.

11.4.3 Ontwikkelingen in het vmbo

Veel docenten in het vmbo klagen over motivatie van hun leerlingen en in het beroepsonderwijs is met name de motivatie voor de zogenaamde avo-vakken en dus ook maatschappijleer een probleem.

Een docent maatschappijleer in de kaderberoepsgerichte leerweg neemt een trap mee naar de klas. Hij vraagt aan de leerlingen wat zij willen worden. De antwoorden variëren van verpleegkundige tot eigenaar van een boerenbedrijf en van bejaardenverzorgster tot plantsoenwerker. Vervolgens vraagt de docent om de genoemde beroepen op kaartjes te schrijven en ze op een trede op de trap neer te leggen, afhankelijk van de vraag hoe belangrijk ze dat beroep vinden voor de maatschappij. Hij leest de verschillende beroepen voor en vraagt waarom de kaartjes hoog of laag op de ladder liggen. Er komen antwoorden als salaris, je moet er voor doorleren enzovoort. De docent legt uit dat sommige beroepen in de maatschappij meer gewaardeerd worden dan andere en vraagt tot slot of de leerlingen dat rechtvaardig vinden.

Aan het eind van de les vraagt een leerling: 'Mijnheer wat hebben wij hieraan?'

Er worden veel pogingen ondernomen om die motivatie terug te brengen. Er is binnen het vmbo en dan vooral in de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg veel discussie over de inrichting van het onderwijs. Er worden oplossingen gezocht voor problemen waarmee met name de laagste leerwegen worden geconfronteerd. Dit alles heeft ook gevolgen voor de plaats, inhoud en vormgeving van maatschappijleer. Er is geëxperimenteerd met verschillende vernieuwingen. Dat alles heeft geleid tot uiteenlopende praktijken.

Deze discussies en experimenten worden mede ingegeven door:

1. Problemen die docenten ervaren, zoals schooluitval en demotivatie van leerlingen

Vooraf uit de twee beroepsgerichte leerwegen lukt het veel leerlingen niet om een startkwalificatie op niveau 2 van het mbo te behalen. Zij slagen niet voor hun vmbo-examen en verlaten vervolgens ook het mbo weer zonder diploma.

Docent maatschappijleer: 'Het is zo moeilijk om leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg te motiveren. Zij weten niet waar zij het vak voor moeten doen en je bent als docent vaker begeleider dan vakdocent. Ik moet nu ook behandelingsplannen schrijven voor leerlingen met problemen. Ik ben nu bezig om opdrachten en voorbeelden te relateren aan hun beroepsperspectief en ook om hun praktijkervaringen te gebruiken waar mogelijk. Dat werkt beter, de schoolboeken zijn daar vaak niet op gericht.'

2. Wensen vanuit het bedrijfsleven

Het bedrijfsleven stelt verschillende, onderling soms tegenstrijdige, eisen aan jongeren die van een beroepsopleiding komen. Daarbij behoren flexibel zijn, kunnen samenwerken en omgaan met veranderingen. Dat vereist van die jongeren een zekere mate van zelfsturing.

3. Ontwikkelingen in het denken over onderwijs

Er wordt tegenwoordig vaak gepleit voor competentieleren en loopbaanleren. Dat is echter niet onomstreden; er is veel discussie over de wenselijkheid en effectiviteit van deze vormen van leren. Daarnaast is er hernieuwde aandacht voor het al lang bestaande praktijkleren.

Competentiegericht leren is gericht op het vergroten van de persoonlijke vermogens, het kunnen en het handelen. Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en houding. Het leren is gericht op door de opleiding omschreven startcompetenties voor een beginnende beroepsbeoefenaar, maar een leerling bepaalt voor een deel de route om die competenties te bereiken. Dat wordt vraagsturing genoemd.

Loopbaanleren is leren kiezen om je eigen ontwikkeling te kunnen sturen. Dat gebeurt door het versterken van de (arbeids)identiteit waarbij begrippen als zelfsturing en verbondenheid een rol spelen.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Loopbaanleren en identiteit
	Gedeelde sturing.
Omschrijving	Leerlingen bekijken welke beelden zij hebben van verschillende beroepen en gaan vervolgens na hoe die geplaatst worden op de maatschappelijke ladder.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en eerlijk antwoord te geven. Ze moeten bereidheid vertonen het ook over hun eigen keuzes te hebben.
Niveau	vmbo basis/kader beroepsgerichte leerweg.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven van inzicht in stratificatie en beroepen. • Nadenken over hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt.
Tijdsduur	1 les.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bedenkt tevoren welke kenmerken leerlingen zouden kunnen noemen.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De docent leidt het thema in: We gaan het hebben over verschillende beroepen en welke beroepen aanzien hebben in de samenleving en welke minder. We gaan het ook hebben over de redenen waarom. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opdracht: Zoek verschillende advertenties met vacatures voor de zorgsector in jouw regio. Welke beroepen staan hoog op de maatschappelijke ladder? Welke laag? • Bedenk zo veel mogelijk redenen waarom sommige beroepen meer gewaardeerd worden dan andere.
Nabespreking	In elk geval aandacht voor: <ul style="list-style-type: none"> • Vind je de verschillende waardering in de samenleving voor beroepen terecht? • Wat betekent dat voor jouw beroepskeuze?
Tips	De opdracht kan ook in kleine groepjes. Dan ontstaat waarschijnlijk meteen discussie.

Beroepsopleidingen kennen al heel lang een theoretisch en een praktisch deel. De stage wordt ook wel praktijkleren genoemd. Een nieuw idee is dat ook algemeen vormende vakken (avo-vakken) zoals maatschappijleer een directere bijdrage kunnen leveren aan de beroepsvoorbereiding.

Docenten maatschappijleer geven aan dat meer aandacht voor de sectoren de schoolboeken zou kunnen verbeteren: 'Meer variatie in werkvormen, leerwegengerichte opdrachten met voorbeelden, bijvoorbeeld over zorg of landbouw'. 'Wellicht kunnen de thema's meer toegespitst worden op de verschillende sectoren'. Een andere docent acht dit niet noodzakelijk: 'Ik ga er vanuit dat groene leerlingen ook gewone leerlingen zijn en in een zelfde ontwikkelingsfase van een leven' (Koning 2002).

4. Veranderende leerlingenpopulatie en inzichten over het type leerling waar we mee te maken hebben. Dat vraagt ander onderwijs
Leerlingen zijn de afgelopen decennia sterker dan voorheen gericht op moderne media, zowel voor hun communicatie als voor hun verwerving van informatie. Ze worden geconfronteerd met een grote hoeveelheid zeer diverse informatie waaruit de essentiële zaken moeilijk te selecteren zijn. Jongeren zijn mondig en zelfstandig en willen aangesproken worden op hun individualiteit.

Het 'andere' onderwijs wordt vaak ondergebracht in containerbegrippen als het 'nieuwe leren', vraaggestuurd leren en competentiegericht leren. Het laat zich globaal typeren als integratie van (onderdelen) van de avo-vakken en de beroepsgerichte vakken, integratie van vaktheorie en vakpraktijk binnen het beroepsgerichte programma en levensechte op de beroepspraktijk gerichte opdrachten. Ook gaat het om integratie van algemene vaardigheden en loopbaanoriëntatie in het onderwijsprogramma. Voorts wordt eerder gedacht in termen van competenties dan van eindtermen en is er aandacht voor zelfsturing door de leerling, differentiatie en maatwerk.

Als een school kiest voor zo'n 'ander' onderwijs, heeft dat de volgende consequenties:

1. De benadering van de theoretische concepten
Begrippen en vaardigheden uit de avo-vakken worden zoveel mogelijk praktijkgericht toegepast. Daarbij worden ze aangeleerd volgens didactische principes van de praktijkvakken (uitgaan van een praktijkcontext) en bij voorkeur in praktijksituaties. De opdrachten worden liefst toegespitst op de behoeften van de individuele leerling (maatwerk) en bieden de leerling keuzemogelijkheden. Waar mogelijk en nuttig worden de concepten aangeleerd in een vakoverstijgende context met afwisselend aanbodgestuurd en vraaggestuurd onderwijs. Samenwerking tussen maatschappijleer en beroepsgerichte vakken vindt nog maar weinig plaats. Het kan zijn dat maatschappijleerdocenten bang zijn voor verlies van de identiteit van het vak en/of dat er op deze manier te weinig maatschappijleerkennis aan bod komt.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Beeldvorming en identiteit Gedeelde sturing.
Omschrijving	Leerlingen bekijken welke beelden zij hebben van kinderen en hoe die kunnen veranderen.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en eerlijk antwoord te geven. Ze moeten bereidheid vertonen het ook over hun eigen identiteit te hebben.
Niveau	vmbo basis/kader beroepsgerichte leerweg, sector zorg.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven van inzicht in beeldvorming. • Aangeven welke invloed die beeldvorming kan hebben op hun eigen beroepsuitoefening.
Tijdsduur	1 les.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bedenkt tevoren welke dingen leerlingen zouden kunnen bedenken.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De docent leidt het thema in: Bij het werken op een kinderdagverblijf wordt er een bepaalde beroepshouding van je verwacht. In je beroepshouding moet sprake zijn van respect en inlevingsvermogen. Je moet om kunnen gaan met je eigen emoties en met die van anderen. Je moet je bewust zijn van je eigen vooroordelen en beelden. Als je respect hebt voor een ander, dan geef je de ander de ruimte om zichzelf te zijn. Inleven in een ander wil zeggen dat je je in die ander kunt verplaatsen. Vervolgens zet hij de leerlingen aan de gang in groepen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opdracht: Ga voor je zelf na op welke manier indrukken die je hebt van kinderen veranderen in de loop van je werk. Welke eerste indrukken heb je van kinderen en welke klopten en welke niet? Welke oordelen veranderden? Heb je soms meer informatie nodig? Welke indrukken die anderen van jou hebben kloppen wel en welke niet?
Nabespreking	In elk geval aandacht voor: <ul style="list-style-type: none"> • Vind je dat we te gemakkelijk afgaan op eerste indrukken? • Wat kan het gevaar zijn in je toekomstige beroep? • Waarom hebben mensen vooroordelen?
Tips	De opdracht in kleine groepjes laten doen.

2. De introductie van relevante contexten

Het gaat om situaties die een krachtige leeromgeving mogelijk maken. Contexten zijn te vinden op school, op straat, in het beroep, in de natuur, in het theater. Daarbij wordt vaak samengewerkt met externe partners.

Maak dus gebruik van betekenisvolle verbanden en taken. Een leerling die metselaar, tuinier of loodgieter wil worden heeft belang bij contexten die bij die behoeften aansluiten. Laat leerlingen vaak samenwerken in wisselende groepen en maak gebruik van meervoudige intelligenties of verschillende leerstijlen. Leerlingen in het beroepsonderwijs zijn vaak meer visueel en ruimtelijk ingesteld en willen graag samenwerken.

Relevante contexten voor maatschappijleer thema politieke besluitvorming

Buiten school

- Jongerengemeenteraad
- Bezoek aan de Tweede Kamer
- Simulatie debat Tweede Kamer

Binnen school

- Schoolparlement
- Regels afspreken
- Schoolkrant maken
- Lagerhuis

3. Uitgaan van beroepsgerichte competenties

Deze beroepsgerichte competenties zijn aanvankelijk algemeen, maar worden vervolgens steeds beroepsspecifieker.

Om bovenstaande punten mogelijk te maken, wordt op veel scholen de leeromgeving zodanig ingericht dat leerlingen in uiteenlopende leer- en werksituaties geleidelijk aan zicht krijgen op hun talenten, ambities en leervoorkeuren. Verbouwingen hebben de lokalen in grote leeromgevingen veranderd, waarin diverse werksituaties worden nagebootst. Daardoor komen de leerlingen in een bekende omgeving in aanraking met wat van hen in de beroepspraktijk verwacht wordt. Dat is een prachtige plaats om te oefenen: vertrouwde omgeving, bekende mensen (klasgenoten), en de docent die een coachende rol heeft.

Waar nodig en mogelijk kunnen vakinhouden van avo-vakken dan aangeboden worden in beroepsgerichte contexten. Hoe rijker en gevarieerder die contexten zijn, hoe meer concepten uit de vakken aan de orde kunnen komen. Dit alles vraagt zowel inhoudelijke, didactische als organisatorische maatregelen en stelt andere eisen aan docenten in het beroepsonderwijs. De vraag hoe een vak als maatschappijleer daarbinnen een plek krijgt, is niet eenvoudig te beantwoorden.

Bij alle uitgangspunten geldt dat de docent voor alles voldoende structuur moet bieden aan de leerlingen. Het gaat vaak om leerlingen die het moeilijk vinden om ordening aan te brengen in de leerstof en daar middels persoonlijke aandacht en heldere opdrachten bij geholpen moeten worden. Ze zijn meer dan leerlingen van hogere schooltypen afhankelijk van succeservaringen en structuur en persoonlijke aandacht bieden dan gunstigere voorwaarden.

11.4.4 Consequenties voor maatschappijleer

11.4.4.1 Vakspecifieke doelen

Maatschappijleer kent in het vmbo vakspecifieke eindtermen en heeft daarnaast te maken met de algemene onderwijsdoelen van het vmbo en de ontwikkelingen naar meer praktijkgericht leren. De vraag is hoe de maatschappijleerconcepten ingezet kunnen worden bij dit praktijkgerichte leren, zonder dat daarbij belangrijke maatschappijleerdoelen worden verwaarloosd.

De meeste doelen bij maatschappijleer zijn niet zo handelingsgericht, maar toch blijken veel maatschappijleerinhouden geschikt voor beroepsgerelateerde opdrachten. Een specifiek handelingsdoel bij maatschappijleer is het beargumenteerd innemen van een standpunt: leren discussiëren en argumenteren op basis van informatie, kennis nemen van argumenten van andersdenkenden, afwegen van argumenten voor en tegen met respect voor andere opvattingen. Dit is ook een belangrijke basis van kritisch burgerschap. Er zijn vele vormen denkbaar om leerlingen tot standpuntbepaling te brengen (zie hoofdstukken 15-18 over werkvormen).

Bij maatschappijleer gaat het vaak om voor leerlingen ingewikkelde begrippen, die lastig in een praktijkgerichte context aan te leren lijken. Toch is dat wel mogelijk. Zo kunnen bij cultuur en socialisatie in de sector techniek onderwerpen als sociale verschillen, bedrijfsbelangen, bedrijfscultuur en arbeidsomstandigheden behandeld worden. Om het echt competentiegericht te doen, moeten opdrachten zo geformuleerd worden dat het beroepsmatig handelen van leerlingen aan de orde komt. De exameneisen van maatschappijleer moeten dus in opdrachten verwerkt worden. Daarbij speelt nog het probleem hoe je zulke handelingsgerichte opdrachten moet beoordelen (zie ook hoofdstuk 10).

Met een deel van de maatschappijleerdoelen en inhouden kan aangesloten worden bij de beroepspraktijk, maar daarnaast zal er altijd een theoretische component van maatschappijleer overeind blijven.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Multiculturele samenleving en interculturele communicatie Probleemgestuurd onderwijs.
Omschrijving	Leerlingen denken na over de wijze waarop zij moeten omgaan met allochtonen in hun toekomstige beroep.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en eerlijk antwoord te geven. Ze moeten bereidheid vertonen het ook over hun eigen gedrag te hebben.
Niveau	vmbo basis/kader beroepsgerichte leerweg, sector zorg.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven van inzicht in een aantal kwesties die samenhangen met de multiculturele samenleving. • Nadenken over de invloed die dat kan hebben op hun eigen beroepsuitoefening.
Tijdsduur	3 à 4 lessen afhankelijk van tijd die gereserveerd wordt voor interviews.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bedenkt tevoren welk gedrag in de beschreven situatie denkbaar is.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inleiding op papier: Turkse patiënte (67), een moslim, in een verpleeghuis, die ernstig ziek (suikerziekte en evenwichtstoornissen) is, weigert te eten, terwijl het volgens de dokter heel slecht is voor haar gezondheid. Haar suikerspiegel moet op peil blijven. De patiënt wil niet eten omdat het ramadan is en er zijn volgens haar geen uitzonderingen mogelijk. De dokter beweert, dat in uitzonderlijke gevallen van de regel afgeweken kan worden, per slot van rekening leven ze niet volgens de sharia. De familie (man en vier kinderen) van de patiënt bemoeit zich er ook mee en bezweert de dokter haar overdag geen eten en drinken te geven. Om dat te controleren willen ze permanent een lid van de familie bij het bed aanwezig hebben, maar dat mag niet volgens de leiding van het verpleeghuis. <p>Nog een probleem is, dat de vrouw volgens de echtgenoot niet door de mannelijke arts behandeld mag worden. De arts vindt dat onzin en geeft aan dat er ook geen andere arts beschikbaar is. Hij wil er een rechtszaak van maken, maar dat gaat een politieke partij in de gemeenteraad te ver en die kaart het probleem aan in de raad. Het verpleeghuis is een door de gemeente gesubsidieerde instelling.</p>

Leerlingenactiviteiten:

Stappenplan gehanteerd vanaf hoofdvraag t/m presentatie:

1. Formulering hoofdvraag.
2. Onderstreep moeilijke woorden en zoek ze op.
3. Beantwoord de volgende vragen:
 - a. Wat is ramadan?
 - b. Wat mag wel, wat niet?
 - c. Wat is sharia?
 - d. Zijn er uitzonderingen mogelijk tijdens ramadan?
 - e. Is suikerziekte een ernstige ziekte en waar moet je je aan houden?
 - f. Waar moet je rekening mee houden als je met moslims communiceert? Welke gewoonten uit hun cultuur?
 - g. Wat is een gesubsidieerde instelling?
4. Noem de verschillende problemen in deze casus en geef aan of het vooral een kwestie is van cultuur, geloof, de politiek of geld.
5. Ga nu na hoe je je mening goed kunt vormen.
 - a. Interview een verpleegkundige uit een verpleeghuis.
 - b. Interview moslims over de ramadan.
 - c. Praat met een lid van de gemeenteraad.
 - d. Zoek informatie over gewoonten en gebruiken onder moslims.
6. Formuleer voor jezelf de opzichten die nodig zijn om te komen tot een goede presentatie.
7. Werk de opdrachten uit.
8. Geef je mening.
9. Maak een presentatie.

Nabespreking

In elk geval aandacht voor:

- Vind je dat we in Nederland goed omgaan met de multiculturele samenleving?
- Hoe kun je ermee te maken krijgen in je toekomstige beroep?

Tips

De opdracht in kleine groepjes laten doen.

11.4.4.2 Andere manieren van denken en leren

Omdat het er bij maatschappijleer in het bijzonder om gaat maatschappelijke problemen in samenhang te leren zien en te leren denken in meer of minder complexe oorzaak-gevolg redeneringen is het in het beroepsonderwijs bittere noodzaak om daar aansprekende middelen en vormen voor te bedenken. Leerlingen in het beroepsonderwijs zullen geneigd zijn eenvoudige oplossingen te bedenken voor complexe problemen en het systeemdenken is een mogelijke weg die deze leerlingen op het goede spoor zet.

Wat is systeemdenken?

De wereld om ons heen bestaat uit relaties, niet uit losse feiten, dingen, gebeurtenissen. Kinderen zijn van nature systeemdenkers. Op school wordt kennis voor een groot deel gefragmenteerd, verknipt aangeboden. In het voortgezet onderwijs gebeurt dat nog door verschillende leerkrachten die van elkaar niet weten wat men doet en hoe dat gebeurt. Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met alles samenhangt. Het is het vermogen om deze relaties te zien en te begrijpen. Je zou het kunnen vergelijken met het hanteren van een zoomlens op een camera. Afwisselend zoomen we in of uit om behalve de details ook 'the big picture' te kunnen zien.

Systeemdenken kan onder meer het volgende voor ons betekenen:

- de wereld om ons heen leren zien als één geheel in plaats van een optelsom van losse delen.
- ook zien we hoe onderdelen van een systeem samenwerken en elkaar beïnvloeden.
- we hebben oog voor onze eigen rol binnen een systeem en voor het feit dat onze rol bepaald wordt door hoe we tegen het systeem aankijken.
- we leren begrijpen dat onze wereld dynamisch is en niet statisch.
- we worden ons meer bewust van onze manier van kijken naar de wereld om ons heen.
- het helpt ons om beslissingen te nemen die een probleem werkelijk oplossen in plaats van alleen maar symptomen te bestrijden.

Brain based teaching

Door hersenonderzoek weten we steeds meer over het functioneren en de werking van onze hersenen bij leren. Als we weten hoe onze kinderen het beste leren kunnen we daar in onze lessen rekening mee houden. Dit wordt ook wel brain based teaching genoemd.

Enkele principes waar brain based teaching van uit gaat:

- de hersenen verwerken gehelen en delen gelijktijdig.
- emoties zijn van groot belang bij het leren.
- leren wordt bevorderd door uitdaging en geremd door angst.
- het zoeken naar betekenis is aangeboren.
- hersenen werken het beste in samenspel met andere hersenen; hersenen werken niet met 'waslijsten', maar in de vorm van 'spinnen'. Hoe meer samenhang, hoe beter er geleerd wordt.

Systeemdenken sluit aan bij deze gedachten over leren door veel te werken met instrumenten die denken in samenhang stimuleren en het gebruik van visuele impulsen en middelen. Ze komen tegemoet aan de ontwikkeling van de visuele

wereld: we zien een ontwikkeling van een 'hoor- en leescultuur' naar een 'ziecultuur'. Beelden ondersteunen het woord en omgekeerd. Visuele hulpmiddelen ondersteunen het leren: het maken van 'plaatjes' en deze vervolgens opslaan blijkt van groot belang bij de werking van het langetermijngeheugen; ze bieden mogelijkheden om beter om te gaan met de enorme hoeveelheid informatie die op hen afkomt. Je kunt er feiten en kennis mee structureren en verhelderen. Brainstormtools en organizers worden op dit moment al volop gebruikt in het onderwijs. Het gaat te ver om hier de instrumenten te bespreken; zie daarvoor de boeken van Jan Jutten (zie literatuurlijst).

Ervaringen tonen aan dat het denken van leerlingen op alle niveaus van onderwijs in termen van oorzaak en gevolg en meer complexe verbanden tussen maatschappelijke verschijnselen aanzienlijk vergemakkelijkt wordt, inspirerend is en verbetert.

Visuele hulpmiddelen: types en gebruik

Brainstorm-tools	Taakspecifieke formulieren	Systeem hulpmiddelen
woordspinnen <ul style="list-style-type: none"> • clusters • mindmaps Om persoonlijke kennis te verwerven. Om ideeën te stimuleren. Om te beginnen met een thema. Om mentale modellen boven water te krijgen. Als uitgangspunt voor een gesprek.	stappenschema's <ul style="list-style-type: none"> • formulieren over tekststructuur (taal-leesonderwijs) • beslissingsbomen Voor specifieke taken en inhouden. Om veel informatie gemakkelijker te ordenen en in een overzicht te plaatsen.	gedragspatroongrafiek <ul style="list-style-type: none"> • relatiecirkel • causale lus • voorraad en stroomdiagrammen • computersimulaties Deze hulpmiddelen leiden tot het échte systeemdenken: het zien van relaties, het beter begrijpen van de complexiteit.

11.4.4.3 Maatschappijleer en competentiegericht leren

Competentiegericht leren is contextgebonden waarbij de context vakspecifiek of breder kan zijn. Het gaat om taken en activiteiten en niet alleen met theoretische kennis. Als de algemene onderwijsdoelen en vaardigheden uit de preambule voor het vmbo als uitgangspunt worden genomen, kan maatschappijleer een constructieve bijdrage leveren. In onderstaand voorbeeld van een maatschappijleerles voor de beroepsgerichte leerweg dienen deze algemene vaardigheden als uitgangspunt:

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Voorbeeldles planmatig werken Competentiegericht leren Gedeelde sturing.
Omschrijving	Project veiligheid. Bij maatschappijleer worden achtergronden criminaliteit behandeld. Opzet project: <ul style="list-style-type: none"> • Vaardigheidslessen: in een aantal lessen worden bepaalde vaardigheden geoefend. • Thematische lessen: vooral gericht op inhoud, maar vaardigheden komen daarin terug. • Geïntegreerd project: plenaire presentatie van eindproducten. • De vaardigheden die geoefend worden zijn: • samenwerken, planmatig werken, presenteren, reflecteren, opkomen voor jezelf.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en kan in groepen redelijk zelfstandig werken.
Niveau	vmbo basis/kader beroepsgerichte leerweg
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen aangeven wanneer planmatig werken belangrijk is. • De leerling stelt een plan op, evalueert en stelt zijn plan bij, kan benoemen welke stappen hij/zij kan zetten, ervaart het belang van planmatig werken; leerlingen herkennen gevoelens veroorzaakt door agressie en geweld (vaardigheid). • Leerlingen maken een plan voor de aanpak voor de oplossing van een probleem (vaardigheid).
Tijdsduur	4 lessen voorbereiding en mogelijkterwijs een projectdag.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Tekst over agressie, tekst over plannen, werkbladen.
Uitvoering	<p>LES 1:</p> <p>a. Inleiding: het onderwerp bekend maken en korte inventarisatie van ervaringen. We gaan het deze les hebben over agressie en over de oplossing van dat probleem op school. Daarbij gaat het erom dat je leert om een plan te maken. Eigenlijk moet je voor heel veel activiteiten die je verricht een plan maken. Ga maar eens na: huiswerk maken, boodschappen doen, een werkstukje maken, in een groep een opdracht maken.</p> <p>Planmatig werken: Docent geeft voorbeeld van een planmatige aanpak en bespreekt de afzonderlijke stappen. Oefenopdrachten:</p>

- Oefenopdracht 1: Je moet boodschappen doen voor alle mensen in huis. Hoe ga je dat aanpakken? Maak een stappenplan.
- Oefenopdracht 2: Je moet met je groep een schoolkrantje maken. Maak een stappenplan
- Oefenopdracht 3: Je hebt huiswerk voor een vak dat je heel moeilijk vindt. Je moet ook sporten en je wilt naar de film. Maak een stappenplan.
De stappenplannen worden besproken en aangevuld.
Verwerkingsopdracht:

LES 2

Op school wordt geconstateerd dat er steeds meer agressie plaatsvindt. Leerlingen die elkaar slaan, pesten, spullen die vernield worden, enz. De directie gaat onderzoeken wat ze daaraan moet doen.

Stel een plan van aanpak op met behulp van de besproken stappen.

Bij een nieuw onderwerp is het handig de stappen te gebruiken die we besproken hebben. Ze geven je houvast om een opdracht tot een goed einde te brengen.

LES 3 en 4

- b. De leerlingen maken in groepjes van vier een plan van aanpak voor één van onderstaande thema's. Daarbij maken ze gebruik van eigen ervaringen en van de theorie.

Hoofdvraag: Hoe veilig is de omgeving van de school?

De thema's: vandalisme, verkeersveiligheid, riskant gedrag, agressie. Leerlingen in groepen verdelen per thema.

- c. Projectdag:

Een projectdag waarop alle resultaten van de activiteiten van de leerlingen gepresenteerd en geëvalueerd worden aan directie, politie, welzijnswerk, enz.

Nabespreking

- LES 1. Met de leerlingen wordt nagegaan wat ze van de les geleerd hebben.
- LES 2. De plannen worden gepresenteerd en besproken.
- LES 3 en 4. De plannen worden aan elkaar gepresenteerd en besproken.

Ervaringen: leerlingen zijn tijdens dit project voortdurend heel actief en betrokken geweest en hebben heel veel zaken zelfstandig uitgezocht. De rol van de docent is er vooral een geweest van procesbegeleider. Afgezien van een korte inleiding over criminaliteit en oorzaken hebben de leerlingen vooral zelfstandig gewerkt.

ANDERE VOORBEELDEN van CONTEXTRIJKE OPDRACHTEN:**Zelfstandig leren en werken**

- onderzoekjes opzetten en uitvoeren op school over bijvoorbeeld politieke voorkeuren, mediagedrag, toekomstidealen, enz.
- krantendossier maken over verschillende beroepen. Inventariseren welke opleiding, inkomen, functie-eisen, etc. erbij horen.

Nieuws in de klas biedt veel mogelijkheden de krant te gebruiken.

Zie: www.nieuwsindeklas.nl.

Praktijkopdracht bijvoorbeeld te gebruiken bij kerndeel beeldvorming en stereotypen

Onderwerpen die bijvoorbeeld geschikt zijn voor een praktische opdracht:

- Een onderzoekje naar verschillende jeugdculturen. Leerlingen mogen (eventueel in groepjes) een bepaalde jeugdcultuur nader onderzoeken en informatie daarover verzamelen. Dat mag een jeugdcultuur zijn waartoe ze zelf behoren, maar dat hoeft niet. De volgende jeugdculturen kunnen bijvoorbeeld aan bod komen: gabbers, skaters, hardrockers, kakers, nerds, massakonijnen, migranten, enzovoort (zie onder meer www.schooltv.nl/eigenwijzer bij het vak maatschappijleer en jeugdculturen).
- Een onderzoekje naar verschillende feesten, die al dan niet religieus van aard zijn. Feesten zijn vrijwel altijd verbonden aan een bepaalde cultuur. Vragen die aan de orde komen zijn: wat is het voor een feest?; ter ere van welke gebeurtenis ofwel wat wordt gevierd?; is het feest religieus van aard?; is er een verbinding met één of meer godsdiensten?; is het een wijd verspreid feest? (in welke landen en gebieden wordt het gevierd?); wat gebeurt er tijdens dit feest? (beschrijving van activiteiten); waar komt het feest vandaan en was het vroeger anders?

11.4.4.4 Maatschappijleer en contextrijk leren

Eerder (zie 3.2) zijn contexten omschreven als delen van de maatschappelijke werkelijkheid waarin sociale processen zich afspelen. Contextrijk leren in het beroepsonderwijs kenmerkt zich doordat het leren zo veel mogelijk plaatsvindt in levensechte of beroepsgerichte situaties, waarbij een duidelijke relatie wordt gelegd tussen vakinhoud, leefwereld van leerlingen en de maatschappij. De kennisoverdracht wordt hierbij gekoppeld aan op de beroepspraktijk afgestemde vaardigheids- en praktijkoefeningen: leren door doen.

Voordelen	Nadelen
Leren in levensechte situatie leidt tot een betere transfer van geleerde naar nieuwe situaties	Het kost veel tijd
Leren en oefenen in levensechte situaties spreekt meerdere competenties aan	Realistische contexten zijn vaak erg complex
Kennis raakt beter verankerd in geheugen	Toetsing is een probleem
Het bevordert de zelfwerkzaamheid van leerlingen doordat ze zelf op zoek gaan naar informatie	Het generaliseren van kennis is vanwege de diversiteit van contexten lastig
Stimulans voor motivatie van leerlingen	Contextrijke situaties zijn niet algemeen geldend
Leerlingen krijgen een completere kijk op de werkelijkheid	

Er zijn hierbij verschillende soorten contexten mogelijk:

A. Contexten op basis van actuele maatschappelijke zaken en/of de nabije omgeving van de leerlingen zelf

Uw klas op een leuke en actieve manier kennis laten maken met de media, de pers, het nieuws en persfoto's? Dat kan in het Persmuseum! Het Persmuseum ziet het als zijn taak jongeren te interesseren voor deze onderwerpen en voor museumbezoek in het algemeen. De interactieve lesprogramma's die het Persmuseum aanbiedt, zijn afgestemd op leeftijd en niveau en sluiten aan bij de leerlijn van de betreffende onderwijsvorm. Beleving en ervaring staan centraal.

Maatschappijleer biedt uitstekende mogelijkheden in te spelen op actuele voorvallen. Daarbij kan aangesloten worden bij ideeën over burgerschapseducatie:

- een conflict dat speelt binnen de school in de eigen klas.
- een probleem dat zich voordoet in de eigen buurt, wijk of dorp.
- aansprekende onderwerpen vanuit de regionale of landelijke actualiteit.
- projecten waarin een politieke werkelijkheid wordt gesimuleerd.
- situaties in de schoolpraktijk.
- maatschappelijke actualiteit.

Voor de beroepsgerichte leerwegen is politiek een moeilijk thema en moet gezocht worden naar raakvlakken met hun praktijk en belangstelling. Het thema criminaliteit biedt vanwege de actualiteitswaarde goede aanknopingspunten.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Criminaliteit in eigen wijk Contextrijk leren Gedeelde sturing.
Omschrijving	Project veiligheid. Bij maatschappijleer worden achtergronden criminaliteit behandeld. Opzet project: <ul style="list-style-type: none"> • Vaardigheidslessen: in een aantal lessen worden bepaalde vaardigheden geoefend. • Thematische lessen: vooral gericht op inhoud, maar vaardigheden komen daarin terug. • Geïntegreerd project: plenaire presentatie van eindproducten. • De vaardigheden die geoefend worden zijn: samenwerken, planmatig werken, presenteren, reflecteren, opkomen voor jezelf.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en in groepen redelijk zelfstandig kan werken.
Niveau	vmbo basis/kader beroepsgerichte leerweg
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen aangeven wat mogelijke oorzaken zijn van criminaliteit. • De leerlingen bedenken oplossingen voor criminaliteit in een wijk. • Leerlingen maken een plan voor de aanpak voor de oplossing van een probleem.
Tijdsduur	3 lessen.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Tekst over criminaliteit. De verschillende groepen gaan op zoek naar gegevens en ervaringen door gesprekken met politie, wijkbewoners en leden gemeenteraad. Het is uiteraard ook mogelijk deze mensen in de klas uit te nodigen.
Uitvoering	<p>Docent leidt opdracht in en geeft opdracht: Brenge advies uit aan professionals politie, jongerenwerkers over de manieren waarop de criminaliteit in wijk/stad/dorp teruggedrongen kan worden. Criminaliteit is een probleem (cijfers laten zien). Er is veel overlast door zich vervelende hangjongeren en drugshandel.</p> <p>De klas vormt het bestuur van een stad/wijk/dorp. Er zijn verschillende groepen. Burgemeester en wethouders, politie, vertegenwoordigers wijk, leden van de gemeenteraad.</p> <p>Fase 1: Overleg gemeentebestuur met politie en wijk. Inventarisatie problemen.</p> <p>Fase 2: Groepen overleggen apart over advies. B&W formuleert voorstel.</p> <p>Fase 3: Gemeenteraadsvergadering met publiek tribune.</p>

	Fase 4: Besluitvorming door B&W. Fase 5: Reacties wijkbewoners.
Nabespreking	Na afloop van het spel wordt het advies besproken met een vertegenwoordiger van de plaatselijke politie, die feedback geeft. Slotvraag: Wat kunnen we zelf doen? <ul style="list-style-type: none"> • Welke belangen spelen een rol? • Hoe komt besluitvorming tot stand? • Wat is invloed van de wijk?
Tips	Bovenstaande opdracht is uitgevoerd en de leerlingen waren zeer gemotiveerd. In de praktijk blijken dergelijke opdrachten moeilijk evalueerbaar op leereffecten, zeker als het gaat om kennis. Vaak wordt daar ook te weinig aandacht aan besteed.

B. Contexten gerelateerd aan de toekomstige beroepspraktijk: praktijkgerichte opdrachten in combinatie met beroepsgerichte vakken

Voor beroepsgericht contextrijk leren worden praktijkgerichte opdrachten geformuleerd op basis van een inventarisatie van de relevante aspecten van het examenprogramma van maatschappijleer. Daarbij wordt vooral gekeken naar de praktijk, waar de verschillende sectoren voor opleiden. Hieronder een voorbeeld voor de sector zorg, waarin relevante inhoud van maatschappijleer als handlingscompetenties zijn omschreven.

SECTOR ZORG

werkvelden	cultuur en socialisatie (ML1/K/4)	sociale verschillen (ML1/K/5)	macht en zeggenschap (ML1/K/6)	beeldvorming en stereotypering (ML1/K/7)
thuiszorg alleenstaanden (ouderen) gezinnen (kinderen) langdurig zieken gehandicapten	<ul style="list-style-type: none"> • omgaan met de waarden en normen van de zorgvragers (accepteren, inleven en omgaan met andere regels, waarden en normen) 	<ul style="list-style-type: none"> • rekening houden met verschillen in inkomen, status, cultuur, vooropleiding (rekening houden met het bestedingspatroon, de wijze van leven) 	<ul style="list-style-type: none"> • sociale kaart van de omgeving kunnen hanteren • aanvragen van ondersteunende (financiële)middelen en materialen ondersteunen (advies geven waar men voor bepaalde vragen/hulp terecht kan) 	<p>herkennen van en omgaan met:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rolpatronen • rolverdeling mannen - vrouwen • vooroordelen en discriminatie (omgaan met confronterende aspecten)

11.4.4.5 Maatschappijleer en loopbaanleren

Bij loopbaanleren oriënteren leerlingen zich op hun rollen als beroepbeoefenaar en als burger in de samenleving. Daarmee krijgen ze zicht op hun mogelijkheden na het behalen van het vmbo-diploma. In het mbo is die laatste rol geformuleerd in termen van burgerschapscompetenties.

Die behoefte aan loopbaanleren is opgekomen door het besef dat de wereld steeds sneller verandert. Mensen zullen steeds vaker niet alleen van baan, maar ook van beroep veranderen. Daarvoor is levenslang leren nodig, dat mensen helpt zelf sturing aan hun leven te geven. Als zij dat onvoldoende kunnen en passief en afwachtend blijven, worden zij in de samenleving weggedrukt. Om actief in het arbeidsproces en als burger te kunnen participeren, is kennis alleen niet voldoende. Daarom wil het beroepsonderwijs leerlingen ook leren om te gaan met nieuwe ontwikkelingen.

Maatschappijleer kan hierbij een belangrijke rol spelen door de koppeling van maatschappelijke vragen aan persoonlijke ervaringen en belevingen. Dat kan samen met het oefenen met meningsvorming een belangrijke bijdrage leveren aan identiteitsvorming van leerlingen.

De theoretische component is in het programma gegarandeerd, maar via het simuleren van praktijksituaties kunnen leerlingen ook oefenen in het handelen als burger. Dat loopt in het vmbo vooruit op de burgerschapscompetenties in het mbo (doorlopende leerlijn). Er zijn vele mogelijkheden om binnen maatschappijleer het loopbaanperspectief van leerlingen te verhelderen.

Als we kijken naar de thema's die in het programma van maatschappijleer 2 in relatie met LOB aan de orde kunnen komen, dan springt met name K5 Mens en werk in het oog. Deze exameneenheid is waardevol en goed te gebruiken bij de oriëntatie op (leren en) werk. Elementen die hier aan de orde komen zijn: functie en waardering van arbeid (ook voor de leerling zelf); soorten arbeid; bedrijfscultuur; arbo-wetgeving en veiligheid; arbeidsverdeling en rollen ('welke rol wil ikzelf?'). Verder is een deel van de kennis uit deze exameneenheid van algemene aard en in directe zin minder van belang.

Verder is K6 Multiculturele samenleving van belang. Wellicht niet zozeer in het kader van LOB, echter wel als we zien dat de kennis en begrip van de verschillende culturen en groepen mensen in Nederland en hun achtergronden zinvol is in toekomstige beroepen van de sector Zorg en welzijn, waar het onder meer gaat om contacten met zorgvragers en hun familie, cliënten en klanten. Of het nu gaat om het werken in een zorginstelling, buurthuis, sportcentrum, gezinnen, de horeca, het onderwijs, opvangcentrum, activiteitencentrum, kapsalon of ziekenhuis, overall geldt dat kennis van en inzicht in de achtergrond van de groepen mensen met wie en voor wie je werkt wezenlijk is.

Andere voorbeelden van thema's die zich lenen om de koppeling met loopbaanoriëntatie te maken zijn: multiculturele samenleving, socialisatie, maatschappelijke en culturele identiteit, respect tonen voor andere gewoonten, bedrijfscultuur, machtsverhoudingen in werksituaties, belangen in de werksituatie, stereotypering en beeldvorming, sociale verschillen en de effecten daarvan.

Voorbeeld

Beroepenweek,

gebaseerd op een beroepenweek zoals die op het Minkema College te Woerden gehouden wordt.

Het doel is dat de leerlingen in deze week een bredere kijk krijgen op de soorten beroepen en werkzaamheden, een gefundeerde loopbaankeuze maken en hun sectorkeuze/uitstroomprofiel bepalen. Voorafgaand aan de week worden de leerlingen binnen een leergebied communicatie (zoals het Minkema College dat kent in de bovenbouw van het vmbo) voorbereid op de beroepenweek. Hierbij kan onder meer maatschappijleer een rol spelen.

In de beroepenweek zelf zitten een voorbereidingsdag (interviewvragen voorbereiden voor beroepsbeoefenaar en voor het bezoek aan het ROC, rollenspel); twee dagen meelopen met een beroepsbeoefenaar; een dag een bezoek aan het ROC, een mentorgesprek en de voorbereiding van de presentatie; de laatste dag afronding van de presentatie en het presenteren zelf (waarbij ouders betrokken zijn).

De beroepenweek vormt een onderdeel van het sectorwerkstuk.

Wat betreft de loopbaancompetenties kunnen de volgende vragen gesteld/behandeld worden:

Loopbaancompetenties Vragen (voor leerling en begeleider)

Werkexploratie

- zicht krijgen op werken en beroepen

Wat kun je vertellen over het werk/beroep als het gaat om:

- werkbelasting en werktijden
- inkomsten en status
- dromen en werkelijkheid
- dagelijkse bezigheden en dilemma's

Loopbaansturing en -planning

- zicht krijgen op wat geleerd is
- zicht krijgen op mogelijke (vervolg)opleidingen
- wat betekent datgene wat ik geleerd heb voor mijn loopbaankeuze?
- wat moet ik doen om nu de volgende stap te zetten?

Capaciteitenreflectie

- zicht krijgen op eigen mogelijkheden en interesses
- wie ben ik?
- wat kan ik?

Motievenreflectie

- zicht krijgen op eigen drijfveren
- wat wil ik?
- wat drijft mij?
- wat past bij mij?

Netwerken

- zicht krijgen op contacten met personen en instellingen in de beroepspraktijk
- welke nieuwe contacten wil ik maken?
- hoe leg ik contacten?
- waarvoor wil ik bepaalde contacten gebruiken?
- welke contacten heb ik?

Welke bijdragen kan maatschappijleer leveren?

In dit overzicht zijn door maatschappijleer de volgende onderdelen in te vullen: werkexploratie (exameneenheid mens en werk) en netwerken, maar ook enigszins capaciteitsreflectie en motievenreflectie.

Een mogelijkheid is dat de leerlingen op een weblog de ervaringen vastleggen.

Het materiaal voor de leerlingen is voorzien van een werkwijze voor het maken van een open opdracht, ten behoeve van het sectorwerkstuk. Tevens zijn hulpbladen toegevoegd: een schema voor het gebruik van informatie uit de diverse (verplichte) sectorvakken en een schema met de opsomming van allerlei leerdoelen, gekoppeld aan de diverse vakken.

Zo zijn de leerdoelen op het gebied van sociaal maatschappelijke redeneringen (de maatschappelijke aspecten en standpunten) onder meer toebedeeld aan het vak maatschappijleer.

Loopbaanoriëntatie is het meest effectief als het gekoppeld is aan beroepssituaties en mogelijkheden biedt de opgedane ervaringen te bespreken met ervaren beroepsbeoefenaren en klasgenoten.

Voorbeeld**Beroepskeuze, socialisatie en identiteit**

Deze werkvorm is geschikt om leerlingen te stimuleren na te denken over de factoren die van invloed zijn op hun beroepskeuze, zoals hoe ze beïnvloed worden door vrienden, ouders en anderen en wat ze zelf belangrijk vinden (heeft te maken met hun identiteit).

Centraal staat een *theatervoorstelling* waarin leerlingen uitgedaagd worden mee te denken en te spelen in scènes over keuzes die leerlingen gemaakt hebben voor hun toekomst. Hun keuzes worden in twijfel getrokken, belachelijk gemaakt of zelfs verboden door ouders, vrienden en decanen. Het is de bedoeling dat de leerlingen gaan nadenken over de mechanismen die in dit beïnvloedingsproces werken en hoe ze daarin toch hun eigen positie kunnen handhaven.

De scènes zijn aangepast aan niveau en sector van de leerlingen. Het stuk wordt voorbereid met lessen over socialisatie en beïnvloeding en uiteraard nabesproken.

Een voorbeeldscène:

Pieter wil graag na zijn vmbo naar de tuinbouwschool, maar zijn ouders zien hem liever een technische opleiding doen. Daarin is meer werk en het heeft meer status. Vader is ook technicus en dat is een goede keuze geweest. Moeder vindt tuinbouw maar een vies beroep. Bovendien denken zij beiden dat hij beter kan. Zij weten de decaan over te halen om Pieter te bewerken om niet naar de tuinbouwschool te gaan. Zijn vrienden vinden hem een loser als hij dat zou doen. Bovendien raakt hij dan het contact met hen kwijt en daarmee zetten ze hem onder druk.

Vragen voor nabespreking:

1. Op grond waarvan kies je een beroep?
2. Is het beroep van je ouders belangrijk?
3. Is intelligentie belangrijk?
4. Is school belangrijk?
5. Zijn vrienden belangrijk?
6. Wat zoek je in een beroep?
7. Wat maakt een beroep aantrekkelijk?

Voor een dergelijke voorstelling zijn theatergezelschappen in te huren maar het is ook goed mogelijk de scènes te ontwikkelen en te spelen met collega's. Zie: www.stuiter.nl

11.5 MBO: LOOPBAAN EN BURGERSCHAP**11.5.1 Maatschappijleer en burgerschap in het mbo**

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kent al lang woelige tijden. Er was afgesproken dat het onderwijs met ingang van 2010 volledig competentiegericht zou zijn. In het rapport van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen (commissie-Dijsselbloem) dat in 2008 door het parlement is aanvaard, staat echter dat zo'n onderwijsvernieuwing moet voldoen aan een toetsingskader. Dat houdt in dat er voldoende draagvlak moet zijn bij docenten en leerlingen en dat de vernieuwing voldoende wetenschappelijk is onderbouwd. Naar aanleiding van het debat in de Tweede Kamer over dit onderwerp werd besloten in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) niet meer te spreken over competentiegerichte kwalificatiestructuur. Tegenwoordig wordt gesproken over beroepsgerichte kwalificatiestructuur. De wet is sinds 2012 van kracht. De minister van Onderwijs benadrukte tegenover de Eerste Kamer dat in de kwalificatiedossiers geen voorschriften opgenomen zijn over de wijze waarop de onderwijsinstelling de geformuleerde eisen moet verwerken in het onderwijsprogramma. Onderwijsinstellingen mogen dus zelf bepalen hoe ze didactisch invulling geven aan de nieuwe kwalificatie-eisen.

De Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) van 1995 stelt voor het mbo de opleiding voor een beroep centraal. Toch is de opdracht aan de scholen breder. Het gaat om een drievoudige kwalificatie: leren, loopbaan en burgerschap. Hoe de scholen dat doen, kunnen zij in hoge mate zelf bepalen. Vanaf 2005 werd gewerkt aan een vernieuwing van de kwalificatiestructuur, die zoals hierboven beschreven resulteerde in een aangepaste versie van de WEB in 2012.

Het invoeren van de burgerschapscompetenties in 2007 had grote gevolgen voor maatschappijleer. Voor 2007 werd op alle mbo-opleidingen onder benamingen als MCK (Maatschappelijke Culturele Kwalificatie) of MCV (Maatschappelijke Culturele Vorming) het vak maatschappijleer gegeven. Die vakken kenden eindtermen, maar het werd aan de scholen zelf overgelaten hoe die eindtermen werden getoetst. Sinds 2007 hebben sommige delen van de inhoud en vaardigheden van maatschappijleer een plaats gekregen bij Loopbaan en burgerschap, andere zijn uit het onderwijs verdwenen. Dat burgerschapsonderwijs wordt vaak gegeven door docenten zonder enige bevoegdheid voor of zelfs maar affiniteit met maatschappijleer. Bij dit alles bestaan grote verschillen tussen de opleidingen.

11.5.2 Structuur van het mbo

Middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

De onderwijssector middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie telt bijna 53.000 werknemers en 630.000 deelnemers. Daarvan volgen 485.000 deelnemers een opleiding in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Bijna 40 procent van de Nederlandse beroepsbevolking is opgeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Er zijn in Nederland 70 ROC's (regionale onderwijscentra), AOC's (agrarische opleidingscentra) en gespecialiseerde vakinstellingen.

Het middelbaar beroepsonderwijs bereidt mensen voor op de beroepspraktijk of een vervolgopleiding. Om de aansluiting op de arbeidsmarkt te garanderen, hebben mbo-scholen uitgebreide contacten met het regionale bedrijfsleven, gemeenten en maatschappelijke organisaties. Gediplomeerden die verder willen leren, stromen door naar een vervolgopleiding binnen de eigen school of in het hbo. Bij alle opleidingen in het mbo staat de aansluiting met de praktijk voorop.

Vier niveaus

Het middelbaar beroepsonderwijs heeft opleidingen op vier niveaus. De duur van de opleidingen loopt uiteen van een half jaar tot vier jaar.

niveau 1: assistentenopleiding voor eenvoudig uitvoerend werk (een half tot één jaar).

niveau 2: basisberoepsopleiding voor uitvoerend praktisch werk (twee tot drie jaar).

niveau 3: vakopleiding tot zelfstandig beroepsbeoefenaar zelfstandig uitvoerend werk, brede inzetbaarheid (twee tot vier jaar).

niveau 4: middenkaderopleiding (drie tot vier jaar) en specialistenopleiding (kopstudie van één tot twee jaar), volledig zelfstandig uitvoerend werk, brede inzetbaarheid of specialisatie.

Twee leerwegen

Het middelbaar beroepsonderwijs heeft twee verschillende leerwegen of leerroutes. Bij alle opleidingen vormt de praktijk, de beroepspraktijkvorming (BPV), een belangrijk deel van de opleiding.

- de beroepsopleidende leerweg (BOL). Deelnemers van een BOL-opleiding hebben tijdens hun opleiding één of meerdere stageperiodes. De beroepspraktijkvorming vormt bij een BOL-opleiding minimaal 20 en maximaal 60 %.
- de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). Een BBL-opleiding bestaat voor minimaal 60 procent uit praktijk. Mensen die een BBL-opleiding volgen, werken met een arbeidsovereenkomst in een leerbedrijf en gaan meestal één dag in de week naar school voor de theoretische onderbouwing. Studenten in de BBL-opleidingen zijn vaak wat ouder, de gemiddelde leeftijd is 25 jaar. Vooral in de opleidingen voor de sector zorg en welzijn zijn relatief veel oudere leerlingen te vinden. Bijna vier op de tien zijn de leeftijdsgrens van 35 al gepasseerd. In totaal volgden 141.000 leerlingen afgelopen schooljaar een bbl-opleiding.

Vier sectoren

De opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs zijn verdeeld over vier sectoren: Zorg & Welzijn, Techniek, Economie en Landbouw.

ROC's hebben opleidingen in de sectoren Zorg & Welzijn, Techniek en Economie en verzorgen daarnaast opleidingen in de volwasseneneducatie. Vakscholen richten zich op de opleidingen voor één branche, zoals de grafische sector of de scheepvaart. De AOC's verzorgen de opleidingen voor de sector landbouw. Daarbij horen ook opleidingen op het gebied van plant- en dierverzorging, groene vormgeving en bijvoorbeeld milieubeheer.

Kwalificatiestructuur

Wat een leerling moet kennen en kunnen voor een diploma is vastgelegd in de kwalificatiestructuur. Scholen en bedrijfsleven werken momenteel samen aan een omvangrijke vernieuwing van deze kwalificatiestructuur en het onderwijs (zie www.kwalificatiesmbo.nl). Elk beroepsprofiel is vertaald in zogenaamde kwalificaties. In deze kwalificaties staan de leerinhouden omschreven.

Het succesvol afronden van een (deel)kwalificatie geeft recht op een erkend certificaat c.q. diploma. Een behaalde kwalificatie biedt mogelijkheden om door te stromen naar een hoger niveau of naar een andere opleiding op hetzelfde niveau.

Kwalificatie	Niveau	Omschrijving per vak
Assistentenopleiding	1	Eenvoudig uitvoerend werk
Vakopleiding	2	Zelfstandig uitvoerend werk
Middenkaderopleiding	3	Volledig zelfstandig uitvoerend werk. Brede inzetbaarheid
Specialistenopleiding	4	Volledig zelfstandig uitvoerend werk. Brede inzetbaarheid of specialisatie

De 'startkwalificatie', waarover iedere burger minimaal zou moeten beschikken, wordt behaald op het tweede niveau van de kwalificatiestructuur (basisberoepsbeoefenaar).

Vooropleiding

Voor toegang tot de niveau 3 en 4-opleidingen is een vmbo-diploma nodig (kadergerichte of theoretische leerweg) of een overgangsbewijs naar havo/vwo 4. De opleidingen van de verschillende niveaus sluiten goed op elkaar aan. In een bepaald niveau behaalde certificaten geven vrijstellingen voor de vervolgopleiding. Een niveau-4 diploma geeft toegang tot het hbo.

11.5.3 Deelnemers

Gezien de diversiteit van niveaus, sectoren en leerwegen varieert het type deelnemer ook sterk. De mbo-deelnemer is dus moeilijk eenduidig te typeren. Vergeleken met de leerlingen van vmbo en een deel van de leerlingen van havo/vwo zijn de deelnemers ouder. Vooral deelnemers in de hogere niveaus die bewust voor een bepaald beroep hebben gekozen, vertonen een meer volwassen gedrag dan veel vmbo- en havo/vwo-leerlingen. Dat geldt veel minder voor leerlingen op niveau 1 en 2, waar grote problemen zijn met de motivatie van de deelnemers. Daar is de uitval groot en velen verlaten de opleiding zonder zogeheten startkwalificatie van minimaal mbo-2. Terwijl op niveau 1 docenten vaak blij zijn als ze leerlingen in het gareel en aanwezig kunnen houden, telt niveau 4 veel leerlingen die het nieuws goed volgen en zeer geïnteresseerd zijn in maatschappelijke vraagstukken.

Voorbeeld

Blend-it

Op het ROC Midden Nederland in Utrecht, afdeling Handel en Economie, loopt een pilot met het project Blend-it. Leerlingen gaan in groepjes gedurende tien weken activiteiten in de buurt bedenken, waarbij ze hun talent kunnen inzetten. De groepjes worden begeleid en aan het einde van de periode vindt de daadwerkelijke uitvoering plaats. Hier komen leuke activiteiten uit voort, zoals koken voor dak- en thuislozen, zwemles met allochtone moeders, een buurttuintje opknappen, een voetbaltoernooi voor de kleintjes enzovoort.

Doelen zijn leerlingen kennis laten maken met instellingen en groepen mensen in de buurt, zelfvertrouwen ontwikkelen over wat zij kunnen betekenen voor anderen, gemengd samenwerken en met de diversiteit van de buurt leren omgaan. Jongeren die het echt leuk vinden, komen vaak terug om vrijwillig nog een keer mee te doen. Deze jongeren kunnen zich aansluiten bij stedelijke Blend-it Clubs, gericht op dezelfde soort activiteiten met een lokale coach in de vrije tijd van jongeren. (bron: www.burgerschap.slo.nl)

11.5.4 Wat zijn competenties?

Competenties vormen het uitgangspunt van de nieuwe kwalificatiestructuur, hoewel het woord uit de tekst van de WEB is geschrapt. Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag. Competentiegericht onderwijs gaat er vanuit dat een beginnend beroepsbeoefenaar bepaalde competenties moet hebben. Een leerling krijgt een diploma als hij kan aantonen over deze competenties te beschikken. Bij het competentiegericht onderwijs in het mbo is de praktijk altijd het uitgangspunt. Leerlingen leren zoveel mogelijk in de beroepscontext. Beroepspraktijkvorming is een van de pijlers.

Omdat de praktijk uitgangspunt is, is het (zelfstandig) werken in groepsverband belangrijk. Maar de mate waarin dit gebeurt, kan per school en per deelnemer verschillen. Competentiegericht onderwijs is gebaseerd op het kwalificatieprofiel. Hierin staat het beroep omschreven en wat de beginnend beroepsbeoefenaar moet 'kennen en kunnen' om het diploma voor de kwalificatie te behalen. Maar het beroepsonderwijs leidt niet alleen op voor de uitoefening van een beroep of een vak, maar ook voor de toekomst en het functioneren als burger in de Nederlandse samenleving. Daarom staan er in de WEB dat elke mbo-opleiding voor drie eigensoortige competenties moet zorgen: beroepscompetenties, leercompetenties en burgerschapscompetenties.

Competentiegerichte opleidingen gaan uit van zogenoemde kwalificatiedossiers. In deze dossiers staan onder andere de competenties die een beginnend beroepsbeoefenaar moet hebben voor een bepaald beroep. Uitgangspunt zijn 25 competenties, zoals: beslissen en activiteiten initiëren, aansturen, begeleiden, aandacht en begrip tonen, samenwerken en overleggen, ethisch en integer handelen enzovoort. Die worden in kerntaken toegespitst op het beroep.

Alle competenties

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Beslissen en activiteiten initiëren • Aansturen • Begeleiden • Aandacht en begrip tonen • Samenwerken en overleggen • Ethisch en integer handelen • Relaties bouwen en netwerken • Overtuigen en beïnvloeden • Presenteren • Formuleren en rapporteren • Vakdeskundigheid toepassen • Materialen en middelen inzetten • Analyseren | <ul style="list-style-type: none"> • Onderzoeken • Creëren en innoveren • Leren • Plannen en organiseren • Op de behoeften en verwachtingen van de 'klant' richten • Kwaliteit leveren • Instructies en procedures opvolgen • Omgaan met verandering en aanpassen • Met druk en tegenslag omgaan • Gedrevenheid en ambitie tonen • Ondernemend en commercieel handelen • Bedrijfsmatig handelen |
|--|---|

Positie docent maatschappijleer

Tot voor kort werd in het mbo gewoon maatschappijleer gegeven door bevoegde maatschappijleerdocenten in de gedaante van MCK/MCV (maatschappelijk culturele kwalificatie/vorming). Inmiddels is het vak afgeschaft en zijn opleidingen overgestapt op Loopbaan en burgerschap. Docenten die Loopbaan en burgerschap geven hoeven geen bevoegdheid voor maatschappijleer te hebben.

Burgerschap

Voor de implementatie van de huidige kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap gold het document *Leren, Loopbaan en Burgerschap* als richtinggevend.

Vanaf augustus 2007 stonden de kwalificatie-eisen voor loopbaan en burgerschap beschreven in *Leren, Loopbaan en Burgerschap* (versie april 2007). Dit document voldeed om een aantal redenen niet. Het huidige document *Kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap* vervangt het document van april 2007.

De kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap bieden de kaders voor de uitvoering van deze wettelijke taak wat betreft het bijdragen tot het maatschappelijk functioneren en het bieden van mogelijkheden voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Op basis van de kaders uit dit document formuleert de onderwijsinstelling zelf haar visie op loopbaan en burgerschap en werkt die uit naar onderwijsactiviteiten en begeleiding. De kaders voor de beroepsgerichte eisen zijn hier buiten beschouwing gelaten. Die zijn te vinden in de kwalificatiedossiers.

Burgerschap is niet meer gedefinieerd in termen van competenties, maar er zijn vier aandachtsgebieden (dimensies) geformuleerd.

De Onderwijsraad benoemt burgerschap als:

'een formele juridisch-politieke status, inhoudend het samenstel van specifieke rechten en plichten die verbonden zijn aan het hebben van de nationaliteit van een bepaalde staat, het zijn van staatsburger van die staat....Daarnaast betreft burgerschap de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren' (Onderwijsraad 2003, p. 9-10).

Deze aspecten van burgerschap komen terug in de vier domeinen van burgerschap. Het politieke domein dat bijdraagt aan de rechten en plichten van de burger om deel te nemen aan de politieke besluitvorming. Het sociaal-cultureel domein dat betrekking heeft op de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een bijdrage aan te leveren. Het economische domein spitst burgerschap toe op twee deelreinen. In de eerste plaats op het leveren van een bijdrage aan de arbeidsgemeenschap (loopbaanleren) waar men deel van uitmaakt. In de tweede plaats op de plicht en het recht van de burger om op adequate wijze als consument deel te nemen aan de maatschappij. Bij vitaal burgerschap gaat het om aspecten van een gezonde levensstijl.

Deze tekst komt uit het Brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap* uit 2007. *De vier domeinen zijn als dimensies terug te vinden in de huidige kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap. Het politieke domein heet inmiddels 'politiek-juridische dimensie'.*

a. De politiek-juridische dimensie

De politiek-juridische dimensie betreft de bereidheid en het vermogen om deel te nemen aan politieke besluitvorming. Hierbij gaat het om de participatie in formele zin (stemmen bij officiële verkiezingen) en meer (inter)actieve vormen van betrokkenheid bij besluitvorming op verschillende politieke niveaus (Europees, landelijk, regionaal, gemeentelijk, buurt). Maar ook om actuele, meer op issues gerichte vormen van politieke participatie, zoals duurzaamheid, veiligheid, internationalisering, ondernemerschap, interculturaliteit en levensbeschouwing.

b. De economische dimensie

De economische dimensie is in twee deelgebieden uitgesplitst en heeft betrekking op

- de bereidheid en het vermogen om een bijdrage te leveren aan het arbeidsproces en aan de arbeidsgemeenschap waar men deel van uitmaakt;
- de bereidheid en het vermogen om op adequate en verantwoorde wijze als consument deel te nemen aan de maatschappij.

Hierbij gaat het om het adequaat functioneren op de arbeidsmarkt en binnen een bedrijf en om het verantwoord handelen op de consumptiemarkt.

c. De sociaal-maatschappelijke dimensie

De sociaal-maatschappelijke dimensie heeft betrekking op de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Het gaat hier om het adequaat functioneren in de eigen woon- en leefomgeving, in zorgsituaties en in de school; om de acceptatie van verschillen en culturele verscheidenheid.

d. De dimensie vitaal burgerschap

De dimensie vitaal burgerschap heeft betrekking op de bereidheid en het vermogen om te reflecteren op de eigen leefstijl en zorg te dragen voor de eigen vitaliteit. Hierbij gaat het om de zorg voor de eigen gezondheid. Daarbij is een belangrijke taak om de juiste afstemming te vinden tussen werken, zorgen (voor jezelf en voor anderen), leren en ontspannen. Verder maakt loopbaanoriëntatie deel uit van burgerschap.

11.5.5 Burgerschap in de onderwijspraktijk

De kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap bieden opleidingen de mogelijkheid om burgerschap geheel naar eigen inzicht in te vullen. Inhoudelijk kunnen, afhankelijk van de aard van de opleiding, eigen accenten aangebracht worden,

thema's benadrukt, aangestipt of niet behandeld worden. Wat betreft vorm en didactiek zijn er helemaal geen richtlijnen. Een opleiding kan ervoor kiezen burgerschap te integreren in de beroepscompetenties, ze in projectvorm te behandelen, verspreid over het jaar of gecompriemd in een week, middels een apart vak, met of zonder schoolboek of hoe dan ook. In de praktijk verschijnen alle mogelijke denkbare uitwerkingen, van evenementenweek tot losse projecten en gewoon lessen. Er is een grote variëteit aan lesmateriaal geproduceerd, waarmee de veelkleurigheid van interpretaties wordt geïllustreerd. Een opleiding moet wel aan de inspectie verantwoorden dat zij voldoende aandacht aan burgerschap hebben besteed.

Voorbeeld taak burgerschap

DOEL:

1. Deelnemers krijgen kennis en inzicht in verschillende maatschappelijke thema's.
2. De deelnemers oefenen in debatteren en discussiëren.
3. De deelnemers dragen hun kennis en vaardigheden over aan jongere deelnemers.

WERKWIJZE:

Tijdens deelname aan het debatteam krijgen deelnemers van het ROC trainingen en masterclasses in debatteren. De studenten zijn verdeeld over verschillende teams. Afhankelijk van de inhoud van de stellingen die aan de orde zijn krijgen zij theoretische verdieping. In ieder team zitten eerste- en tweedejaars leerlingen. Onder leiding van een ervaren debater worden de teams getraind in het debatteren, door middel van verschillende oefeningen en daadwerkelijke debatten. Onder leiding van deskundigen laten de leden zien wat ze geleerd hebben. Daarnaast laten ze in openbare debatten aan publiek (deelnemers van ROC en docenten) zien dat ze het commentaar van de master accepteren en er iets mee doen. Deze trainingen en masterclasses krijgen ze met het doel om ervaren debaters te worden. Met deze ervaring gaat een deel volgend jaar workshops geven aan vmbo- en mbo-scholen. Daarnaast kunnen bijvoorbeeld buurthuizen ze vragen debatavonden te organiseren.

11.5.6 Problemen met de huidige invulling

Er is een aantal belangrijke uitvoeringsproblemen. Burgerschapseducatie vereist een integrale benadering waarin kennis, vaardigheden en houding in samenhang aan bod komen. Een integrale benadering betekent expliciete aandacht voor concepten, aandacht voor vaardigheden middels actieve participatie van leerlingen en aandacht voor houdingsaspecten middels een vakoverstijgende benadering en aandacht voor toepassingen in de buitenschoolse praktijk. Daarvan is weinig terug te vinden in de kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap. Bovendien is geen differentiatie aangebracht in niveaus. Burgerschapseducatie zal op niveau 1 heel anders gestalte krijgen dan op niveau 4, zowel inhoudelijk als didactisch. De positie van burgerschapseducatie binnen het mbo is bijzonder zwak.

Het document Loopbaan en burgerschap biedt opleidingen de mogelijkheid het vrijwel te verwaarlozen of zeer oppervlakkig of eenzijdig in te vullen. Bovendien is burgerschap zoals nu geformuleerd, niet te toetsen, zeker niet met behulp van summatieve toetsing, maar ook niet zo eenvoudig met portfolio of andere instrumenten als formatieve toetsing. Er zijn geen werkbare operationaliseringen. De student hoeft enkel ontwikkeling aan te tonen: 'Ten behoeve van de diplomabeslissing beoordeelt de onderwijsinstelling of de student in voldoende mate aan de inspanningsverplichtingen voor loopbaan en burgerschap heeft voldaan. Die inspanning wordt afgemeten aan zijn deelname aan de activiteiten die door de onderwijsinstelling zijn aangeboden voor de doelgroep waar hij deel van uit maakt. Als de aspecten oriëntatie en/of onderzoek, meningsvorming en/of actie en reflectie en/of verantwoording in elke activiteit aan de orde zijn geweest, mag worden verwacht dat er sprake is van leerwinst'.

Als reactie op het brondocument uit 2007 en de huidige praktijk heeft een commissie van de NVLM (Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer) een kennisbasis opgesteld, die verplicht zou moeten zijn bij de burgerschapseducatie.

Voorbeeld politiek-juridisch domein

Doel: de leerling participeert in het politieke domein, in besluitvorming en beleidsbeïnvloeding

A. PRESTATIE-INDICATOREN

- De student kan aangereikte informatie over maatschappelijke verschijnselen/vraagstukken verwerken en interpreteren op basis van vakinhoudelijke kennis
- De student bepaalt de eigen mening over een politiek onderwerp dat voor hem relevant is op basis van verzamelde informatie en houdt bij zijn handelen rekening met eigen belangen en belangen van anderen
- De student kan een standpunt formuleren met betrekking tot een concreet maatschappelijk vraagstuk en hier argumenten voor geven
- De student kan de vragen/aspecten die horen bij de verschillende benaderingswijzen van een maatschappelijk vraagstuk onderscheiden in informatiebronnen of toepassen op een maatschappelijk vraagstuk
- De burger is op de hoogte van de wettelijke procedures en richtlijnen voor besluitvorming en beleidsbeïnvloeding en houdt hiermee rekening wanneer hij een activiteit onderneemt

B. KENNISBASIS politieke domein:

Kennis van:

- Politieke stromingen en kenmerken politieke partijen
- Maatschappelijke vragen en agenda's van politieke stromingen
- De kenmerken een parlementaire democratie in een rechtsstaat en als een constitutionele monarchie
- Het functioneren van de parlementaire democratie
- De taken van regering en parlement

- De rol die de overheid speelt op de verschillende terreinen
- Verhouding tussen regering en parlement
- De wijze waarop overheidsbeleid tot stand komt
- Invloed van EU op het Nederlandse beleid en daarmee op het leven van alledag
- Kritiek op / problemen met de Europese samenwerking
- De rol van de gemeente en het gemeentebestuur
- Functies van de massamedia voor democratische besluitvorming
- Rol en invloed van ambtenaren
- Knelpunten in het functioneren van het politieke besluitvormingsproces en voorstellen voor verbeteringen
- Mogelijkheden voor individuele burgers en belangen- of pressiegroepen om de politieke besluitvorming te beïnvloeden
- Verschillen in machtsmiddelen die maatschappelijke groepen of organisaties hebben om de politieke besluitvorming te beïnvloeden

Bij de totstandkoming van de huidige kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap heeft de NVLM – voortbordurend op bovengenoemde kennisbasis – benadrukt dat ook kennis en inzicht daar onderdeel van zouden moeten uitmaken. Op de website van de MBO Raad staat daarover nu het volgende te lezen:

Wordt L&B nu teruggebracht naar maatschappijleer?

Over de vraag of L&B nu meer of minder wordt teruggebracht naar maatschappijleer verschillen de meningen sterk. Het was het uitgangspunt van de MBO Raad bij de opstelling van het advies L&B om dit onderdeel van het mbo breed te houden. De druk vanuit de NVLM (Ned. Vereniging van Leraren Maatschappijleer) was groot om het juist te richten op maatschappijleer, te geven door daarvoor bevoegde docenten. Er is uiteindelijk een goede balans gevonden waarbij veel ruimte is aan de scholen om daarin, binnen de gegeven kaders, hun eigen keuzes te maken.

Conclusie

Praktijken op de verschillende opleidingen lopen nogal uit elkaar afhankelijk van niveau, aard van de opleiding en onderwijsvisie. Burgerschapseducatie kan gestalte krijgen door middel van:

- Invoering van vak burgerschap. Er bestaan dan nog gewoon lessen. Zo zijn er opleidingen die 1 of 2 lessen burgerschap/maatschappijleer in de week geven volgens een al of niet zelf geschreven methode.
- Een digitale methode waarbij leerlingen vooral opdrachten maken op de computer en feedback krijgen van docenten.
- Workshops over bepaalde onderwerpen die sterk aan de opleiding gerelateerd zijn. Die kunnen tijdens projectweken plaatsvinden of in een aparte module.

Burgerschapseducatie kan ook ondergebracht worden in tijdelijke projecten waarin beroepsopleiding centraal staat:

- Werkweek in het kader van een opleidingsbreed gekozen thema waarbinnen ook aan burgerschapscompetenties gewerkt wordt. Bijvoorbeeld een stageweek met ook opdrachten gericht op burgerschap.
- Een multiculturele markt georganiseerd door leerlingen.
- Lagerhuisdebat + inhoudelijke voorbereiding leerlingen.
- Organiseren van Scholierenverkiezingen.

Verschillende opleidingen leggen in de praktijk verschillende inhoudelijke accenten, geven burgerschapscompetenties op verschillende manieren gestalte en besteden er een zeer uiteenlopend aantal uren aan.

11.6 Tot slot

Het zal duidelijk zijn dat de plaats van maatschappijleer in de verschillende vormen van voortgezet onderwijs en mbo sterk uiteenloopt. In havo/vwo heeft het vak zich een vaste plaats verworven voor alle leerlingen, zij het met een beperkte omvang in toegemeten tijd. Het succes van maatschappijwetenschappen hangt voor een groot deel af van het aantal scholen dat het als keuzevak aanbiedt.

Ook in het vmbo is maatschappijleer een vast vak voor alle leerlingen en kan een deel van de leerlingen op een deel van de scholen daarnaast maatschappijleer 2 kiezen. Op een deel van de scholen wordt het vak – vaak in het kader van competentiegericht leren en loopbaanleren – nadrukkelijk afgestemd op de beroepspraktijk. Dat maakt het vak soms aantrekkelijker voor leerlingen. Tegelijkertijd bestaat het risico dat maatschappijleerinhouden die niet zo direct op de beroepspraktijk te betrekken zijn, onvoldoende aan bod komen.

In het mbo is de positie van maatschappijleer (in de gedaante van MCK en MCV) de afgelopen jaren ernstig verzwakt. Het vak is verdwenen en wordt geacht te zijn opgegaan in Loopbaan en burgerschap. Aangezien de scholen dat vrijwel geheel naar eigen inzicht kunnen invullen, bestaat er geen enkele garantie dat de belangrijkste inhouden van maatschappijleer aan bod komen. Wel heeft druk vanuit de NVLM ervoor gezorgd dat in de kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap een aantal inhoudelijke elementen uit het vak maatschappijleer herkenbaar zijn.

Opdrachten bij 11.4

- Doel: Inzicht verwerven in de structuur van het vmbo.
Uitvoering: Docent geeft korte instructie over de opdracht.
Studenten werken in groepen aan de opdracht en presenteren de opdracht aan elkaar
Opdracht via de expertmethode:
Een groep van vier studenten krijgt de onderstaande vragen te beantwoorden. Elke student zoekt één vraag uit en legt het antwoord uit aan de anderen.
 - Wat is het verschil tussen de verschillende leerwegen in het vmbo? Karakteriseer ze ook didactisch.

- Waarvoor leiden de verschillende sectoren op?
 - Welke algemene vakken doet elke vmbo-leerling?
 - Noem 5 sectorspecifieke vakken in de sector techniek.
 - Wat zijn basisvaardigheden? Noem er enkele.
 - Wat wordt verstaan onder het verrijkingdeel?
 - Wat is de functie van de preambule?
2. Doel: Inzicht verwerven in functie van het schoolvak maatschappijleer in het vmbo.
Uitvoering: Docent geeft korte instructie over de opdracht.
Studenten werken in groepen aan de opdracht en presenteren de opdracht aan elkaar.
Opdracht: Wat zou jij doen?
Je werkt op een vmbo-school. Tijdens een vergadering ontstaat een discussie tussen collega's over het nut van maatschappijleer. Zij vinden dat maatschappijleerachtige inhouden indirect bij allerlei andere vakken aan bod moeten komen. Een apart vak daarvoor is eigenlijk niet nodig. Je houdt nu een pleidooi voor het bestaan van een apart vak maatschappijleer en je probeert je collega's met diverse argumenten en vanuit verschillende perspectieven te overtuigen. Schrijf een pleidooi van ongeveer 2 minuten over het waarom van maatschappijleer. Je moet je pleidooi kunnen presenteren. Je moet ook de tegenargumenten verzamelen.
3. Doel: Inzicht verwerven in ontwikkelingen in vmbo.
Uitvoering: Docent geeft korte instructie over de opdracht.
Studenten werken in groepen aan de opdracht en presenteren de opdracht aan elkaar.
Opdracht: Geef een advies over 'ander onderwijs' in het vmbo.
De directie van vmbo-school "FUTURE" heeft aan de leden van de *Werkgroep Innovatie Onderwijs* gevraagd of zij willen nadenken over de vraag of het onderwijs op termijn van twee jaar ontwikkeld moet/kan worden in de richting van contextrijk, meer praktijkgericht en meer competentiegericht leren. Een belangrijke vraag daarbij is of het totale onderwijsconcept competentiegericht moet worden en de hele organisatie daarop afgestemd moet worden of dat men zich beperkt tot een andere didactiek voor een beperkt aantal vakken. Er is voldoende geld is voor bijscholing en voorbereiding van het nieuwe concept.
Twee leden van de werkgroep pleiten voor het totaalconcept omdat zij daarmee al eerder goede ervaringen hebben opgedaan op een andere opleiding. De andere leden van de werkgroep twijfelen, al was het maar omdat ze nauwelijks een beeld hebben van dat 'andere' onderwijs en de mogelijkheden voor de verschillende vakken om dat te realiseren. Zij hebben vooral twijfels over de positie van avo-vakken als Nederlands, Engels en maatschappijleer binnen dat nieuwe onderwijs. Uiteindelijk besluit men om aanstaande docenten van de lerarenopleiding advies te vragen in de vorm van argumenten vóór en tegen deze nieuwe werkwijze. De studenten hebben zich in een cursus georiënteerd op de nieuwe vorm van onderwijs en hen wordt gevraagd een vooronderzoek te doen.
De werkgroep wil ook exemplarisch een goed (voor)beeld krijgen van contextrijk, competentiegericht onderwijs. Men wil daarnaast graag aandacht voor de pedagogische, didactische en organisatorische voorwaarden, die vervuld zouden moeten worden als het ingevoerd wordt. Ook wil men een uitgewerkt voorbeeld zien van de consequenties van het andere onderwijs voor een avo-vak, in dit geval maatschappijleer.
De studenten worden uitgenodigd om de informatie en het vooronderzoek schriftelijk te presenteren aan de werkgroep in de vorm van een verslag.

- De studenten moeten een *stappenplan* volgen:
- Verhelder de onduidelijke termen en begrippen.
 - Definieer het probleem
 - Analyseer het probleem
 - Orden de ideeën en oplossingen
 - Formuleer de leerdoelen / leervragen
 - Plan en spreek af
 - Zoek de benodigde informatie en bestudeer.
 - Verwerk de informatie tot eindproduct/verslag/ presentatie
 - Blik terug op product en proces
4. Doel: Inzicht verwerven in principes van loopbaanleren en de vertaling ervan in maatschappijleeronderwijs.
Uitvoering: Docent geeft korte instructie over de opdracht.
Studenten werken in groepen aan de opdracht en presenteren de opdracht aan elkaar.
Opdracht: onderzoek doen.
Studenten gaan aan de hand van de principes van loopbaanleren onderzoeken hoe maatschappijleer in het beroepsonderwijs gekoppeld zou kunnen worden aan beroepen. Zij ontwikkelen voor elke sector (techniek, zorg en welzijn, landbouw, economie) een opdracht voor maatschappijleer.
Eerst onderzoeken zij wat die principes zijn en vervolgens ontwikkelen zij de opdrachten in het format van deel III van dit boek.
5. Doel: Inzicht verwerven in de verschillen tussen vmbo, havo en vwo.
Uitvoering: Docent geeft korte instructie over de opdracht.
Studenten werken in groepen aan de opdracht.
Opdracht: Toetsvragen maken.
Maak voor het thema massamedia 3 toetsvragen die geschikt zijn voor vmbo-bb, 3 voor vmbo-t, 3 voor havo en 3 voor vwo. Maak de vragen steeds over dezelfde inhoud.

Opdrachten bij 11.5

1. Je bent met een groep van 3 studenten adviseur van een directie van een ROC. Schrijf een voorstel aan het ROC over de wijze waarop burgerschapseducatie volgens jou gestalte moet krijgen. Kies zelf een opleiding en een niveau.
Verwerk daarin
 - Je eigen visie op burgerschap
 - Je eigen visie op burgerschapseducatie
 - Je eigen visie op burgerschap in het mbo
2. Ontwikkel in concept voor een thema een programma burgerschap.
 - Schrijf de doelstellingen
 - Beschrijf het programma
 - Ontwikkel en toetsmethode
 - Schrijf een verantwoording
 (Docenten moeten de taak op een heldere manier inleiden omdat het redelijk gecompliceerd is. Studenten voeren in groepen de taak uit en presenteren de opdracht aan elkaar.)

DEEL 2 | THEMA'S

12 | PARLEMENTAIRE DEMOCRATIE EN RECHTSSTAAT

12.1 INLEIDING

Parlementaire democratie is een politiek systeem. Een leraar die daarover wil onderwijzen zal tevens dienen uit te leggen wat een politiek systeem is en wat politiek is. Parlementaire democratie is het meest ingewikkelde van alle politieke systemen, een dictatuur of een systeem met een absolute vorst is veel gemakkelijker te begrijpen. Rechtsstaat lijkt een abstract thema voor leerlingen, maar is onlosmakelijk verbonden met parlementaire democratie en de problematiek van de rechtsstaat grijpt rechtstreeks in het leven van leerlingen in. Een staatsinrichtingachtige aanpak, waarbij alle instellingen en instituties achtereenvolgens worden behandeld, is net voldoende om tot en met het proefwerk in het geheugen te blijven, maar beklijft niet voor een langere periode. Achter de meeste instellingen gaan complexe afwegingen schuil, die bovendien in de loop der tijd de instellingen telkens weer doen veranderen. Alleen wie erin slaagt deze mechanismen voor leerlingen bloot te leggen draagt bij aan kennis voor het leven. De kennis van een docent dient bovendien aanzienlijk uit te reiken boven die van een leerling. Wat de kern is van democratie en van politiek, inclusief de ingewikkelde debatten erover, hoort bij de basiskennis van elke maatschappijleerdocent. Pas vanuit deze basiskennis kan besloten worden wat er aan de leerlingen overgedragen kan worden en op welke wijze.

In dit hoofdstuk zullen we trachten deze kern van democratie en politiek op basis van bestaande theorie en literatuur te beschrijven. Van daaruit kunnen we afleiden welke begrippen, theorieën en vaardigheden voor leerlingen onmisbaar zijn, en ten slotte welke werkwijzen en methodieken we daarvoor in de klas kunnen toepassen.

Als bijvoorbeeld het bestaan van de leerling daadwerkelijk bepaald wordt door het gat in de ozonlaag, als bijvoorbeeld immigratie ook van lagere sociale klassen mogelijk van levensbelang is voor de economie van Nederland en de EU als geheel, als bijvoorbeeld de zich versterkende georganiseerde misdaad in de levens van iedereen dreigt in te grijpen, dan is het de taak van maatschappijleer de leerling begrippen en methoden aan te reiken waarmee deze het belang van deze vraagstukken kan afwegen, het verloop ervan kan volgen en analyseren en de besluitvorming erover kan volgen en zo hij wil beïnvloeden.

Voor de genoemde problemen, en in het algemeen voor de grote maatschappelijke vraagstukken die het leven van de leerling vergaand raken, geldt dat zij complex zijn. Van de ene kant is er een overdonderende hoeveelheid informatie en

tuimelen de meningen over elkaar. Juist de moderne media zorgen voor een ongekende stortvloed. En juist de commercialisering van een deel van de media leidt tot willekeurige selectie en vaak kleuring van de feiten, gebeurtenissen en meningen. Van de andere kant is die informatie dus gefragmenteerd, gekleurd, partieel en eenzijdig of op zijn minst onoverzichtelijk. De taak van educatie is inzicht en samenhang tot stand te brengen en dat zodanig dat de meningsvrijheid van de leerling gewaarborgd blijft.

Didactiek heeft, zoals we in hoofdstuk 1 hebben gezien, twee taken. De eerste taak is om inhoud en uit de sociale wetenschappen te selecteren, te wegen en te structureren. Daarmee ontstaat een samenhangend geheel van begrippen en methoden waarmee de leerling uiteindelijk in staat is politieke en maatschappelijke vraagstukken te volgen, te analyseren, te beoordelen en zo hij wil te participeren in aanpak en oplossing. Deze eerste taak kan echter alleen succesvol zijn als een tweede taak vervuld wordt. Elke democratie-educatie dient zicht te verstaan met de leerling. Deze komt niet als een tabula rasa, als een onbeschreven blad, de klas binnen. De leerling heeft een geheel van opvattingen en misvattingen, van oordelen en vooroordelen, houdingen en afkeer, kennis en ontbreken van kennis ten aanzien van politiek en democratie, elke leerling heeft kortom al een politieke socialisatie achter de rug. Een eerste belangrijk gevolg hiervan is dat heel specifieke leerproblemen te verwachten zijn bij bepaalde begrippen. We zullen deze leerproblemen in een aparte paragraaf behandelen. Een tweede belangrijk gevolg van bestaande socialisatie is dat de leerling niet altijd herkent op welke manier zijn bestaansvoorwaarden geraakt en beïnvloed worden door politieke en maatschappelijke vraagstukken en vooral door de wijze waarop daarover in een politiek systeem beslist wordt door de samenleving. De tweede taak van democratie-educatie komt er kortom op neer een brug te slaan tussen daadwerkelijke en objectieve geïnvolveerdheid in de samenleving en de subjectief ervaren betrokkenheid. Tussen beide bestaat in de meeste gevallen een kloof. Het gaat dus niet aan te zwichten en te buigen voor de leefwereld van de leerling en het onderwijs te beperken tot onderwerpen als mode, uitgaan en criminaliteit, alleen omdat de aanvankelijke belangstelling daarnaar uitgaat.

Democratie uitleggen is eigenlijk heel aardig vergelijkbaar met het uitleggen van een onbekende sport. De spanning van de wedstrijd wordt pas zichtbaar als de regels en het systeem bekend zijn. En de regels en het systeem worden pas interessant als de spanning zichtbaar en voelbaar is. Alleen de regels en het systeem van het cricket uitleggen is inderdaad behoorlijk saai. Maar proberen te laten zien dat een wedstrijd een spannende strijd is zonder de regels te kennen is ook tot mislukken gedoemd. We zullen de kern van de democratie, de spanning van het debat en de strijd, moeten laten zien, en tegelijkertijd het systeem en de regels zichtbaar moeten maken.

Leerlingen vinden politiek op zich, zo blijkt herhaaldelijk uit onderzoek, redelijk saai. Maar de paradox is dat belangrijke beleidsproblemen hen buitengewoon interesseren. De essentie van het systeem zo helder mogelijk uitleggen, zonder in opsomming van instituties, wetten en regelingen te vervallen, en tegelijkertijd de

vele spannende gevechten om de inhoud van beleid te laten volgen, is de uitdaging van de educatie in dit domein: parlementaire democratie en rechtsstaat.

Voor het ontwikkelen van de didactiek van dit domein volgen we de weg die in hoofdstuk 1 is uiteengezet. Eerst reconstrueren we de kern van democratie en rechtsstaat door de grondbegrippen te analyseren en bouwen daarmee een 'theorie' waarmee de leerling de politieke en maatschappelijke werkelijkheid kan analyseren. Daarna bestuderen we de leerling zelf: diens socialisatie en leerproblemen. Vervolgens kunnen we een aantal richtlijnen vinden voor de inrichting van het leerplan, met name voor de methodiek ervan.

12.2 BASISBEGRIPPEN 1: DE ONLOSMAKELIJKE VERBINDING VAN RECHTSSTAAT EN DEMOCRATIE

Op de eerste plaats is er de samenhang tussen rechtsstaat en parlementaire democratie. Gemeenschappelijk in al het denken over de rechtsstaat zijn twee elementen. Het eerste is dat een menselijke samenleving een zekere vorm van staatsoverheid nodig heeft om te voorkomen dat elementaire bestaansvoorwaarden aangetast worden. Mensen kunnen in hun strijd om het bestaan elkaar geweldig in de weg gaan zitten. De een zijn vrijheid belemmert dan die van de ander. Het tweede is dat de burger zo autonoom mogelijk wil zijn, niet ondergeschikt aan een op ideologie of religie gebaseerd ongrijpbaar gezag, maar waar het even kan zijn eigen leven inricht en zijn eigen wetten maakt. De tegenstrijdigheid tussen deze twee elementen leidt ertoe dat er binnen dat gemeenschappelijke denken over de rechtsstaat twee hoofdstromen te onderscheiden zijn. De eerste is die waarvan John Locke met zijn *Two Treatises on Government* (1689) een vertegenwoordiger is.¹ Burgers onderling sluiten een fictief contract, het sociaal contract, waarbij ze bepaalde natuurlijke rechten overdragen aan de overheid. Locke legt daarbij sterk de nadruk op de eis dat de overheid zo min mogelijk in het leven van de burgers treedt: vrijheid betekent bij hem vooral vrij zijn van overheidsingrijpen. Een tweede stroming is die waarin onder anderen Thomas Hobbes met zijn hoofdwerk *Leviathan* (1651) een vertegenwoordiger is. Hobbes meent dat zonder een sterke staat het leven van de mens vol vrees, eenzaam, armzalig, ellendig, barbaars en kort is. De staat heeft het recht sterk in te grijpen in het leven van burgers. Ook in modernere opvattingen van de rechtsstaat ligt de nadruk op de actieve opdracht van de staat om in te grijpen juist om vrijheid te creëren. De vrijheid van burgers is volgens deze opvattingen namelijk niet mogelijk als het hen ontbreekt aan elementaire bestaansvoorwaarden als werkgelegenheid, huisvesting en onderwijs. Maar ook als het ontbreekt aan een gelijke toegang tot belangrijke maatschappelijke en politieke posities.

Tussen deze twee posities, een zich zoveel mogelijk onthoudende staat, waarbij vrijheid van de burger vooral de vrijheid ten opzichte van de staat is, en een

¹ Maar ook zijn in hetzelfde jaar begonnen *Epistulae de Tolerantia*, Brieven over Verdraagzaamheid (1689-1706), behandelen hetzelfde gedachtegoed.

actief ingrijpende staat, die juist de voorwaarden voor vrijheid en gelijkheid dient te creëren, beweegt zich alle politieke discussie over de rechtsstaat. Tegelijkertijd wordt de samenhang met democratie zichtbaar. Het zijn de burgers zelf die wetten dienen te maken zodat hun vrijheid zoveel mogelijk gegarandeerd is. De opgave waar de burger voor staat bij het maken van die wetten is overigens geen eenvoudige opgave: hij moet trachten tegenstrijdige principes met elkaar te verzoenen. Eén belangrijke tegenstelling is die tussen rechtsstaat en democratie. De liberale stroming eist het primaat van de democratie op, als uitdrukking van de volkswil boven die van de mensenrechten. Een actueel voorbeeld daarvan is het beleid van de Partij voor de Vrijheid (PVV), die een democratische overwinning opeist om daarmee een basisprincipe van de rechtsstaat te kunnen wijzigen: het recht op godsdienstvrijheid in Nederland. De opposenten van die visie gaan uit van het primaat van de mensenrechten (waaronder de gelijkheidsrechten) boven de democratische volkswil: een democratische meerderheid kan de mensenrechten niet zomaar buiten werking stellen. De socioloog Jürgen Habermas laat in een artikel (Habermas 2001) zien wat hij de 'Gleichursprünglichkeit' noemt: beide principes, democratische volkswil en de rechtsstatelijkheid van de mensenrechten, kunnen niet zonder elkaar. Hij stelt: we hebben rechten volgens de wet, voor zolang en voor zover we die wetten zelf maken, we kunnen die wetten echter alleen maken voor zover we die rechten op vrijheid en gelijkheid hebben.

Een andere belangrijke tegenstelling die de wetgevende burger moet oplossen is die tussen vrijheid en gelijkheid. Dit dilemma ligt ten grondslag aan de hele inrichting van elke samenleving en bij veel van de grote auteurs over democratie en rechtsstaat komt het expliciet terug. Volgens Immanuel Kant bijvoorbeeld moet er inderdaad gestreefd worden naar zo volledig mogelijke autonomie (vrijheid) van burgers, maar is niemand echt vrij voordat alle burgers gelijke rechten voor de wet hebben, die zij zichzelf hebben opgelegd na een redelijk debat (Oorspronkelijk in *Zum ewigen Frieden*, Geciteerd in Habermas 2001). Heel duidelijk blijkt het dilemma ook in de theorie van een andere grote schrijver over de rechtsstaat, die op basis van de klassieke auteurs een moderne opvatting tracht neer te zetten, John Rawls. In zijn *Theory of Justice* bedenkt hij een fictieve oertoestand waarin de mensen geen kennis hebben van de toekomstige inrichting van de samenleving en ook niet van hun positie daarin (hoe rijk, hoe slim, hoe arm, hoe ziek, hoe machtig). Van daaruit komt hij op twee principes van de rechtsstaat, waarvan het eerste is dat er een optimale gelijke hoeveelheid vrijheid voor ieder dient te zijn. In deze eis wordt weer het dilemma van gelijkheid en vrijheid zichtbaar. Want zoals de politoloog Robert Dahl (1982) laat zien betekent een optimale vrijheid onder andere de vrijheid zich te verenigen. Maar met een vereniging maakt een groep zich sterk ten opzichte van anderen en kan hen gemakkelijk overheersen, dus van vrijheid beroven. Om de gelijkheid in stand te houden is dus een zekere beperking van de vrijheid noodzakelijk.

De burger maakt dus zelf de wetten die zijn vrijheid en gelijkheid regelen. Deze samenhang tussen democratie en rechtsstaat wordt heel concreet wanneer een samenleving bij verkiezingen een partij groot maakt die vrijheid of gelijkheid op

een fundamentele wijze aantast. Democratie is daarom niet terug te brengen tot meerderheidsbesluiten. De burger is dan ook niet in die mate vrij en autonoom dat hij een partij aan een meerderheid kan helpen die een beleid in het leven wil roepen dat op fundamentele wijze de principes van de rechtsstaat aantast. Want dan wordt het hele politieke systeem, dus ook de democratie, aangetast. In de praktijk ligt het vaak niet zo absoluut. Meestal is er sprake van een afweging van de principes, van een uitwerking van het dilemma. Actuele voorbeelden zijn daarbij het vrouw-in-bestuursfuncties-standpunt van de Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP) en de ongelijke vrijheid die de PVV aan aanhangers van de islam wil toekennen. Kern voor een maatschappijleerdocent is dat hij leerlingen laat zien dat het in essentie steeds om dezelfde problematiek gaat, welke discussie er in welke tijd dan ook is. Het dilemma tussen gelijkheid en vrijheid is de kern van de samenhang tussen rechtsstaat en democratie en daarmee een groundbegrip dat niet gemist kan worden.

12.3 BASISBEGRIPPEN 2: DE AARD VAN MAATSCHAPPELIJKE EN POLITIEKE VRAAGSTUKKEN

Het dilemma van vrijheid versus gelijkheid maakt het voor leerlingen mogelijk te begrijpen waarom belangrijke instituties van de parlementaire democratie en rechtsstaat, zoals de grondrechten en de scheiding der machten, überhaupt bestaan. Het maakt het daardoor ook veel gemakkelijker deze te onthouden. Tegelijkertijd laat het een belangrijk kenmerk zien van het centrale leerstofelement van maatschappijleer: maatschappelijke en politieke vraagstukken (voor het gemak zullen wij deze twee typen verder samen nemen in het begrip 'publieke vraagstukken'). Als een dilemma aanwezig is bij het aanpakken of oplossen van publieke problemen, dan betekent het kennelijk dat deze niet op een eenvoudig beslisbare wijze op te lossen zijn. Het dilemma maakt dat we nu eens teveel de ene waarde neigen te benadrukken en dan weer de andere. Helemaal goed kunnen we het eigenlijk niet doen. Andries Hoogerwerf verwoordt dat als volgt: 'De waarden die met de zeven dilemma's zijn verbonden, zijn blijvende uitdagingen voor politieke vernieuwers. Zij zijn wegwijzers naar een aanvaardbaar politiek stelsel en een aanvaardbare samenleving. Dat is iets anders dan het streven naar het volmaakte, waaruit in de politiek juist bloedvergieten en onmenselijkheid zijn voortgekomen' (Hoogerwerf 2003, p. 37). En hij citeert met instemming Kant: 'Uit zulk krom hout als waaruit de mens is gemaakt, kan niets worden getimmerd dat helemaal recht is' (*Zum ewigen Frieden*, Geciteerd in Hoogerwerf 2003, p. 37).

Hoe fundamenteel dit inzicht voor lessen over democratie is, kan moeilijk overschat worden. Leerlingen worden hun hele schoolcarrière voornamelijk zo niet uitsluitend geconfronteerd met beslisbare problemen, met problemen die uitrekbaar zijn, met problemen waarvoor een 'goede' oplossing bestaat. Dat er problemen zijn waar een eenduidige oplossing niet zonder meer te vinden is, waar deskundigheid geen uitsluitsel kan geven, maar waar alleen een politiek debat enige verheldering kan brengen, zet de wereld van een opgroeiende leerling op zijn

kop. En dan gaat het nota bene nog eens om zulke belangrijke problemen als de publieke problemen, waarbij de samenleving afhankelijk is van een optimale oplossing ervan. Een opgroeiende puber wil van zichzelf – ondanks een voorgewende zelfgenoegzaamheid – nog wel geloven dat de wereld te ingewikkeld voor hem is. Maar dat meester en juf, die toch lang gestudeerd hebben, bepaalde vraagstukken niet kunnen oplossen, is al een moeilijk te verteren zaak. Laat staan dat ze moeten geloven dat beroepspolitici voor de aanpak en oplossing van die belangrijke vraagstukken overgeleverd zijn aan het bestuderen van de veelheid van opvattingen van belangengroepen en politieke partijen en al schipperend en polderend er het beste van moeten zien te maken. Wat dat laatste betreft: het is juist de kern van het systeem van parlementaire democratie dat die verscheidenheid aan waarden en standpunten het mogelijk maakt dat er oplossingen tevoorschijn komen waar de afzonderlijke actoren niet aan gedacht hadden. En die bovendien, juist vanwege de lange en uitgebreide inspraak- en beslissingsprocedure, op een optimaal draagvlak en daarmee op een optimale slaagkans kunnen rekenen.

Het inzicht, dat publieke problemen niet uitgerekend kunnen worden, maar alleen uitgevochten in het debat of de strijd binnen het politieke systeem is een centraal element van de leerstof. In het algemeen gesproken wordt het echter onderbelicht in de schoolboeken maatschappijleer. Wie al te snel grijpt naar welke instellingen zich in een parlementaire democratie bevinden, en welke procedures er gelden, suggereert een genoegzaamheid, een soort perfectie van het huidige systeem, die niet bestaat. Pas als de motieven (en dilemma's) achter de instituties en regelingen gezien worden, en pas als gezien wordt dat elk tijdsgewricht vanuit dezelfde dilemma's opnieuw een evenwicht moet zien te verkrijgen, door het creëren van nieuwe instituties en regelingen, pas dan ontstaat inzicht en worden de feiten gemakkelijker onthouden. En vooral ook: is de kennis en het inzicht van de leerling toekomstbestendig. Hier ligt ook de kern van het politieke denken: '... anders dan in het wetenschappelijke denken, (kan men) wel een algemene voorkeur voor de ene waarde boven de andere waarde uitspreken' (Hoogerwerf 2003, p. 35). En dat is ook het unieke van de denkvaardigheden van maatschappijleer en een van de moeilijkheden bij het ontwerpen van een curriculum over democratie en politiek.

12.4 BASISBEGRIPPEN 3: DILEMMA'S VAN PARLEMENTAIRE DEMOCRATIE EN RECHTSSTAAT

Waarom kan het ene land een president hebben met vergaande bevoegdheden ten opzichte van de volksvertegenwoordiging en heeft het andere een koning als staatshoofd die nog uitsluitend ceremoniële betekenis heeft, terwijl beide politieke systemen democratisch zijn? Het antwoord is omdat aan beide systemen eenzelfde dilemma ten grondslag ligt: effectiviteit van het systeem versus participatie van de burger. Waar het ene systeem naar de ene zijde van het dilemma neigt, kiest het andere juist voor een accent aan de andere kant. Een van de belangrijkste wetenschappers in het internationale domein op het terrein van democratietheorieën

is Robert Dahl. Maar tegelijk ook iemand die erin slaagt de kern voor een breed publiek uiteen te zetten. Een zeer leeswaardig en leesbaar boekje van hem is *On Democracy* (Dahl 2000). Maar ook het oudere werk *Dilemmas of pluralist democracy* (Dahl 1982) geldt nog steeds als een standaardwerk. Volgens Dahl draait de democratie om dilemma's. In de verschillende types van democratie die mogelijk zijn, maar ook in de verschillende types van democratie die in de loop der tijd hebben bestaan, zijn deze dilemma's constante uitdagingen om zulke instituties en wetten te creëren dat aan beide polen van de dilemma's zo goed mogelijk tegemoet wordt gekomen. In Dahls theorie staan drie dilemma's centraal.

Het eerste dilemma gaat over de tegenstelling tussen de wens van zoveel mogelijk participatie versus zoveel mogelijk daadkracht en efficiëntie van het politieke systeem. Het tweede gaat over het dilemma van vrijheid versus gelijkheid, dat we in een vorige paragraaf hebben behandeld. Vrijheid in een democratie dwingt ons groepen toe te staan om zich te organiseren op grond van belangen, bijvoorbeeld werkgevers, of religieuze overtuigingen. Tegelijkertijd vormen groepen een macht die de vrijheid van anderen kunnen belemmeren. Het is de taak van de democratie daar een evenwicht in te vormen. Dit tweede dilemma speelt bijvoorbeeld een belangrijke rol bij het inrichten van de pluriforme samenleving. Moeten wij de oprichting van islamitische partijen toestaan? De grondwet, gebaseerd op gelijkheid en vrijheid, gebiedt het ons. Maar wat als er partijen bij zijn waarvan sommige mensen vinden dat ze ondemocratische elementen herbergen, fundamentalistische islamitische partijen bijvoorbeeld? De kern van dit dilemma bestaat uit de vraag wat te doen met partijen die democratisch aan de macht komen, maar misschien minder democratische standpunten herbergen. Het derde dilemma betreft de relaties van een democratie met zijn politieke omgeving. Soms bestaat er in de geschiedenis een democratisch systeem binnen een stad, terwijl de feitelijke autonomie van die stad niet meer bestaat en de economie en samenleving afhankelijk zijn van de grotere politieke omgeving. Er ontstaat dan het dilemma om ofwel de autonomie te behouden, waardoor maximale invloed in het politiek systeem gewaarborgd is (in dit voorbeeld van de zelfstandige stad), ofwel politieke macht over te dragen aan een groter politiek geheel, bijvoorbeeld een nationale staat, waar de stad dan minder invloed op heeft, maar waar wel beter voor de maatschappelijke problemen gezorgd kan worden. Op dit moment doet zich dit dilemma weer voor bij de problematiek van Nederland en de EU. Alle bevoegdheden bij Nederland houden betekent maximale invloed in het politieke systeem, maar een geringere greep op de feitelijk internationale problemen. Bevoegdheden overdragen naar de EU betekent afname van invloed maar een grotere greep (hopelijk!) van het EU-politieke systeem op de problemen.

Binnen de Nederlandse politicologie is het Hoogerwerf geweest die het meest heeft getracht zich te buigen over de grondvragen van de politicologie. Ook hij geeft een centrale plek aan het begrip dilemma's. Een van zijn centrale publicaties draagt zelfs als titel: *Het verval van de politiek: evenwichtsstoornissen bij blijvende dilemma's van waarden* (Hoogerwerf 1993). En in zijn recentere werk *Politiek als evenwichtskunst* (Hoogerwerf 2003) werkt hij deze theorie van dilemma's uit

in een verfijnd systeem. Dat laatste boek is overigens ook een van de weinige inleidingen in het geheel van beleid, politiek en parlementaire democratie in het Nederlandse taalgebied, maar tegelijk een zeer goede. Hoogerwerfs analyse leidt uiteindelijk tot een uitwerking van de drie dilemma's van Dahl naar een systeem van zeven dilemma's. Voor gebruik als basis in een curriculum voor vmbo en vo volstaat het eenvoudiger systeem van Dahls drie dilemma's uitstekend. Mogelijk dat het in het vwo haalbaar is ook eens naar Hoogerwerfs zeven dilemma's te kijken.

Belangrijker echter is te zien dat dilemma's ook voor de leerstof van parlementaire democratie en rechtsstaat een kernbegrip zijn. We zullen verderop in dit hoofdstuk zien dat dit consequenties heeft voor de inrichting van de lessen en voor de noodzakelijke methodiek erbinnen.

12.5 BASISBEGRIPPEN 4: DEBAT

'Het plan van dit geschrift is vrij eenvoudig. Wij hebben ons drie vragen te stellen: 1 Wat is de derde stand? Alles. 2 Wat is hij tot op heden op politiek gebied geweest? Niets. 3 Wat vraagt hij? Iets te worden. De derde stand is de hele natie. Wat is er nodig opdat een natie zou blijven bestaan en bloeien? Particuliere ondernemingen en openbare ambten. Alle particuliere ondernemingen kunnen in vier groepen ondergebracht worden: veldarbeid, industrie en handel, wetenschappen en kunsten, en huisarbeid. Wie oefent deze bedrijvigheden uit? De derde stand. Maar de winstgevende en eervolle ambten zijn alleen door de leden van de bevoorrechte standen bezet. Wat is de derde stand tot hiertoe geweest? Niets. Beknopt samengevat: de derde stand heeft totnogtoe geen ware vertegenwoordigers bij de Staten-Generaal: hij bevond zich bijgevolg niet in het bezit van zijn politieke rechten. Wat verlangt de derde stand te worden? Iets. Hij wil hebben: 1) ware vertegenwoordigers bij de Staten-Generaal, d.w.z. afgevaardigden uit zijn stand genomen, die de verdedigers van zijn wil en van zijn belangen kunnen zijn. Hij verlangt: 2) evenveel vertegenwoordigers als de andere twee standen samen. De derde stand verlangt: 3) dat de stemmen per hoofd en niet per stand geteld zouden worden.'

E.J. Sieyès, *Qu'est-ce que le Tiers-Etat* (E. Champion ed), Parijs 1888, p. 3. Geciteerd in J. Demey en R.C.F. Dhont, *Onze tijd in documenten*, Lier 1977, p. 171-172).

Bovenstaande tekst laat zien hoe belangrijk politieke macht is en hoe pas heel langzaam in de loop van de geschiedenis deze aan absolute vorsten en elites is ontfutseld. Kiesrecht, actief en passief, is daarbij belangrijk. En voor zover er op vreedzame wijze gestreefd werd een maatschappelijke strijd uit te vechten ook het principe van meerderheid van stemmen: 'dat de stemmen per hoofd en niet per stand geteld zouden worden'. Veel mensen, ook leerlingen en zelfs leraren maatschappijleer, menen dat de kern van democratie hiermee vastligt: meerderheid van stemmen. Ook in maatschappijleereindtermen is deze opvatting impliciet of expliciet terug te vinden. Centraal staan dan termen als macht, representatie, representativiteit. In de democratietheorie heeft zich echter een belangrijke wending doorgezet, die voor de maatschappijlessen bijzonder vruchtbaar kan zijn. Het

betreft wat Dryzek (2000) de 'deliberative turn in democratic theory' noemt.² Sinds een jaar of twintig is steeds meer het debat als centraal element van de democratie onderwerp van theorievorming en onderzoek geworden. Daarbij staat centraal dat debat ertoe leidt dat de politieke en maatschappelijke actoren niet zozeer in een strijd om de macht tegenover elkaar komen te staan, maar dat zij in een open debat elkaars belangen afwegen en waarden uitwisselen. Belangrijkste is echter dat zij in dat debat oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken bedenken die zij tevoren niet kenden: de democratie is een 'lerende' democratie. Vooronderstelling daarbij is dat er zinvolle waardecommunicatie mogelijk is en dat het niet zo is dat waardesystemen elk hun eigen logica hebben en onvergelijkbaar zijn. Zie daarvoor nog eens het hoofdstuk over waarde-educatie. De filosofische (en politieke) strijd of dat zo is, of de waarden van de verschillende culturen en groepen vergelijkbaar, communiceerbaar en/of uitwisselbaar zijn, blijft voortduren, maar de hypothese van de stroming van de debatterende democratie³ is dat zo'n waardecommunicatie mogelijk is, plaatsvindt en tot resultaten leidt. Chambers (2003, p. 308) formuleert het als volgt (onze vertaling): 'Debatterende democratie is een normatieve theorie die manieren aanreikt waarmee we de democratie kunnen versterken en instituties die niet volgens een democratische standaard functioneren kritisch analyseren. Meer in het bijzonder maakt het er aanspraak op dat het een rechtvaardiger en inderdaad democratischer manier is om met pluraliteit en diversiteit om te gaan dan de zogenoemde aggregatieve [die alleen stemmen optellen; noot van de vertaler] en realistische modellen van democratie.'

De consequenties voor de didactiek van maatschappijleer en het schoolvak maatschappijleer zijn aanzienlijk. De huidige stof is vaak gecentreerd rond het systeem- en barrièremodel, dat ervan uitgaat dat er wensen en eisen binnenkomen, waarop een selectie en besluitvorming plaatsvindt. Er is een soort zwarte doos, waarbinnen de eisen en wensen in het politiek systeem worden omgezet in besluiten. De opvatting van de debatterende democratie geeft die zwarte doos een invulling: er vindt in de samenleving via een debat belangenafweging en waarde-uitwisseling plaats en er ontstaan nieuwe wensen en eisen, die meer gedeeld zijn. Daarna vindt pas besluitvorming plaats, wederom na debat, ditmaal in het parlement. Een tweede consequentie is dat de verhoudingen in de les op eenzelfde manier georganiseerd kunnen worden: een veelheid van opvattingen die met elkaar communiceren, waarbij de waardedilemma's de gedeelde uitgangspunten zijn. De vele standpunten in de klas kunnen een rijke vindplaats worden voor standpunten in de samenleving. De standpuntenverzameling is niet statisch, de standpunten zijn niet vrijblijvend. Door in de loop van het jaar de onderlinge

² Behalve de samenvatting van Dryzek 2000 geeft ook het artikel van Freeman 2000 een mooi overzicht. Het zit qua lengte tussen een artikel en een dun boekje in: 47 pagina's. Chambers (2003) geeft een goed overzicht van de recente activiteiten op het terrein van openbaar beleid en wetgeving, identiteit-diversiteit en het empirisch onderzoek op het terrein van de debatterende democratie.

³ 'Deliberative' is uiteindelijk een vertaling van het Duitse 'kommunikative', afkomstig van Habermas' theorie, en heeft in het Nederlands de connotaties van overwegen, debatteren en beraadslagen. Wij kiezen daaruit voor 'debatterend' als de beste vertaling.

confrontatie in de klas en het zich steeds verder ontwikkelende debat over de fundamentele waardedilemma's aan te gaan en de afwegingen te maken ontwikkelen zich langzaam geïnformeerde burgers. Voor methodische richtlijnen hiervoor zie het hoofdstuk over maatschappijleer en actualiteit.

Wij moeten ons realiseren dat de hoop op een lerend effect van een debatterende democratie vooral die van de middenideologieën is. Dat laat ook de afkomst van de theorie van de debatterende democratie zien. Een aanzienlijke stroom van de literatuur erin baseert zich op de *Theorie des kommunikativen Handelns* van Habermas, die de bekendste vertegenwoordiger van de Frankfurter Schule is. De groep die daartoe behoort analyseerde aanvankelijk vanuit neomarxistische theorie de maatschappelijke verhoudingen. Ook de hoop dat de belangentegengestellingen niet zo groot zijn dat ze niet overbrugd kunnen worden, naast het principe van de mogelijkheid van waardecommunicatie, is typerend voor de middenideologieën. Naarmate ideologieën meer links zijn worden de tegengestelde belangen, bijvoorbeeld tussen de maatschappelijke klassen, zo groot geacht dat alleen strijd een oplossing biedt. Ook aan de rechterzijde van het ideologische spectrum worden de verschillen tussen de diverse culturen, godsdiensten, rassen of volken steeds meer onoverbrugbaar geacht en is strijd het enige middel. De paradox van maatschappijleer dwingt echter om in de lessen uit te gaan van de waarde van het debat, juist omdat de positie in het midden, die van de democratie, het enige standpunt is dat uitdrukkelijk alle andere standpunten toelaat en respecteert.

12.6 BASISBEGRIPPEN 5: RECHTSSTAAT

De belangrijkste begrippen rond de rechtsstaat hangen onlosmakelijk samen met democratie en het basisdilemma: veel macht aan de staat als borging van vrijheid en gelijkheid versus zoveel mogelijk vrijheidsrechten van burgers ten opzichte van de staat. De democratie moet de waarborg zijn van de rechtsstaat: het volk bestuurt zichzelf en niet een elite of absolute heerser. Tegelijkertijd is de rechtsstaat de waarborg van de democratie: de grondrechten kunnen niet, zelfs niet op democratische wijze, worden teniet gedaan. Hoe deze tegenstrijdigheid in de praktijk van samenlevingen wordt uitgewerkt, hangt van de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen in de betreffende samenleving af. De manier waarop dit dilemma in de huidige moderne samenlevingen is opgelost, is de handhaving van vier grondbeginselen:

- legaliteitsbeginsel
- de invoering van grondrechten
- rechterlijke controle van conflicten en van overheidshandelen
- machtsverdeling

Het *legaliteitsbeginsel* houdt in dat er alleen gehandeld wordt volgens wetten, die op dat moment zijn ingevoerd en dat ook de overheid onderhevig is aan deze wetten.

De *grondrechten* zijn de waarborg van vrijheid en gelijkheid van alle burgers. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de zogenaamde klassieke rechten die vooral tot doel hebben de macht van de staat te beperken en die van het individu zo groot mogelijk te houden. Daarnaast zijn later in de geschiedenis de sociale grondrechten ontwikkeld, die juist een actief ingrijpen van de staat vragen. Deze laatste rechten dienen ertoe om de burger zoveel gelijkheid te geven en zoveel materiële en maatschappelijke voorwaarden (werkgelegenheid, onderwijs bijvoorbeeld) te creëren dat hij in staat is tot een actief politiek leven.

Rechterlijke controle is noodzakelijk om te voorkomen dat burgers vanuit een subjectief eigenbelang zelf hun conflicten proberen te regelen, en om de wetgever op onafhankelijke wijze te controleren.

De *machtsverdeling* in een wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht dient ertoe de macht van de staat te beperken en willekeur bij wetgeving en recht te vermijden.

Het heeft weinig zin dergelijke principes van buiten te leren. Leerlingen herkennen deze principes alleen als de hoofdlijnen van het maatschappelijk debat wanneer zij het onderliggende dilemma herkennen. Tegelijk moet elke keer concrete actualiteit gekoppeld worden aan de abstracte beginselen. We geven bij wijze van voorbeeld een passage uit een interview:

'Ik wil best een goede democraat zijn, maar ik heb er toch moeite mee om een anti-democratische partij aan de macht te laten komen. Een partij die Nederland isoleert in de wereld, de rechtsstaat ondergraaft en verdragen opzegt. Wat moet ik dan?'

Niks. Laat het aan andere partijen over of ze er mee willen samenwerken. Partijen mogen ook campagne voeren om de Grondwet te veranderen. Zolang ze de regels volgen kun je weinig doen.

U weet niet waar de noodrem hangt, als er partijen groot worden met antirechtsstatelijke ideeën?

Die noodrem is er ook niet. Straks staat er een neomarxist op de stoep die weer geheel andere principes en diepgewortelde ideeën ter discussie stelt. Het is niet anders. Als je het er niet mee eens bent moet je maar voor een andere partij zorgen met een beter alternatief. Halverwege de spelregels veranderen omdat de uitkomst je niet zint, dat kan gewoon niet.

Folkert Jensma interviewt Claes de Vreese, hoogleraar politieke communicatie UvA. *NRC Handelsblad*, 19-06-2010, *Opinie en Debat*, p. 11.

De discussie gaat over de lange gedoogsteun in Denemarken van de populistische Dansk Folkeparti en de opkomst van de PVV in Nederland. Met het basisdilemma tussen rechtsstaat en democratie in gedachten is te zien hoe De Vreese het pri-maat legt bij de democratie. Hij vertrouwt in wezen op de kracht van het debat om de democratie in het politieke midden te houden en zo voor de ondergang te

behoeden. Er zijn echter ook andere standpunten mogelijk. Zo kan het primaat van de rechtsstaat in een samenleving versterkt worden door een Constitutioneel Hof, dat tot taak heeft de wetten te toetsen aan de grondrechten. Nederland kent een dergelijk hof niet, het is aan de Tweede Kamer zelf om wetten aan de Grondwet te toetsen. Frankrijk, Duitsland en de Verenigde Staten bijvoorbeeld kennen wel zo'n hof, dat een extra waarborg van de rechtsstaat vormt. Het hof kan dan democratisch aangenomen wetten te niet doen met een beroep op de grondrechten die in de constitutie vastliggen. In dat geval ligt het primaat weer iets dichterbij de rechtsstaat in plaats van bij de democratie. Het belangrijkste is dat het er vanuit didactisch oogpunt niet om gaat de instellingen te benoemen en van buiten te leren, maar dat het steeds belangrijk is de beginselen achter de instituties te achterhalen, in dit geval het basisdilemma van rechtsstaat en democratie.

Iets soortgelijks geldt voor centrale begrippen van het strafrecht als rechten van een verdachte, advocaat, officier van justitie enzovoort. Bijna al deze begrippen zijn te herleiden tot de principes van enerzijds de staatsmacht zoveel mogelijk te beperken en anderzijds de veiligheid en vrijheid van burgers te garanderen. De achterliggende principes maken veel details van rechtsstaat en strafrecht inzichtelijk en ordenen een massa feiten en feitjes rond enkele basisbegrippen, waardoor het geheugen veel meer informatie kan verwerken en ook op de lange termijn (na de schooltijd) weer kan terugroepen.

12.7 BASISBEGRIJPEN 6: EEN SYSTEEM VAN IDEOLOGIEËN

Bijna alle leerboeken maatschappijleer (maar niet eens werkelijk alle!) beschrijven een systeem van ideologieën. In feite hebben de diverse ideologieën elk hun eigen voorkeur voor de instelling van het centrale waardedilemma. Bij de parlementaire democratie is dat relatief eenvoudig te zien. Het centrale waardedilemma, namelijk participatie versus daadkracht en efficiëntie, geeft alle partijen de mogelijkheid beide waarden uit het dilemma anders te wegen. In een samenvatting van de essays van een van de grote democratiwetenschappers Robert Dahl schrijven Bailey en Braybrooke (2003): 'For Dahl, the most intractable problem that democracy has about size boils down to a trade-off between effective citizen participation and system effectiveness'. Linkse partijen zullen naar meer participatie van de bevolking neigen, rechtse partijen leggen meer nadruk op daadkracht en efficiëntie. Hoogerwerf stelt het heel helder: 'De polen van de zeven dilemma's vertonen een relatie met de indeling in links of progressief denken en rechts of conservatief denken' (Hoogerwerf 2003, p. 35). De gelijkstelling met links en progressief enerzijds en rechts en conservatief anderzijds is niet zo gelukkig. We komen daar later in deze paragraaf nog op terug. Maar belangrijk is dat een beslissing over de inrichting van het politiek systeem en van de parlementaire democratie, evenals van de vraagstukken die daarbinnen besproken worden, afhankelijk is van de waardevoorkeur die verbonden is met de politieke ideologieën. En dat die waardevoorkeur te volgen is via vaste waardedilemma's. Als dat zou kloppen geeft dat leerlingen natuurlijk veel houvast. Nu werken sommige boeken maatschappijleer met een

vast systeem van ideologieën, op een continuum gerangschikt van links naar rechts, terwijl andere boeken de ideologieën ofwel (in een enkel geval) helemaal niet ofwel meer beschrijvend behandelen, dat wil zeggen met typering voor elke ideologie afzonderlijk, zonder ze via vaste waarden, grondvragen of waardedilemma's met elkaar te vergelijken. Om het ingewikkeld te maken hanteren sommige een indeling van de ideologieën in een tweedimensionaal stelsel. Eén dimensie is daarbij de gebruikelijke links-rechtsindeling, echter vooral gericht op het sociaal-economische domein. De andere dimensie is die van autoritair versus libertair. De twee dimensies worden in één vlak als loodrecht op elkaar staande dimensies afgebeeld. In de onderzoeken van Lipset (1959) werd voor het eerst gesteld dat een tweede dimensie noodzakelijk was, later gebeurde dat in een klassieke studie van C. Middendorp (1991). Een voorbeeld van deze laatste indelingswijze van ideologieën is Kieskompas, een internetkieswijzer, waarvan ook een educatieve variant bestaat. Bij de leraar en de boekenschrijver komen nu twee vragen op. De eerste is: kunnen de ideologieën via een systeem betrouwbaar ingedeeld worden? De tweede is: hebben we daarvoor aan één dimensie voldoende (de bekende links-rechtsdimensie) of is er een tweede dimensie nodig, die niet met de eerste samenvalt? Binnen de politicologische literatuur is deze kwestie nog lang niet uitgemaakt en we hebben zeker niet de pretentie dat hier alsnog te doen. Voor ons is uiteindelijk de didactische vraag doorslaggevend: hoe kunnen we de wetenschappelijke begrippen zo bewerken dat op de snelste of de gemakkelijkste manier inzicht in de werkelijkheid ontstaat en we tegelijkertijd voldoende wetenschappelijke geldigheid behouden?

We beginnen met de tweede vraag. Voor mensen in het onderwijs zou het natuurlijk prettig zijn als één dimensie volstond. De afbeelding van politieke partijen op een lijn is dan mogelijk, en het 'meenemen' van die lijn naar allerlei verschillende onderwerpen wordt dan eveneens mogelijk. De positie op die lijn voorspelt als het ware de standpunten van de ideologieën (en dus van de partijen) over kwesties als de inrichting van de verzorgingsstaat, de problemen van de rechtsstaat, de opvattingen over het nut van straffen, de opvattingen over overheid versus markt enzovoort. De bekendste en tevens grootste wetenschappelijke groep die daar onderzoek naar heeft verricht, is de zogenaamde Manifesto Research Group, die vanaf 1989 zichzelf heeft omgedoopt in het Comparative Manifestos Project (Vergelijkend Partijprogramma Project). Zij beschikken over de partijprogramma's van honderden politieke partijen uit vele landen over de periode 1945 tot heden. De programma's worden opgedeeld in uitspraken en via veel kenmerken gemeten. Onderzoekers in diverse landen die bij deze groep zijn aangesloten gebruiken het basisbestand om na te gaan volgens welk systeem de uitspraken van de politieke partijen in te delen zijn. Of, zoals Budge (2002) het formuleert: 'The basic idea at first was to see what cleavages divided the parties, how many cleavages there were, and whether parties had converged or diverged along them during the post-war period'. Het antwoord op deze vragen komt in tweeën. Ten eerste blijkt dat zeker naarmate de verkiezingen naderen de partijen zelf hun standpunten steeds meer in vrij eenvoudige links-rechts termen

verwoorden. Complexe thema's worden tot een eenvoudige kern teruggebracht om ze geschikt te maken voor het debat in de massamedia. De links-rechtsindeling is al bekend en met name de media gebruiken deze om zowel de kiezers als de partijen min of meer te dwingen in dat raamwerk de verschillende thema's te bespreken (Budge en Bara 2001, p. 61). Ten tweede blijkt echter ook uit het onderzoek van de partijprogramma's zelf dat de links-rechtsdimensie domineert: 'The answer was (namelijk op de vragen van hierboven: welke en hoeveel centrale onderscheidingen er tussen de partijen waren) that the left - right dimension dominated. Insofar as there was a new politics, it tended to merge into the old divisions' (Budge, 2002, p. 60). Meerdere onderzoekers hebben geprobeerd de verschillen tussen partijen met meer dimensies te beschrijven. De verklarende kracht van de eendimensionale links-rechtsdimensie blijkt echter steeds minstens zo groot.

Dat maakt het de moeite waard nog eens nader naar Kieskompas te kijken, dat immers wel met twee dimensies werkt. Ook leerboeken maatschappijleer hebben er wel mee gewerkt. Partijen worden daarbij dus niet op een lijn, maar in een vlak afgebeeld. De tweede dimensie die Kieskompas gebruikt is de zogenaamde GAL - TAN dimensie. We laten hierover de webstek van Kieskompas zelf aan het woord.

'...personen met GAL-houding zijn grote voorstanders van het bevorderen van persoonlijke vrijheden,...recht op abortus, ...euthanasie, voorstanders van emancipatie en gelijke behandeling van vrouwen en homoseksuelen en veelvuldige actieve deelname aan de democratische besluitvorming. Zelfontplooiing, de kwaliteit van het leven en milieuvraagstukken zijn ook zeer relevant... GAL-partijen zijn doorgaans in hun internationale oriëntatie groot voorstander van een grote rol van internationale organisaties zoals de VN. TAN-partijen hebben een veel grotere waardering voor de traditionele instituties: gezin, kerk, school; zij leggen grotere nadruk op orde en stabiliteit en zij geloven in een overheid die krachtig optreedt met een zekere moraliteit. Het gaat gepaard met een grote waardering voor nationale staat, cultuur en symbolen en tegelijk met grote terughoudendheid ten aanzien van het overdragen van bevoegdheden aan de EU' (www.kieskompas.nl).

Wat kunnen we hieruit concluderen? We maken volgens het onderzoek van Kieskompas wellicht bij een aantal partijen een zekere fout door slechts één dimensie te gebruiken. Daar staat tegenover dat ander onderzoek dus de eendimensionale links-rechtsindeling ondersteunt. Tegelijkertijd heeft de enkelvoudige links-rechtsbenadering het voordeel dat deze voor leerlingen overzichtelijker is, de werkelijkheid mogelijk niet al te veel geweld doet, en veel makkelijker naar allerlei andere thema's over te dragen is. 'Acceptance and use of left-right unidimensionality should not however form an article of faith', zeggen Budge en Bara (2001).

Het geeft leerlingen veel inzicht als er een eenvoudig systeem van de indeling van ideologieën gehanteerd kan worden. Wie het links-rechtsschema hanteert, doet de wetenschap dus zeker geen geweld aan. Wie de ideologieën liever op een vlak afbeeldt, zit iets meer met een didactisch probleem om de posities van de partijen te verbinden aan de hoofdthema's van maatschappijleer. Mogelijk is het een idee om te starten met de links-rechtslijn en later in het jaar de tweede dimensie in te voeren.

Bij het hanteren van de links-rechtsdimensie is het goed een aantal basisprincipes in de gaten te houden:

1. De economische vrijheid dient onderscheiden te worden van de ethische vrijheid in het persoonlijke leven. De economische vrijheid neemt toe van links naar rechts.
2. De ethische vrijheid in het persoonlijke leven heeft juist een andere richting: deze neemt af van links naar rechts. Vrijheid van abortus, euthanasie en seksualiteit zijn groter aan de linkerkant en nog relatief groot bij de middenideologieën, maar nemen af bij de rechtse ideologieën.
3. De kracht van de rechtsstaat is het grootst bij de middenideologieën, dat wil zeggen de rechten en vrijheid van de burger zijn daar het grootst. Zowel naar de rechter- als naar de linkerzijde neemt de macht van de staat toe en worden de vrijheden van de burger beperkt. We zien hier in feite een kromlijng verband tussen de macht van de staat enerzijds, die het laagst is in het midden en hoog aan de uitersten van het ideologische spectrum, en het links-rechts-spectrum anderzijds.
4. De links-rechtstegenstelling valt niet samen met de tegenstelling progressief-conservatief. Deze laatste begrippen worden eigenlijk steeds in een relatieve betekenis gebruikt. Dat wil zeggen dat een standpunt wordt vergeleken met de bestaande toestand: is dat een wijziging, dan wordt het progressief genoemd, is het behoudend, dan wordt het conservatief genoemd. Zo worden in de media de standpunten van de vakbonden die het ontslagrecht willen behouden in zijn huidige vorm conservatief genoemd, terwijl het volgens de klassieke indeling een links standpunt is. Ook in Oost-Europa worden de communisten vaak als conservatief aangeduid omdat zij terug willen naar de 'oude tijd'.

12.8 DEMOCRATIE, RECHTSSTAAT EN DE LEERLING

Hierboven zijn de basisbegrippen geschetst die de kern vormen van het leerplan over democratie en rechtsstaat. Bij de vormgeving van de lessen is het belangrijk een analyse te maken van het gedachtegoed van de leerling waarmee hij de lessen maatschappijleer begint. Van daaruit zijn verschillende vaste leermoeilijkheden te voorzien, die richting kunnen geven aan de vormgeving van het leerplan.

De eerste leermoeilijkheid die zich aandient is de complexiteit van maatschappelijke problemen en daarmee van beleidsproblemen. Gelukkig laat onderzoek zien dat jongeren weliswaar weinig in politiek geïnteresseerd zouden zijn, maar des te meer in concrete beleidsproblemen. Zij worden echter juist in het onderwijs bijna uitsluitend geconfronteerd met oplosbare problemen: wiskunde, natuurkunde, talen – de meeste vakken schetsen problemen die uitrekenbaar zijn of in elk geval één goede oplossing kennen. Een van de moeilijkste opdrachten voor de leraar maatschappijleer is leerlingen te laten zien dat maatschappelijke problemen per definitie meerduidelijk zijn en meerdere even goede oplossingen toelaten. Alleen vanuit dit besef wordt het bestaan van politiek en een politiek systeem duidelijk.

Een tweede leermoeilijkheid is voor leerlingen van deze leeftijd het principe van controle dat aan alle openbaar bestuur ten grondslag ligt. Het verschil tussen regering en Tweede Kamer blijft voor heel veel leerlingen lastig om te beseffen. Een heel voorname reden daarvan is dat de behoefte aan controle van regeerders en bestuurders niet gevoeld wordt. Ondanks alle kritiek op de wereld van de volwassenen, die deze leeftijdsfase kenmerkt, bestaat er toch het basisidee dat volwassenen, en helemaal leraren en dan zeker politici, normen van kundigheid en waarachtigheid overeind zouden moeten houden. Dat in ons politiek systeem politici structureel gewantwoord worden, althans gecontroleerd worden via een volksvertegenwoordiging, via een scheiding der machten, is een principe waaraan expliciet aandacht gegeven moet worden in de lessen.

Daarmee samen hangt de derde leermoeilijkheid, dat het namelijk mogelijk is via een debat de vele goede oplossingen van een maatschappelijk probleem op een of andere manier vergelijkbaar te maken en uiteindelijk een bepaalde (voorlopige) oplossingsrichting boven te laten drijven. Om dit inzicht tot stand te brengen is veel tijd nodig, dat is geen zaak die in een les tot stand gebracht kan worden. Herhaling van veel voorbeelden van maatschappelijke vraagstukken, met debatten daarover in de klas aan de hand van de grondbegrippen is een vereiste.

Een vierde leermoeilijkheid is het leren omgaan met waardedilemma's. Het herkennen van waarden vereist al een geruime oefening, dus zeker ook het herkennen van waardedilemma's. Pas in de loop van een jaar slagen leerlingen erin hun eigen waarden te leren kennen aan de hand van analyses van maatschappelijke vraagstukken. Ook hier vraagt het leerplan om geduld en een lange leerlijn, in plaats van eenmalige uitleg.

Een vijfde leermoeilijkheid doet zich voor bij de behandeling van strafrecht. Leerlingen op die leeftijd hebben een sterk gevoel van ethiek en rechtvaardigheid. Zij zijn daarmee geneigd ook strafrechtelijke (criminele) daden vanuit een ethiek te beoordelen: is iets een slechte of een goede handeling? Het feit dat onze samenleving werkt vanuit het positieve recht, dat wil zeggen vanuit de wetten en regels die op dat moment bestaan, dat zij met andere woorden werken vanuit het formele systeem, ook als dat niet helemaal rechtvaardig lijkt, betekent voor hen een intellectuele en emotionele uitdaging.

In het begin van het jaar kan geduldig gewerkt worden aan de basisbegrippen door de klas te zien als een afspiegeling van de samenleving en de leerlingen daar geregeld op te wijzen: in de klas zijn vele standpunten vertegenwoordigd die je in vergelijkbare vorm in de samenleving terugvindt.

Het thema parlementaire democratie ligt ten grondslag aan alle andere thema's en domeinen van maatschappijleer. Het ligt voor de hand om op een of andere manier met dit basisthema te beginnen, of althans de grondbegrippen ervan in het begin van het jaar te behandelen. Het kan dan aan de hand van andere thema's verder uitgewerkt worden en eventueel nog een keer later in het jaar terugkomen om het ten volle, met meer details aandacht te geven.

13 | EEN PLURIFORME SAMENLEVING

13.1 INLEIDING: EEN GEPOLARISEERD ONDERWERP

Een pluriforme samenleving is een samenleving waarin mensen wonen met verschillende normen, waarden, gewoonten en leefstijlen. Sommige docenten vinden het een moeilijk thema, omdat emoties soms hoog oplopen, leerlingen vooroordelen uiten en racistisch getinte opmerkingen maken, waardoor breekbare verhoudingen tussen leerlingen kunnen worden geschaad. Als discussies blijven steken in welles-nietesspelletjes, dan wordt er weinig zinnigs geleerd en worden vooroordelen eerder versterkt dan verzwakt.

Helemaal onbegrijpelijk is die houding van sommige docenten niet, gezien de polarisatie rond dit onderwerp en de emoties die het bij velen oproept. Niet alleen docenten, maar ook leerlingen zien soms op tegen dit onderwerp. Het onderwerp zelf is al niet veilig om te bespreken, maar los hiervan is er misschien weinig verdraagzaamheid om verschil van mening te hebben. Leerlingen houden dan hun mond: je kunt immers een etiket opgeplakt krijgen door de docent of andere leerlingen. Er kan bij leerlingen ook sprake zijn van themamoeheid. Ze hebben het er al vaak over gehad of er bij Nederlands een spreekbeurt over gehouden. Zij denken dat ze onderhand wel weten hoe het zit, dus 'niet nog een keer dit onderwerp!'.

Dit alles geldt voor de pluriforme samenleving misschien sterker dan voor de andere onderwerpen, thema's en domeinen bij maatschappijleer. Ook is bij dit onderwerp de samenstelling van de klas belangrijker: hoe is getalsmatig de verhouding tussen verschillende (etnische) groepen, tussen jongens en meisjes en hoe gaan zij met elkaar om? Dat heeft niet zozeer gevolgen voor de doelen, maar wel voor de inhouden (welke voorbeelden; ingangen?) en de didactische aanpak.

Het onderwerp biedt ook veel kansen: het is een maatschappijleeronderwerp bij uitstek, waarbij polarisatie en persoonlijke en emotionele betrokkenheid goede ingangen en dus kansen kunnen bieden. Het onderwerp is zeer geschikt om maatschappelijke problemen te leren analyseren, verschillende visies naast elkaar te zetten en leerlingen op basis van feiten en argumenten te leren discussiëren. Bij dit onderwerp wordt nog meer dan bij andere onderwerpen van docenten vereist dat zij de beginsituatie, de emotionele weerstanden en de betrokkenheid van leerlingen goed inschatten en serieus nemen en zich tegelijkertijd bewust zijn van de eigen positie ten aanzien van dit onderwerp. Maar al te vaak duwt – al dan niet politiek correcte – verontwaardiging van docenten over uitlatingen van leerlingen hen nog verder in de weerstand.

Benadering vanuit waardedilemma's lijkt hier nog meer noodzakelijk dan bij andere onderwerpen om niet in de valkuil van een eenzijdige benadering te trappen. Als 20 procent van de leerlingen bij de Scholierenverkiezingen op de PVV van Geert Wilders stemt is louter morele verontwaardiging niet het adequate antwoord.

Dit hoofdstuk geeft geen overzicht van de lesinhouden, maar gaat vooral in op punten waar misverstanden en moeilijkheden te verwachten zijn. In diverse eindtermen wordt verwezen naar de pluriforme samenleving. Verschillen binnen die eindtermen blijven hier buiten beschouwing, omdat de problemen en mogelijkheden onafhankelijk zijn van de specifieke eindtermen. Alleen het verschil tussen maatschappijleer 1 en 2 voor het vmbo komt kort aan bod in paragraaf 4.1. Dit hoofdstuk gaat ook niet over lesgeven aan allochtone leerlingen en multiculturele klassen in het algemeen. Dat hoort bij de niet-vakspecifieke opleiding tot docent (zie daarvoor bijvoorbeeld Bruin en Van der Heijde 2007 en Den Brok, Hajer, Patist en Swachten 2004).

In paragraaf 2 worden eerst enkele kernelementen en dilemma's van de pluriforme samenleving en van de verschuivende discussie daarover samengevat. Daarna wordt aangegeven welke doelen maatschappijleer met dit onderwerp zou kunnen nastreven.

Paragraaf 3 gaat in op een aantal preconcepties bij leerlingen over de pluriforme samenleving en wat die kunnen betekenen voor onderwijs over dit onderwerp. Daarbij komt ook de samenstelling van de klas aan de orde. Veel van de hier gesignaleerde punten komen terug in paragraaf 4 over didactiek. Daar worden onder andere inhoudelijke suggesties gedaan en voorbeelden van werkvormen gegeven. In paragraaf 5 wordt een aantal belangrijke zaken nog eens samengevat.

13.2 ACTUELE DEBATTEN EN MAATSCHAPPIJLEERDOELEN

13.2.1 Context en dilemma's

De hoofdvraag bij dit onderwerp is hoe een samenleving omgaat met verschillen tussen (groepen) mensen. In elke samenleving komen processen voor van in- en uitsluiting. De Nederlandse samenleving in de tijd van de verzuiling is er een voorbeeld van: rooms-katholieken en protestanten kochten niet in elkaars winkels, lazen elkaars kranten niet en gingen niet samen naar school.

De verzuiling was een complex fenomeen: segregatie aan de basis, samenwerking op het niveau van de politieke elites. Nederland ontzuilde vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw, maar daarmee zijn de processen van in- en uitsluiting die zich in elke samenleving voordoen nog niet verdwenen. Eind jaren zestig komt een proces van migratie op gang: nieuwe groepen vestigen zich in Nederland. Ze werden gastarbeiders genoemd omdat men ervan uitging dat zij hier tijdelijk zouden verblijven. Dat dachten de gastarbeiders zelf ook. Spanjaarden en Italianen gingen ook vaak terug, maar voor Turkse en Marokkaanse gastarbeiders bleek dat lastiger. Teruggaan was vaak een moeilijker optie omdat zij door werkloosheid minder succesvol en meer afhankelijk waren geworden. Tevens was er sprake van

een ingewikkelde politieke situatie in het land van herkomst. Tegelijkertijd stagneerde de integratie in Nederland omdat er in de jaren tachtig veel werkloosheid was. Bovendien hielden mensen zelf het idee van terugkeer in stand en gaven mede daardoor geen prioriteit aan integratie en aan het leren van de taal. Door de globalisering en de europeanisering werd de positie van de autochtone lagere klassen er niet zekerder op, ook uit andere landen kwamen 'nieuwkomers'. Bovendien vestigden zich grotere aantallen vluchtelingen in Nederland. Al die factoren tezamen riepen nieuwe spanningen en scheidslijnen op.

Autochtonen in achterstandswijken voelden zich minder erkend door de politieke elite, die zich – beroepend op een traditie van tolerantie – mild opstelde ten aanzien van het integratieprobleem en de toelating van vluchtelingen. Zo hielp iedereen ongewild mee aan het ontstaan van wat door sommigen het 'multiculturele drama' (een omstreden term) is genoemd. De gastarbeiders omdat die enerzijds terug wilden en zich anderzijds miskend en gediscrimineerd gingen voelen; de politieke partijen die weinig visie hadden als het ging om de omgang met deze nieuwe migranten. Zo ontstaat relatief autonoom (buiten de wil van de actoren om) een proces waarin nieuwe problemen en scheidslijnen ontstaan. In het begin van deze eeuw werden die versterkt door de wereldwijde spanningen die mede het gevolg waren van aanslagen uit naam van de islam in de VS en Europa.

Dat is de context waarin de pluriforme samenleving zich verder ontwikkelt. Door sommigen gezien als ideaal, door anderen met angst tegemoet gezien. Nieuwe politieke strijdpunten leiden tot de opkomst van nieuwe bewegingen: Leefbaar Nederland, de Lijst Pim Fortuyn en de Partij voor de Vrijheid.

In die context werken algemeen menselijke patronen en mechanismen die zich in elke samenleving voordoen: van in- en uitsluiting, van gevestigden en buitenstaanders (deels los van, deels juist langs etnische scheidslijnen), van sociale gelaagdheid, van familie- en groepsbanden en loyaliteit, van groepsvorming en identiteit, van zelf discrimineren en van zelfbeklag als je gediscrimineerd wordt (allochtonen die zich verschuilen achter discriminatie en ontevreden autochtone, kwetsbare groepen die denken 'altijd gepakt' te worden en geen vertrouwen meer hebben in de politiek). Bovendien waren relatief veel allochtonen laag opgeleid en werkloos, zodat er ook klassenspecifieke ongelijkheid ontstond.

De veranderingen ten aanzien van ongelijkheid en de sociale verschillen hangen zo samen met een cohesieprobleem. Daarin ontstaan ingewikkelde politieke en sociale dilemma's, waar leraren maatschappijleer midden in staan – maar de leerlingen evenzeer.

De verschillen tussen groepen in de pluriforme samenleving betreffen niet enkel de culturele dimensie. Verschillen tussen mensen zijn een resultante van de inrichting van de samenleving en hebben in de loop van de geschiedenis op verschillende wijze gestalte gekregen. Mensen hebben verschillende soorten bindingen met elkaar (Wilterdink 2007): elk van die bindingen draagt bij aan de identiteit van mensen. En met betrekking tot de pluriforme samenleving: aan de mate van integratie en cohesie.

1. Affectieve bindingen: mensen hebben elkaar nodig voor vriendschap, steun en liefde, *niet alleen in de vorm van gezinnen, familieverbanden en vrienden-groepen, maar ook in de vorm van bijvoorbeeld de sportclub, het dorp of de stad*. Collectieve ervaringen zijn hiervoor belangrijk; dat kunnen rituelen zijn rond trouwen, begravenissen, groepsvorming door ontgroening, maar het kan ook gaan om het beleven van politieke gebeurtenissen.
2. Economische bindingen: het gaat hier om bijvoorbeeld het hebben van werk en in je levensonderhoud kunnen voorzien, maar ook om de afhankelijkheid van andere mensen (interdependentie) om in behoeften (*bijvoorbeeld voedsel, onderdak en kleding*) te voorzien. Door de globalisering, de verbetering van ver-voers- en communicatiemogelijkheden, waardoor mensen wereldwijd steeds nauwer met elkaar in verband staan en sterker afhankelijk zijn van elkaar, lopen de economische bindingen van kleinschalig tot mondiaal. Globalisering kan een nadelig effect hebben op de sociale cohesie in een land: de nationale identiteit neemt af. Voor kwetsbare groepen op de arbeidsmarkt (laagopgeleide allochtonen en autochtonen) is globalisering bedreigend voor de eigen positie op de arbeidsmarkt.
3. Cognitieve bindingen: mensen zijn afhankelijk van anderen om kennis te verwerven. Twee aspecten zijn belangrijk. Er moet een minimum aan gemeenschappelijke historische kennis zijn. Verschillende religies duiden historische gebeurtenissen anders: het frame verschilt. Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk rond de viering van 4 en 5 mei. Bovendien is de toegang tot kennis die van belang is om mee te komen in de samenleving niet voor iedereen gelijk.
4. Politieke bindingen: mensen zijn afhankelijk van elkaar omdat ze niet alles zelf kunnen regelen. De politiek is ervoor om te zorgen voor collectieve voorzieningen. Verschillende groepen voelen zich in verschillende mate betrokken bij de politiek. Bij de verkiezingen van juni 2010 verschoven 34 Kamerzetels van partij. Een belangrijke groep lijkt minder vertrouwen te hebben in de politiek en het migratiedebat had ontegenzeggelijk invloed op de uitslag van de verkiezingen, ondanks de schijn dat het politieke debat gedomineerd leek te worden door economische kwesties.

Bindingen zijn belangrijk, want ze versterken het gevoel iets gemeenschappelijk te hebben met anderen in de samenleving. Ze dragen ook bij tot verantwoordelijkheidsgevoel. In de huidige pluriforme samenleving staan bindingen meer onder druk. Daarbij staan met name de verschillen tussen mensen die er al langer wonen en recente migranten uit niet-westerse samenlevingen centraal. Anders uitgedrukt: verschillen tussen mensen uit een in hoge mate gemoderniseerde stedelijke, seculiere samenleving en mensen uit veel minder gemoderniseerde agrarische, niet-seculiere samenlevingen (met daardoor andere affectieve, economische, cognitieve en politieke bindingen).

Een centraal dilemma is hoe je kunt voorkomen dat enerzijds vanuit de dominante cultuur groepen mensen worden gedwongen zich in hoge mate 'aan te passen', met het risico dat nieuwkomers en andere minderheidsgroepen zich niet erkend voelen en er tweederangsburgers ontstaan, en dat anderzijds de verschillen zo groot blijven of worden dat er in de samenleving onvoldoende gemeenschappelijkheid is. Hoe kom je voor iedereen tot een goed evenwicht tussen rechten en plichten? Een daaraan verwant dilemma is hoe en in welke mate migranten opgevangen kunnen worden en aan nieuwkomers opleiding, werk, kansen en integratiemogelijkheden kunnen worden geboden zonder dat daardoor de autochtonen aan de onderkant van de samenleving zich bedreigd voelen? Verder weg ligt het zogenaamde shariadilemma: moeten belangrijke rechten en vrijheden worden opgegeven als een meerderheid van de bevolking dat wil? Een ander dilemma dat niet onbesproken kan blijven is bijvoorbeeld de wens dan wel het recht op het behoud van eigen taal en cultuur en bijvoorbeeld het bestaan van Nederlandse grondrechten met betrekking tot de gelijkheid van man en vrouw. Juist ook in klassen met leerlingen uit etnische minderheidsgroepen zouden lessen over de pluriforme samenleving niet alleen over discriminatie moeten gaan, maar ook over bepaalde uitgangspunten in (sub)culturen en religies die in strijd zijn met bepaalde grondrechten.

De moeilijkheid is om enerzijds problemen van discriminatie niet uit de weg te gaan en anderzijds leerlingen ook perspectief te bieden. Hoe kan een docent problemen van sociale ongelijkheid, van in- en uitsluiting, van discriminatie behandelen zonder leerlingen in een fatalistische houding te duwen? Een docent moet ook de kansen laten zien die de Nederlandse samenleving biedt en ingaan op de ontwikkeling die plaatsvindt met betrekking tot de sociale mobiliteit van verschillende groepen.

13.2.2 Cultuur en integratie

Het denken, doen en laten van de mens wordt voor een deel bepaald door wat we de mentale programmering noemen. Deze programmering komt tot stand door de opvoeding en de sociale context waarin ervaringen worden opgedaan. Cultuur vormt een deel van deze programmering en is een collectief verschijnsel. We kunnen cultuur daarom definiëren als de collectieve mentale programmering die de ene groep doet onderscheiden van de andere groep in de samenleving (Hofstede). Je zou dat een collectieve identiteit kunnen noemen.

Lange tijd overheerste in beleids- en opiniemakend Nederland de opvatting dat de dilemma's met betrekking tot allochtonen opgelost zouden kunnen worden met een beleid van 'integratie met behoud van de eigen culturele identiteit'. Dat zou wellicht wel wrijvingen, maar geen grote, de samenleving ontwrichtende problemen opleveren. Vooral verbetering van de sociaaleconomische positie van migranten zou die integratie bevorderen. In het kielzog daarvan zouden problemen van culturele aard ook kleiner en hanteerbaar worden.

De laatste jaren is het beleids- en debatklimaat omgeslagen. De nadruk is sterk komen te liggen op culturele en godsdienstige verschillen. In de ogen van veel

autochtonen maken de uit het land van herkomst meegebrachte cultuur en godsdienst het voor migranten moeilijk om volwaardig deel te nemen aan en te integreren in de samenleving. Problemen die allochtonen hebben of maken worden nu vooral verklaard vanuit cultuurverschillen.

We hebben de neiging tot *culturalisering* – het centraal stellen van cultuur ter verklaring van menselijk gedrag – van het debat. In de culturalistische opvatting worden mensen voorgesteld als in hoge mate het product van hun cultuur. Dat getuigt van een *essentialistisch cultuurbegrip*, dat uitgaat van statische, homogene culturen met een vaste kern die maar heel langzaam veranderen. Overeenkomsten tussen culturen en verschillen binnen culturen raken daarbij uit het gezichtsveld, terwijl verschillen tussen culturen worden benadrukt. Deze denkwijze treffen we aan onder (aanzienlijke) delen van zowel de autochtone als de allochtone bewoners van Nederland.

Hier tegenover staat een *constructivistisch cultuurbegrip*, dat er van uitgaat dat mensen zelf hun cultuur vormgeven op grond van hun ervaringen, door keuzes te maken welke elementen zij meer of juist minder belangrijk vinden. Daarbij ontstaan aanzienlijke verschillen binnen culturen. Juist migratie dwingt migranten tot het maken van allerlei keuzes – die zeer uiteen kunnen lopen – en dus tot het construeren van hun eigen cultuur (o.a. Snel 2003 en Schinkel 2008).

Culturele dimensies

Hofstede heeft een model en een methode ontwikkeld om culturen en hun kenmerken met elkaar te vergelijken en de verschillen te verklaren. Dat model biedt een goed instrument om bij de behandeling van het onderwerp culturen en subculturen te analyseren en met elkaar te vergelijken. Verschillen tussen etnische groepen kunnen op die manier worden verhelderd en genuanceerd. Bovendien heeft het model oog voor verschillen in waarden en normen tussen sociale lagen.

Machtsafstand

In Nederland hechten we grote waarde aan het gelijkheidsideaal. In veel landen wordt de politie tegelijkertijd gehaat en gevreesd en wordt de autoriteit van de baas niet ter discussie gesteld. Het antwoord dat een bepaalde cultuur heeft op het fundamentele probleem dat mensen ongelijk zijn is de *machtsafstand*. Hofstede definieert de machtsafstand als de mate waarin minder machtige leden van een samenleving of cultuur verwachten en accepteren dat de macht gelijk verdeeld is. Dit betekent dat mensen in een cultuur met een grote machtsafstand zich makkelijker neerleggen bij het feit dat de macht ongelijk verdeeld is dan mensen in culturen met een lage machtsafstand. Dit geldt zowel voor de 'sterken' als de 'zwakken' in de betreffende cultuur. De wijze waarop in een samenleving omgegaan wordt met het machtsvraagstuk heeft invloed op de integratie van culturen. Hoe minder machtsafstand, hoe meer kans op integratie. In een land als Japan is de machtsafstand beduidend groter dan in bijvoorbeeld Scandinavische landen en in veel Afrikaanse landen denkt men ook sterker in termen van hiërarchie.

Individualisme/collectivisme

In de meeste samenlevingen wordt het groepsbelang gesteld boven het belang van het individu. We spreken dan van *collectivistische* samenlevingen. De groep is de dominante factor en het individu ontleent zijn identiteit aan de groep. De groep staat dan ook pal voor het individu. Iemand aanspreken op zijn gedrag is dan ook meteen een aanval op de groep. Hiertegenover staat de *individualistische* samenleving, waarin de mens zich primair richt op de zorg voor zichzelf en de (zeer) naaste omgeving.

Volgens Hofstede is een samenleving individualistisch als de onderlinge banden tussen de individuen los zijn. Er is sprake van een collectivistische cultuur als er een sterke wij-gerichtheid is. Familiestructuren zijn belangrijk en schaamtcultuur speelt een belangrijke rol. In de discussie over verschillen tussen de dominante Nederlandse cultuur en cultuurkenmerken van migrantengroepen wordt deze dimensie vaak uitgelicht en heeft men minder oog voor de andere dimensies.

Masculiniteit/femininiteit

Er zijn samenlevingen, waarin het belangrijk wordt gevonden dat het werk een uitdaging is die persoonlijke voldoening geeft, waarin op basis van prestaties beloningen worden gegeven en waarin het mogelijk is veel geld te verdienen. Er zijn ook samenlevingen waarin het belangrijk is dat er goede relaties zijn, zowel met de chef, de docent als met collega's en ondergeschikten en dat men woont in een prettige omgeving. Zorgzaamheid voor anderen en de omgeving is dan een dominante waarde. Dit geeft aanleiding tot de introductie van de dimensie *masculiniteit/femininiteit*. Onder masculien wordt dan verstaan dat de dominante waarde ligt in de vaste taakverdeling, gekoppeld aan de sekse: 'de man als jager en de vrouw als zorgster'. Onder feminiën verstaan we dan dat de belangrijkste waarde de aandacht voor de kwaliteit van het leven is. Het gaat dus niet alleen om verdelingsvragen, maar ook om dominante waarden. Van Zuid-Europese culturen wordt verondersteld dat ze masculie zijn dan de Nederlandse.

Onzekerheidsvermijding

Niemand kan de toekomst voorspellen. Dat betekent dus dat iedereen onzeker is over wat er gaat gebeuren. Onzekerheid geeft vaak een onprettig gevoel en we proberen vat te krijgen op de toekomst door het maken van regels, afspraken, wetten en technische ingrepen. De wijze van omgaan met onzekerheid hangt niet alleen af van het karakter van een mens, maar ook van de cultuur waarin hij leeft. In sommige culturen vinden mensen het prima dat er maar weinig is geregeld: Engeland heeft geen wetboek van strafrecht maar in Duitsland zijn er zelfs regels voor het geval er niets geregeld is. Er kan dus een vierde dimensie geïntroduceerd worden, namelijk de *onzekerheidsvermijding*. Deze wordt als volgt door Hofstede gedefinieerd: de mate waarin de leden van een groep of een cultuur zich bedreigd voelt door onzekere of onbekende situaties.

In culturen met een sterke onzekerheidsvermijding wordt het leven beheerst door regels en wetten en er is daardoor ook veel bureaucratie. Afwijkend gedrag

wordt niet getolereerd. Er is een sterke drang om hard te werken en het uiten van agressie wordt geaccepteerd. In een cultuur met een geringe mate van onzekerheidsvermijding heeft men het liefst zo min mogelijk regels. Er is een grote tolerantie voor afwijkend gedrag. Er heerst vaak een zekere gemoedelijkheid en hard werken is geen doel op zichzelf.

Een door Hofstede geïntroduceerde vijfde dimensie (korte/langetermijngerichtheid) laten we hier gemakshalve buiten beschouwing.

Integratie

Problemen rond integratie kunnen wellicht worden benoemd en verklaard vanuit het model van Hofstede: dat zou docenten die les geven aan heterogene groepen kunnen helpen om het gedrag van leerlingen beter te duiden. Voor de behandeling van het onderwerp pluriforme samenleving kunnen de dimensies van Hofstede een verrijking zijn: elke dimensie wordt beschreven in vele indicatoren, waardoor het een rijk arsenaal aan concrete voorbeelden geeft van cultuurverschillen. Bovendien laat Hofstede samenhang zien tussen verschillende culturele dimensies.

Sinds veel mensen het idee hebben dat het niet goed gaat met de *integratie* van veel nieuwkomers, wordt getracht integratie te meten. Dat blijkt niet eenvoudig en maakt het minimaal noodzakelijk om een onderscheid te maken tussen sociaal-culturele, sociaaleconomische en politieke integratie. Dan blijkt dat die drie dimensies niet automatisch samengaan of elkaar versterken. Chinezen zijn nauwelijks sociaal-cultureel en politiek geïntegreerd, maar sociaaleconomisch wel, Turken vrij goed sociaaleconomisch en politiek, maar sociaal-cultureel weer veel minder. Dat meten is een poging om greep op iets te krijgen omdat er op bepaalde punten met migranten en hun nakomelingen te veel mis gaat. Zonder bovengemiddeld hoge percentages uitkeringstrekkers en plegers van misdrijven en sinds kort de vatbaarheid van kleine groepen voor extreme politiek-religieuze opvattingen zou er waarschijnlijk nauwelijks discussie zijn over wat precies integratie is of zou moeten zijn en in welke mate de verschillende groepen en generaties geïntegreerd zijn (vgl. Bovens 2003).

De pluriforme samenleving wordt tegenwoordig overwegend bekeken als een probleem, waarbij een te grote afstand tussen of het te weinig 'mengen' van bevolkingsgroepen als ongewenst wordt beschouwd. Voor een groot deel gaat het bij groepsvorming echter om algemene processen van vooral sociaalpsychologische aard die zich overal voordoen. Mensen hebben behoefte om ergens bij te horen en bindingen aan te gaan met andere mensen. Dat geldt voor iedereen, maar zeker ook voor leerlingen in een fase waarin zij ook op zoek zijn naar hun identiteit, die mede wordt bepaald door bij wie zij horen. Binding aan een bepaalde groep leidt echter vaak tot afsluiting van degenen die niet bij jouw groep behoren. Tenzij zij graag lid van een andere groep zouden willen worden, vinden de meeste mensen hun eigen groep beter dan de groepen waarvan zij geen deel uitmaken. Binding aan de eigen groep kan leiden tot het ontstaan en in standhouden van vooroordelen en negatieve stereotypen over andere groepen. Dat zijn allemaal gewone

sociale verschijnselen, die een samenleving weinig zorgen hoeven te baren. Overal zie je het verschijnsel van 'soort zoekt soort'.

In een samenleving met gevestigde inwoners en immigrerende nieuwkomers kan dat een specifieke dynamiek krijgen. Dat wordt wel problematisch als de opsluiting in de eigen groep leidt tot discriminatie en aanzetten tot haat en geweld tegen leden van andere groepen. Binnen de school wordt het een probleem als leerlingen zich buitengesloten en niet geaccepteerd voelen. Door de grote aandacht voor problemen wordt vaak vergeten dat er *tegenstrijdige ontwikkelingen* zijn. Tegenover problemen van schooluitval (al is dat al enorm verminderd), werkloosheid, criminaliteit en in een beperkt aantal gevallen politiek-religieuze radicalisering staan positieve ontwikkelingen op het gebied van onderwijs, werk, politieke en maatschappelijke participatie. Ook kan een grotere openheid naar de Nederlandse samenleving – zoals gerichtheid op werk en carrière, vrije partnerkeuze, een goede opleiding voor meisjes als basis voor een baan – samengaan met het veel belang hechten aan de godsdienst. Binnen vrijwel alle groepen zijn tegenstrijdige ontwikkelingen waar te nemen. De belangrijkste daarvan zijn kort en duidelijk samengevat door Dagevos (2008).

13.2.3 Maatschappijleerdoelen

Je kunt alleen maar goed zicht krijgen op de pluriforme samenleving door veel aspecten en gezichtspunten daarbij te betrekken. De vier invalshoeken zijn wel verdwenen uit de eindtermen voor maatschappijleer op havo en vwo, maar bieden toch een handvat om de problematiek enigszins te ordenen. De actuele publieke discussie richt zich in sterke mate op de sociaal-culturele component. Belangrijke begrippen hierbij zijn cultuur, subcultuur, identiteit, socialisatie en godsdienst, maar ook integratie en assimilatie. De sociaaleconomische en politieke component zijn evenwel zeker zo relevant en niet in het minst door de ontwikkelingen op die terreinen in de afgelopen tien jaar. Wat betreft de sociaaleconomische component staat sociale ongelijkheid centraal, niet alleen in Nederland, maar ook op wereldniveau. Ook kan er concurrentie ontstaan aan de onderkant van de arbeidsmarkt tussen mensen van verschillende afkomst en sociale klasse. De politiek-juridische invalshoek komt naar voren in de pogingen van de overheid om greep te krijgen op migratiestromen, nieuwkomers te laten inburgeren en hun maatschappelijke participatie te bevorderen en ongewenst – met name crimineel – gedrag tegen te gaan.

Vanuit de vergelijkende invalshoek wordt duidelijk dat het geen specifiek Nederlandse aangelegenheid is, maar dat in alle rijke landen, in West-Europa en elders, vergelijkbare problemen spelen. Dit onderwerp heeft dus een sterke internationale component. Zo is massale migratie historisch geen nieuw verschijnsel. In de discussies wordt regelmatig verwezen naar migratie- en integratieprocessen in het verleden en de – zeer uiteenlopende – lessen die men daaruit zou kunnen of moeten trekken. Nieuw is wel dat migranten uit zeer arme samenlevingen naar ontwikkelde verzorgingsstaten trekken, waardoor die vergelijking maar ten dele opgaat. Vroeger moesten migranten het zelf zien te redden.

Om eenzijdige nadruk op culturele of andere factoren te voorkomen, is het nodig deze invalshoeken in hun onderlinge samenhang te behandelen. Enkele belangrijke begrippen lopen ook door de verschillende invalshoeken heen, zoals autochtonen, allochtonen, achterstand en achterstelling, positietoewijzing en positieverwerving, discriminatie, segregatie, sociale cohesie en opnieuw integratie.

Aan de hand van de pluriforme samenleving kan worden geïllustreerd dat er geen eenvoudige oplossingen bestaan voor ingewikkelde problemen. Veel problemen hangen samen met internationale economische, politieke, culturele en religieuze ontwikkelingen, die door het Nederlandse beleid maar marginaal zijn te beïnvloeden. Daarnaast zijn simpele oplossingen vaak strijdig met internationale en nationale regels die mensen beschermen tegen willekeurig en discriminerend overheidsoptreden. Maar ook zonder zulke internationale invloeden gaat het om ingewikkelde problemen, waarbij iedere aanpak altijd onbedoelde en ongewenste gevolgen met zich meebrengt. Daarom is het in vergelijkend perspectief ook belangrijk om te zien dat heel ander beleid dan het Nederlandse (tot voor kort 'integratie met behoud van eigen culturele identiteit') in andere landen zoals Frankrijk (assimilatiepolitiek) of Duitsland (geen specifiek beleid) niet tot opvallend betere resultaten heeft geleid. Ook dat relativeert de betekenis van overheidsingrijpen en snelle, 'krachtige' oplossingen.

Over de formulering van doelstellingen kun je eindeloos discussiëren, maar maatschappijleer zou met de behandeling van de pluriforme samenleving voor leerlingen de volgende doelen kunnen nastreven:

1. Kennis en inzicht verwerven in het ontstaan, het functioneren, de dilemma's en problemen van de pluriforme samenleving. Daarbij verschillende visies op (de toekomst van) de pluriforme samenleving, het overheidsbeleid en het verschijnsel pluriforme samenleving in vergelijkend perspectief.
2. Zicht krijgen op het verband tussen ontwikkelingen in de pluriforme samenleving en sociale ongelijkheid en de samenhang met sociale cohesie.
3. Zicht krijgen op processen van integratie en segregatie.
4. Zicht krijgen op de waarden die bij de pluriforme samenleving in het geding zijn en de waardedilemma's die zich daarbij kunnen voordoen.
5. Leren verrichten van eenvoudig onderzoek over (een aspect van) de pluriforme samenleving.
6. Leren analyseren van de pluriforme samenleving of bepaalde aspecten daarvan met behulp van de benaderingswijzen en begrippen van maatschappijleer.
7. Leren beargumenteren – op basis van de vorige punten – van een eigen standpunt ten aanzien van (aspecten van) de pluriforme samenleving.
8. Ontwikkelen van een open, tolerante en empathische houding met respect voor verschillen tussen mensen en hun culturen.

Het doel is nadrukkelijk niet: het aanleren van één visie als de juiste.

13.3 BEGINSITUATIE VAN LEERLINGEN

Verskillende factoren maken het voor jongeren – en volwassenen – moeilijk om een helder beeld van de pluriforme samenleving te krijgen. Veel van die factoren kunnen het verwerven van zo'n beeld door lessen maatschappijleer belemmeren, maar er zijn ook factoren die dat juist kunnen bevorderen.

13.3.1 Ervaringsdeskundigheid

Ontwikkelingen in de pluriforme samenleving hebben geleid tot maatschappelijke en politieke polarisatie, economische ongelijkheid, heftige emoties, eenzijdige beeldvorming en vooroordelen. Sommige leerlingen hebben vaststaande meningen gevormd, die vaak in hun eigen omgeving (thuis, bij vrienden, op straat) worden gevormd en/of bevestigd. Soms hebben zij zelf iets onaangenaams meegemaakt met iemand uit een andere (etnische) groep, kennen zij mensen die dat is overkomen of hebben daarover horen praten. Zulke ervaringen versterken meestal negatieve emoties.

Daarnaast hebben veel leerlingen – zeker in de grote steden – ervaring met multicultureel samenleven, in veel gevallen meer dan hun docenten, die vaak nog in een overwegend 'witte' omgeving zijn opgegroeid en opgeleid. De combinatie van 'ervaringsdeskundigheid' met sterke emoties kan er toe leiden dat sommige leerlingen informatie over bijvoorbeeld aantallen allochtonen, schoolprestaties, werkloosheid, criminaliteit of discriminatie niet geloven omdat zij in hun eigen omgeving of de media iets anders hebben gezien of gehoord of menen te hebben gezien of gehoord. Ze 'weten' uit eigen ervaring immers al hoe het zit.

Deze 'ervaringsdeskundigheid' geldt in veel mindere mate voor autochtone leerlingen op het platteland of in kleine steden buiten de Randstad. Maar ook zij hebben vaak uitgesproken opvattingen – opgedaan via de media of voor hen belangrijke mensen – die zij als vaststaande 'feiten' beschouwen.

Polarisering, sterke emoties, 'ervaringsdeskundigheid', het idee het al te weten en de nadruk op culturele verschillen vanuit een essentialistisch cultuurbegrip kunnen het voor leerlingen erg moeilijk maken om met een open houding met dit onderwerp aan de slag te gaan. Dat kan blijken uit oordelen over mensen uit andere groepen of culturen en uit de manier waarop zij tegen een aantal belangrijke begrippen aankijken. Het kan leiden tot stereotypen en vooroordelen. Anderzijds bestaat ook het risico dat docenten de ervaringskennis niet serieus nemen en alleen afdoen als stereotype, bevooroordeeld of zelfs 'gevaarlijk'.

In hoofdstuk 4 is een aantal tegenstrijdigheden in het denken van leerlingen besproken. Die zijn ook bij de pluriforme samenleving te herkennen. Zo vinden veel leerlingen een klasgenoot, clubgenoot of buurjongen/meisje uit een andere etnische groep wel in orde. Maar tegelijkertijd menen zij, ook als zij zelf geen negatieve ervaringen hebben met leden van die etnische groep, dat die groep in het algemeen niet deugt. Veel leerlingen leren pas toleranter te zijn ten aanzien van andere groepen (en dat geldt niet enkel voor etnische groepen) als zij er zelf in een gelijkwaardige relatie mee in aanraking komen (studie, werk). Dat kun je misschien aan de orde stellen met de volgende werkvorm.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Beeldvorming over groepen Gedeelde sturing.
Omschrijving	Leerlingen bekijken welke beelden zij hebben van verschillende nationale/etnische groepen en gaan vervolgens na in hoeverre die beelden kloppen.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die bereid is serieus mee te doen en eerlijk antwoord te geven. Als dat niet het geval is, bestaat het risico dat de stereotypen juist worden bevestigd.
Niveau	Alle.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verwerven van inzicht in beeldvorming van verschillende groepen. • Leren openstaan voor verschillen tussen mensen.
Tijdsduur	20-25 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bedenkt tevoren welke kenmerken en beelden leerlingen zouden kunnen noemen.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De docent leidt het onderwerp in en geeft de leerlingen eerst een individuele opdracht: Als je denkt aan Antillianen, Belgen, Duitsers, Marokkanen, Nederlanders, Surinamers en Turken, welke kenmerken hebben zij dan volgens jou? Schrijf per groep vier kenmerken op. • De docent inventariseert klassikaal de kenmerken en schrijft die per nationale/etnische groep op het bord. • De docent geeft weer een individuele opdracht; op het bord staan nu de kenmerken van de verschillende nationale groepen: <ul style="list-style-type: none"> – Ken jij mensen die volledig aan dit beeld van een bepaalde nationaliteit voldoen? Schrijf voor jezelf op wie dat zijn. – Ken jij mensen die niet helemaal of helemaal niet aan dit beeld van een bepaalde nationaliteit voldoen? Schrijf voor jezelf op wie dat zijn. • De docent inventariseert dit klassikaal. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedenken individueel vier kenmerken per groep en schrijven die op. • Rapporteren hun notities. • Beantwoorden individueel schriftelijk de twee nieuwe vragen. • Doen mee met de klassikale bespreking.

Nabespreking	In elk geval aandacht voor: <ul style="list-style-type: none"> • Passen alle mensen binnen de genoemde kenmerken van deze nationale groepen? • Wat betekent het dat (niet) iedereen binnen de categorieën te plaatsen is?
Tips	De opdracht kan ook in kleine groepjes. Dan ontstaat waarschijnlijk meteen discussie met de voor- en nadelen van dien. Dat kost ook meer tijd. Het kan ook wenselijk zijn een iets andere lijst van groepen te nemen.

Uit deze 'ervaringsdeskundigheid' en emoties kunnen preconcepties voortkomen die het verwerven van kennis en inzicht in een multiculturele samenleving moeilijk kunnen maken. Maar het kan ook anders uitpakken. 'Ervaringsdeskundige' leerlingen die hun eigen ervaring wat kunnen relativiseren en openstaan voor andere ervaringen en nieuwe inzichten kunnen zeer waardevolle bijdragen leveren. Een hoopvolle aanwijzing hiervoor komt uit een onderzoek naar hoe jongeren naar jonge allochtonen in soaps kijken. Zij zien daarin het liefst jongeren zoals ze die in hun eigen leven meemaken en ergeren zich als die jongeren worden voorgesteld als exotische types met alle daarbij horende stereotypen of als volledig aangepaste types (De Bruin 2005, p. 174, 185, 187). Dat biedt aanknopingspunten voor genuanceerd denken en het doorbreken van stereotypen.

13.3.2 Verschillende schoolklassen en niveaus

Als het thema voor bepaalde leerlingen sterk speelt en uitgesproken standpunten dominant zijn, kunnen groepsloyaliteiten en groepsdwang het moeilijk maken al ingenomen standpunten kritisch te bekijken en – zeker publiekelijk – opvattingen te herzien. Dat kan gelden voor allochtone en autochtone leerlingen, leerlingen van vwo of vmbo. Allochtone leerlingen, vooral in het vmbo en de lagere regionen van het mbo, die zich gefrustreerd voelen over wat zij ervaren als hun positie in de samenleving, hun gebrekkige toekomstmogelijkheden en het negatieve stigma dat hen is opgeplakt zouden zich wantrouwend kunnen opstellen, loyaal zijn met medeleerlingen uit hun eigen etnische groep en kritiek snel afdoen als 'discriminatie' of 'racisme'.

Maar er zijn ook autochtone leerlingen die menen dat er veel meer allochtonen in Nederland zijn dan werkelijk het geval is. Ook schatten zij de werkloosheid en criminaliteit veel te hoog in. Zij vinden dat Nederland 'vol' is en sterk bedreigd wordt door migranten, dus moslims, die worden voorgetrokken en bezig zijn de macht in het land over te nemen. Ook zij staan vaak niet open voor nieuwe informatie en een gesprek over multicultureel samenleven.

In hoofdstuk 6, paragraaf 2.3 zagen we dat lager opgeleide jongeren in het algemeen minder waardering hebben voor culturele verschillen tussen mensen en het moeilijker vinden zich in te leven in anderen. Ook vinden zij het moeilijker om met

tegenstrijdige ideeën om te gaan. Dat maakt het voor veel van hen moeilijk om met een open houding naar de pluriforme samenleving te kijken.

In een eenzijdig 'zwarte' of 'witte' klas wordt soms maar één dominante mening door de leerlingen naar voren gebracht. Dat kan zijn omdat ze het allemaal eens zijn, maar ook door een klimaat waarin leerlingen geen afwijkende meningen durven te uiten (zie ook hoofdstuk 6 over meningen onder groepsdruk). Als leerlingen, daartoe door de docent uitgenodigd, afwijkende meningen uiten, kan dat hun positie tussen hun klasgenoten in gevaar brengen. In zo'n situatie kan de docent, die ook de andere kant van het verhaal wil laten zien, alleen tegenover de klas komen te staan. Dat maakt de kans groter dat leerlingen informatie van bijvoorbeeld het CBS en het SCP niet willen geloven. Die informatie wordt immers ingebracht door de in hun ogen partijdige docent. Bovendien 'weten' zij zelf hoe het in elkaar zit, en dat is anders dan hun docent beweert.

Ook in 'gemengde' klassen zonder scherp gepolariseerde posities kan het lastig zijn de pluriforme samenleving te bespreken. Ook hier bestaan vaak bij zowel een deel van de autochtone als de allochtone leerlingen negatieve stereotypen over elkaar, die zij in de klas niet of slechts verhuld uitspreken. Daardoor kunnen die stereotypen en vooroordelen moeilijk worden besproken.

De kans dat leerlingen algemeen als betrouwbaar beschouwde informatie niet willen geloven, is meestal groter bij vmbo-leerlingen en mbo 1-2 leerlingen dan bij havisten, vwo'ers en mbo'ers van de hogere niveaus. Die laatsten zijn meer gewend min of meer rationeel om te gaan met informatie en argumenten. Daar staat tegenover dat havisten en vooral vwo'ers vaak wat afwachtend en minder spontaan zijn. Dat betekent dat zij minder snel een mening zullen geven waarvan zij weten of vermoeden dat die bevooroordeeld of niet goed beargumenteerd is. Bepaalde opvattingen, die wel leven bij sommige leerlingen, blijven dan onuitgesproken en worden niet in de discussie betrokken. Vmbo'ers zijn in het algemeen sterker geneigd hun opvattingen te uiten, waardoor je weet wat ze denken en die opvattingen besproken kunnen worden. Daar staat tegenover dat zij die opvattingen vaak minder goed kunnen relativeren en eerder geneigd zijn betrouwbare informatie niet te geloven. Dit alles hangt echter ook sterk af van de samenstelling van de klas, groepsvorming, groepsprocessen en de verhouding tussen de klas en de docent (o.a. Leeman 1994). De docent kan door een open opstelling en adequate didactiek het gesprek vergemakkelijken. Verder is een exclusieve focus op etniciteit bij pluriformiteit niet de aangewezen weg. Er zijn meer cultuurverschillen in de samenleving die onderzoek en bespreking verdienen.

Door de emotionele discussie is een aantal begrippen omstrepen geraakt. In de preconcepties van veel leerlingen – en volwassenen – wordt cultuur vooral in verband gebracht met grote cultuurverschillen die problemen veroorzaken. Bovendien halen sommige leerlingen de begrippen cultuur en godsdienst door elkaar. Dat raakt ook de moeilijke kwestie van de identiteit. Als leerlingen grote afstanden ervaren tussen groepen, uit zich dat in scherpe tweedelingen tussen autochtoon en allochtoon, tussen 'wij' en 'zij'. Moeizame verhoudingen tussen groepen uiten zich in de eis tot 'aanpassing' of juist verzet daartegen. Ook discriminatie is een

begrip dat sommige leerlingen te pas en te onpas gebruiken. Op al deze punten wordt nader ingegaan in paragraaf 4.

Door dit soort kwesties vraagt de behandeling van de pluriforme samenleving een gedegen voorbereiding en weldoordachte pedagogische en didactische keuzes. Daarbij moet het in eerste instantie om distantie gaan en de bereidheid om algemene processen en structuren te zien. Een aantal leerlingen ziet er tegenop omdat ze negatieve effecten verwachten op hun onderlinge verhoudingen. Er zijn echter ook veel leerlingen – om uiteenlopende redenen – blij dat dit belangrijke thema nu eens serieus wordt behandeld. Zij vinden het een leuk en uitdagend onderwerp en willen er graag over praten.

13.4 DIDACTIEK

In deze paragraaf wordt eerst besproken hoe je zou kunnen beginnen met lessen over de pluriforme samenleving. Daarna komen begrippen aan de orde die door de preconcepties van leerlingen problemen kunnen opleveren. Veel daarvan hebben te maken met cultuur. Er worden suggesties gedaan hoe docenten inhoudelijk die preconcepties kunnen bijstellen met voorbeelden van werkvormen. Vervolgens wordt ingegaan op het probleem dat een (klein) deel van de leerlingen de betrouwbare informatie niet gelooft. Ten slotte komen de waarden en de grenzen van de docent bij dit onderwerp aan de orde.

13.4.1 Hoe beginnen?

Onder docenten bestaan uiteenlopende opvattingen over hoe je het beste een lessenserie over de pluriforme samenleving kunt beginnen. Sommige docenten vinden dat je aan het begin vooral de leerlingen de kans moet geven om hun ervaringen te vertellen, hun meningen te geven en hun emoties te uiten. Dat verhoogt de motivatie en betrokkenheid bij het onderwerp, leerlingen voelen zich serieus genomen. Ook komen meteen de preconcepties van leerlingen naar voren, waarop je als docent later kunt terugkomen.

Andere docenten verwachten van deze aanpak voornamelijk onheil. Het biedt ruimte voor allerlei vooroordelen en racistische praat en kan de verhoudingen tussen groepen leerlingen en tussen de leerlingen en de docent op scherp zetten. Dan is de geest uit de fles en zal het moeilijk zijn die er weer in te krijgen. Een evenwichtige behandeling met respect voor wetenschappelijke kennis en betrouwbare informatie zal daarna moeilijk zijn. Zulke docenten beginnen liever met een onomstreden kennisbasis over belangrijkste begrippen. Op basis daarvan kunnen leerlingen na enige tijd met beargumenteerde meningen komen, niet eerder.

De ene aanpak is niet per se beter of slechter dan de andere. Daarbij zijn ook de opmerkingen in hoofdstuk 6 over aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen van belang. In een recent onderzoek over gesprekken in de klas over problemen van etnisch gemengd samenleven, worden vijf vereisten genoemd waaraan de docent moet voldoen om zulke gesprekken goed te kunnen (bege)leiden. Allereerst moet er sprake zijn van een *ordelijke leeromgeving*. Ten tweede moet

er een *vertrouwensband* zijn tussen de docent en de leerlingen, die zeker niet vanzelfsprekend is. Als derde punt moet de docent *inhoudelijk deskundig* zijn en ook weten welke uiteenlopende opvattingen er bij leerlingen kunnen leven. Het vierde punt is *'interculturele sensitiviteit'*, de docent moet diversiteit waarderen en zich kunnen verplaatsen in de achtergrond en belevingswereld van leerlingen van verschillende afkomst. Ten slotte moet de docent zich *bewust zijn of een bepaalde groep in de klas een dominante positie inneemt* en daarmee rekening houden met zijn aanpak (Radstake en Leeman 2008).

Je kunt als docent ook kiezen voor een soort 'omweg' door te starten met een gesprek over sociale verschillen, cultuur en processen van uitsluiting als algemene menselijke verschijnselen aan de hand van minder gevoelige onderwerpen. Zo is in het vmbo bij maatschappijleer 1 multiculturele samenleving niet als apart onderdeel opgenomen. Cultuur en socialisatie, sociale verschillen, beeldvorming en stereotypering bieden de leerlingen echter handvatten waarmee ze, als ze maatschappijleer 2 kiezen, beter voorbereid zijn op bespreking van de daar wel apart opgenomen multiculturele samenleving. Om niet meteen in reflexen over de pluriforme samenleving te schieten, gaat het bij maatschappijleer 1 bij vooroordelen en discriminatie over jongens en meisjes.

Er zijn verschillende manieren om bij de start van een nieuw onderwerp leerlingen naar hun meningen en ervaringen te vragen, zoals een Schrijfronde, een Stille wanddiscussie, een Mind map en een Debat/driebordendiscussie. Deze werkvormen worden beschreven in hoofdstuk 18. Bij al deze werkvormen moet de docent zelf een voorzet geven in de vorm van een aantal stellingen of begrippen. De eerste twee genoemde werkvormen hebben als voordeel dat leerlingen rustig hun mening kunnen geven zonder dat meteen de hele klas meeluistert en kan reageren. Ze zijn daarom vooral geschikt voor vmbo-klassen waar leerlingen slecht naar elkaar luisteren en elkaar weinig ruimte geven. De docent kan de formulering van de stellingen aanpassen aan het niveau en ook actuele gebeurtenissen erin betrekken. Juist omdat nogal wat leerlingen dit onderwerp een beetje moe zijn, moet de docent proberen deze eerste keer met verrassende stellingen of nieuwe perspectieven te komen.

13.4.2 Cultuur: anders en hetzelfde

Via het begrip *cultuur* kunnen veel preconcepties aan de orde worden gesteld. Daarom eerst een paragraaf over een aantal punten die bij cultuur aan bod kunnen komen, met speciale aandacht voor bij leerlingen en soms ook bij docenten bestaande misvattingen.

Het veel gebruikte statische en homogene, nogal essentialistische cultuurbegrip reduceert mensen tot een product van hun cultuur. Hoe eenzijdig en beperkt dit is, kan duidelijk worden gemaakt aan de hand van de driedeling van Hoffman. De identiteit van ieder mens bestaat uit drie delen: een deel dat hij met alle mensen gemeen heeft, een deel dat hij met sommige mensen gemeen heeft (cultuur, klasse, godsdienst, etniciteit, geslacht, leeftijd, nationaliteit enzovoort) en een deel dat hij met niemand gemeen heeft: de unieke persoonlijkheid (Hoffman 2002, p. 39-41).

Bij het centraal stellen van cultuur is het risico groot dat er veel nadruk komt te liggen op *cultuurverschillen* en daarmee op het 'anders' en 'vreemd' zijn van anderen. Ook goedbedoelde pogingen van docenten om meer wederzijds begrip te kweken, dragen daar vaak aan bij. Zo vragen docenten aan bijvoorbeeld Turkse leerlingen iets over hun herkomstland, cultuur of godsdienst te vertellen. Dat maakt leerlingen actief en een levensecht verhaal van een medeleerling spreekt meer aan dan dezelfde informatie uit de mond van de docent. In de praktijk is echter gebleken dat voor veel leerlingen zo juist het 'anders' en daarmee 'vreemd' zijn van die leerling en van de Turken wordt benadrukt. Ook is het mogelijk dat die leerling helemaal niet op zijn 'Turks-zijn', Turkije, de Turkse cultuur en de islam aangesproken wil worden. Hij wil juist niet 'anders' zijn, maar een gewone 'Amsterdamse' of 'Nederlandse' leerling tussen zijn medeleerlingen zijn en heeft misschien wel weinig met de islam. Het is dan onaangenaam om in de volle klas door de docent te worden aangesproken op het 'anders' zijn. Dat plaatst de leerling in een aparte positie, als buitenlander en buitenstaander. Het ligt natuurlijk anders als een leerling zelf ongevraagd iets wil vertellen over zijn of haar cultuur of herkomstland (Bruin en Van der Heijde 2007, p. 114).

Het versterken van het 'anders' zijn speelde ook bij televisiecampagnes in de jaren tachtig van de vorige eeuw. De campagne 'Leuk dat we in Nederland niet allemaal hetzelfde zijn' liet Turkse, Marokkaanse en Surinaamse kinderen zien met voor Nederlandse begrippen 'vreemd' gedrag. Dat gedrag werd kort toegelicht, waarna er begrip en waardering voor werd gevraagd. In de campagne 'Zet eens een andere bril op' werd geprobeerd begrip te kweken voor 'andere' gebruiken en gewoonten door Nederlanders te wijzen op hun eigen vreemde gewoonten. Door de nadruk op het 'andere' versterkten de campagnes de vooroordelen. Autochtone Nederlanders gingen hierdoor juist negatiever denken over allochtonen (Vrij en Winkel 1991). Ook bij andere minderheidsgroepen draait het vaak om de verschillen (homoseksuelen, Roma, Joden, ex-gedetineerden).

Het is belangrijk om culturen te bekijken binnen de historische en sociaaleconomische context waarin ze zijn gevormd. Veel migranten komen uit arme, agrarische samenlevingen met een daarbij behorend cultuurpatroon als overlevingsstrategie. Mede door die veranderende context zijn culturen veranderlijk. Zo heeft de Nederlandse cultuur grote veranderingen ondergaan. Nog maar een halve eeuw geleden waren in Nederland opvattingen over gezag, gezin, man-vrouwverhoudingen, godsdienst, seks en homoseksualiteit dominant die lijken op de opvattingen van een deel van de huidige allochtonen. Zulke opvattingen worden nu echter beschouwd als een belemmering voor sociaal-culturele integratie in de Nederlandse samenleving. Alleen door kritisch te kijken naar de Nederlandse cultuur kan er zinnig gekeken worden naar verschillen en overeenkomsten tussen culturen. Dat sluit aan bij de ervaringen van maatschappijleerdocent Paul Op Heij: 'In mijn jeugd op het Limburgse platteland moest ik ook de discussie met mijn ouders aan of het wel zinnig was dat mijn zussen verder gingen studeren... en zelf werd ik als boerenjongen ook flink door die stadse Cito-toets onderschat. Elk gesprek over de pluriforme samenleving verloopt prima in mijn multiculturele klassen, als ik als volwassene maar bereid ben aan dat soort zaken te refereren' (Meijs 2006).

Juist migratie maakt duidelijk dat cultuur veranderlijk is en mensen tot op zekere hoogte hun eigen cultuur construeren. Aankomst en verblijf in een onbekend land leiden tot een heroriëntatie op de eigen cultuur. Sommige mensen houden vast aan hun meegebrachte cultuur (terwijl die cultuur in hun herkomstland snel moderniseert), anderen oriënteren zich juist op de cultuur van het aankomstland en construeren hun eigen mengcultuur.

Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Dagevos en Gijsberts 2007) en van Entzinger en Dourleijn (2008) komt naar voren dat de opvattingen van autochtonen en allochtonen veel minder uiteenlopen dan veel mensen denken. Ook zijn er aanzienlijke verschillen tussen de eerste en tweede generatie allochtonen. Dat biedt de kans om te laten zien dat culturen niet homogeen zijn (verschillen binnen culturen) en ook niet statisch, want in zowel de autochtone als de verschillende migrantenculturen treden snelle veranderingen op.

Er zijn niet alleen verschillen tussen culturen, maar ook veel overeenkomsten. Cultuur is niet de enige of belangrijkste verklarende factor van allerlei soorten maatschappelijke problemen, want dan blijven sociaaleconomische factoren, het overheidsbeleid en de ontvangende samenleving buiten schot.

In een bepaalde herkomstcultuur kunnen zowel integratie en maatschappelijk succes belemmerende als bevorderende elementen zitten. Sterke nadruk op de familie kan enerzijds individuele familieleden in hun ontwikkeling en keuzevrijheid beperken, maar anderzijds ook bijdragen aan het succes van een eigen onderneming omdat de hele familie bereid is zich daarvoor in te zetten en daarbij elkaar te steunen.

Bij maatschappijleer op vwo en bij maatschappijwetenschappen kunnen ook moeilijkere en abstracte begrippen worden behandeld, zoals de essentialistische en constructivistische opvattingen van cultuur en *cultureel relativisme* en *cultureel universalisme*. Dat kan met de volgende werkvorm.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Politieke partijen en integratiebeleid Leerlingen vormen een waarden- en normenkwadant, zie hoofdstuk 17 ¹ . Gedeelde sturing.
Omschrijving	De leerlingen moeten de partijen plaatsen op twee assen. De horizontale as loopt van assimilatie naar segregatie en de verticale as van cultureel universalisme naar cultureel relativisme.
Voorwaarden voor gebruik	Geschikt voor het einde van een lessenserie over de multiculturele samenleving als de leerlingen al veel kennis en inzicht hebben verworven.
Niveau	maatschappijleer vwo en maatschappijwetenschappen op havo en vwo.

1. Deze werkvorm over het integratiebeleid en de daarbij behorende bronnen staan in Carpay e.a. 2006, p. 99-110.

Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis en inzicht verwerven over de standpunten van de politieke partijen over het integratiebeleid. • Toepassen van de benaderingswijze en specifieke begrippen op de standpunten van politieke partijen. • Een eigen standpunt beargumenteren over het integratiebeleid.
Tijdsduur	Een blokkuur.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Kopiëren van het leerlingenmateriaal, de opdracht en de bronnen voor alle leerlingen, in Carpay e.a. 2006. De docent kan ook nieuwe bronnen inbrengen en/of leerlingen vragen tevoren krantenberichten te verzamelen.
Uitvoering	Zie hoofdstuk 17.
Nabespreking	Noteer vragen die gesteld kunnen worden bij de nabespreking.
Tips	Neem zelf geen normatieve positie in bij de nabespreking. De nabespreking kan in delen plaatsvinden na de eerste en de tweede stap.

Voor veel mensen zijn de afgelopen jaren de begrippen *cultuur* en *godsdienst* veel meer verweven geraakt. Angst voor de islam is daardoor ook angst voor alle allochtonen geworden. Dit is een kwestie van verkeerde beeldvorming, want ongeveer de helft van de niet-westerse allochtonen is geen moslim, zoals de Antillianen, de meeste Surinamers en veel Afrikanen met hun talrijke christelijke migrantenkerken. Bovendien zijn er onder moslims grote onderlinge verschillen, zowel in godsdienstig opzicht als in hun houding naar de Nederlandse samenleving (o.a. Kamerman 2008).

In het huidige opinieklimaat zijn veel mensen geneigd zaken waar ze het niet mee eens zijn toe te schrijven aan de *godsdienst*, meestal de islam. Het gaat dan om eerwraak en vrouwenbesnijdenis. Dat zijn echter geen godsdienstige, maar culturele gebruiken. Vrouwenbesnijdenis is ouder dan de islam, komt ook bij niet-moslims voor en is in grote delen van de moslimwereld onbekend, zoals in Turkije, Marokko en Indonesië. Eerwraak komt in meerdere of mindere mate rond de hele Middellandse Zee voor. De Turkse leider Atatürk heeft in de jaren twintig van de vorige eeuw de bepalingen over strafvermindering voor eerwraak overgenomen uit het Italiaanse wetboek van strafrecht van Mussolini, omdat het Italiaanse eerbegrip zo sterk op het Turkse leek. Zulke gebruiken worden in de praktijk wel vaak door aanhangers ervan gelegitimeerd alsof de godsdienst ze voor zou schrijven, maar het zijn culturele gewoonten. Juist met zulke voorbeelden kun je leerlingen goed laten zien dat cultuur en godsdienst niet met elkaar samenvallen.

Het huidige maatschappelijke klimaat rond multicultureel samenleven en de grote aandacht voor godsdienst werken ook door in de *identiteitsvorming*. Zo is de afgelopen jaren de moslimidentiteit belangrijker geworden, ook bij veel jongeren die toch al worstelen met en zoeken naar hun identiteit. Meer nadruk op de godsdienst bij een deel van de moslims zelf en het min of meer toeschrijven van de

moslimidentiteit door een deel van de autochtonen hebben elkaar waarschijnlijk versterkt. Veel jonge Marokkanen voelen zich tegenwoordig allereerst moslim, daarna Nederlander en pas in de derde plaats Marokkaan (Entzinger en Dourleijn 2008, p. 94-96, Vlasblom 2008). Het zoeken naar een identiteit kan leiden tot plotse wisseling van identiteiten, bijvoorbeeld van uitdagend geklede meisjes die ineens met een strakke hoofddoek op school verschijnen. Mensen hebben echter meerdere identiteiten, die vaak per situatie kunnen wisselen. Mensen construeren – naast hun cultuur en etniciteit – ook hun identiteit.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Identiteit en identiteitsontwikkeling Gedeelde sturing
Omschrijving	Leerlingen bekijken in tweetallen welke mensen en factoren invloed hebben gehad op hun identiteit.
Voorwaarden voor gebruik	Een klas die het serieus aanpakt met goede onderlinge verhoudingen en een goede verhouding tussen docent en klas.
Niveau	Havo/vwo en mbo 3-4.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen verwerven inzicht in het proces van identiteitsontwikkeling. • Leerlingen krijgen zicht op hoe hun identiteit is gevormd met behulp van een vergelijking van hoe zij daar zelf tegenaan kijken en hoe anderen dat zien.
Tijdsduur	25-30 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent denkt goed over welke antwoorden hij kan verwachten en hoe hij om wil gaan met nogal persoonlijke verhalen en ervaringen.
Uitvoering	<p>De docent legt de opdracht uit.</p> <p>Opdracht in groepen van twee leerlingen in drie stappen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elke leerling schrijft voor zichzelf op welke mensen, groepen en identiteiten hem gevormd hebben tot wat hij nu is. Denk daarbij aan (positie, opleidingsniveau) ouders, (achtergrond van) vrienden, hobby's, woonplaats, subculturen, etniciteit, religie enzovoort. 2. Elke leerling doet nu hetzelfde voor de andere leerling van het tweetal, zonder dat zij daarover praten. 3. De twee leerlingen bespreken de resultaten met elkaar. Eerst begint een leerling, die vertelt over het beeld dat hij van zichzelf heeft gegeven, vervolgens vertelt de andere leerling wat hij heeft opgeschreven. Daarna geven zij aan waar de verschillen zitten en proberen zij te verklaren waar dit aan ligt. Dan is de andere leerling aan de beurt. 4. Daarna vraagt de docent een aantal groepjes hun resultaten klassikaal in te brengen.

Nabespreking	De docent let daarbij op: <ul style="list-style-type: none"> • of er verschillen zitten tussen de verhalen van beide leerlingen; • of er meerdere invloedsbronnen genoemd worden; • of leerlingen zelf aangeven dat bepaalde bronnen belangrijker zijn dan andere; • of het beeld dat leerlingen schetsen realistisch is. Zo niet, dan kan de docent vragen of bepaalde bronnen niet ook genoemd moeten worden.
Tips	Kijk goed hoe de tweetallen gevormd worden bij dit gevoelige en persoonlijke onderwerp.

13.4.3 Andere omstreden begrippen

Het essentialistische denken over culturen versterkt het wij-zij-denken dat terugkomt bij het begrippenpaar *allochtonen* en *autochtonen*, destijds ingevoerd om met een stigma belaste begrippen als 'etnische minderheden' te vervangen door neutrale woorden. Inmiddels is 'allochtoon' ook belast geraakt. Sommige 'allochtone' leerlingen verzetten zich hevig tegen dit in hun ogen negatieve etiket. Het is belangrijk om die weerstanden serieus te nemen en het belang van die termen te relativiseren. Het zijn een soort verlegenheidstermen, ook in deze tekst.

Ook het praten over *etnische groepen* draagt bij aan het uitvergroten van verschillen, omdat mensen vaak op essentialistische wijze worden vastgepind op hun etniciteit, alsof zij daardoor helemaal bepaald zijn. Net als hun cultuur en identiteit construeren mensen ook hun etniciteit en maken die meer of minder belangrijk. Daarbij zien we dezelfde tegenstrijdige tendensen als bij cultuur: sommige migranten zijn sterker gaan hechten aan hun etnische herkomstidentiteit, anderen juist minder. Veel leerlingen beseffen niet dat ook autochtone Nederlanders een etnische groep vormen. Dat wordt ook in maatschappijleerboeken vaak vergeten.

Onvermijdelijk zal in de klas het woord '*aanpassen*' opduiken. Dit is geen sociaalwetenschappelijk begrip, maar behoort tot het dagelijkse spraakgebruik: 'Ze moeten zich aanpassen!' Ook veel leerlingen roepen dat. Dat blijft een kreet, zolang ze niet aangeven wie zich op welke wijze aan wie of wat en op welk gebied moet aanpassen. Daarbij kan de docent ook vragen waarom dat aanpassen nodig is en voor wie en waarom het schadelijk is als mensen zich op een bepaald punt niet aanpassen. Het roept ook vragen op rond identiteit en wat dan precies de Nederlandse identiteit is.

Vanuit 'aanpassing' kom je natuurlijk bij de beleidsterm *integratie*. Integratie kent meerdere dimensies die niet vanzelfsprekend samenhangen (zie onder 2.2). Zo hoeft bijvoorbeeld een sterke betrokkenheid op familie en godsdienst (wat in de rapporten van het Sociaal en Cultureel Planbureau wordt gezien als cultureel niet erg modern) een goede opleiding en een goede baan niet in de weg te staan.

Ook het begrip *discriminatie* kan verwarring opleveren. Daarom moet de definitie voor iedereen duidelijk zijn: discriminatie is ongelijke behandeling in ongunstige zin van een groep, of een lid van die groep, op grond van een kenmerk van die

groep dat in de gegeven situatie niet relevant is. Helaas hanteren nogal wat maatschappijleermethoden een onjuiste definitie van discriminatie, zoals 'dat mensen in dezelfde situatie ongelijk worden behandeld'. Dat maakt inzicht krijgen in en zinvol praten over discriminatie onmogelijk (Van der Heijde 2006).

Los van wat het boek of de docent zegt, menen leerlingen soms dat zij individueel of als groep worden gediscrimineerd. Sommige allochtone leerlingen roepen, als ze op ordeverstoring gedrag worden aangesproken: 'Ik word gediscrimineerd!'. Met een goede omschrijving van discriminatie kun je daarop beter reageren dan met alleen maar te zeggen dat het onzin is en dat er geen sprake is van discriminatie. Er zijn ook autochtone leerlingen die het idee hebben dat ze vreemdelingen in hun eigen land zijn geworden en daarom roepen dat zij gediscrimineerd worden. Ook dan is een goede definitie nuttig. Zie voor een oefening in het hanteren van de definitie onderstaande werkvorm.

Daarnaast kan het moeilijk zijn om over discriminatie te praten. Sommige allochtone leerlingen kunnen het als zo vernederend ervaren dat zij het er niet in de klas over willen hebben. Daardoor kunnen hun autochtone klasgenoten denken dat discriminatie eigenlijk niet vaak voorkomt en dat geklaag daarover overdreven is. Uit recent onderzoek over jongeren in Rotterdam bleek dat autochtonen vaker dachten dat allochtonen worden gediscrimineerd dan die allochtonen zelf (Entzinger en Dourleijn 2008, p. 77-84). Vinden veel allochtonen het noemen van discriminatie misschien een teken van zwakte of zielig zijn, terwijl zij zich niet zo willen voelen en niet zo willen overkomen op anderen? Kortom: discriminatie is een complexe zaak vol voetangels en klemmen. Hoe het in de les tot uiting komt, heeft vaak ook te maken met onderlinge verhoudingen tussen leerlingen en de verhouding tussen de docent en de leerlingen.

Daarom is het belangrijk dat de docent op de hoogte is van recent onderzoek over discriminatie en aan leerlingen kan uitleggen hoe dat onderzoek is verricht (zie bijvoorbeeld Dolfing en Van Tubergen 2005, Andriessen e.a. 2007). Ook kennis van de argumenten voor en tegen positieve actie is hierbij van belang.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Is dit wel of geen discriminatie?
Omschrijving	Gedeelde sturing. Leerlingen moeten individueel of in kleine groepjes bepalen of er in bepaalde situaties wel of geen sprake is van discriminatie.
Voorwaarden voor gebruik	De definitie van discriminatie moet kort zijn uitgelegd en op het bord geschreven.
Niveau	Alle, maar bij moeilijke stellingen vooral havo/vwo en mbo 3-4.

Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen krijgen inzicht in wat discriminatie is. • Leerlingen leren begrippen toepassen op situaties. • (bij de twijfelgevallen) Leren beargumenteren waarom er wel of niet sprake is van discriminatie.
Tijdsduur	10-20 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Beschrijving van een aantal situaties, in oplopende moeilijkheidsgraad.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De opdracht uitleggen en daarbij aangeven of die individueel of in kleine groepjes wordt gedaan. • Klassikale nabespreking leiden, daarbij zorgen dat steeds wordt verwezen naar de definitie van discriminatie. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individueel of in groepjes de opdracht maken. • Hun bevindingen rapporteren. • Meedoen met discussie over de twijfelgevallen.
Nabespreking	Verwijs steeds naar de definitie en probeer te voorkomen dat allerlei stereotypen en vooroordelen over groepen de discussie gaan vertroebelen.
Tips	De docent kan ook stellingen formuleren n.a.v. zaken die voorgelegd zijn aan het College voor de Rechten van de Mens. De leerlingen bepalen dan eerst of zij vinden of er sprake is van discriminatie, waarna zij hun oordeel vergelijken met de uitspraak van het College. Dat kan tot een nieuwe hevige discussie leiden.

Is hier sprake van discriminatie? Enkele mogelijke situaties:

Eerst gemakkelijke om er in te komen:

- Een Surinaams meisje dat zich netjes gedraagt wordt geweigerd bij een disco wegens haar huidskleur.
- Een Turkse jongen die dreigende taal uitslaat wordt geweigerd bij een disco.
- Een Nederlandse man wordt afgewezen voor een baan omdat hij niet de vereiste diploma's heeft.

Wat moeilijker:

- Een gekleurde acteur wordt geweigerd voor de rol van Willem van Oranje in een historische speelfilm.

Nog ingewikkelder voor havo/vwo:

- Een winkelier in een dorp in het oosten van Nederland wil geen gekleurd personeel aannemen omdat dan een deel van de klanten zal weglopen. Hij zal dan andere personeelsleden moeten ontslaan of zelfs zijn zaak moeten sluiten.

Leerlingen kunnen ook zelf gaan onderzoeken of er in bepaalde situaties wordt gediscrimineerd.

In paragraaf 2.1 hebben we gezien dat er bij het inrichten van een multiculturele samenleving verschillende *dilemma's* spelen. Een daarvan was hoe je nieuwkomers opleiding, werk, kansen en integratiemogelijkheden kunt bieden zonder dat daarvoor autochtonen aan de onderkant van de samenleving zich bedreigd voelen. Dit dilemma doet zich – en niet alleen ten aanzien van autochtonen aan de onderkant van de samenleving – voor bij het beleid van *positieve actie*. Daarover gaat de volgende werkvorm.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel	Dilemma's bij positieve actie Dit is een toepassing van het spel 'Wat zou jij doen?', zie hoofdstuk 18. Leerlinggestuurd.
Omschrijving	Leerlingen krijgen op kaartjes dilemma's voorgelegd die zich voordoen bij een beleid van positieve actie, die ze in groepjes bespreken.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten al kennis hebben over het onderwerp.
Niveau	Alle.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen krijgen zicht op de waarden die bij het integratiebeleid in het geding zijn en de waardedilemma's die zich daarbij voordoen. • Leerlingen leren een eigen standpunt te beargumenteren over het integratiebeleid.
Tijdsduur	50 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Kaartjes met dilemma's bij het integratiebeleid, waarbij de overheid een beleid van positieve actie voor allochtonen zou kunnen voeren, bv. bij sollicitaties, bij toelating tot opleidingen met een beperkt aantal plaatsen, bij het gratis of tegen een goedkoper tarief zwemmen voor Marokkaanse en Turkse vrouwen, bij het toewijzen van huizen in een bepaalde wijk, enz. Steeds worden daarmee doelen als integratie en gelijke kansen nagestreefd, maar de uitvoering daarvan kan in strijd zijn met belangrijke andere waarden en met de belangen van andere groepen mensen.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toelichting geven bij de opdracht, bespreken van de gedragscode (alle opvattingen zijn even waardevol en de moeite waard). • Leerlingen indelen in groepjes, een gespreksleider aanwijzen kan handig zijn. Laat de groepjes vastleggen wat de uitkomst per dilemma is.

Leerlingenactiviteiten:

- Verdelen van taken binnen de groep (gespreksleider, notulist).
- Bespreken van de dilemma's in de groep. Eerst maken de leerlingen individueel een keuze, met argumenten. Na uitwisseling van argumenten legt de notulist vast welke keuze de groep maakt (dat kunnen ook meerdere keuzes zijn).

Nabespreking	De docent selecteert knelpunten voor de nabespreking. Het in kaart brengen van de diverse waarden en argumentaties kan leerlingen een overzicht bieden van de gekozen posities.
Tips	Kies dilemma's waarover je kunt inschatten dat er voldoende verschil van mening bestaat.

13.4.4 Als leerlingen niet openstaan voor informatie

Al een paar keer is aangestipt dat sommige leerlingen niet openstaan voor feitelijke en doorgaans als betrouwbaar beschouwde informatie. Zo zijn er autochtone leerlingen die niet willen geloven dat er veel minder allochtonen en moslims in Nederland zijn dan zij denken. Ook willen zij niet aannemen dat het grootste deel daarvan een diploma haalt, werkt en niets met criminaliteit te maken heeft. Ook menen zij dat Nederland wordt overspoeld met criminele asielzoekers die hier van een uitkering komen genieten, maar te beroerd zijn om te werken. Er zijn ook allochtone leerlingen die niet willen aannemen dat relatief veel allochtonen slechte schoolresultaten hebben en dat allochtonen oververtegenwoordigd zijn onder uitkeringstrekkers en in de criminaliteit. Een beperkt aantal allochtone en autochtone leerlingen meent dat de Holocaust een verzinsel is van een Joods-Israëliësch complot en dat Nederlandse schoolboeken daarover leugens verspreiden.

Een deel van de autochtone en allochtone leerlingen met zulke opvattingen praat eenvoudigweg na wat zij in hun eigen omgeving horen, beschouwt dat als 'waar' en kan niet zich niet voorstellen dat het anders is. Dat komt vaker voor onder leerlingen van het vmbo dan onder die van havo en vwo. Vaak zijn zulke onjuiste, verstarde ideeën een uiting van onzekerheid, die er toe leidt om voor allerlei onaangename zaken anderen de schuld te geven. Ook mensen – en leerlingen – die zich maatschappelijk miskend, gediscrimineerd en door de overheid in de steek gelaten voelen, kunnen geneigd zijn door die overheid en onderzoekers verstrekte informatie niet te geloven. Dat komt immers allemaal van 'zij', de mensen van de gevestigde orde die zelf in dure rustige wijken wonen en niet weten wat er 'werkelijk' aan de hand is. Ook de school en de docent kunnen worden gezien als vertegenwoordigers van deze gevestigde orde. Wat zij je wijs proberen te maken, moet je dus niet geloven. Deze jongeren praten dus vooral hun eigen omgeving na, maar zijn niet georganiseerd en beschikken niet over informatiebronnen die hun eigen gelijk bevestigen.

Voor havo/vwo-leerlingen geldt deze houding in mindere mate. Hun opleiding biedt hen toekomstmogelijkheden en bovendien zijn zij op school meestal meer gewend de gegeven informatie serieus te nemen.

Naast deze 'gewone' leerlingen die niet openstaan voor informatie staan zeer kleine aantallen autochtone en allochtone jongeren die de informatie bewust niet willen geloven vanuit een radicale politieke of religieuze ideologie. Het gaat dan om jongeren met extreemrechtse opvattingen en politiek-religieus geradicaliseerde moslimjongeren. Zulke groepen die op veel punten tegenstrijdige ideeën hebben, kunnen het eens zijn over het ontkennen van de Holocaust. Zulke jongeren voelen zich vaak uitgesloten en gediscrimineerd en hebben behoefte om ergens bij te horen met een positieve sociale identiteit. Terwijl de meeste jongeren per situatie wisselende identiteiten hebben, hebben zij in alle situaties maar één overheersende identiteit, bijvoorbeeld als nationaalsocialist of als moslim.

Deze jongeren bestuderen en bespreken met elkaar hun ideologie en vinden daarbij steun in boeken en websites. Voor hen zijn er wel organisaties en websites die bijvoorbeeld systematisch onjuiste, maar zogenaamd wetenschappelijke informatie over de Holocaust verspreiden. Met behulp van zulke informatie maakte een nationaalsocialistische jongere een werkstuk voor maatschappijleer met 52 argumenten die zouden bewijzen dat er nooit een Holocaust was geweest (Gielen 2008, o.a. p. 50). Zulke leerlingen zijn er niet zoveel, maar ze kunnen ook op havo of vwo zitten. Zij verzetten zich bewust en actief tegen de informatie van het schoolboek en de docent.

Niet openstaan voor informatie is dus vaak een uiting van dieperliggende sociale en psychologische oorzaken die niet gemakkelijk zijn weg te nemen. Hoe moet je hier als docent mee omgaan? Cognitieve strategieën vanuit de docent werken vaak niet of nauwelijks. Je kunt 'napraters' nadrukkelijk vragen waarop zij hun informatie baseren. Als de meeste leerlingen in de klas de informatie van de docent wel geloven en zelf heel andere ervaringen inbrengen, gaan sommige napraters misschien open staan voor nieuwe informatie. Het wordt moeilijk als er in de klas sprake is van een dominante mening, van sterke groepsloyaliteit en groepsdwang, waarbij de docent alleen met zijn informatie tegenover de klas komt te staan.

Degenen die bewust een radicale ideologie aanhangen en bijvoorbeeld de Holocaust ontkennen, willen vaak graag hun eigen 'informatie' inbrengen in de les. Dat kan leiden tot heilloze welles-nietesdiscussies, zonde van de tijd en voor de andere leerlingen erg vervelend.

Sommige leerlingen komen tot nieuwe inzichten na een bezoek aan een asielzoekerscentrum, het Anne Frankhuis, Westerbork of Auschwitz. Daarbij zijn uiteraard een goede voorbereiding en nabespreking van belang. Relatief vaak laten jongeren zich beïnvloeden door leeftijdsgenoten. Daarom gaat een lespakket van de Anne Frank Stichting over discriminatie, racisme en antisemitisme helemaal over de ervaringen van jongeren (Anne Frank Stichting z.j.). Toen op een vmbo-school in Nijmegen veel leerlingen openlijk hun extreemrechtse en zelfs nazisympathieën uitten, werd een project gestart waarbij deze leerlingen les kregen van andere jongeren die slechts een jaar ouder waren. Deze jongeren

hadden ter voorbereiding Auschwitz bezocht en vertelden daarover. Dat maakte indruk. 'Ze nemen meer van ons aan omdat we van dezelfde leeftijd zijn', vertelde een van die gelegenheidsdocenten. Een docent vulde aan: 'Voor deze groep zijn leeftijdsgenoten belangrijker dan feiten'. En een andere docent: 'De nazi's vormden hier de stoere groep. Velen wilden daar bijhoren. Nu iedereen er meer van weet, vinden de meesten het sukkel. Ze zijn hun voedingsbodem kwijt en houden zich gedeisd' (Gerrits 2008).

Het omgaan met leerlingen die bewust informatie niet geloven, raakt natuurlijk aan het probleem van het omgaan met radicale of radicaliserende leerlingen. Dat is niet het onderwerp van dit hoofdstuk, maar toch een paar opmerkingen. Een recente publicatie hierover benadrukt dat de school en de docenten radicaliserende leerlingen niet moeten isoleren of 'uitsluiten', maar juist moeten 'insluiten', met hen in contact en in gesprek moeten gaan en blijven. Dat kan helpen om deze leerlingen meer open te doen staan voor andere dan hun eigen extreme opvattingen, en hen binnen 'boord' te houden (Van Eck 2008, o.a. p. 34-36). Docenten kunnen zulke leerlingen er ook op wijzen welke nare gevolgen het uitdragen van hun ideeën voor hen zelf kan hebben, namelijk maatschappelijke uitstoting en isolement. Bij dat contact houden moeten docenten soms hun eigen grenzen wat oprekken, maar het is de vraag tot hoever.

Naast dit contact houden, kan het van belang zijn dat er een duidelijk en consequent beleid van de hele school is dat discriminatie en het zaaien van haat verbiedt en overtredingen aanpakt. Zie het voorbeeld van de vmbo-school uit Nijmegen. Ook hier kan zich de vraag voordoen waar de grenzen liggen. Het kan soms tot gevolg hebben dat bepaalde leerlingen zich 'uitgesloten' voelen en daardoor niet meer bereikbaar kunnen zijn.

Het zal duidelijk zijn dat er geen werkvormen zijn met gegarandeerd succes in deze moeilijke situaties. Er zijn wel werkvormen die zoveel mogelijk voorkomen dat dominante personen de discussies gaan beheersen, waardoor andere leerlingen geen afwijkende meningen meer durven geven en je als docent alleen tegenover een klas komt te staan die misschien jouw informatie niet gelooft. In hoofdstuk 8 wordt beschreven hoe belangrijk het is om de preconcepties van leerlingen niet te negeren, maar lessen te ontwerpen waarvoor naast kennisdoelen, attitudedoelen worden geformuleerd. Daar wordt ook een voorbeeld genoemd van een lesontwerp dat leerlingen verschillende soorten frames rond het conflict in het Midden-Oosten laat ontleden, om van daaruit na te leren denken over hun eigen frame ten aanzien van dergelijke vraagstukken. Recent onderzoek wijst echter uit dat dergelijke vergelijkingen ook kunnen leiden tot slachtoffergedrag van moslimjongeren, waarbij de relatie met de Holocaust naar de achtergrond verdwijnt.

13.4.5 Waarden en grenzen van de docent

In de afgelopen decennia hebben veel docenten behandeling van de pluriforme samenleving gezien als een mogelijkheid om hun eigen antiracistische boodschap over te brengen. Daarbij hebben zij waarschijnlijk een aantal reële problemen gebagatelliseerd. Zij waren nadrukkelijk bezig met *waardeoverdracht*. Veel

leerlingen hebben dat ervaren als een soort indoctrinatie. Zij hadden het gevoel dat afwijkende meningen niet welkom waren en dat zij hun eigen opvattingen en ervaringen niet naar voren mochten brengen. In zulke situaties zijn leerlingen soms bewust gaan provoceren om te kijken of zij de docent op de kast konden krijgen. Dat kon situaties opleveren waarin de docent met z'n standpunt alleen stond tegenover de hele klas. Dat leidde tot polarisatie, waarbij van effectief leren en nadenken over het onderwerp weinig terecht kon komen (o.a. Leeman, 1994).

De meeste docenten laten tegenwoordig een veel breder spectrum aan meningen als legitiem toe. Zij staan wel doorgaans op het standpunt dat er in de klas geen racistische taal gesproken mag worden, dat er niet gediscrimineerd en gekwetst mag worden, zeker niet naar klasgenoten. Hier stappen zij dus van *waardeverheldering* of *waardecommunicatie* over op expliciete waardeoverdracht.

Dat zegt nog weinig over waar zij precies de grens trekken. In de praktijk blijkt dat nogal uiteen te lopen. Er zijn docenten die 'geen racistische, discriminerende of kwetsende opmerkingen' als een strikt te handhaven norm stellen. Dat betekent dat een leerling na het maken van zo'n opmerking bijvoorbeeld de klas uit wordt gestuurd. Aan het andere eind van het spectrum bevinden zich docenten die vinden dat in hun les alles gezegd moet kunnen worden. Als er abjecte ideeën bij leerlingen leven, kunnen die beter kritisch besproken worden dan dat ze een – voor de school onzichtbaar – eigen leven gaan leiden. Daarom worden deze leerlingen door de docent – en als het goed is ook door medeleerlingen – scherp ondervraagd over hun uitspraken (zie ook: Bruin en Van der Heijde 2007, p. 146-148: De leerkracht als normsteller en normhandhaver). Overmatige aandacht voor afwijzing van extreme standpunten kan in het tegendeel omslaan en alleen maar die standpunten bevestigen. Verder rijzen ten minste twee problemen.

Allereerst is dat wat abject gevonden wordt nogal tijdgebonden: in de afgelopen jaren is het migratie- en integratiedebat nogal verhard. Waar mensen in de jaren negentig nog voor werden vervolgd en veroordeeld, lijken nu relatief milde uitspraken. Bovendien werden door bepaalde taboes in de discussie sommige maatschappelijke/politieke problemen ook niet of pas laat erkend. Het (cultuur) relativisme van sommige docenten gold niet altijd voor leerlingen die er een absoluut en extreem universalistisch standpunt op na hielden. Verder is het lastig om wat buiten de klas gezegd kan worden met het beroep op de vrijheid van meningsuiting in de klas als ongewenst te bestempelen.

Hierbij speelt de vraag in hoeverre je als docent bereid bent je morele opvattingen wat 'op te rekken' omdat je denkt dat je anders het contact met (bepaalde) leerlingen verliest, met het risico dat zij verder radicaliseren (Van Eck 2008, o.a. p. 36; zie hierbij ook hoofdstuk 3 en 4 over actualiteit en waarde-educatie).

13.5 Tot slot

Veel docenten en leerlingen vinden multiculturele samenleving een lastig onderwerp, omdat het zo gepolariseerd is en heftige emoties oproept. Die betrokkenheid van veel leerlingen biedt echter ook mogelijkheden, al stelt dat hoge inhoudelijke en didactische eisen aan de docent. De combinatie van emotie met 'ervaringsdeskundigheid' kan bij leerlingen leiden tot stevig gevestigde preconcepties die zij als 'waar' beschouwen en niet zo gemakkelijk willen loslaten. In extreme gevallen kan het er zelfs toe leiden dat leerlingen de informatie van de docent en uit het schoolboek niet (willen) geloven. Ook kan de docent bij dit onderwerp worstelen met zijn eigen waarden en grenzen.

Dat alles maakt het echter ook tot een maatschappijleeronderwerp bij uitstek. De brede internationale en historische context biedt mogelijkheden om duidelijk te maken dat er geen simpele oplossingen zijn voor ingewikkelde problemen. In de multiculturele samenleving zijn tegenstrijdige ontwikkelingen zichtbaar en doen zich allerlei dilemma's voor. Veel leerlingen denken dat ze al weten hoe het zit, maar een goed voorbereide docent die nieuwe perspectieven weet aan te reiken, kan met dit onderwerp mooie resultaten bereiken. Kortom: het thema leent zich – ondanks of soms dankzij de beschreven problemen – voor een serie interessante en inspirerende lessen.

Opdracht bij 13.2

1. Bekijk discussies in kranten van de laatste twee weken. Geef daarbij voorbeelden van het denken over cultuur als essentie en het denken over cultuur als constructie.
2. Er bestaan verschillende opvattingen over de wenselijkheid van attitudedoelstellingen bij maatschappijleer (zie hoofdstuk 8). Formuleer argumenten voor en tegen attitudedoelstellingen bij het onderdeel pluriforme samenleving. Beargumenteer daarna op basis hiervan of je attitudedoelstellingen (en welke dan) hierbij wel of gewenst vindt.
3. Welke aspecten van de pluriforme samenleving hebben te maken met
 - a. sociale ongelijkheid
 - b. sociale cohesie
 - c. individualisering

Opdrachten bij 13.3

1. Kies een klas op de school waar je stage loopt of werkt.
 - a. Welke preconcepties over de pluriforme samenleving tref je het meest aan?
 - b. Hoe en in welke situaties worden die preconcepties geuit?
 - c. Welke verschillen naar etnische groepen zijn daarbij te onderscheiden?

2. Kies een klas op de school waar je stage loopt of werkt. Observeer in hoeverre de etnische samenstelling van de klas (ook autochtone Nederlanders zijn een etnische groep) gevolgen heeft voor:
 - groepsvorming.
 - loyaliteiten binnen etnische groepen.
 - opvattingen over maatschappelijke onderwerpen binnen etnische groepen.
 - het publiekelijk (klassikaal) uiten van verschillende of afwijkende meningen binnen etnische groepen.

Als er vrijwel alleen autochtone leerlingen zijn, kijk dan naar bijvoorbeeld verschillen tussen dorpen.

Als je de resultaten van je observaties op deze punten overziet, welke mogelijkheden en moeilijkheden bieden die dan voor de behandeling van multiculturele samenleving?

3. Bekijk een aantal door jongeren veel bekeken programma's op de commerciële televisie.
 - a. Welk beeld van de Nederlandse pluriforme samenleving komt daaruit naar voren?
 - b. Hoe kun je daarmee rekening houden of bij aansluiten bij de behandeling van dit onderwerp bij maatschappijleer?
4. Bekijk een aantal edities van de *Algemeen Dagblad* (ook regionale edities), *NRC Handelsblad*, *De Telegraaf*, *Trouw* en *de Volkskrant*.
 - a. Welk beeld van de Nederlandse pluriforme samenleving komt daaruit naar voren?
 - b. Hoe kun je daarmee rekening houden of bij aansluiten bij de behandeling van dit onderwerp bij maatschappijleer?
Hierbij is het van belang om te weten welke kranten bij jouw leerlingen thuis het meeste worden gelezen. (c.q. welke tv-programma's/omroepen het meest worden bekeken)
5. Hoe voorkom je dat je als docent alleen met een opvatting tegenover de hele klas komt te staan, en wat kun je het beste doen als dat toch gebeurt?

Opdrachten bij 13.5

1. Kies een klas op de school waar je stage loopt of werkt. Bepaal voor die klas of je een lessenserie over de multiculturele samenleving bij voorkeur zou beginnen met een open discussie of met zakelijke informatie. Geef aan op grond van welke gegevens en overwegingen je die keuze maakt. Betrek hierbij de vijf punten uit het onderzoek van Radstake en Leeman (paragraaf 4.1).
2. Hoe schat je in of opmerkingen serieus discriminerend zijn of goedbedoelde grap-pen van leerlingen onder elkaar ('kaaskop') of pogingen om de docent te provoceren? Waar let je op, wat laat je meewegen bij het maken van zo'n inschatting?
3. Tijdens een les komt een leerling met teksten uit een heilig boek (Bijbel, Koran) om aan te tonen dat iets van een bepaalde godsdienst niet mag of juist moet. Hoe ga je daarmee om als docent maatschappijleer?
4. Wat is je eigen standpunt in de in paragraaf 4.5 besproken kwestie van de grenzen van de docent bij discriminerende en racistische uitingen? Op grond waarvan maak je die keuze en wat denk je er – in het kader van de maatschappijleerdoelstellingen – mee te bereiken?

5. Leerlingen moeten iets uitzoeken over de achtergrond, positie en cultuur van een bepaalde etnische groep en daarover vervolgens iets presenteren. Wat lijkt je beter en waarom: dat leerlingen iets uitzoeken enz. over hun eigen groep of juist over een groep waartoe zij zelf niet behoren? Betrek hierbij ook de opvattingen van Ziehe (hoofdstuk 6.4.2).
6. Ontwerp een werkvorm om iets rond de multiculturele samenleving met visuele middelen aan de orde te stellen voor het vmbo of mbo 1 of 2. Denk daarbij aan precieze omschrijving van de werkvorm, voorwaarden voor gebruik, niveau, doelen, tijdsduur, voorbereiding en hulpmiddelen, docentactiviteiten en leerling-activiteiten, nabespreking en tips, volgens de schema's in de hoofdstukken 16-18.
7. Ontwerp een werkvorm (of vul een bestaande gedetailleerd in) om een lessenserie over de multiculturele samenleving te starten voor vmbo-basisberoepsgerichte leerweg of havo (naar keuze).
8. Ontwerp een werkvorm voor een klas waarin leerlingen zitten die vanuit hun achtergrond en omgeving niet geneigd zijn om de informatie van het schoolboek en de docent over de multiculturele samenleving te geloven.

14 | DE VERZORGINGSSTAAT

14.1 INLEIDING

Als je docenten maatschappijleer of hun leerlingen vraagt naar hun favoriete thema, zullen ze niet gauw de verzorgingsstaat noemen. Dat huidige onderwerp wordt vooral geassocieerd met regels en voorzieningen en geldt als weinig spannend en uitdagend. Dat is jammer, want leerlingen zouden aan de hand van dit onderwerp veel kunnen leren over de rol van politiek en overheid in een samenleving als de onze. In dit hoofdstuk willen we laten zien hoe de verzorgingsstaat op een aantrekkelijke manier behandeld kan worden. Het eerste deel (paragraaf 1 t/m 5) gaat over een aantal vakinhoudelijke en vakdidactische uitgangspunten hierbij. In het tweede deel (paragraaf 6) wordt dit uitgewerkt met een aantal toegelichte voorbeelden van werkvormen die voor leerlingen uitdagend zijn en waarmee zij een bredere kijk op de verzorgingsstaat krijgen en 'hogere' vormen van leren – toepassing, analyse, synthese – bereikt kunnen worden. We sluiten daarbij aan bij hoofdstuk 8 over leren bij maatschappijleer.

In paragraaf 2 komt de beginsituatie van docenten en leerlingen aan bod. Daarna volgt een 'aandachtsrichter' om de kern van dit hoofdstuk duidelijk te maken: een ontleding van de didactische uitgangspunten van een bijna zevenhonderd jaar oude 'maatschappijleerles' uit het Italiaanse Siena. Het gaat daar om vergelijken als didactisch principe (paragraaf 3; zie ook hoofdstuk 9, paragrafen 7 en 8). Vervolgens vergelijken we de functies van de verzorgingsstaat uit het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) uit 2006 met de functies die in maatschappijleerboeken aan de orde komen. We pleiten ervoor dat de bredere kijk op de verzorgingsstaat van de WRR ook binnen maatschappijleer een plaats krijgt en de verzorgingsstaat dus niet wordt beperkt tot het sociale-zekerheidsstelsel (paragraaf 4 en 5).

In dit hoofdstuk wordt zoveel mogelijk het model van didactische analyse gevolgd uit hoofdstuk 8: eerst de beginsituatie, daarna de doelen, dan hoe we leerlingen kunnen motiveren en hoe we de aandacht kunnen richten. Dan volgt de verwerkingsfase met mogelijke lesopzetten.

14.2 BEGINSITUATIE: HET 'FRAME' VAN DOCENTEN EN STUDENTEN

Als docenten maatschappijleer onderwerpen kunnen kiezen, lijken massamedia, criminaliteit of pluriforme samenleving vaak aantrekkelijker dan verzorgingsstaat. Een discussie over de hoogte van straf, de invloed van media of een praktische

opdracht over de vraag hoe het verder moet met de integratie lijken al gauw minder saai dan onderwerpen uit het domein verzorgingsstaat.

Ook voor leerlingen lijkt het onderwerp abstract. Straffen, daar vinden ze al wat van, net zoals van het integratievraagstuk. Dat is allemaal opwindender dan de verzorgingsstaat. Die lijkt verder van hen af te staan, alsof ze daarmee later pas te maken krijgen.

Dat docenten dit onderwerp liever vermijden, is jammer. De verzorgingsstaat raakt immers aan de kern waar maatschappijleer om draait: opvattingen over de rol van de overheid bij de verdeling van waarden en schaarse goederen, zoals welvaart, welzijn, kansen, kennis, gezondheid, onderwijs en rechten.

Bovendien hebben leerlingen ook allerlei ideeën en opvattingen over de (on) rechtvaardigheid van de hoogte van uitkeringen, over inkomensverschillen, over individuele verdiensten en de (on)gelijkheid van kansen, over oorzaken van sociale stijging en daling. Andere terreinen van de verzorgingsstaat, zoals onderwijs of gezondheidszorg, lijken voor leerlingen meer vanzelf te spreken. Zij associëren het begrip verzorgingsstaat vooral met sociale verzekeringen, waarop ook de lesmethoden de nadruk leggen. Zo wordt voor leerlingen niet duidelijk wat het 'verzorgingsstaatwater' waarin ze zwemmen nog meer is: zij rekenen het onderwerp af op maar een beperkt gedeelte van die waterkwaliteit: het socialezekerheidsstelsel.

Uit onderzoekjes over de voorkennis van leerlingen op het gebied van de verzorgingsstaat blijkt het volgende. Het woord overheid/staat heeft net als het woord politiek geen positieve klank; er worden vaker negatieve associaties aan verbonden. Bij een woord als bureaucratie lijkt dat nog sterker het geval. Veel leerlingen brengen de verzorgingsstaat (alleen) in verband met uitkeringen en niet zozeer met onderwijs (en zeker niet met leerplicht) of toegankelijkheid van gezondheidszorg, laat staan dat zij beseffen dat en waarom ziekten als HIV zich in verzorgingsstaten minder snel verspreiden. Bij uitkeringen lijken ze meer te denken aan misbruik of achterstand. De stabiliserende effecten van sociale zekerheid voor de economie of cohesie in de samenleving, dat zijn niet zozeer de noties van de leerlingen.¹

In hoofdstuk 6 over de beginsituatie en hoofdstuk 7 over leren kwamen *preconceptions* van leerlingen al aan de orde. Bij begrippen van maatschappijleer hebben leerlingen vaak emotionele associaties, terwijl ze ook raken aan hun identiteit. Dat geldt ook voor het onderwerp verzorgingsstaat. Opvattingen en attitudes zijn er eerder dan kennis van zaken.

1. Lesontwerp verzorgingsstaat: Jennifer Hormann ILO/UvA juni 2008.

Zo maakte een leraar economie in opleiding een les over verschillende belastingstelsels. Ze gaf les aan een 3 vwo-klas op een school aan de 'betere kant' van Haarlem. In het boek stond dat Nederland een progressief belastingstelsel kent. Dat leverde negatieve associaties bij deze leerlingen op: bij de woorden progressief en belastingen. De leraar in opleiding wilde bereiken dat de leerlingen eerst het begrip beter zouden leren kennen en dat 'emotionele reflexen' of de afweer wat werden genuanceerd. Zij maakte een lesopdracht waarbij leerlingen de relatieve belastingdruk en de feitelijk betaalde belastingen in een land met een progressief en in een land met een regressief stelsel moesten uitrekenen. Alleen al het maken van de rekensom en de vergelijking tussen beide stelsels droegen bij tot nuancering van de uitspraken van de 3 vwo-ers. Een vernuftige discussieopdracht (5 uiteenlopende stellingen die door groepjes van 4 leerlingen moesten worden onderbouwd/gestaafd en later in de klas moesten worden verdedigd en bediscussieerd) duwde de leerlingen uiteindelijk in de richting van meer openheid in hun denken.²

Ook het maatschappelijk debat over de verzorgingsstaat draagt bij aan de preconceptions van leerlingen. Een zekere trots over de rechtvaardigheid en solidariteit die in de periode van opbouw van de verzorgingsstaat domineerde, heeft al decennia geleden plaats gemaakt voor een gevoel van crisis, van last, van misbruik en onbetaalbaarheid. Hoewel de Nederlandse bevolking volgens een onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) uit 2005 de verzorgingsstaat steunt (in die zin dat ze veel van de overheid verwacht), is er ook veel kritiek. Ook staan de voorzieningen voortdurend onder (politieke) druk.

In de media en ook in wetenschappelijke publicaties is het frame weinig positief over de verzorgingsstaat. Het is daarom niet zo vreemd dat leerlingen dat frame mee de klas innemen.

Er zijn ook andere geluiden over de functies en effecten van de verzorgingsstaat, zoals in het WRR-rapport uit 2006 over de verzorgingsstaat en in recent onderzoek van Van Oorschot. Deze laatste onderzocht de samenhang tussen een hoog niveau van ontwikkeling in een verzorgingsstaat en een hoog niveau van sociaal kapitaal, dat wil zeggen de bereidheid tot en daadwerkelijke activiteit op het gebied van vrijwilligerswerk en mantelzorg. In tegenstelling tot het vrij algemeen bestaande beeld leiden verzorgingsstaten niet zozeer tot afbraak van sociaal kapitaal, maar dragen er juist toe bij (WRR 2006).

In die context, met zo'n frame bij leerlingen, beginnen we met lessen over de verzorgingsstaat. Voor veel mensen en ook leerlingen is uit het zicht verdwenen wat de rol van de overheid in een moderne postindustriële samenleving nu feitelijk is en wat dat ons allen voor leefomgeving oplevert. Wat zijn de effecten op het dagelijks leven van die overheidbemoeyenis: niet zozeer (alleen) in termen van last, maar (ook) in termen van lust. Bij wijze van spreken: hoe laten we de vis (dus de leerling) voelen dat ie in het water zwemt en hoe leren we hem genuanceerd oordelen over de kwaliteit van dat water?

2. Martine Krijnen: kleine ontwerples Economie, ILO/UvA mei 2002.

Kortom: kunnen we lessen bedenken waarbij zoets als de verzorgingsstaat niet alleen wordt gezien als een vanzelfsprekend recht (waarin een overheid alleen maar kan falen), maar waarbij we ook de verworvenheden kunnen laten zien en voelbaar maken door vergelijking met vroeger of met andere landen. Dat moet eraan bijdragen dat leerlingen genuanceerder, en met kennis van zaken, leren en kunnen oordelen, of dat nu de linker- of de rechterkant uitgaat.

14.3 EEN ZEVENHONDERD JAAR OUDE MAATSCHAPPIJLEERLES

In het Palazzo Publico in Siena zijn op de muren fresco's te zien van Ambrosia Lorenzetti: het is een allegorie over 'de goede overheid'. Het is een soort maatschappijleerles uit 1338-39. Lorenzetti wilde de effecten van het werk van een goede overheid zichtbaar maken; een overheid die regeert vanuit het algemeen belang. Hij deed dat door een *vergelijking* te schilderen van de resultaten van een goede overheid en een slechte overheid. Hij wilde zowel de bestuurders van de stad op hun verantwoordelijkheden wijzen als de stad Siena verheerlijken.

Op de muur aan de korte kant van de zaal staat de goede overheid afgebeeld. Het is bijna een trias politica, waarbij het volk door rechtspraak en de goede overheid is verbonden. Op de lange muur staan de effecten van het werk van de goede overheid in de stad en op het platteland. Daartegenover een muur met een schildering van de regering van hebzucht en tirannie en de effecten daarvan op stad en platteland.

Lorenzetti hanteert als het ware de volgende categorieën en tegenstellingen: algemeen belang – hebzucht; recht – tirannie; veiligheid – angst; vertrouwen – bedrog; bloei – verval; welvaart – armoede; harmonie – ruzie; cohesie – conflict; hoop – wanhoop. Zonder de tegenstelling zou het schilderij van de stad en het land onder de goede regering niet meer dan een mooi landschap zijn. Juist door de vergelijking en het contrast krijgt de schildering betekenis en dringt de 'les' beter door.

Hoe maakt Lorenzetti dat zichtbaar? Bij het regime van de hebzucht ligt het land braak, raakt de stad in verval, is er geen handel en geen feest. Bij de goede overheid is dat heel anders. Hij schildert voorbeelden van collectieve goederen zoals een brug en een watermolen. Die maken handel en transport mogelijk en zorgen ervoor dat het land vruchtbaar is. In de stad is een school, en wordt er volop gebouwd; op het land wordt gezaaid en geoogst en is er bedrijvigheid.

Kortom: Lorenzetti schildert niet wat de overheid precies doet, maar maakt *effecten* van het werk van de overheid zichtbaar. Hij laat sociale en economische activiteiten van de bevolking zien waarvoor de overheid de voorwaarden heeft geschapen. Hij laat bindingen zien tussen mensen en tussen de bevolking en de overheid (Meoni 2005).

Voor ons is interessant welke didactische les in deze schildering zit en wat die ons zou kunnen leren voor de aanpak van lessen maatschappijleer. Lorenzetti laat de kijker de volgende denkstappen maken. Hij laat de kijker *vergelijken*; daarvoor moet de kijker de *categorieën* (leren) zien die de schilder al heeft aangebracht. Hij laat ons daarbij *schematiseren*. En hij laat ons denkstappen maken van context

naar concept: van *concreet naar abstract*. Het aardige is dat Lorenzetti zijn 'les' inricht met wat Marzano bijna zevenhonderd jaar later formuleerde als de denkstappen uit dimensie drie: het inslijpen en verwerken van kennis (zie hoofdstuk 7). Verder schildert Lorenzetti de *effecten* van het bestuur, de beoogde doelen en niet zozeer de maatregelen zelf. De WRR noemt die beoogde effecten in haar rapport van 2006 de functies van de verzorgingsstaat.

De les van Lorenzetti sluit mooi aan bij een uitspraak van Steinmetz, een van de grondleggers van de sociale wetenschappen in Nederland: 'Wie één samenleving kent, kent er geen'. We zouden bij maatschappijleer vaker – en ook bij de start van een onderwerp – van dat didactische principe gebruik moeten maken. In paragraaf 6 wordt een aantal voorbeeldlessen uitgewerkt, waarin gebruik wordt gemaakt van vergelijking.

14.4 DE FUNCTIES VAN DE VERZORGINGSSTAAT VOLGENS DE WRR

Het WRR-rapport *De verzorgingsstaat herwogen* uit 2006 noemt vier functies van de verzorgingsstaat. Het gaat niet alleen om *verzekeren* (waarop in maatschappijleerboeken de nadruk wordt gelegd), maar ook om *verzorgen*, *verheffen* en *verbinden*. De WRR hanteert daarmee een benadering die niet uitgaat van de aparte instituties en voorzieningen, maar veel meer vanuit de vraag: wat willen we eigenlijk dat de verzorgingsstaat doet? 'Institutionele arrangementen zijn van groot belang, maar een grondige analyse van de verzorgingsstaat hoort niet te beginnen met een herontwerp van de voorzieningen, maar met een analyse van hun bestaansrecht', schrijft de WRR (2006, p. 26). De WRR begint met de vraag welke functies de verzorgingsstaat vervult en bekijkt vervolgens hoe de functies gewogen moeten worden in het licht van toekomstige veranderingen in de samenleving. Pas daarna worden consequenties getrokken voor de (afzonderlijke) voorzieningen/instituties in de verzorgingsstaat. 'Een gevolg hiervan is dat de verzorgingsstaat niet onmiddellijk wordt gelijkgesteld met het stelsel van sociale zekerheid', schrijft de Raad. De afgelopen 30 jaar is de verzorgingsstaat maar al te vaak vereenzelvigd met het stelsel van sociale zekerheid en dan vooral vanuit het perspectief dat het mensen passief maakt en afremt.

Net als Lorenzetti maakt de WRR gebruik van vergelijking. De WRR doet dat door de Nederlandse verzorgingsstaat met de verzorgingsstaten van andere landen te vergelijken. Ze waarschuwt voor het beeld dat de verzorgingsstaat het resultaat zou zijn van een soort blauwdruk, een vooropgezet plan. Het is meer de uitkomst van een ingewikkeld historisch proces: 'het resultaat van meer dan een eeuw investeren, ontwikkelen, duwen en trekken en aanpassen...een patchwork zo men wil waarin de restanten van verschillende en uiteenlopende strevingen en belangen terug te vinden zijn: van verschillende politieke partijen, maar ook van belangenorganisaties, professionals, bureaucraten, boeren en arbeiders, mannen en vrouwen, ouderen en jongeren' (WRR 2006, p. 24). De Nederlandse verzorgingsstaat is geen 'af' product dat op basis van een enkel idee ontworpen is en dat geldt ook voor de verzorgingsstaten in de ons omringende landen.

Het denken vanuit functies geeft de mogelijkheid om voorzieningen vanuit verschillende doelen en effecten te bekijken. Bij onderwijs gaat het er bijvoorbeeld om ontplooiingskansen te bieden (verheffen), maar ook om sociale verbanden te creëren en maatschappelijke en culturele waarden over te dragen. Bovendien heeft onderwijs ook economische en bindende functies: voldoende geschoolde mensen om de economie op peil te houden en te laten groeien.

Zo kun je de AKW (Kinderbijslagwet) bekijken vanuit het perspectief van verzekeren (van voldoende kinderen) en verzorgen (armoede tegengaan), vanuit het perspectief van verheffen (ouders meer financiële ruimte bieden voor opvoeding en scholing) en van verbinden (desintegratie en verpaupering tegen gaan). Ook herverdeling wordt door de WRR benoemd als verbindende functie van de verzorgingsstaat: het voorkomen van onhanteerbare spanningen in de samenleving. De voorzieningen hebben ook een stabiliserend effect op de economie. De WRR brengt daarom die economische effecten onder bij de verbindende functie.

In de beschrijving van de geschiedenis van de verzorgingsstaten in Europa begint de WRR eerder dan in maatschappijleerboeken gebruikelijk is. De WRR laat zien dat er aan het einde van de achttiende eeuw al initiatieven werden genomen voor armenzorg, gezondheidszorg en onderwijs (verheffen), waarbij gemeentelijke en nationale overheden een geleidelijk grotere rol gingen spelen. Het eerste omvangrijke stelsel van sociale zekerheid van Bismarck werd mede ingevoerd met het oog op de eenwording van Duitsland. Bismarck, representant van de Duitse landadel en verklaard tegenstander van de arbeidersbeweging, gebruikte de invoering van verzekeringen voor ongevallen, ziektekosten, ouderdom en arbeidsongeschiktheid (tussen 1883 en 1889) mede om de opkomende arbeidersklasse te kunnen integreren. Ook in Engeland speelden motieven een rol als een 'potentieel aan gezonde jonge mannen..... om het koloniale rijk te verdedigen', wat de aanzet heeft gegeven tot de voorloper van de National Health Service. Of, zoals premier Lloyd George het in 1917 zei: 'You cannot maintain an A1 empire with a C3 population'. Ook in Frankrijk en de Verenigde Staten speelden oorlogen een nadrukkelijke rol bij de ontwikkeling van pensioensystemen ... om een harmonische samenhang van het volk (en de oorlogsveteranen) te waarborgen (WRR 2006, p. 46-47).

De overheidstaak bij volkshuisvesting komt meestal niet aan bod bij de verzorgingsstaat. In Nederland heeft de bemoeienis van de overheid met volkshuisvesting zich geleidelijk uitgebreid – deels op verzuilde basis via de woningbouwcorporaties – en daarmee werden verschillende functies beoogd, zoals gezondheid (verzorgen), integratie (verbinden) en verheffen. Denk maar aan de idealen van de architecten van de Amsterdamse School. Zo speelden in Nederland ook ideeën over volksofvoeding en beschavingsidealen van de hogere middenklasse een rol bij de uitbreiding en vernieuwing van de armenzorg: volksgaarkuikens, woningopzichteressen – later geprofessionaliseerd tot maatschappelijk werksters – en het bibliotheekwezen. In steden verschenen volksuniversiteiten en buurthuizen. Voor 'onmaatschappelijke' gezinnen werden aparte wijken, 'woonscholen' en heropvoedingskampen in Drenthe ingericht.

In zijn klassieke boek *Zorg en de staat* laat De Swaan (1989) zien dat de eerste collectieve goederen zoals riolering tot stand kwamen vanuit een welbegrepen eigenbelang van de hogere klassen op het gebied van gezondheid.

Het lijkt voor maatschappijleerlessen van belang dergelijke noties mee te nemen om een aantal zaken te kunnen benadrukken:

- de verzorgingsstaat valt niet samen met het stelsel van sociale zekerheid;
- de verzorgingsstaat is niet het resultaat van een omvangrijke sociaaldemocratische blauwdruk, waar andere stromingen louter uit angst voor de opkomende arbeidersklasse aan meededen. Van verschillende kanten speelde welbegrepen eigenbelang een rol.

Met betrekking tot het waarderen van de (functies van de) verzorgingsstaat zijn er – ook voor maatschappijleer – de volgende belangrijke vragen:

- wat zijn de resultaten van al die regelingen/instituties: wat beogen we met de verzorgingsstaat en werkt dat als je dat vergelijkt met andere landen?
- welke omgevingsfactoren beïnvloeden het functioneren van de verzorgingsstaat en hebben we daar baat bij of niet? Wat zijn hierbij de gevolgen van globalisering?
- welke doelen stellen we in de de toekomst? Welke functies zou een verzorgingsstaat in de toekomst moeten vervullen? Welke (waarde)dilemma's komen we dan tegen?

14.5 DE VERZORGINGSSTAAT IN MAATSCHAPPIJLEERBOEKEN

De maatschappijleerboeken voor vmbo, havo en vwo leggen de nadruk op wat de overheid *doet* in de verzorgingsstaat, dus op wat de WRR de *instituties en de voorzieningen* noemt. De boeken beperken zich merendeels tot de functie van verzekeren: het stelsel van sociale zekerheid. Er is minder aandacht voor de *effecten/functies* van die sociale zekerheid voor de samenleving, terwijl functies als verheffen en verbinden nauwelijks worden behandeld. Bij de geschiedenis van de verzorgingsstaat komen die andere functies bij armenzorg, gezondheidszorg en volkshuisvesting wel enigszins aan bod, maar bij de beschrijving van de huidige verzorgingsstaat niet meer.

Dat is wel te verklaren. De eindtermen voor maatschappijleer 1 en 2 voor havo en vwo waren tot 2007 gericht op het thema 'arbeid en verzorgingsstaat'. Ook de nieuwe maatschappijleerboeken zijn nog vanuit die benadering geschreven. De nieuwe eindtermen bieden wel de mogelijkheid de verzorgingsstaat vanuit een breder of ander perspectief te bekijken, maar dat is nog niet benut door de boekenschrijvers/uitgevers. De eindtermen zijn zo geformuleerd dat auteurs/uitgeverijen het onderwerp 'ongelijkheid' hadden kunnen nemen. Dan hadden zij kunnen behandelen hoe in een parlementaire democratie, rechtsstaat en verzorgingsstaat met het ongelijkheidsprobleem wordt omgegaan. En dat weer in vergelijking met vroeger en in vergelijking met andere landen.

De vergelijking met andere landen wordt in de huidige boeken summier gedaan. Ook verklaarbaar, want uiteindelijk is in de eindtermen alleen terecht gekomen dat Nederland wordt vergeleken met een *ander type westerse verzorgingsstaat*. En dat hoeven alleen vwo-leerlingen te doen. Die vergelijking wordt blijkbaar als extra kennis opgevat en niet als didactisch principe dat het leren vergemakkelijkt en/of de essentie van concepten sneller duidelijk maakt. Maar als lessen tot doel hebben om de effecten/de functies van een verzorgingsstaat duidelijk te maken, kan Nederland waarschijnlijk beter worden vergeleken met landen waar geen of een meer minimale verzorgingsstaat functioneert. De Verenigde Staten bieden dan betekenisvol vergelijkingsmateriaal, omdat het een bekend land is voor leerlingen (ze hebben er een beeld bij) en allerlei verzorgingsarrangementen er wezenlijk anders functioneren dan in Europese verzorgingsstaten. Jammer is dat havo- en vmbo-leerlingen die vergelijking niet hoeven te maken: de stof blijft voor hen verder wellicht abstracter, minder betekenisvol en – daardoor – moeilijker leerbaar en te doorgronden. Immers, zoals Steinmetz zei: als je één samenleving kent, ken je er geen.

14.6 BETEKENISVOLLE LESSEN OVER DE VERZORGINGSSTAAT: VOORBEELDEN

Voor een meer betekenisvolle aanpak van de verzorgingsstaat, waardoor docenten maar zeker ook leerlingen het onderwerp aantrekkelijker gaan vinden, hanteren we twee uitgangspunten.

- Didactisch gezien lijkt het effectiever om al snel de vergelijking met andere landen te maken. Leerlingen zien dan sneller dat wat voor hen – aan voorzieningen – vanzelf spreekt niet zo vanzelfsprekend is. De interesse voor regelingen/voorzieningen in de verzorgingsstaat (de gewone stof) neemt dan waarschijnlijk toe.
- Het lijkt de moeite waard om ons niet te beperken tot sociale zekerheid, maar ook de andere functies/aspecten van de verzorgingsstaat te behandelen, waardoor leerlingen een breder beeld van de verzorgingsstaat krijgen.

Als we de theorie over leren uit hoofdstuk 7 als uitgangspunt nemen, moeten we eerst met de voorkennis van de leerlingen aan de gang. We zullen moeten proberen daarop aan te haken op een voor leerlingen betekenisvolle manier. We moeten zien te bereiken dat leerlingen niet alleen de kennis, de eindtermen, bij een toets goed kunnen reproduceren. We zullen ook meer affectieve leerdoelen moeten formuleren (zie de hoofdstukken 6 en 7): uitgangspunt is dat we ook belangstelling, nieuwsgierigheid willen wekken en de saaiheid (het leren reproduceren van instituties/wetten/verantwoordelijkheden) van het onderwerp willen afpeuteren. Het doel wordt dan dat leerlingen geïnteresseerd raken in de toekomst van de verzorgingsstaat en daarover willen nadenken, op een open manier maar ook met reële verwachtingen over de rol van de overheid. Want als er door maatschappijleer een beeld ontstaat dat allerlei maatschappelijke problemen politiek oplosbaar zijn, terwijl de speelruimte van de overheid door allerlei factoren beperkt is, voeden we met ons vak alleen maar politieke onvrede.

14.6.1 Voorkennis 'meten'

Een van de manieren om de voorkennis/preconcepties en opvattingen van leerlingen in te schatten, is kijken naar uitslagen van de Scholierenverkiezingen (www.scholierenverkiezingen.nl) van de eigen school. Regionale uitslagen van landelijke verkiezingen en gemeenteraadsverkiezingen geven wellicht ook een indicatie van dominante attitudes en opvattingen over de rol van de overheid.

De sociaaleconomische en vooral de sociaal-culturele achtergrond van de ouders van de leerlingen van de school zijn al iets meer voorspellend. Een indicatie daarvoor vormt de uitslag van Scholierenverkiezingen per school. Interessant is om in de grote steden naar verschillende uitslagen van scholen te kijken of naar verschillen tussen scholen in de steden en de omliggende gemeenten. Hieruit zijn wellicht dominante opvattingen over de rol van de overheid onder leerlingen af te leiden.

Zo kan een docent zich enigszins oriënteren op manieren van denken die hij in de klas gaat tegenkomen. Als je dat weet, kun je je ook afvragen welke informatie wellicht benadrukt zou kunnen worden om het denken van leerlingen in beweging te krijgen.

Studenten aan de lerarenopleiding (ILO) van de Universiteit van Amsterdam hebben een aantal samenhangende lessen als afstudeeropdracht ontworpen. Een aantal heeft, voordat ze met hun lesontwerp begonnen, eerst attitudes en opvattingen bij leerlingen gemeten over het te behandelen onderwerp, bijvoorbeeld door middel van een eenvoudige vragenlijst. Op die manier kun je als docent kijken of je vooronderstellingen over de preconcepties van de leerlingen kloppen. Vervolgens kun je na afloop van de lessen proberen te 'meten' of de lessen inderdaad een bepaald bedoeld of onbedoeld effect hebben gehad door de vragenlijst nog eens af te nemen.

Uit een van de onderzoekjes kwam dat leerlingen, voordat de lessen begonnen, vrij negatief dachten over belasting betalen. Een paar voorbeelden:

- 'Ik vind dat de verzorgingsstaat een belangrijke rol speelt in mijn leven'.
MEE EENS: van 54% naar 79% (voor de lessenreeks/na de lessenreeks).
- 'Ik vind dat het afdragen van belastingen en premies noodzakelijk is in een verzorgingsstaat'.
MEE EENS: van 36% naar 75%.³

Een andere manier om de voorkennis en preconcepties van de leerlingen op te halen en bespreekbaar te maken is het laten maken van een woordveld. De opdracht is: schrijf allemaal 10 woorden (associaties) op bij het woord arbeid (of bij het woord verzorgingsstaat). Je kunt als docent die associaties inventariseren op het bord. Je kunt ook in twee- of drietallen met die woorden een woordveld laten maken, waarbij de woorden al meer geordend kunnen worden. Je kunt die woorden ook direct op post it's laten schrijven zodat het makkelijker is om ze op het

³ Lesontwerp verzorgingsstaat: Jennifer Hormann ILO/UvA juni 2008.

bord of flap te rubriceren of categoriseren. Een van de onverwachte uitkomsten van zo'n woordveld was ooit dat ongeveer de helft van de klas positieve associaties bij het woord 'werk' opschreef: ontplooiing, sociale contacten enzovoort. De andere groep had meer negatieve associaties: ontslag, ondergeschikt, 'moeten' enzovoort. Het is goed om dat bespreekbaar te maken. Mooi zou zijn om te 'meten' of ook die associaties/attituden veranderen als gevolg van de lessen. Hoe dan ook: zo'n associatie/woordveld brengt heel veel begrippen in de eerste les al op tafel en op het bord. Het geeft een opening om het gesprek aan te gaan, de opvattingen te laten ventileren en duidelijk te maken wat er in de komende lessen aan de orde gaat komen.

14.6.2 Motivatie

Een volgende stap is inhouden en een aanpak bedenken om leerlingen te motiveren. We moeten de aandacht richten en/of proberen te verwonderen, zoals we eerder probeerden door te beginnen met de les van Lorenzetti in Siena. We moeten contexten zien te vinden waarin duidelijk wordt wat een verzorgingsstaat voor leerlingen zelf betekent en wat de functies en effecten van een verzorgingsstaat zijn.

We kiezen voor het neerzetten van een contrast aan het begin van de lessenreeks. Pas nadat we leerlingen hebben laten *ervaren* wat het betekent als er geen of een minimale verzorgingsstaat is, ontstaat er mogelijk meer belangstelling voor abstracties als het Scandinavische of het Angelsaksische model. Dan zullen leerlingen de effecten/functies van instituties/voorzieningen als een CAO beter kunnen doorzien en het belang en de functies ervan beter kunnen afwegen. Kortom: we mogen dan hopen dat 'het leren voor de toets' verandert in voor henzelf betekenisvol(ler) leren.

14.6.3 Opbouwen van nieuwe kennis door vergelijken

Een van de succesvolle lesontwerpen van de afgelopen jaren van studenten maatschappijleer op het ILO/UvA is gemaakt door Jennifer Hormann over de verzorgingsstaat.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel werkvorm	Expertmethode/webquest cases verzorgingsstaat Dit is een variant van nummer 1.2.1 in hoofdstuk 17. Gedeelde sturing.
Omschrijving van de werkvorm	Via een webquest onderzoeken en vergelijken groepjes leerlingen cases in twee landen: Nederland en de VS; Leerlingen presenteren elkaar hun bevindingen. Deze expertgroepjes geven een goed beeld van verschillen tussen de landen. Naast sociale zekerheid komen ook de functies van verheffen (onderwijs), verbinden (kinderopvang) en verzorgen (zorgstelsel) aan bod. Die vergelijking aan het begin maakt het onderwerp betekenisvoller en bevordert de motivatie van leerlingen.

Voorwaarden voor gebruik	Afhankelijk van niveau van de leerlingen kunnen opdrachten complexer worden geformuleerd of minder docent-gestuurd gemaakt.
Niveau	Alle, kan aangepast worden aan niveau. Deze lessen zijn gedaan met twee 4 havoklassen.
Doelen	Kennis en inzicht verwerven; waardeonderwijs; onderzoek doen; standpunt beargumenteren. Een aantal leerdoelen met deze werkvorm: <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen verschillende (verzorgings)staten vergelijken m.b.t. het niveau waarop een aantal (semi-)collectieve goederen wordt gerealiseerd. • Leerlingen kunnen aan de hand van een aantal voorbeelden aangeven op welke manier de Nederlandse verzorgingsstaat invloed heeft op hun eigen dagelijkse leven (onderwijs, gezondheidszorg enzovoort). • Leerlingen kunnen die voorbeelden in verband brengen met functies van een verzorgingsstaat (verzekeren, verheffen, verzorgen, verbinden). • Leerlingen kunnen het prisoners' dilemma uitleggen en toepassen op een aantal voorbeelden van (semi-)collectieve goederen. • Leerlingen kunnen van een groot aantal voorbeelden van (semi-)collectieve goederen aangeven wat de rol van de overheid is (regulerend, financierend, uitvoerend) en welke functies daarmee worden vervuld. • Leerlingen kunnen m.b.v. het prisoners' dilemma, een vergelijking tussen landen en voorbeelden van de rol van de overheid ten aanzien van het realiseren van (semi-)collectieve goederen hun standpunt onderbouwen over de wenselijkheid van het niveau van verzekeren/verzorgen/verheffen/verbinden in de Nederlandse verzorgingsstaat.
Tijdsduur	4 lessen.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Jennifer had een webquest gemaakt waarin de opdracht voor elke groep gedetailleerd werd uitgelegd en waarin bronnen waren verzameld over de Nederlandse situatie en die in de VS voor elk van de cases. De leerlingen werden stap voor stap door de opdracht geleid, maakten daarvan een dossier en ronden dat af met een presentatie aan de rest van de klas. Voorbereiding: inrichten webquest: verzamelen materiaal/bronnen over cases in Nederland en de VS (of een ander land) en/of gebruik maken van bestaand materiaal. Opstellen van de cases, in dit geval (kort samengevat): <ul style="list-style-type: none"> • Je krijgt een ongeluk, waarbij je een gecompliceerde beenbreuk hebt opgelopen. Je wordt naar het ziekenhuis gebracht. Wat gebeurt er met je? Je onderzoekt deze situatie in Nederland en in de VS.

Uitvoering

- Je hebt de leeftijd om naar de middelbare school te gaan. Wat gebeurt er in Nederland na groep 8? Wat in de VS? Wat gebeurt er na het voortgezet onderwijs als je een vervolgopleiding wilt gaan doen?
- De dokter constateert bij jou een ziekte waardoor je jouw werk niet meer kunt uitvoeren en voorlopig thuis zit. Wat gebeurt in Nederland, wat in de VS?
- Je bent een alleenstaande ouder en moet vijf dagen in de week werken om rond te komen. Voor je kinderen heb je kinderopvang nodig. Hoe kan/moet je dit financieren? Je onderzoekt deze situatie in Nederland en in de VS.
- Je bent net afgestudeerd econoom aan de universiteit. Je hebt een leuke baan, maar door reorganisatie raak je die baan kwijt. Je bent druk aan het solliciteren, maar helaas lukt het niet: je kunt geen baan vinden. Waar heb je recht op: in de VS en in Nederland.

Docentenactiviteiten:

- instrueren over werkvorm, opdrachten en beoordelingscriteria, indelen klas in groepen van 4 leerlingen.
- begeleiden leerlingen.
- begeleiden presentaties en nabespreking.

Leerlingenactiviteiten:

- elke groep onderzoekt een case, zodat er expertgroepen ontstaan, die na hun onderzoek hun case aan de anderen presenteren.
- vergelijken van de situaties in Nederland en de VS:
 - onderzoeken de effecten van verschillende regelingen/wetten.
 - benoemen de functies van de verzorgingsstaat en vergelijken de gevolgen van regelingen in de VS en in Nederland.
 - kijken naar verschillende rol van de overheid.
 - benoemen en afwegen voor- en nadelen van verschillende regelingen (bedoelde en onbedoelde effecten).
 - samenvatten > oorzaak gevolg relaties benoemen > vergelijken > bepalen standpunt > induceren > generaliseren.
 - reflectie over eigen preconcepties > opnieuw onderbouwen eigen standpunten.
- presenteren hun resultaten aan de hele klas.
- vergelijken de conclusies van de verschillende groepjes.

Nabespreking

- Learnerreports/vragenlijst: standpunten vooraf vergelijken met antwoorden na afloop.
- Met leerlingen bespreken wat zij nu geleerd hebben, wat voor hen nieuw of verrassend was.

Vervolglessen	Voor de vervolglussen waarin ook meer de reguliere stof uit het boek werd behandeld, raakten de leerlingen meer geïnteresseerd. Er werd nog een les besteed aan het concept collectieve goederen en er werd geoefend met het benoemen van de verschillende rollen van de overheid (regelgever, financier, uitvoerder) ten aanzien van een aantal collectieve goederen en het benoemen van de beoogde doelen van de maatregelen/voorzieningen. Zie paragraaf 6.4.4 van dit hoofdstuk.
Tips	De functies van de verzorgingsstaat uit het WRR-rapport kunnen nog meer worden verweven in de webquest-opdrachten.
Voorbeeld	Webquest Verzorgingsstaat Jennifer Hormann (ILO/UvA juni 2008)

Met deze twee 4 havoklassen werd een aantal opmerkelijke resultaten bereikt. De leerlingen werkten met plezier aan het uitzoeken van de verschillen en raakten betrokken bij het onderwerp de verzorgingsstaat. Een significant aantal leerlingen stelde de preconcepties over de verzorgingsstaat bij. Er lijkt een reëler beeld te zijn ontstaan over de rol van de overheid; leerlingen zijn meer gaan zien hoe overheidsregelingen in hun eigen dagelijks leven een rol spelen en de waardering daarvoor is toegenomen. Een indicatie daarvoor is het antwoord op de vraag over de noodzaak van het betalen van belastingen. Commentaar van medestudenten (uit andere vakken) was dat deze aanpak teveel de verzorgingsstaat zou propageren. Dat was zeker niet het doel. In de vervolglussen kwamen dilemma's en verschillende visies zeker aan bod. Het ging er met deze werkwijze om de beginsituatie aan te pakken: de voorkennis/preconcepties en affecties van leerlingen. We wilden eerst het beeld nuanceren, om daarna gemotiveerder en betekenisvoller met de 'gewone' leerstof aan de gang te kunnen gaan.

Na zo'n aanpak zou je ook moeten bekijken of voor de afsluitende kennistoets betere resultaten worden gehaald en of de interesse voor het leren van de toets groter is dan bij een meer reguliere aanpak in een vergelijkbare andere klas. Dat beeld werd nu wel bevestigd, maar zo'n 'experiment' is lastig te doen op een betrouwbare en valide manier, omdat er zoveel factoren meespelen waardoor de klassen moeilijk vergelijkbaar zijn. Maar ook zonder dat is het zoeken naar indicatoren (anders dan de toets) om de effectiviteit van een andere aanpak in lessen te evalueren/meten aan te bevelen.

14.6.4 Verhelderen centrale problemen en dilemma's

Een van de belangrijke kernconcepten bij de verzorgingsstaat is het begrip *collectieve of semicollectieve goederen*. Het is nodig dat leerlingen van een groot aantal goederen en diensten (en regels) leren onderscheiden:

- Wat het collectieve belang is dat dergelijke goederen en diensten in een samenleving worden gerealiseerd, of – in termen van de WRR – welke functies worden vervuld met zulke voorzieningen. Bijvoorbeeld: wat is het collectieve belang (wat is de functie) van studiefinanciering, gratis schoolboeken, maar ook van – al dan niet adequaat – toezicht op het bankwezen.
- Wat het prisoners' dilemma is bij het 'produceren' van deze goederen/diensten/regels en wat de rol van de overheid is of kan zijn bij het oplossen van dat dilemma.

Van daar uit kun je met leerlingen actuele discussies bespreken, bijvoorbeeld:

- Of bepaalde (semi-)collectieve goederen via marktwerking (met een zekere mate van overheidsregulering) of via overheidsinstellingen moet worden gerealiseerd.
- Wat de verschillende visies zijn op de wenselijkheid van dergelijke goederen/voorzieningen en op de voor- en nadelen van realisering via de markt of via de overheid.

14.6.4.1 Aandachtsrichters

Ook hier is een goede aandachtsrichter van belang. Begin daarom niet met een uitvoerige uitleg van het concept collectieve goederen, maar werk vanuit concrete aansprekende voorbeelden naar het concept toe. Dat kan met een vergelijking tussen landen zoals hierboven geschetst. Of op talloze andere manieren.

Aan de hand van een filmpje over de problemen met het ophalen van vuilnis in Napels in 2008 kan helder worden gemaakt wat de gevolgen zijn van het wel of niet functioneren van collectieve dienstverlening. Ook beelden van de effecten van de storm 'Katrina' in New Orleans kunnen bijdragen aan het verhelderen van het concept collectieve goederen. Fragmenten uit de film *Sicko* lijken ook bruikbaar, al moeten we oppassen voor al te suggestieve en politiek eenzijdige vergelijkingen. Bij deze voorbeelden gaat het om een contrast met de eigen samenleving dat leerlingen, door middel van de vergelijking, aanzet tot nadenken over de ogen-schijnlijke vanzelfsprekendheid van allerlei voorzieningen/verworvenheden in een verzorgingsstaat als de onze. Het gaat er niet om dat leerlingen kritiekloos de verzorgingsstaat omarmen.

De maffia speelt een grote rol in het vuilnisprobleem van Napels, waar het vuil nu al maandenlang niet wordt opgehaald. De Napolitaanse maffia, de Camorra, heeft er baat bij dat het storten en verwerken van vuilnis in Napels een zootje blijft. Op die manier kan chemisch- of zelfs radioactief afval gemakkelijk gedumpt worden tussen het huisvuil en dat is een heel lucratieve illegale handel.⁴

Een andere mogelijkheid is om met cijfers van de VN-organisatie UNDP over ontwikkeling (de Human Development Index) door vergelijking tussen verschillende landen zichtbaar proberen te maken wat de samenhang is tussen redelijk functionerende (verzorgings-)staten en de mate van ontwikkeling op een aantal terreinen.

De site www.gapminder.org heeft een schat aan informatie over ontwikkelingen (bijvoorbeeld inkomens, gezondheid, alfabetisme) in verschillende landen en regio's. Verschillende variabelen kunnen tegen elkaar worden afgezet. Ontwikkelingen in de tijd van landen en in regio's kunnen zo worden vergeleken. Dan zie je dat Nederland in 1800 aan kop stond wat betreft levensverwachting en inkomen per hoofd van de bevolking. Ook 200 jaar later zitten we nog in de kopgroep. De ontwikkeling in de wereld wordt per land/regio bewegend zichtbaar gemaakt. Dat geeft een tamelijk spectaculair beeld.

Met leerlingen kunnen mogelijke causale verbanden dan wel correlaties worden uitgezocht en besproken. In een onderwijsleergesprek kun je zoeken naar mogelijke antwoorden op de vraag wat dat verschil in ontwikkeling te maken heeft met de rol en de effectiviteit van de overheid in verschillende landen en regio's.

Je kunt ook historische vergelijkingen maken. In *Sociologie: vragen, uitspraken, bevindingen* van Ultee e.a. (2003) is een schat aan gegevens verzameld over lange-termijnontwikkelingen in Nederland (vaak vanaf 1900) die in verband kunnen worden gebracht met de verzorgingsstaat. Voor het kernconcept *sociale ongelijkheid* zijn gegevens te vinden over inkomensverschillen, opleidingsniveaus, sociale mobiliteit, gezondheid (onder andere verdwijnen van ziekten), opleiding en inkomen van mannen en vrouwen en invoering van sociale wetten. Daarnaast staan er indicatoren van *sociale cohesie* in, zoals politieke/economische stabiliteit, politieke stakingen, arbeids(on)rust, lidmaatschap van verenigingen enzovoort. Het is om meerdere redenen goed om leerlingen dit soort empirische gegevens te laten zien:

- Je haalt de lessen over de verzorgingsstaat uit de sfeer van de beweringen, standpunten en ideologie.
- Je kunt zien hoe geleidelijk veranderingen in Nederland zijn gegaan: van gunst naar recht.
- Je leert leerlingen met empirische gegevens om te gaan: goed lezen, interpreteren, conclusies trekken en vervolgens reflecteren op de eigen stellingname. Dat leren omgaan met empirische gegevens gebeurt bij maatschappijleer te weinig.

14.6.4.2 Andere bruikbare aandachtsrichters: bronnen om te vergelijken

Een andere, heel bruikbare site met een schat aan materiaal is *The Atlas of European Values* (www.atlasofeuropeanvalues.eu).

4. Napels: <http://nl.youtube.com/watch?v=xY98TU-lsdg>
http://www.netwerk.tv/archief/7275817/3209/De_vuilnisbelt_van_Napels_.html

In het menu staan onder 'Europese kaarten' en 'Wereldkaarten' allerlei kaarten met resultaten van de European Values Study en World Values Study over normen en waarden in Europa en de wereld. Onder 'lesmateriaal' staat veel bruikbaar materiaal voor in de les of waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen.

Opdrachten over de verzorgingsstaat zitten op dit moment nog niet bij het maatschappijleermateriaal, maar op de kaarten van Europa zijn al veel gegevens te vinden over opvattingen over welzijn, werk, de rol van de overheid, tevredenheid of geluk.

Met deze gegevens kunnen nieuwe kaarten gemaakt en gecombineerd worden. Zo is interessant dat in Rusland succes aan wilskracht wordt toegeschreven, maar dat men ook meer staats eigendom/interventie (terug) wil. Omgekeerd dat men in Nederland veel ontplooiingsmogelijkheden heeft, maar dat individueel falen minder dan in andere landen aan gebrek aan wilskracht wordt toegeschreven.

Ook het boek van Geert en Gert Jan Hofstede, *Allemaal andersdenkenden* (2007), is een interessante bron als achtergrondmateriaal voor docenten, maar soms ook met bruikbare voorbeelden voor leerlingen. Hier worden landen vergeleken op vier culturele dimensies: machtsafstand; individualisme-collectivisme; femininiteit-masculiniteit; onzekerheidsvermijding. Bij elk van die dimensies worden (gedrags) indicatoren genoemd ten aanzien van gezin, school, werk en politiek. Ook dat biedt een keur aan verschillende waarden en gedragingen en van daaruit waarde-dilemma's ten aanzien van de verzorgingsstaat.

14.6.4.3 Simulatie van het prisoners' dilemma

Voor het onderwerp verzorgingsstaat kan het illustratief zijn om het prisoners' dilemma te spelen of te simuleren in de klas. In het boek van Ultee e.a. (2003) is van dat dilemma een uitgebreide beschrijving te vinden. De essentie is dat individuen onafhankelijk van elkaar – als ze niet van elkaar weten wat de ander zal gaan doen – niet in staat zijn te kiezen voor een rationele oplossing die uiteindelijk op lange termijn voor henzelf en voor iedereen het meeste oplevert, vanuit het welbegrepen eigenbelang. Kortom: een optimale oplossing is alleen te realiseren als er een macht boven de partijen staat die gedrag kan afdwingen. Zo 'dwingt' de staat ons het huisvuil op een bepaalde manier buiten te zetten, kinderen naar school te laten gaan, kinderen te laten inenten, huizen volgens bepaalde voorschriften te laten bouwen, ons te verzekeren tegen gezondheidsrisico's, een WA-autoverzekering af te sluiten, belasting te betalen zodat de overheid daarmee lantaarnpalen kan neerzetten en laten branden. Om leerlingen dat dilemma te laten ervaren, is een variant bedacht op het klassieke prisoners' dilemma.

Het begrip poldermodel is zo ook inzichtelijk te maken. Je kunt immers niet in je eentje de polder droog houden: iedereen moet bijdragen/meewerken. Maar dan willen mensen ook zeggenschap en is het ook rationeel om dat te geven. Als de dijken er liggen, hebben we elkaar ook nodig voor onderhoud om de dijken op peil te houden. Zo ontstonden de voorlopers van democratie: de waterschappen in Nederland (De Swaan 1989).

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel werkvorm

Omschrijving van de werkvorm

Voorwaarden voor gebruik

Niveau

Doelen

Tijdsduur

Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen

Uitvoering

Simulatie prisoners' dilemma

Leerlinggestuurd

In een spel met tweetallen, kaartjes en keuzes leren leerlingen het verschil tussen collectieve rationaliteit en individuele rationaliteit.

- Moet gedisciplineerd gespeeld worden
- Heldere docenteninstructie
- Goed bijhouden wat ieder krijgt
- Docent moet theorie van het prisoners' dilemma beheersen: na het spel met voorbeelden kunnen toelichten/behandelen/leerlingen zelf laten (be)denken

Alle.

- Kennis en inzicht (collectieve goederen/rollen overheid/rationaliteit)
- Standpunt onderbouwen (rol overheid)

20 minuten.

Inlezen in de theorie.

Post it's + pennen (of kaartjes maken).

Docentenactiviteiten:

- spel uitleggen:
Neem een stapel post it's: geef elke leerling 2 post it's. Laat op de ene post it schrijven: ik krijg 7, jij krijgt 3; op de andere schrijft elke leerling: ik krijg 6, jij krijgt 6. Groepeer leerlingen in groepjes van twee. Laat elke leerling vooraf zijn keuze bepalen: leerlingen mogen niet weten van elkaar welk briefje zij aan de ander geven: het is 'gelijk oversteken'.
Laat leerlingen dat drie tot vijf keer met elkaar doen. En laat hen per keer opschrijven wat voor ieder de opbrengst is (je telt op wat je aan je zelf geeft en van de ander krijgt).
- nabespreking leiden.

Leerlingenactiviteiten:

- keuzes maken.
- score bijhouden.
- zelf ervaren dilemma: reflecteren op eigen gedrag > concluderen/generaliseren.

Nabespreking	<p>Is essentieel: gaat om heel precieze uitleg/behandeling van het dilemma en de rol van de overheid.</p> <ul style="list-style-type: none"> Inventariseer hoeveel leerlingen de optimale keuze hebben gemaakt (als ze elk elkaar 6 toedelen hebben ze samen steeds 24, in plaats van samen 20, zie Uitkomsten: bijlage 1). Inventariseer hoeveel hun gedrag hebben gewijzigd. Ga daarna het gesprek aan, geef uitleg over 'meeliften' en waarom overheidsbemoeienis/dwang nodig is om bepaalde noodzakelijke dingen te realiseren. Maak duidelijk dat het hier niet gaat om een moreel dilemma.
Tips	<p>Zo kun je uitleggen waarom Ford begin vorige eeuw de lonen kon verhogen: nog geen/weinig concurrentie en hij creëerde zo een afzetmarkt voor de eigen Fordfabriek en groeide er meer arbeidsdiscipline: sparen voor een eigen Ford. Het was een welbegrepen eigenbelang van de onderneming. Een vergelijkbaar voorbeeld: hoe in Amsterdam een begin gemaakt kon worden met riolering toen ook de rijkere bovenlaag begreep dat dat voor haar eigen gezondheid nodig was. Maar ook dan is er een dwingende partij nodig die gratis 'meeliften' tegengaat.</p>
Voorbeeld	Bij thema verzorgingsstaat.

14.6.4.4 Inslippen van het begrip collectieve goederen

Met voorbeelden als de dijken, de orkaan Katrina of de vuilnis in Napels zijn we er nog niet. Het concept moet ook nog 'inslijpen'; leerlingen moet oefenen met allerlei praktijksituaties en een collectief(ve) goed/dienst/regel kunnen onderscheiden van een privé/particulier(e) goed/kwestie.

Verder lijkt het wenselijk dat leerlingen verschillende soorten collectieve goederen/diensten kunnen onderscheiden en benoemen, en daarbij kunnen aangeven op welke manier de overheid betrokken kan zijn bij de realisering ervan: als regelgever, financier of uitvoerder. Zo wordt het *recht* op onderwijs gerealiseerd door – onder meer – een *leerplichtwet* die ouders dwingt hun kinderen naar school te sturen, en financiert de overheid ook voor een groot deel dat onderwijs door belastingen te heffen en geld her te verdelen. Door het gebruik van meerdere voorbeelden wordt het principe ingeslepen en ontstaan er meerdere associaties en concrete voorbeelden bij het abstracte concept.

Hierbij is de omschrijving van het concept collectieve goederen uit het examen-vak maatschappijwetenschappen van belang. Zie bijlage 2.

Voor het inslijpen van de begrippen kan de volgende opdracht worden gebruikt.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel werkvorm	Collectieve/private goederen ordenen/indelen/categoriseren: <ul style="list-style-type: none"> naar functie: verzekeren, verzorgen, verheffen, verbinden. naar rol overheid: regel geven, financieren, uitvoeren. <p>Gedeelde sturing.</p>
Omschrijving van de werkvorm	<p>Mogelijke werkvormen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leerlingen delen individueel op een antwoordformulier of kaartje de genoemde goederen en diensten in en vergelijken dat met hun buurman/vrouw. Leerlingen werken direct in tweetallen. Dat is het meest activerend. Leerlingen zetten meerdere stappen: zelf denken, uitleggen aan de ander, fouten corrigeren bij de ander/zichzelf (gaat makkelijker door kaartjes te verschuiven).
Voorwaarden voor gebruik	Docent heeft zelf voorbeelden van goederen opgesteld en verschillende antwoordmogelijkheden overdacht; kent theorie van het prisoners' dilemma; kent visies op rol van de overheid; kent de 4 functies van een verzorgingsstaat; kent verschillende mogelijkheden om (semi-) collectieve goederen/diensten te realiseren (via markt of overheid/collectieve sector).
Niveau	Alle, maar bv. differentiëren in aantal voorbeelden en bekendheid ervan.
Doelen	Kennis verwerven, concepten oefenen/inslijpen.
Tijdsduur	20-30 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Kaartjes maken met daarop voorbeelden van collectieve goederen.</p> <p>Antwoordvellen per groepje leerlingen klaar maken.</p>
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> instrueren, groepjes indelen, helpen/begeleiden. nabespreking leiden. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> classificeren/groeperen. deduceren: algemene regels toepassen op concrete situaties. induceren: algemene conclusies trekken. denken over normen/waarden i.v.m. collectieve belangen.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> Relateren aan (simulatie) prisoners' dilemma. Vergelijken met andere landen/vroeger.
Tips	Werken met kaartje werkt leuker/activerender dan een invulformulier. Fouten kunnen dan makkelijker worden hersteld. Discussie tussen leerlingen komt sneller op gang.
Voorbeeld	Hier bij verzorgingsstaat, maar je zou het ook met verschillende delicten, soorten straffen en functies van straffen kunnen doen.

Voorbeeldvragen bij een invul formulier: leerlingenopdracht collectieve goederen

Vul bij elke van de onderstaande goederen de volgende vragen in. (Of: Leg de kaartjes bij de goede rubriek!)

- Gaat het om een *collectief belang*? Zo ja, om welke functie in een verzorgingsstaat gaat het dan: verzekeren, verzorgen, verheffen en/of verbinden?
- Zijn het *collectieve goederen* of zijn het *private goederen/diensten*? Of zijn het quasi- collectieve goederen? Hoe is het gerealiseerd (collectieve sector/particuliere sector)?
- Wat is de *rol van de overheid*? Is de overheid 'uitvoerder' of stelt de overheid alleen regels/wetten op? Zorgt de overheid voor een regulerend kader? (de verplichte WA- verzekering voor autobezitters). Of financiert de overheid de levering van goed/dienst, maar laat het particuliere ondernemingen uitvoeren?

Zie voor details bijlage 3. Voor leerlingen het aantal voorbeelden van goederen sterk verminderen, maximaal 15 tot 20.

Het werkt beter de goederen op losse kaartjes te zetten (op post it's te laten schrijven) en dan leerlingen zelf de goederen laten indelen op gegeven categorieën. Of – een hogere vorm van denken – leerlingen zelf categorieën laten bedenken en zelf de rol van de overheid laten (re)construeren (alleen voor maatschappijwetenschappen vwo).

14.6.4.5 Ervaringslessen sociale mobiliteit

In samenwerking met een Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking (COS) heeft docente maatschappijleer Wanda Hogenhout een spel ontworpen dat begrippen als sociale positie en sociale stratificatie visualiseert en laat 'ervaren'. Dit spel kan gespeeld worden ter introductie van de theorie, maar ook tussen de theorielessen door of na een serie lessen. De ervaring is dat de leerlingen het spel leuk vinden. Zij worden zich ook bewust(er) van de sociale posities die mensen in de maatschappij innemen en van hun eigen oordelen over die posities. De duur van het spel is, afhankelijk van de tijd die je gebruikt voor de nabespreking, ongeveer 30 minuten.

Wat is de *meeropbrengst* van een dergelijke simulatie?

- leerlingen 'ervaren' wat het is om achter te blijven en vooruit te komen.
- leerlingen leven zich in in factoren die sociale stijging/daling veroorzaken in een 'levensechte' situatie.
- het gaat om leren met meerdere zintuigen en intelligenties.
- leerlingen leren de stap zetten van concrete ervaring naar abstracte concepten als sociale mobiliteit en sociale stratificatie.

Verder zijn er veel verschillende leeractiviteiten: er wordt vergeleken, gecategoriseerd, gedacht in termen van oorzaken en gevolgen (elke vraag roept een mogelijk gevolg op: achteruit, blijven staan, vooruit). Het spel roept veel vragen op en brengt reflectie teweeg over eigen denkbeelden. Dat gebeurt zo meer dan bij alleen het uitleggen en het reproduceren van het begrip sociale stratificatie. Omdat er zoveel zintuigen en activiteiten aan de orde zijn, ontstaan er meer verbindingen en associaties met de begrippen. Daardoor kunnen die begrippen gemakkelijker worden onthouden (zie hoofdstuk 7).

Om meer zicht te krijgen op leereffecten met betrekking tot doelstellingen op het gebied van burgerschapsvorming, zou het de moeite waard zijn om te onderzoeken wat de mogelijke opbrengsten zijn van dergelijke lessen op het gebied van attituden en reflectie.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel werkvorm	Simulatie maatschappelijke ladder Dit is een variant van werkvorm 5.3.5, zie hoofdstuk 17. Hier gedeelde sturing.
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen krijgen allemaal een verschillende rol/sociale positie. Leerlingen staan in leeg lokaal naast elkaar: docent stelt vragen: leerlingen doen stap naar voren als ze 'ja' kunnen antwoorden en dan sociaal stijgen.
Voorwaarden voor gebruik	Veilig leerklimaat; heldere duidelijke instructie; duidelijke rollen/posities: goede vragen die goede indicaties zijn voor stijgen/dalen/kansen op de maatschappelijke ladder; goede voorbereiding nabespreking/klasse gesprek (beheersing theorie).
Niveau	Alle.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis verwerven. Het spel kan gebruikt worden om concepten te verduidelijken als: sociale stratificatie, maatschappelijke ladder, positietoewijzing, positieverwerving, meritocratie, stereotypen en vooroordelen. • Waardeonderwijs. Deze begrippen worden tastbaar gemaakt en 'ervaren' en de werkvorm nodigt uit tot overdenking van eigen standpunten/visie op ongelijkheid in de samenleving. • Benaderingswijze toepassen. Van daaruit bespreken van de wenselijke rol van de overheid in een (verzorgings)staat met betrekking tot de herverdeling van kansen op sociale mobiliteit, en de verschillende visies daarop en (waarde)dilemma's daarbij. • Standpunt beargumenteren.
Tijdsduur	30 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<ul style="list-style-type: none"> • Rollen uitschrijven/op kaartjes zetten. • Vragen bedenken. • Groot leeg lokaal. De leerlingen moeten allemaal op een horizontale lijn naast elkaar kunnen staan en tevens 25 stappen naar voren kunnen maken. • Bedenk genoeg rollen/sociale posities en schrijf deze rollen op kaartjes. Zorg ervoor dat je voldoende variatie in de verschillende rollen aanbrengt.

Uitvoering

Docentenactiviteiten:

- Vertel de leerlingen dat je een spel met ze gaat doen om de theorie uit het hoofdstuk verzorgingsstaat duidelijker te maken. Zeg de leerlingen, voordat je de rollen uitdeelt, dat ze niet tegen elkaar moeten zeggen welke rol ze hebben. Deel vervolgens de rollen uit.
- Vragen stellen aan leerlingen.

Leerlingenactiviteiten:

- Categoriseren/vergelijken; verbinden van sociale posities en concrete sociale gevolgen/ levensomstandigheden.
- Leren van empathie (zich verplaatsen in sociale positie); oorzaak-gevolg redeneren (verhindert mijn positie stijgen/dalen?); ervaren wat achterblijven betekent, enz.; vergelijken (van posities/mogelijkheden/kansen; argumenteren (over de wenselijke rol overheid: over positie toewijzing/verwerving, enz.).

Spel zelf

1. Als alle leerlingen een rol hebben, begint het spel. De leerlingen moeten zich eerst inleven in hun rol. Stel de leerlingen daarom een aantal vragen zoals: hoe zag of ziet je jeugd eruit? In wat voor huis woon of woonde je? Wat voor werk doen of deden je ouders? Hoe ziet je leven er nu uit? Heb je veel vrienden? Hoeveel geld verdien je? Wat doe je in je vrije tijd? Ben je gelukkig?
2. Als de leerlingen zich hebben ingeleefd laat je ze op een horizontale lijn staan achter in het lokaal, zodat ze stappen vooruit kunnen zetten. Vertel de leerlingen vervolgens dat jij een aantal stellingen gaat oplezen. Ze moeten dus goed naar jou luisteren.
3. Iedere keer als zij vanuit hun rol een vraag met 'ja' kunnen beantwoorden, mogen ze een stap vooruit doen. De leerlingen die vanuit hun rol de stelling niet met 'ja' kunnen beantwoorden moeten blijven staan. Maak de leerlingen duidelijk dat ze niet alle antwoorden precies zullen weten, maar dat ze soms moeten antwoorden op basis van hun vermoedens.

Nabespreking

Cruciaal: klassengesprek goed voorbereiden: concepten adequaat gebruiken in de nabespreking.

Na de laatste vraag zeg je de leerlingen dat ze allemaal op hun plek moeten blijven staan tijdens de nabespreking van het spel. Nodig alle leerlingen uit om goed te kijken naar hun eindposities. Stel vragen aan de leerlingen als:

- Hoe voelde het om vooraan te staan?
- Hoe is het om achter te blijven?
 - Welke rollen speelden de verschillende leerlingen, welke vragen moesten ze met nee beantwoorden en waarom?
 - Lijkt de uitkomst van dit spel op de samenleving?
 - Hoe komt het dat mensen verschillende posities innemen in de maatschappij? (Positieverwerving en positietoewijzing)

Tips

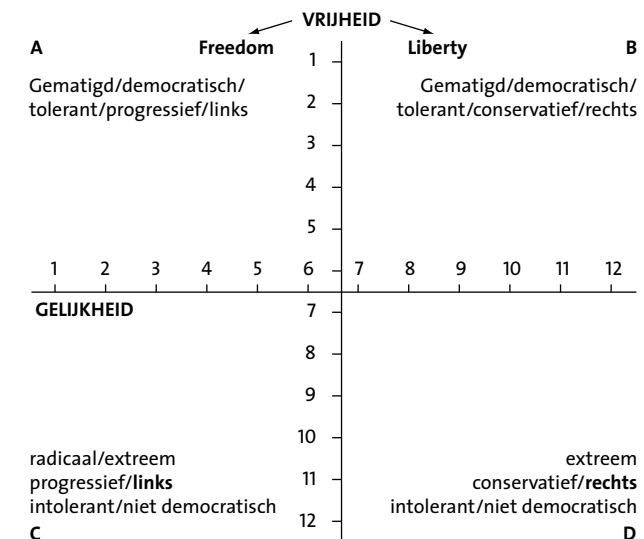
- Wat doet de overheid om te zorgen dat mensen vooruit kunnen? Is dat teveel of te weinig? Welke voor- en welke nadelen heeft dat overheidsingrijpen?
- Vraag de leerlingen wat ze er van vonden om dit spel te doen.

Formuleer sociale posities goed en maak vragen die goed aansluiten bij je concepten. Dus als je sociale stratificatie wilt behandelen, andere vragen dan bij stereotypen/vooroordelen.

14.6.5 Dilemma vrijheid versus gelijkheid

Om het actuele debat over de verzorgingsstaat in kaart te brengen, kan gebruik worden gemaakt van kernbegrippen waarmee we politieke stromingen vergelijken en plaatsen. Met het invullen van de zogenaamde Rokeachtest worden de kernbegrippen *gelijkheid en vrijheid* in de links-rechts dimensie en in de gematigd-radicaal dimensie geïntroduceerd. Dit model met de assen van gelijk(waardig)heid en vrijheid kan ook als een soort scenario worden gebruikt om toekomstige ontwikkelingen in de verzorgingsstaat te doordenken. Door dat model bij politiek te introduceren en bij verzorgingsstaat terug te laten komen, raken kernbegrippen beter ingeslepen (zie ook hoofdstuk 5 over cumulatieve opbouw van de leerstof).

De Rokeachtest is een schaal van 12 waarden. Leerlingen moeten 12 verschillende waarden een cijfer geven van 1 tot 12: 1 is de score als je iets het belangrijkste vindt; 12 scoor je voor de waarde die het minst belangrijk is. Je mag niet twee keer hetzelfde cijfer geven. De test is bedoeld om de waarden gelijkheid/gelijkwaardigheid en vrijheid uit elkaar te trekken. Gelijkheid wordt op een horizontale as uitgezet; de score van vrijheid op de verticale as.



(zie bijlage 4 voor het leerlingenvel).

Door de score op gelijkheid te verbinden met de score van vrijheid komt een leerling in 1 van de 4 kwadranten terecht:

- Links boven is tolerant, democratisch gematigd links (libertair links).
- Links onder is extreemlinks: intolerant, sterke (overheids-)dwang (autoritair links).
- Rechts boven is tolerant, democratisch gematigd rechts (libertair rechts).
- Rechts onder is extreem, intolerant rechts: sterke repressieve overheid (autoritair rechts).
- In een denkbeeldige cirkel in het midden komen de christendemocraten terecht.

De test geeft een aardige voorspelling van de voorkeur van de politieke denkrichting/stroming van leerlingen en is eenvoudig af te nemen. Een ingewikkelder alternatief is www.politicalcompass.com. Daar hanteert men eenzelfde soort van assenkruis met vergelijkbare begrippen/tegenstellingen.

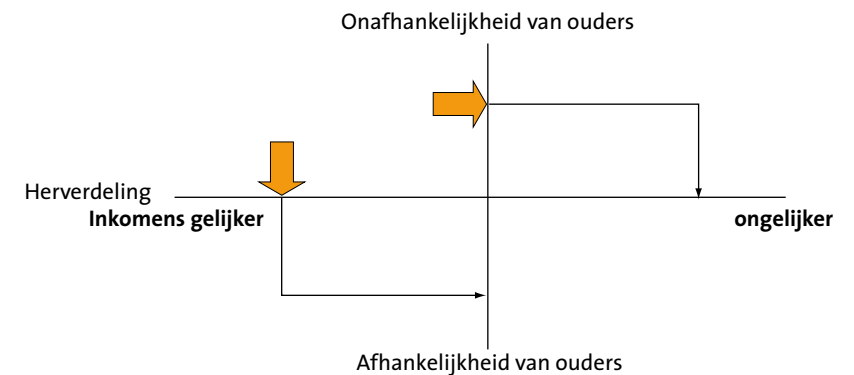
Studiefinanciering als voorbeeld van de tegenstelling gelijkheid-vrijheid

Voor een collectief goed als studiefinanciering kun je uitgaan van een aantal principes:

- Het profijtbeginsel: ieder betaalt (leent voor) zijn eigen studie: je kan daarmee immers een beter inkomen verdienen: het gevolg is bijvoorbeeld dat financiële drempels voor leerlingen met ouders uit lagere inkomensgroepen hoger worden.
- Het draagkrachtbeginsel met het principe van herverdeling van inkomens. Intelligenten kinderen van arme ouders moeten een financiële tegemoetkoming krijgen om te gaan studeren. Ouders die rijk(er) zijn moeten zelf bijspringen. Die kunnen dan macht uitoefenen over hun kinderen: verkeerde vriendje! Dan kunnen de ouders de bijdrage inhouden. Studie niet naar wens van de ouders? 'Kom maar weer thuis wonen, jongen.'

In de jaren tachtig van de twintigste eeuw werd gekozen voor een stelsel dat ook kinderen van rijke ouders minder (financieel) afhankelijk zou maken. Maar daarvoor was er relatief minder geld voor de arme kinderen: hun ouders moesten nu al bij een lager jaarinkomen zelf bijdragen in de studiekosten.

Kortom: als ieder evenveel krijgt, blijft de inkomensongelijkheid in stand, maar wordt elke student ietsje onafhankelijker van de ouders: als je herverdeelt – kinderen van rijke ouders minder, van arme ouders meer studiefinanciering – dan neemt de inkomensgelijkheid iets toe, maar worden de kinderen van rijke ouders meer afhankelijk (minder vrijheid).



Een opdracht voor leerlingen hierbij:

Beredeneer welke dilemma's je op het gebied van gelijkheid en vrijheid tegenkomt bij:

- een verzekering voor gezondheidszorg
- leerplicht vanaf 2 jaar
- invoering van tolwegen
- een regeling over orgaandonatie

We kunnen nog iets anders doen met de dimensies waarop we partijen met elkaar kunnen vergelijken. De eerste dimensie is duidelijk: linkse partijen streven naar gelijkheid in welvaartsverdeling. Rechtse partijen gaan uit van ongelijkheid tussen mensen en vinden verschillen in welvaart en inkomen gerechtvaardigd. Links en rechts zijn hier elkaars *tegenpolen*: we kunnen ze uitzetten op een rechte lijn. Maar als je kijkt naar ideeën over persoonlijk vrijheid, dan kunnen linkse en rechtse groeperingen nog wel eens op elkaar lijken. Aan beide polen heeft men bijvoorbeeld uitgesproken ideeën over de menselijke natuur (de mens is van nature goed, maar de maatschappij maakt mensen slecht tegenover de mens is van nature slecht). Vanuit die uitgesproken ideeën willen extreem links en extreem rechts de persoonlijke vrijheid nog wel eens inperken.

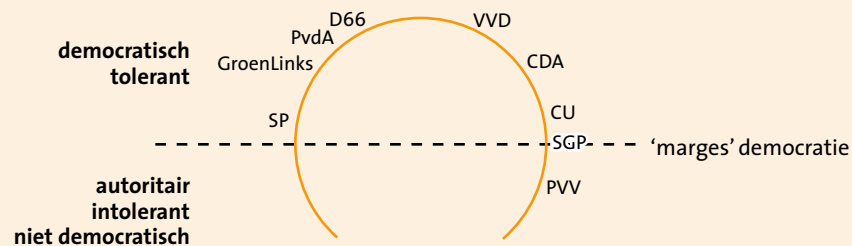
Opdracht voor leerlingen:

- Bedenk twee maatregelen waarmee radicaal linkse partijen de persoonlijke vrijheid willen inperken.
- Op welk terrein willen linkse stromingen juist meer vrijheid voor mensen?
- Bedenk twee maatregelen waarmee radicaal rechtse partijen de persoonlijke vrijheid willen inperken.

Kijken we naar ideeën over de rol van de staat, dan zien we dat men aan beide uiteinden van links en rechts voor een sterke overheid is. Beide extremen zijn niet vies van een *autoritaire overheid*. Aan de uitersten van het politieke spectrum is men minder tolerant ten opzichte van mensen en partijen die er anders over denken. Vandaar de

felheid waarmee men elkaar benadert aan beide uitersten. Je bent al gauw een verrader, een reformist of een salonsocialist aan de linkerkant, of een verrader, afvallige, ketter of gedoemd tot de hel aan de rechterkant. In de middenpartijen vindt een opener debat plaats: kunnen mensen het makkelijker oneens zijn zonder elkaar de hersens in te slaan. De extremen van links en rechts buigen als het ware naar elkaar toe: je krijgt een soort hoefijzer, waarbij extreem links en extreem rechts dicht bij elkaar liggen. En over de marge van de democratie heen gaan.

Interessant is hoe de partijen bewegen. De SP was vroeger een meer autoritaire partij en wordt geleidelijk democratischer. Zo bewegen ook GroenLinks of de andere partijen langs de politieke sterrenhemel. In de ene periode vindt er polarisatie plaats, in een ander periode groeien partijen meer naar elkaar toe.



14.6.6 Scenario-opdracht

Met behulp van de Rokeach-kwadranten uit het begin van paragraaf 6.5 kunnen leerlingen een scenario-onderzoek doen naar mogelijke toekomst van de verzorgingsstaat.

OPDRACHT LEERLINGEN

Titel werkvorm	Scenario-onderzoek verzorgingsstaat Leerlinggestuurd.
Omschrijving van de werkvorm	(Expert)groepen leerlingen ontwikkelen elk een ander scenario over de ontwikkeling van de verzorgingsstaat op basis van de vier kwadranten op een assenkruis: horizontaal gelijkheid, verticaal vrijheid.
Voorwaarden voor gebruik	Voldoende voorkennis bij leerlingen of gemakkelijk toegankelijke bronnen.
Niveau	Alle, maar naar gelang niveau meer/minder docentgestuurd en minder/meer complex.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> Kennisverwerving <ul style="list-style-type: none"> Niveaus van leren (in termen van taxonomie van Bloom): toepassen, analyse en synthese van hoofdstukken over visies, stromingen en partijen dwars door de domeinen politiek, verzorgingsstaat, pluriforme samenleving en rechtsstaat (criminaliteit) heen.

- alle thema's zijn toepasbaar/in te voegen, maar de opdracht kan ook beperkt worden tot verzorgingsstaat.
 - domein politiek: m.b.t. stromingen, en de manier waarop maatschappelijke veranderingen worden doorgevoerd in elk kwadrant.
 - domein verzorgingsstaat (alle terreinen/functies; verschillende collectieve goederen; maar ook welk arbeidsethos wordt aangehangen (arbeid als recht of als plicht enz.).
 - domein pluriforme samenleving (hoe gaan we om met ongelijke kansen/integratie).
 - domein rechtsstaat: hoe gaat de overheid om met (vrijheids)rechten; met rechtshandhaving versus rechtsbescherming: (meer privaatrecht dan strafrecht)
- Ook te benaderen vanuit de kernconcepten van de commissie-Schnabel: welke ontwikkelingen moet Nederland gaan doormaken m.b.t. de wenselijke (on)gelijkheid, cohesie, identiteit, verandering etc.
- Waardeontwikkeling. Nadenken over wenselijke ontwikkeling Nederland in de toekomst.
- Redeneerwijzen toepassen, met behulp van benaderingswijzen; redeneerwijzen; kernconcepten politieke stromingen en maatschappelijke problemen.
- Standpunt bepalen.

Tijdsduur

2 a 3 lessen.

Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen

- Bronnen toegankelijk maken, bv. via webquest. Of (delen van) hoofdstukken van het boek selecteren.
- Opdracht goed formuleren.
- Eisen/beoordelingscriteria presentaties formuleren.
- Rollen in groepen goed afspreken.

Uitvoering

Docentenactiviteiten:

- Instructie/begeleiden.

Leerlingenactiviteiten:

- Op het niveau van analyse/synthese:
 - Veel van de stof komt hier bij elkaar om het scenario goed uit te werken: veel denkstappen/vaardigheden nodig)
 - vergelijken; categoriseren; inductie, deductie, oorzaak gevolg redeneren; beslissen; samenhang onderkennen, enz.

Zie voor de praktische uitwerking hieronder.

Nabespreking

Bv. na de presentaties nog een debat?

Uitwerking scenario-opdracht

Verdeel de klas in vier (eventueel acht) groepen. Elke groep krijgt een scenario.

Opdracht 1

- Schrijf eerst individueel 10 items op die jij van belang vindt voor de ontwikkeling van Nederland in de komende 15 jaar (5 min). Je kunt als docent ook items geven zodat elke groep met dezelfde categorieën aan de gang gaat, bv. onderwijs; huisvesting; gezondheidszorg; immigratie; inkomensverschillen; minimumloon; sociale zekerheid; emancipatie/man-vrouw, enzovoort.
- Zorg dat je in drietallen overeenstemming bereikt over de vijf belangrijkste items. Schrijf de argumenten voor jullie keuze op (10 min).
- Maak nu zestallen en doe hetzelfde: zorg dat je opnieuw overeenstemming bereikt over 5 items. Notuleer de argumenten voor jullie keuze (10 min).
- Elke groepje presenteert het lijstje van 5 items en motiveert zijn keuze.

LET OP: elke groepslid kan straks aangewezen worden om dat lijstje te presenteren.

- We inventariseren alle lijstjes op het bord
- We bespreken klassikaal de items en de motivatie om voor die items te kiezen. Deze overwegingen worden genotuleerd (door iedereen!!) en zijn richtsnoer voor de uiteindelijke scenario-opdracht:
- Huiswerk: Bestuderen: de hoofdstukken uit het boek over politieke stromingen en de functies van de verzorgingsstaat. Ook uit andere bronnen, zoals websites van politieke partijen;
- Via een webquest bronnen selecteren/toegankelijk maken over voor- en nadelen van marktwerking en van overheidsinmenging.

Opdracht 2

Bereid een presentatie over een scenario voor (klas in groepen van 4 verdelen)

Hoe ziet Nederland eruit over 20 jaar als het zich ontwikkelt in de richting van:

1. Een maatschappij met gelijkheid en vrijheid als belangrijke waarden; evenwicht tussen gelijkheid en vrijheid (zeg GroenLinks samen met de PvdA.)
2. Een maatschappij waar vrijheid heel belangrijk is, maar gelijk(waardig)heid daaraan ondergeschikt is (D66 met de VVD).
3. Een maatschappij met gelijkheid als voornaamste waarde, maar vrijheid is daaraan ondergeschikt gemaakt (SP).
4. Een maatschappij waar ongelijkheid is en weinig vrijheid (niet zozeer de huidige PVV als wel een meer nationaalsocialistische stroming).

14.6.7 Tot slot

Bij het thema verzorgingsstaat ligt bij maatschappijleer de focus te sterk op de huidige situatie in Nederland, de institutionele kant en de sociale zekerheid. Dat maakt het onderwerp weinig uitdagend en leert leerlingen vooral kennis reproduceren. Natuurlijk zijn de instituties en de sociale zekerheid belangrijk, maar de verzorgingsstaat is veel breder en heeft – in het WRR-rapport – vier functies: verzekeren, verzorgen, verheffen en verbinden. Die functies en het begrip collectieve

goederen kunnen leerlingen duidelijk maken dat het gaat om een kernprobleem van het moderne samenleven.

Een start met de vergelijking met een betekenisvol ander land – in de zin van echt 'anders', maar ook 'bekend' – helpt leerlingen om de eigen verzorgingsstaat in Nederland beter te kunnen waarderen en beoordelen. Ook dilemma's kunnen leerlingen duidelijk maken waar het om gaat. Het prisoners' dilemma geeft aan dat er een 'dwingende' partij, de overheid, nodig is om belangrijke collectieve goederen te realiseren. Bij de vormgeving daarvan stuit je vrijwel altijd op het dilemma van vrijheid versus gelijkheid, waarvoor een politieke 'oplossing' gezocht moet worden. De ongelijkheid en het stijgen of dalen op de maatschappelijke ladder kunnen leerlingen leren in een ervaringsles over sociale stratificatie. Van zo'n les leren zij meer dan van het alleen kunnen reproduceren van het begrip. Kortom: er zijn mogelijkheden genoeg om over het weinig populaire en saai gevonden onderwerp verzorgingsstaat boeiende lessen te geven.

BIJLAGE 1: UITKOMSTEN PRISONERS' DILEMMA (6.4.3)

Uitkomsten Prisoners dilemma

1 ^e keer	A Ik krijg 7; Jij krijgt 3	A Ik krijg 6; jij krijgt 6
B Ik krijg 7: jij krijgt 3	A = 10 B = 10 samen 20	A = 9 B = 13 samen 22
B Ik krijg 6: jij krijgt 6	A = 13 B = 9 samen 22	A = 12 B = 12 samen 24

A en B zijn geneigd te kiezen voor; ik 7 jij 3. Opbrengst suboptimaal: elk 10/ samen 20. Als A of B 6 heeft gegeven zal hij gedrag aanpassen aan de ander: immers de kans dat A of B 6 blijft geven ook al krijgen ze zelf 3 is niet groot. Kortom dan ga je ook kiezen voor ik 7 jij 3.

Er moet vertrouwen ontstaan om de optimale keus te maken. Die kan toevallig aan het begin ontstaan, maar dat blijft een wankel evenwicht. Als A of B een keer kiest voor ik 7 jij 3 zal de ander snel volgen. (opbrengst = zelf 10 > samen 20).

Optimale opbrengst

Kortom voor de optimale keus (ik: 6 jij 6 wordt meestal in het begin niet gemaakt) is een zekere dwang nodig op individuen om dat gedrag af te dwingen. Die dwang kunnen ze zelf (democratisch) afspreken.

Voorbeelden

- leerplicht
- verplichte WA verzekering automobilist
- pensioen afdracht
- belasting betalen voor voorzieningen als onderwijs

5 ^e keer Meesten ik 7 jij 3 Enkelen ik 6 jij 6	A Ik krijg 7; Jij krijgt 3	A Ik krijg 6; jij krijgt 6
B Ik krijg 7: jij krijgt 3	A = 10 B = 10 samen 20	A = 9 B = 13 samen 22
B Ik krijg 6: jij krijgt 6		

BIJLAGE 2

De kandidaat kan uitleggen wat wordt bedoeld met een verzorgingsstaat en in (concrete) voorbeelden kenmerken van de verzorgingsstaat herkennen.

Toelichting

Een verzorgingsstaat: de overheid 'beschermt' haar burgers middels een uitgebreid netwerk van sociale voorzieningen en instellingen tegen de gevolgen van bestaansrisico's als werkloosheid, ouderdom, ziekte, gebrek aan onderwijs, dakloosheid en dergelijke.

Het begrip verzorgingsstaat bevat de volgende elementen:

- de overheid is verantwoordelijkheid voor bestaanszekerheid van de bevolking en de spreiding van de welvaart / welvaartsontwikkeling (artikel 20 van de Grondwet) door
- aanwezigheid van een sociaal zekerheidsstelsel,
- bevorderen van werkgelegenheid,
- streven naar een aanvaardbare inkomensverdeling en
- groei van het nationaal inkomen;
- de overheid heeft een zorgplicht voor collectieve welzijnsvoorzieningen waaronder gezondheidszorg, onderwijs, huisvesting en cultuur.

Bij een verzorgingsstaat hoort een gemengde economie: een grote rol van de overheid met handhaving van het vrije ondernemerschap en van productie door particuliere bedrijven; de verzorgingsstaat is tevens ontwikkeld binnen de kaders van een parlementaire democratie en rechtsstaat.

De kandidaat kan uitleggen waarom juist de overheid bepaalde goederen en diensten produceert en dat de mate waarin de overheid dit doet ter discussie staat.

Toelichting

De overheid produceert goederen en diensten die belangrijk zijn voor alle burgers (algemeen belang). Voorbeelden hiervan zijn: openbaar bestuur, sociale voorzieningen, infrastructuur (wegen, dijken, bruggen), onderwijs, veiligheid, etc. De kosten voor deze goederen worden opgebracht door belasting- en premieheffing. Bij deze goederen bestaat, anders dan bij goederen die op de markt worden aangeboden, voor de burger geen direct verband tussen de kosten en de prijs. Door het ontstaan van *collectieve goederen en diensten* is de overheid de grootste werkgever in Nederland geworden.

BIJLAGE 3: VOORBEELD INVULFORMULIER OPDRACHT COLLECTIEVE GOEDEREN. (6.4.4)

NB. Dit zijn te veel voorbeelden voor leerlingen: docenten zouden zelf een aantal voorbeelden moeten selecteren, maar wel zoveel dat leerlingen meerdere associaties hebben bij het concept collectieve goederen en dat zij het concept/principe kunnen inslijpen/oefenen (zie hoofdstuk 8).

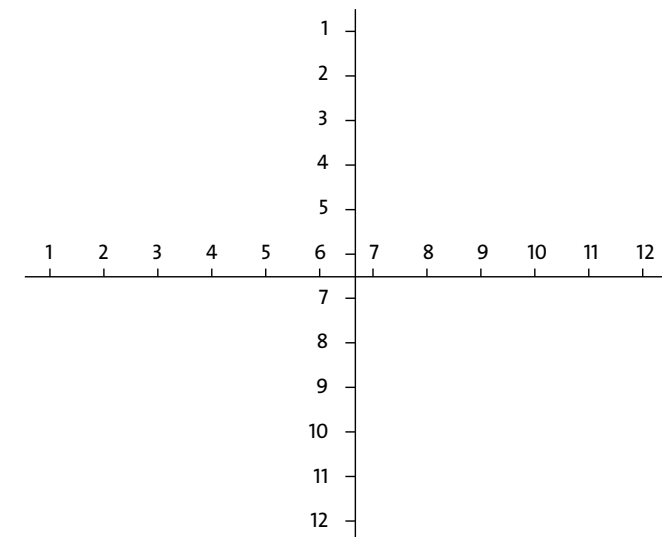
	Welk collectief belang/ Welke functie: verzekeren verheffen verzorgen verbinden	Collectief goed? Particulier goed? Quasi collectief goed?	Rol overheid regulerend uitvoerend financierend
Verkeer/vervoer			
WA verzekering			
All Risk verzekering			
Straatverlichting			
Wegen/Stoplichten			
Rails (spoorwegen)			
Treinstellen			
Energie/water			
Elektriciteitsnet/ centrales			
Elektriciteit			
Waterleidingnet			
Drinkwater			
Onderwijs			
Scholen/hbo's/ universiteiten			
Cito-toets / CSE			
Kinderopvang			
Studiefinanciering			
Voedsel veiligheid			
Samenstelling bier/ kaas			

	Welk collectief belang/ Welke functie: verzekeren verheffen verzorgen verbinden	Collectief goed? Particulier goed? Quasi collectief goed?	Rol overheid regulerend uitvoerend financierend
Toezicht landbouw/ veeteelt/ transport etc			
Gezondheidszorg			
Ziekenhuis/Universi- tair ziekenhuis			
Basisverzekering			
Huisartsen			
Vaccinatie (DKTP/ Griep prik...)			
Woningbouw			
Bouwvoorschriften (algemeen)			
Koopwoningen			
Huurwoningen (sociale sector)			
Toezicht op banken			
Leger			
Schiphol			
Politie			
Rechtspraak			
Brandweer			
Telefoonnet/internet			
Mobiele telefoon net			
Brand /inbraak verzekering			
Sociale voorzieningen / verzekeringen			
Bijstand			
Werkloosheid- uitkering Arbeids- ongeschiktheid			
AOW			
Pensioen			

	Weik collectief belang/ Welke functie: verzekeren verheffen verzorgen verbinden	Collectief goed? Particulier goed? Quasi collectief goed?	Rol overheid regulerend uitvoerend financierend
Kinderbijslag			
Arbeidsbemiddeling/ Re-integratietrajecten			
Bewaking van gebouwen			
Uitsmijters/bewaking bij feesten			
Media			
Persvrijheid			
Pluriformiteit in de pers			
Kranten			
Nederland 1, 2 en 3			
RTL / SBS groep			
Cultuur			
Bioscopen			
Filmmuseum			
Concertgebouw			
Musea			
Galleries			
Pink pop / Lowlands			
Dijken (vgl ramp New Orleans; Katrina)			
Kwaliteit van de lucht			
Geluidsniveau(hinder)			
Tolwegen (Frankrijk)			
Werkgelegenheid (algemeen)			
Industrie			
Sportverenigingen			
Sportaccommodaties			

BIJLAGE 4: SCORE FORMULIER ROKEACHTTEST

Rokeachtest	
<p>Hiernaast vind je twaalf waarden, die voor jou meer of minder belangrijk zijn. Wat je moet doen is een rangorde aanbrengen in deze waarden. Datgene wat voor jou het belangrijkste is krijgt een 1. Datgene wat voor jou het minst betekent geef je het getal 12.</p> <p>Je krijgt hiervoor 5 minuten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wijsheid • Comfort • Vrede • Vrijheid • Gezondheid • Eerlijkheid • Een goede baan • Zingeving(geloof of een ideaal) • Gelijk(waardig)heid • Vriendschap • Kennis • Tijd voor jezelf



Opdracht bij 14.2

1. Doel: nadenken over je eigen 'frame', je eigen opvattingen over de verzorgingsstaat. Ga voor jezelf na hoe je tegen de belangrijkste vragen en dilemma's van de verzorgingsstaat aankijkt. Op welke manier zou dat je lessen kunnen 'kleuren'?
 - a. Wat moet volgens jou de rol van de overheid zijn bij bijvoorbeeld werkgelegenheid, gezondheidszorg en onderwijs?
 - b. Hoe kijk jij aan tegen de huidige inkomensverdeling? Welke kant moet dat op?
 - c. Als mensen het op de een of andere manier niet redden in de samenleving, vind je dan dat er een vangnet van de overheid moet zijn?
 - d. Vind je dat mensen uiteindelijk zelf verantwoordelijk zijn en geprikkeld moeten worden om die verantwoordelijkheid te nemen?
 - e. Als er verschillen bestaan in de samenleving in kansen om hogerop te komen, welke rol moet de overheid dan spelen?

Opdrachten bij 14.4

2. Maak de leerlingenopdracht uit paragraaf 6.4.4 over collectieve goederen. Doel is te oefenen met centrale concepten van het onderwerp verzorgingsstaat zodat je als docent veel voorbeelden bij de hand hebt en gemakkelijk kunt schakelen van abstract naar concreet en vice versa.
 - verschillende functies van de verzorgingsstaat.
 - verschillende rollen van de overheid.
 - verschillende voorbeelden van (semi-)collectieve goederen.

Opdracht bij 14.5

3. Maak zelf een analyse van het schoolboek dat je in je stage gebruikt:
 - a. Komen alle functies/terreinen van de verzorgingsstaat aan bod of ligt de nadruk op sociale verzekeringen?
 - b. Komt de vergelijking van de Nederlandse situatie met andere landen voldoende aan bod? Wordt Nederland vergeleken met andere Europese verzorgingsstaten? Worden situaties in Nederland ook vergeleken met landen waar geen verzorgingsstaat functioneert?
 - c. Wat zou jezelf willen toevoegen aan de inhoud bij de vergelijking met andere landen en bij de andere terreinen waarop een verzorgingsstaat functioneert?
 - d. Bedenk een aantal typerende situaties in Nederland, waarmee je (functies van) de verzorgingsstaat goed kunt vergelijken met een minimale verzorgingsstaat.

Opdrachten bij 14.6.7

4. 'Metten' voorkennis en preconcepties.
 - a. Zoek de uitslag van de Scholierenverkiezingen van de school waar je stage loopt.
 - b. Vergelijk die uitslag met een aantal andere scholen. Waarin wijkt je eigen school af?
 - c. Kun je daaruit conclusies trekken over de manier waarop leerlingen over de rol van de overheid denken?
 - d. Welke vragen zou je kunnen stellen aan leerlingen voordat je met de lessen start om er achter te komen wat hun preconcepties zijn bij dit onderwerp?

5. Doelen:
 - leren toepassen benaderingswijzen op vraagstuk ongelijkheid: binnen landen/verzorgingsstaat; tussen landen/ontwikkelingsproblematiek/samenwerking.
 - oorzaak gevolg/correlaties onderscheiden ten aanzien van ongelijkheidsvraagstuk.
 - oplossingsvarianten (stromingen) inventariseren en bedenken voor het ongelijkheidsvraagstuk.

Opdracht:

- a. Ga naar de site gapminder.org. Bekijk de ontwikkelingen in de wereld.
- b. Welke oorzaken zou je kunnen bedenken voor de verschillen in ontwikkeling?
- c. Noem voor elke invalshoek (sociaaleconomisch, politiek-juridisch, sociaal-cultureel) minstens 2 factoren.
- d. Verander de variabelen op de x en y as. Zoek relevante indicatoren voor een effectief opererende overheid, zoals onderwijs, gezondheidszorg, infrastructuur. Zijn er 'voor-spellers' te vinden voor succesvolle ontwikkeling?
6. Leg met de denkvaardigheden van Marzano uit welke denkvaardigheden/denkstappen worden geoefend in de opdracht voor leerlingen over collectieve goederen uit paragraaf 6.4.4.
7. Onder welke omstandigheden ontstaat polarisatie? Welke omstandigheden beïnvloeden dat partijen naar elkaar toe bewegen? Denk daarbij aan de jaren zeventig en negentig van de vorige eeuw en de periode na 2002.

DEEL 3 | WERKVORMEN

15 | OVERZICHT EN INDELING VAN WERKVORMEN

15.1 INLEIDING

De klas verdringt zich voor de deur van het lokaal. 'Mevrouw, krijgen we net als 4b ook discussie? Mag ik tegenstander zijn?' De ramen zijn nog beslagen van de opwinding van klas 4b. Ze wilden maar niet ophouden met het kort geding. Ik hoor ze in de gang nog verder discussiëren op weg naar de volgende les...

Het succes van een les wordt, naast de inhoud en het doel ervan, zeker bepaald door de vorm waarin de les wordt gegoten. De keuze voor de juiste lesvorm maakt dat een les effectief is en veel resultaten oplevert. Buiten dat stellen leerlingen het op prijs als de docent afwisseling aanbrengt in zijn lesopzet en probeert de lessen af te stemmen op de specifieke groep leerlingen die iedere klas is.

Wat zijn didactische werkvormen?

Didactische werkvormen zijn *werkwijzen waarmee onderwijsdoelen kunnen worden bereikt*. Het gaat bij didactische werkvormen om een beschrijving van docenten- en leerlingenactiviteiten en uiteraard de wisselwerking daartussen. De docent kiest, na bepaling van doel en inhoud van de les, een werkwijze waarmee een zo optimaal mogelijk leereffect wordt bereikt. De keuze hiervan wordt bepaald door de specifieke doelstellingen van de les maar ook door het niveau van de leerlingen, de kenmerken van een klas, de vaardigheden en onderwijsstijl van de docent en door randvoorwaarden als ruimte, tijd en groepsgrootte. De keuze van werkvormen heeft vooral te maken met de opvatting van de docent over leren. Gaat de docent ervan uit dat vooral instructie effectief is of dat de weg via ontdekking en zelfstandig leren het meeste effect sorteert? Er dient steeds opnieuw te worden nagedacht over de te hanteren werkvorm, ook al zijn doel en inhoud van een les hetzelfde. De omstandigheden kunnen per klas sterk verschillen.

Als leerlingen de kenmerken van een parlementaire democratie en de daarmee verweven rechtsstaat in een les moeten leren, dan kan voor dit doel gekozen worden uit vele werkvormen. Een docent kan een hoorcollege geven met vragen en opdrachten en daarbij leerlingen vragen om aantekeningen te maken en deze samen met een klasgenoot te controleren. Zijn leerlingen meer gewend aan zelfstandig werken en zijn ze ook al meer thuis in deze leerstof, dan kan de werkvorm bestaan uit het bestuderen van een tekst over dit onderwerp, waarna één van de leerlingen een presentatie hierover houdt voor de andere leerlingen en de vragen

van hen tracht te beantwoorden. Bij klassen die erg groot of heel rumoerig zijn, werkt dit mogelijk niet en zal een andere vorm moeten worden gezocht, zoals het individueel maken van opdrachten na het bekijken van een uitzending van ntr: schooltv over dit thema. De docent zal steeds op zoek gaan naar de optimale mogelijkheid om de leerling uit te dagen om nieuwe kennis te verwerven en toe te passen. Daarvoor zal hij enerzijds aansluiten bij aanwezige voorkennis en anderzijds voortdurend de grenzen van de leerling aftasten en hem uitdagingen aanbieden (zie ook hoofdstuk 7). Dat is overigens niet alleen een kwestie van werkvormen, maar ook van mentaliteit van de docent. Een werkvorm moet niet ontaarden in een activiteit die enkel bedoeld is om de les 'leuk' te maken.

Maatschappijleer kent vele werkvormen

Iedere vakdocent dient zich af te vragen welke didactische werkvormen ingezet worden in een specifieke les, of die docent nu wiskunde, natuurkunde of maatschappijleer geeft. Wel heeft maatschappijleer meer dan enig ander vak een rijke traditie van verschillende didactische werkvormen. Dat heeft twee oorzaken. Ten eerste heeft het vak uiteenlopende doelstellingen die ook verschillende werkvormen vereisen. Het doel 'formuleren van een beargumenteerd standpunt' kan alleen worden bereikt met werkvormen die leerlingen actief laten oefenen in discussies en waarin ze leren wat het verschil is tussen een mening en een argument. Zo ook als de actualiteit de revue passeert in een maatschappijleerles. Daarvoor zijn werkvormen nodig om met leerlingen hierover gestructureerd van gedachten te wisselen, anders verzandt dit in doelloos gepraat. Het is voorts belangrijk om bij maatschappijleer (en daar niet alleen) leerlingen te leren denken in causale verbanden en daarvoor zijn denkvaardigheden vereist als analyseren, synthetiseren en evalueren. Werkvormen kunnen daartoe stimuleren en uitdagen.

De tweede oorzaak is de motiverende werking die uitgaat van het gebruik van gevarieerde werkvormen. Het verplichte vak maatschappijleer heeft geen centraal examen. Als externe prikkels, zoals een centraal examen, ontbreken kunnen afwisselende, uitdagende en verrassende werkvormen motivatieverhogend werken.

Didactische differentiatie

In het hele onderwijs is de aandacht voor didactische werkvormen toegenomen door de onderwijsvernieuwingen, waarbij het onderwijsveld expliciet werd gevraagd na te denken over een inrichting van de lessen met meer actief en zelfstandig werken van leerlingen. Veel leertheorieën hebben de begrippen actief en zelfstandig leren nader ingevuld en ontleed. Boekaerts en Simons (1995) maken een onderscheid in zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoord leren, als elkaar opvolgende fasen in een groeiproces waarbij de docent geleidelijk steeds meer leerbeslissingen aan de leerling overlaat. Daar gaat nog de fase van zelfwerkzaamheid aan vooraf (zelf werken).

Bij het *zelfstandig leren* gaat het er om dat leerlingen de benodigde leerfuncties (voorbereiden, verwerken, reguleren) in toenemende mate zelf vervullen. Inmiddels laat de onderwijspraktijk zien dat actief en zelfstandig laten leren een ingewikkeld proces is, zeker als hier concrete leerdoelen mee bereikt dienen te worden. Veel scholen vulden het actief en zelfstandig leren in de tweede fase van havo/vwo in met zelfwerkuren waarin leerlingen aan vakopdrachten werken. Een deel van de scholen komt hiervan terug omdat de resultaten teleurstellend zijn. Vmbo-scholen concretiseerden de doelen van actief en zelfstandig leren door meer leerwerkplaatsen in te richten en meer competentiegericht te gaan werken.

Het *zelfstandig werken* van leerlingen is in de huidige schoolpraktijk in vele lessen te zien. Ingewikkelder wordt het zelfstandig leren. Dan wordt van leerlingen gevraagd hun eigen denkvaardigheden te vergroten. Ze moeten dan vooral leren zelfstandig te denken.

Voor maatschappijleer zijn daartoe speciale werkvormen ontwikkeld (Carpay 2006). Een aantal hiervan is hierna opgenomen.

Het zelfverantwoordelijk leren is een stadium dat zelden bereikt wordt. Wellicht bij een profielwerkstuk, een onderzoek of praktische opdracht, maar vaak is de begeleiding daarvan behoorlijk dichtgetimmerd.

In schema

Zelfstandig leren in vier fasen					
		Zelfwerkzaamheid	Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Leerdoelen		Docent stelt vast	Docent stelt vast	Staan grotendeels vast	Binnen de geven context bepalen leerlingen zelf hun doelen
Leertaak	Omvang	Beperkt, aantal minuten	Relatief uitgebreid, een deel van de les	Relatief uitgebreid, meerdere lessen	Omvangrijke leertaken, een periode
	Openheid	Gesloten	Gesloten	Enigszins open	Open opdrachten, mede door de leerling geformuleerd
	Aard resultaat	Eenduidig	Eenduidig	Meerdere oplossingen mogelijk	Meerdere oplossingen mogelijk
	Aard controle resultaat	Klassikaal bespreken	Nakijken aan de hand van antwoordbladen	Discussie over en reflectie op uitkomsten	Discussie over en reflectie op uitkomsten

Gerichtheid van het leerproces	Op de inhoud (cognitie)	Op de inhoud (cognitie) en een beetje op het leerproces zelf (metacognitie)	Evenveel op de inhoud (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)	Evenveel op de inhoud (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)
Rol docent	Docent is expert en stuurt in kleine stappen	Docent + leermeester sturen in kleine stappen	De leerling bepaalt zelf de werkwijze. Docent is coach en geeft naar behoefte strategische leerhulp	De leerling bepaalt zelf de werkwijze. Docent is coach en geeft naar behoefte strategische leerhulp
Rol leerling	LIn doen wat er gevraagd wordt	LIn doen wat er gevraagd wordt, maar bepalen hoe en volgorde	LIn bepalen deel van de inhoud + hoe, waar, wanneer, volgorde	LIn bepalen deel van de inhoud + hoe, waar, wanneer, volgorde
Feedback	Alleen op inhoud	Alleen op inhoud	Op aanpak, leerproces en inhoud	Op aanpak, leerproces en inhoud, zelfevaluatie door leerling
Reflectie	Alleen op resultaat	Alleen op resultaat, soms op proces	Op leerresultaat en leerproces	Op leerresultaat en leerproces

In het streven naar actief en zelfstandig werken werd tevens bepleit 'meer recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen' (Huijssoon 1997, p. 33). Daarbij gaat het niet alleen om verschillen tussen leerlingen in mate van zelfstandigheid, aanleg en interesse, maar ook in leerstijlen. Verschillende leerstijlen vragen om een afwijzing van werkvormen of soms ook een aanbod van gevarieerde opdrachten die aansluiten op de verschillende leerstijlen. Daarbij is het de vraag of de docent zich moet aanpassen aan de leerstijl van de leerling of juist verschillende werkvormen moet aanbieden om een grotere variëteit aan leerstijlen te ontwikkelen of andere leerstijlen te versterken. De praktijk leert bovendien dat er gunstige voorwaarden aanwezig moeten zijn om in te spelen op verschillen tussen leerstijlen (bijvoorbeeld kleinere groepen).

David Kolb ontwikkelde het Learning Style Inventory model, een van de meest gebruikte modellen voor leerstijlen (zie hoofdstuk 7). Kolb vindt dat onderwijs vaak

te beperkt is in het gebruik van leermethoden. Hierdoor krijgen leerlingen alleen les volgens de stijl die past bij het vakgebied of bij de docent. Kolb vindt dat iedereen alle stijlen zou moeten beheersen.

Ook de Inventaris van LeerStijlen (ILS) van Jan Vermunt wordt veel gebruikt in onderwijssituaties. Vermunt onderscheidt drie leerstijlen.

De *reproductiegerichte stijl*. De leerling die deze stijl gebruikt, houdt van 'stampen'. Hij is gericht op het letterlijk reproduceren van de leerstof en houdt van toetsen.

De *betekenisgerichte stijl*. De leerling richt zijn aandacht vooral op de hoofdzaken van de te bestuderen stof. Hij onderzoekt de standpunten, ideeën en conclusies, legt verbanden en vormt ook zijn eigen mening. Hij leert vanuit persoonlijke interesse.

De *toepassingsgerichte stijl*. De leerling richt zich vooral op de toepassingsmogelijkheden van de leerstof. Hij wil weten of de leerstof relevant is voor de praktijk en heeft behoefte aan concrete informatie en voorbeelden. Het leren is vooral beroepsgericht (Vermunt 1992).

Didactische differentiatie vereist een goed inzicht in de vraag met welke onderdelen bepaalde leerlingen moeite zullen hebben. Het is wenselijk dat de docent alternatieve werkvormen achter de hand heeft en die kan inzetten voor bepaalde groepen leerlingen.

15.2 CLASSIFICATIE VAN WERKVORMEN

In de inleiding is de definitie van didactische werkvormen al beschreven. *Werkvormen beschrijven werkwijzen in termen van docenten- en leerlingenactiviteiten met behulp waarvan onderwijsdoelen bereikt kunnen worden*. Uit deze definitie volgen twee indelingscriteria aan de hand waarvan de werkvormen in dit didactiekboek geordend en beschreven worden.

1. De beoogde doelen bij maatschappijleer.
2. De keuze voor docenten- en leerlingenactiviteiten en de wisselwerking daartussen: de mate van sturing door de docent.

Beoogde doelen bij maatschappijleer

Bij het samenstellen van de lijst doelen is gebruik gemaakt van alle officiële examenprogramma's maatschappijleer en de daarin voorkomende doelen.

De doelen zijn:

1. Kennis en inzicht verwerven over aspecten van de samenleving (alle programma's).
2. Waardeonderwijs (burgerschapsvorming, maatschappijleer havo/vwo, mbo).
3. Opzetten van een eenvoudig sociaalwetenschappelijk onderzoek (maatschappijwetenschappen, maatschappijleer 2 vmbo).
4. Analyseren van maatschappelijke vraagstukken (maatschappijleer havo/vwo, maatschappijwetenschappen) en procedures van de benaderingswijze van het vak toepassen op maatschappelijke vraagstukken (maatschappijleer 1 vmbo).
5. Beargumenteren van een eigen standpunt ten aanzien van aspecten van maatschappelijke vraagstukken (maatschappijleer havo/vwo, vmbo, mbo).

Naast deze vijf doelen is er een discussie of en in hoeverre maatschappijleer nog een zesde soort doelen nastreeft: affectieve doelen en reflectiedoelen, zoals: openheid, empathie, tolerantie, distantie, onderzoekende houding, nieuwsgierigheid, politiek zelfvertrouwen, betrokkenheid en verantwoordelijkheid. Daarbij gaat het met name om metacognitieve vaardigheden als reflectie op het eigen leerproces, het leren nadenken over eigen aanpak/leren en kunnen gebruiken van de stof om over eigen gedrag na te denken. Leerlingen leren dan te evalueren wat de betekenis is van het geleerde voor henzelf.

Deze vakdoelstellingen worden nader geconcretiseerd in termen van concrete leerresultaten, die nagestreefd worden in een bepaalde periode (Wilschut e.a. 2004, p. 236).

Keuze voor docenten- en leerlingenactiviteiten

Bij dit criterium is gekozen voor een continuüm van docentgestuurde naar leerlinggestuurde activiteiten (Ebbens e.a. 1995, p. 9–13). Docentgestuurd betekent dat de docent centraal staat bij het overdragen van de inhoud en ook een sturende rol vervult in de verschillende leeractiviteiten. Bij leerlinggestuurde activiteiten staan de leerlingen centraal en vervullen zij de sturende rol. Uiteraard stelt de docent de eisen aan het resultaat en de tijd waarbinnen een en ander verwerkt moet zijn, maar de leerling bepaalt de manier van werken en de aanpak. Bij gedeelde sturing krijgen leerlingen een gedeelde verantwoordelijkheid bij de activiteiten. De leerlingen vullen voor een deel de activiteiten zelf in, maar de docent speelt nog steeds een belangrijke rol en blijft deels centraal staan bij het bewaken van de verschillende leerprocessen. Dit levert een matrix op waarin de docent, afhankelijk van het gekozen lesdoel en van de mate van docentsturing, een aantal werkvormen in iedere cel beschreven vindt.

	Denkvaardigheden	Docentgestuurd	Gedeelde sturing	Leerlinggestuurd
1. Kennis/inzicht verwerven	Begrijpen Onthouden			
2. Waarde-onderwijs	Creëren Evalueren Analyseren Toepassen			
3. Onderzoek doen	Creëren Evalueren Analyseren Toepassen			
4. Benaderingswijze toepassen	Analyseren Toepassen			
5. Standpunt beargumen-teren	Creëren Evalueren Analyseren			

De complexiteit van de opdrachten die leerlingen krijgen hangt mede samen met de keuze die gemaakt wordt door de docent voor elk van beide criteria. Men spreekt dan ook wel van hogere dimensies in het leerproces. Dat leerlingen de kenmerken van de parlementaire democratie en de daarmee verweven rechtsstaat moeten kennen, valt onder het doel 'kennisverwerving'. Als de docent kiest voor leerlinggestuurde activiteiten, moet de leerling daarbij zelfstandige denkactiviteiten ontplooiën en de bestaande kennis verdiepen en verbreden. Dan is veelal sprake van een hogere denkactiviteit. Bij de keuze van werkvormen zou ook gekeken moeten worden naar de geschiktheid van de werkvorm voor het oefenen van denkvaardigheden van een hogere orde.

15.3 RELEVANTE SITUATIEKENMERKEN

Naast deze twee criteria (de doelen en de mate van docentsturing) hangt de keuze voor een werkvorm af van een aantal randvoorwaarden in de lessituatie. Hoogeveen en Winkels (2006) spreken van 'relevante situatiekenmerken', die ze onderscheiden in leerlingenkenmerken, docentenkenmerken en randvoorwaarden.

Leerlingenkenmerken

Verschillen tussen leerlingen en tussen klassen zijn van invloed op de keuze voor een werkvorm. Een aantal kenmerkende verschillen:

- **Kennisniveau**
Dat verschilt per leerling, maar ook per klas. De verschillen binnen een klas kunnen zodanig uiteenlopen dat een verschillende aanpak per niveaugroep gewenst is. Verschillen tussen klassen kunnen samenhangen met de samenstelling. Klassen met havo/vwo-leerlingen met een maatschappijprofiel hebben een ander kennisniveau dan leerlingen met een natuurprofiel, omdat ze geschiedenis hebben en mogelijk ook aardrijkskunde en economie. Zo is er ook verschil tussen een vmbo-klas uit de sector Zorg en welzijn en een klas uit de sector Techniek. Dit bepaalt zeker de keuze voor een werkvorm waarbij een bepaald beheersingsniveau gewenst is.
- **Mate van zelfstandigheid**
Dit is belangrijk omdat het gaat over één van de twee criteria op basis waarvan de werkvormen in dit boek zijn ingedeeld. Wordt er op schoolniveau veel aandacht aan besteed om leerlingen actief en zelfstandig te laten werken en leren, dan kan de keuze voor meer leerlinggestuurde werkvormen voor de hand liggen. Mocht dit niet het geval zijn, dan is een opbouw binnen een leerjaar van meer naar minder docentgestuurde werkvormen vaak beter.
- **Sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen**
In voorgaande hoofdstukken is al aangegeven dat het belangrijk is om bij maatschappijleer rekening te houden met de sociaal-culturele achtergronden van de leerlingen. Een thema als pluriforme samenleving vraagt om een andere aanpak in een klas met veel allochtone leerlingen dan in een hoofdzakelijk autochtone klas.

- **De klas als groep**

Elke klas met haar unieke samenstelling levert een groep leerlingen op met een eigen dynamiek. Sommige scholen steken in de beginfase van het schooljaar tijd en energie in kennismaken en het verstevigen van de klassenband. Dat kan leiden tot een sfeer in de klas die een keuze voor bepaalde werkvormen en voor vormen van samenwerking vergemakkelijkt.

- **Interesse en belangstelling**

Er zijn grote verschillen tussen leerlingen in belangstelling voor maatschappijleer en voor maatschappelijke vraagstukken. Van een aantal werkvormen is bekend dat zij de motivatie van leerlingen verhogen. In een klas met geïnteresseerde leerlingen kunnen werkvormen ingezet worden die een hoog beheersingsniveau vragen, qua inzet en motivatie.

Docentenkenmerken

Ook verschillen tussen docenten spelen een rol in de selectie van werkvormen voor maatschappijleer:

- **Aanwezige competenties**

Voor beginnende docenten kan de inzet van bepaalde werkvormen nog te hoog gegrepen zijn, omdat daarbij zowel een strakke organisatie nodig is als flexibiliteit om alles in goede banen te leiden. Het overzien van wat er in de klas gebeurt, is in de ene werkvorm makkelijker dan in de andere. Docenten moeten de tijd krijgen om zich deze werkvormen eigen te maken of zich erin te scholen.

- **Visie op maatschappijleer**

Docenten leggen hun eigen accenten bij de doelen van het vak. Voor sommige docenten is het doel van standpuntbepaling erg belangrijk; zij kiezen dan voor werkvormen die dit doel beogen. Andere docenten vinden het leren samenwerken van belang en kiezen voor een aanpak die daar bij past.

- **Onderwijstijl**

Ook de stijl van lesgeven van docenten speelt een rol bij de keuze voor werkvormen. Sommige docenten vertellen graag en stellen leerlingen vragen in een onderwijsleergesprek, anderen kiezen liever werkvormen waarbij leerlingen direct zelf aan het werk gaan.

Randvoorwaarden

- **De inrichting van het lokaal en de materiële voorzieningen**

Sommige werkvormen vereisen grotere ruimtes of mogelijkheden om de inrichting te veranderen. Ook specifieke materialen kunnen nodig zijn.

- **Beschikbare tijd en moment van de dag**

Er zijn werkvormen waar blokken voor nodig zijn, maar ook het tijdstip van het lesuur speelt een rol.

- **Groeps grootte**

Bij bepaalde werkvormen speelt de groeps grootte een rol, die kan te groot (bijvoorbeeld discussie) maar soms ook te klein (bijvoorbeeld bij een simulatie)

zijn. Als een kleine groep een voorwaarde is voor een bepaalde werkvorm, kan de klas in tweeën worden gedeeld.

- **Schoolklimaat**

Het onderwijsklimaat op een school heeft invloed op de leerlingen en docenten en daarmee ook op het klassengebeuren. In scholen waar leerlingen vaker werken met andersoortige werkvormen is de keuze hiervoor eenvoudiger te maken dan wanneer dit niet het geval is.

15.4 OVERZICHT WERKVORMEN EN MANIER VAN BESCHRIJVEN

De lijst met mogelijke werkvormen is een eindeloze. Er zijn specifieke werkvormenboeken verschenen (Hoogeveen en Winkels 2006), zelfs speciaal voor maatschappijleer (Dekker 1980 en Carpay e.a. 2006). In dit didactiekboek pretenderen we niet alle werkvormen te beschrijven, maar presenteren we een selectie die geschikt is voor maatschappijleer. Dat geeft tevens een beeld welke keuzemogelijkheden een docent ter beschikking heeft. De voorbeelden in de hiernavolgende hoofdstukken zijn grotendeels afkomstig uit Carpay e.a., *Actief denken met maatschappijleer* (2006).

	1. Docentgestuurd	2. Gedeelde sturing	3. Leerlinggestuurd
1. Kennis/inzicht verwerven	1.1.1 onderwijsleergesprek* 1.1.2 vertonen audiovisueel materiaal 1.1.3 hoorcollege/instructieles 1.1.4 gastdocent	1.2.1 expert methode 1.2.2 check in duo's 1.2.3 samenvatting maken 1.2.4 toetsvragen maken 1.2.5 classificatie van begrippen 1.2.6 welk woord weg 1.2.7 taboe 1.2.8 wat zie je? 1.2.9 quiz	1.3.1 mind map/brainstorming, associatie 1.3.2 kwartet/memory maken 1.3.3 muurkrant, powerpoint presentatie maken 1.3.4 projectwerk
2. Waardeonderwijs	2.1.1 onderwijsleergesprek	2.2.1 waarden en normen kwadrant	2.3.1 wat zou jij doen spel

3. Onderzoek doen	3.1.1 onderwijsleer- gesprek	3.2.1 workshop onder- zoek doen	3.3.1 onderzoek doen
4. Benaderingswijze toepassen	4.1.1 onderwijsleer- gesprek	4.2.1 waarden en normen kwadrant 4.2.2 mysterie 4.2.3 bespreken stellingen	4.3.1 werkstuk maken 4.3.2 onderzoek doen
5. Standpunt beargumenteren	5.1.1 onderwijsleer- gesprek	5.2.1 schrijfronde 5.2.2 bespreken stellingen	5.3.1 stille wanddiscussie 5.3.2 debat/ driebordendiscussie 5.3.3 commentator van de week 5.3.4 kort geding 5.3.5 simulatie 5.3.6 lagerhuisdebat

* Oranje werkvormen staan ook elders in een cel.

De nummering van de werkvorm verwijst naar de beide criteria. Het eerste cijfer verwijst naar de doelen die met de werkvorm bereikt kunnen worden: uiteenlopend van doel 1 (kennis en inzicht) tot doel 5 (standpunt bepalen en beargumenteren). Het tweede cijfer verwijst naar de mate van sturing door docent: uiteenlopend van een 1. 'docentgestuurd' via 2. 'gedeelde sturing' naar 3. 'leerlinggestuurd'. Het derde cijfer is de rangorde van werkvormen binnen één en dezelfde cel.

Samengevat: heeft een werkvorm het cijfer 1.3.4 gekregen, dan verwijst:

- het eerste cijfer naar het eerste doel: in dit geval kennis en inzicht verwerven
- het tweede cijfer naar de mate van sturing: in dit geval leerlinggestuurd
- het derde cijfer naar de rangorde: in dit geval de vierde werkvorm met deze beide criteria

Format van beschrijving van de werkvormen

De werkvorm wordt steeds beschreven volgens eenzelfde format.

Titel werkvorm	Nummer plus titel
Omschrijving van de werkvorm	Korte weergave van wat de werkvorm inhoudt
Voorwaarden voor gebruik	In paragraaf 3 staat vermeld welke kenmerken van leerlingen/docent en van de situatie belangrijk kunnen zijn bij het inzetten van een werkvorm
Niveau	vmbo maatschappijleer 1 en 2 maatschappijleer havo/vwo maatschappijwetenschappen mbo
Doelen	1. Nummer plus concreet doel 2. Het nummer correspondeert met de nummering van de doelen in paragraaf 2
Tijdsduur	In termen van lestijd
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Voorbereiding door docent of leerling, noodzakelijke hulpmiddelen die om voorbereiding vragen
Uitvoering	Concreet: welke handelingen verricht de docent bij deze werkvormen en welke verrichten de leerlingen
Nabespreking	Indien aan de orde bij de werkvorm
Tips	Gebaseerd op ervaringen van eerdere gebruikers
Voorbeeld	Voorbeeld, toegepast op een van de thema's

16 | DOCENTGESTUURDE WERKVORMEN

Kenmerkend voor al deze docentgestuurde werkvormen is dat, onafhankelijk van het doel, de docent de sturende rol vervult. De opdracht varieert afhankelijk van het doel dat ermee beoogd wordt.

Titel werkvorm	1.1.1/ 2.1.1/ 3.1.1/4.1.1/ 5.1.1 Onderwijsleergesprek
Omschrijving van de werkvorm	Een gestructureerd gesprek, waarbij de docent vragen stelt en door middel van een dialoog met leerlingen informatie overdraagt.
Voorwaarden voor gebruik	Docent beschikt over achtergrondinformatie, lijstje met vragen. Instap kan ook een bericht uit de actualiteit zijn.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none">1. Vakkennis verwerven, deze verdiepen en verhelderen. Stimuleren van nadenken bij leerlingen, Feedback voor docenten over beheersingsniveau stof door leerlingen.4. Benaderingswijze toepassen. Dat kunnen leerlingen pas als zij eerder – bv. in een hoorcollege – inzicht hebben gekregen in wat deze inhoudt en hoe je deze toepast.5. Discussiëren vinden leerlingen leuk en doen ze graag, maar een beargumenteerd standpunt vraagt ook om kennis en inzicht. Een hoorcollege over het verschil tussen mening en argument en over goede en slechte argumenten kan een goede start zijn voor aanvang van het discussiëren zelf.
Tijdsduur	10 - 25 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Docent bepaalt de doelen, het onderwerp van het onderwijsleergesprek en de denkstappen die nodig zijn om deze doelen te bereiken. Geen hulpmiddelen nodig.
Uitvoering	Docentenactiviteiten: <ul style="list-style-type: none">• het stellen van gerichte vragen, van reproductief, productief of hogere orde denkniveau.• het bieden van denkhulp als leerlingen het niet weten.• leerlingen de kans bieden om na te denken over de vraag.

	<ul style="list-style-type: none"> • het gegeven antwoord doorspelen aan een andere leerling. • foute antwoorden niet afkraken maar goede elementen eruit halen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • luisteren actief en trachten antwoorden te geven. • denken na over het thema van het onderwijsleergesprek.
Nabespreking	Er wordt afgesloten met een samenvatting door de docent, die docent/leerlingen kunnen noteren.
Tips	Geschikt aan het begin van een les om het thema van de vorige les te verdiepen of het geleerde toe te passen op een actualiteit. Het is erg belangrijk dat alle leerlingen de antwoorden van elkaar kunnen verstaan.
Voorbeeld	Thema politieke besluitvorming.

Voorbeeld onderwijsleergesprek in 4 havo over coalitievorming.

De leerlingen hebben in de vorige les geleerd waarom er in Nederland altijd sprake is van een coalitie. De docent start met enkele minuten uit het programma Pauw en Witteman (mei 2008). Daarin verwijt Pauw de gast Wouter Bos dat er sprake is van kiezersbedrog, omdat de in het verkiezingsprogramma aangekondigde 'gratis kinderopvang' niet doorgezet wordt door de regering. De kosten daarvoor zijn niet op te brengen.

Doel van het klassengesprek is het verdiepen van de kennis over coalitievorming door dit toe te passen op een gegeven actualiteit.

Vraag docent: Is er sprake van kiezersbedrog als een regeringspartij niet uitvoert wat zij de kiezers beloofd heeft?

Leerling 1: Ja zeker, je moet doen wat je beloofd hebt!

Docent: Leerling 2, ben jij het hier mee eens? Haal in je herinnering terug wat we in de vorige les besproken hebben over de samenwerking in de regering.

Leerling 2: Maar als er niet genoeg geld is, kun je je belofte niet nakomen, toch?

Docent: Dat kan een rol spelen. Welke partijen zitten er momenteel in de regering?

Hoe ziet het programma van de regering eruit?

Leerling 3: PvdA, CDA en nog een....zo'n kleine partij van gelovigen.

Docent: Uitstekend, hoe heet het samengaan van drie partijen in de regering?

Leerling 4: Dat heet een coalitie.

Docent: Heel goed, en welk programma gaat deze coalitieregering uitvoeren?

Een PvdA-programma, een CDA-programma of een ChristenUnie-programma?

Leerling 5: Van alles een beetje, anders krijgen ze crisis.

Docent: Heel juist, een coalitieregering formuleert in het regeerakkoord de compromissen tussen de drie partijprogramma's die ze gezamenlijk hebben gesloten.

Docent: Terug naar de beginvraag. Is er sprake van kiezersbedrog als een regeringspartij niet uitvoert wat zij de kiezers beloofd heeft?

Leerling 5: Partijen kunnen nooit alles doen wat in hun eigen verkiezingsprogramma staat omdat ze moeten onderhandelen met de andere regeringspartijen.

Docent: Dat is het juiste antwoord. Noteer de volgende aantekening...

Titel werkvorm	1.1.2 Vertoning van audiovisueel materiaal
Omschrijving van de werkvorm	Een film/documentaire, die aansluit bij het lesthema, wordt ingezet om het lesdoel te bereiken. Het kan een boeiende andere manier zijn om het kennisdoel te bereiken.
Voorwaarden voor gebruik	De film moet aansluiten bij de doelgroep, niet verouderd zijn en van goede kwaliteit. De vertoning kan klassikaal, iedereen moet de film goed kunnen zien en horen. Vertoning kan zelfs in nog grotere groepen. Nabespreking kan beter in kleinere groepjes, verslaglegging daarvan is dan belangrijk.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informatieve film beoogt kennisoverdracht 2. Bepaalde waarden kunnen in de film toegelicht worden. 4. Een film kan materiaal leveren waar de benaderingswijze op toegepast kan worden. 5. Kan ook aanleiding geven tot discussie en standpuntbepaling.
Tijdsduur	20 - 30 minuten, afhankelijk van het niveau.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Checken of apparatuur het doet, film bekijken, selecteren welke delen bruikbaar zijn. Kijkopdracht met vragen maken/kopiëren.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduceren van de film (maker, land, wanneer gemaakt). Uitleggen van onderwerp en lengte van de film. • toelichten kijkopdracht en vragen. • korte pauze na afloop, tijd om vragen af te maken. • nabespreking toelichten (individueel, groepjes, klassikaal, afhankelijk van doel). <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennismaken van de kijkopdracht. • luisteren en kijken. • maken van kijkopdracht. • samenwerken in groepjes.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Een nabespreking aan de hand van de kijkopdracht is een absolute noodzaak om het leereffect bij leerlingen na te gaan. • Tijdens de vertoning zijn leerlingen vaak passief. Zij worden actiever door een kijkopdracht.

Tips	Door het gebruik van dvd kunnen films ook niet-klassikaal ingezet worden.
Voorbeeld	Zie www.schooltv.nl . Ntr: schooltv maakt series voor maatschappijleer die uitgezonden worden bij schooltv, maar ook te bestellen zijn op dvd. Tevens is begeleidend materiaal te bestellen, bv. Focus op de maatschappij, voor vmbo. Dossier maatschappijleer voor havo/vwo. Nieuwsuur in de klas voor alle schooltypen.
Titel werkvorm	1.1.3 Hoorcollege/ instructieles
Omschrijving van de werkvorm	Een docent geeft informatie door aan een groep leerlingen.
Voorwaarden voor gebruik	De klas heeft rust/aandacht voor de informatie. Als een klas verhit na een l.o.-les binnenvalt, is het zaak de leerlingen eerst op adem te laten komen. Is een klas ziedend omdat er onrecht heeft plaats gevonden in een eerdere les, dan helpt het om ze eerst stoom te laten afblazen.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Kennis en inzicht verwerven, waarbij de docent de informatie voor de leerlingen structureert en toegankelijk maakt.
Tijdsduur	Hangt af van het niveau, de klas en de luistervaardigheid van de leerlingen, 15 minuten maximaal.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent bereidt de presentatie voor, en weet welke structuur zijn betoog moet hebben. Ondersteuning met PowerPoint of bord vergroot het leerresultaat.
Uitvoering	Docentenactiviteiten: <ul style="list-style-type: none"> bij een doceerles is van belang dat er een duidelijke structuur is in de presentatie: <ul style="list-style-type: none"> onderwerp toelichten, introductie kern in de vorm van een schema, matrix, denkstappen afsluiting, samenvatting de presentatie moet niet te lang zijn, en afwisseling kennen. Leerlingenactiviteiten: <ul style="list-style-type: none"> luisteren en aantekeningen maken. Dit kan leerlingen helpen de aandacht beter vast te houden.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> Bij deze werkvorm is het moeilijk om te weten wat leerlingen opgestoken hebben. Een manier hiertoe is: enkele vragen aan leerlingen stellen ter afsluiting, bv. in de vorm van proefvragen die in een toets over dit onderwerp aan bod kunnen komen. In de nabespreking kunnen leerlingen vragen stellen over onduidelijkheden.

Tips	Het gebruik van PowerPoint-presentatie heeft het voordeel dat er geen tijdverlies is met het schrijven op het bord, gepresenteerde schema's kunnen ook stapsgewijs geprojecteerd worden en in kleur, en leerlingen kunnen de presentatie digitaal krijgen. Om de aandacht erbij te kunnen houden, moet de presentatie verrassingen kennen, eventueel afgewisseld worden met beeldmateriaal.
Voorbeeld	Criminaliteit

Een presentatie over gebruik van onderzoeksmethoden en statistieken om de omvang van criminaliteit te bepalen kan als doel hebben havo/vwo-leerlingen maatschappijwetenschappen inzicht te verschaffen in de verschillende onderzoeken en hun sterke en zwakke punten. Het overzicht kan als volgt vormgegeven worden:

	Kwantitatief	Kwalitatief
Definitie		
Voorbeelden onderzoeksmethode		
Betrouwbaarheid methode		
Validiteit methode		
Generaliseerbaarheid resultaten		
Wat is het belang van de overheid en de samenleving om deze kennis te vergaren?		

Titel werkvorm	1.1.4 Gastdocent
Omschrijving van de werkvorm	Een extern persoon met een bepaalde positie ten opzichte van het lesonderwerp wordt uitgenodigd om zijn verhaal te houden.
Voorwaarden voor gebruik	Een voorgesprek met de gastdocent om een oordeel te vormen over diens kwaliteiten. Heeft die persoon ervaring met het lesgeven aan leerlingen op het betreffende niveau? Leerlingen moeten voorbereid zijn op het bezoek en vragen hebben bedacht.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Nadere kennis en inzicht over een onderwerp vanuit de specifieke invalshoek van de gastdocent.
Tijdsduur	30 – 50 minuten.

Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De gastdocent komt meestal als leerlingen al basiskennis hebben over het onderwerp. De docent bereidt de gastles voor met de klas zodat leerlingen weten wie de gastdocent is en welke vragen zij willen stellen. Ondersteuning met een opdracht om een verslag van de les te maken vergroot het leerresultaat.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten: Bij een les met een gastdocent is van belang dat er een duidelijke rolverdeling is:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de docent stelt de gastdocent voor en bewaakt de tijd. • hij leidt het vragendeel en zorgt ervoor dat leerlingen 'bij de les blijven'. • de docent sluit af, bedankt de gastdocent. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • luisteren en vragen stellen.
Nabespreking	Een nabespreking in de les daarna is zeker van belang. Soms durven leerlingen bepaalde vragen niet te stellen aan de gastdocent of zijn ze nog met andere zaken blijven zitten.
Tips	Kies alleen voor een gastdocent als de persoon een meerwaarde heeft t.o.v. een hoorcollege door de eigen docent. De gastdocent is immers meestal niet op de hoogte van de vakkennis die leerlingen moeten leren over zo'n onderwerp. Docenten maatschappijleer worden bestookt met allerlei aanbiedingen van gastlessen, vanuit bepaalde belangen (bv. het leger om rekruten te werven). Selecteer welke gastles aansluit bij de vakdoelen.
Voorbeeld	Criminaliteit

Voorbeeld van een gastles: Ex-gedetineerde in de klas. Ex-gedetineerden worden als gastdocenten ingezet om voorlichting te geven over criminaliteit vanuit hun ervaring.

De meerwaarde is dat voormalige delinquenten leerlingen kunnen uitleggen hoe het is om in een gevangenis te verblijven. Vooroordelen die leerlingen hebben ten aanzien van delinquenten kunnen geslecht worden. Leerlingen waren bijvoorbeeld nauwelijks te overtuigen dat de gastdocent in pak met diplomatenkoffer een ex-delinquent was, veroordeeld voor oplichterij. Pas toen ze ervan overtuigd waren dat hij geen acteur was, gingen ze begrijpen dat delinquenten geen boevenpak dragen en dat witteboordencriminaliteit vaak verborgen blijft.

17 | WERKVORMEN MET EEN GEDEELDE STURING

Het nadeel van docentgestuurde werkvormen is dat de inbreng van de leerlingen ook docentgestuurd is. Bij gedeelde sturing wordt bewust gezocht naar een mix waarbij sommige lesonderdelen wel een docentensturing kennen, maar andere onderdelen bewust in handen van leerlingen worden gelegd. Een selectie van wat wel en wat niet in handen van leerlingen gelegd kan worden, vraagt veel ervaring en deskundigheid van de docent. Uit ervaringen met het studiehuis blijkt dat leerlingen soms zelfstandig zaken moeten uitvoeren waar ze nog niet aan toe zijn, met teleurstellende resultaten als gevolg. Werkvormen met een gedeelde sturing passen goed in een afgewogen opbouw waarin leerlingen in fasen leren om meer zelfstandig te werk te gaan.

Titel werkvorm	1.2.1 Expertmethode¹
Omschrijving van de werkvorm	Een beperkt aantal leerlingen krijgt een specifieke opdracht, die hen tot experts maakt. Zij hebben kennis die medeleerlingen nog niet hebben. De taak van de experts is om deze over te dragen aan medeleerlingen. Experts met één en dezelfde opdracht gaan samen de opdracht maken.
Voorwaarden voor gebruik	Deze werkvorm kan het beste toegepast worden in groepjes van 2-4 leerlingen. De opdracht die de experts krijgen moet geschikt zijn en voor deze leerlingen te doen zijn.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Het gaat vooral om informatie die de expert-leerlingen overdragen aan anderen.
Tijdsduur	15-20 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Opdracht uitzoeken die geschikt is om in deze werkvorm uit te voeren. Deze op papier of in een elektronische leeromgeving zetten. Nadenken over groepsindeling. Spelregels voor samenwerken van leerlingen opstellen ter voorkoming van 'meeliften'. Het klaslokaal moet ingericht zijn voor groepswork.

1. Ebbens, Ettehoven, Rooijen van, *Effectief leren in de les*, p. 91.

Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduceren van de opdracht. • toelichting geven op samenwerking, waarbij sprake is van positieve wederzijdse afhankelijkheid.² • uitleggen hoe de expert de informatie dient over te dragen. • tijd bewaken. • tijdens de uitvoering van de opdracht observeren hoe het gaat en voor stilte zorgen in de eerste fase. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zitten in groepjes bij elkaar. Iedere leerling krijgt een opdracht. • alle experts met dezelfde opdracht gaan bij elkaar zitten en helpen elkaar. • op een door de docent bepaald tijdstip gaan de groepen weer in hun beginsamenstelling zitten en informeert de expertleerling zijn medegroepsleden.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Als leerlingen nog niet vaak met een dergelijke werkvorm gewerkt hebben, kan een nabespreking gewenst zijn. • Vragen als 'hoe ging het?' leveren meestal weinig concrete feedback op. • Per groep kan vooraf één woordvoerder aangesteld worden, die in de nabespreking een pluspunt en een minpunt noemt van de aanpak van de expert uit zijn/haar groep.
Tips	<p>Leerlingen moeten meerdere keren met deze methode gewerkt hebben. Pas dan durven ze elkaar aan te spreken op hun bijdragen.</p> <p>De groepsamenstelling is daarbij erg belangrijk, wissel groepjes als het niet werkt.</p> <p>Deze werkvorm kost tijd, maar levert ook leerlingen op die vaardiger worden in het samenwerken.</p>
Voorbeeld	Politieke besluitvorming.

Het thema politieke besluitvorming vraagt meestal veel instructielessen, die leerlingen vaak saai vinden. Ter afwisseling hiervan kunnen onderdelen in de expertwerkvorm³ gegoten worden. In dit voorbeeld betreft het havo-leerlingen. Ieder groepslid krijgt een politieke stroming te bestuderen, en maakt hier een schema van:

2. Ebbens e.a. spreken over drie elementen van succesvolle samenwerking: 1. positieve wederzijdse afhankelijkheid: leerlingen hebben elkaar nodig om de opdracht te kunnen uitvoeren; 2. individuele aanspreekbaarheid: iedere leerling is aanspreekbaar voor de eigen bijdrage aan de groep en voor het groepsresultaat als geheel; 3. directe interactie: de opstelling in het lokaal en de geformuleerde opdracht dwingen tot interactie.

3. Lessenserie Hanneke Vonk, lerares in opleiding 2004, Radboud Universiteit.

- welke kernwoord de stroming typeert
- twee kenmerken van die stroming
- wanneer de stroming ontstaan is
- welke partijen ertoe behoren
- twee partijstandpunten kenmerkend voor deze stroming

Alle leerlingen met dezelfde stroming gaan samen de opdracht maken en controleren elkaars uitkomst. Het schema moet overzichtelijk en toegankelijk zijn voor medeleerlingen.

Als de expert terugkeert naar zijn eigen groep overhandigt hij ieder groepslid een exemplaar van zijn schema. Hij licht het toe, beantwoordt vragen erover. Deze werkwijze rouleert totdat alle stromingen aan bod zijn geweest.

Titel werkvorm	1.2.2 Check in duo's⁴
Omschrijving van de werkvorm	<p>Leerlingen vergelijken een door hen gemaakte opdracht met een medeleerling. Bij verschillen wordt naar het juiste antwoord gezocht.</p> <p>Een tussenstap kan zijn dat één duo ook nog vergelijkt met een ander duo.</p> <p>Klassikaal komen de antwoorden aan bod waarover meningsverschil bestaat.</p>
Voorwaarden voor gebruik	Een geschikte opdracht en een opstelling van de tafels waarbij overleggen mogelijk is.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Vooral geschikt voor kennisonderdelen.
Tijdsduur	30-50 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent kiest gesloten opdrachten met eenduidige antwoorden. Geen hulpmiddelen nodig, wel geschikte tafelopstelling.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de werkvorm, tijdschema. • toelichting geven bij de opdracht, leerlingen vraagtekens laten zetten bij vragen waar ze in het duo niet uitkomen. • bewaken dat iedere leerling eerst individueel de opdracht maakt. • observeren tijdens de uitvoering, kijken of tijdsplanning klopt. • aangeven wanneer de volgende fase van de werkvorm ingaat. • klassikale bespreking van twijfelpunten. Zijn die er niet, dan controlevragen stellen om te kijken of de antwoorden kloppen.

4. Ebbens, e.a., *Effectief leren in de les*, p. 80 e.v.

	<p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individueel de opdracht maken, antwoord goed noteren. • uitwisselen in duo's, correcties aanbrengen. • twijfelpunten noteren.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Als geen van de duo's twijfelpunten heeft, is een nabespreking gewenst van hoe leerlingen te werk zijn gegaan. • Sommige leerlingen nemen automatisch aan dat het antwoord van de ander wel beter zal zijn, anderen denken dat de antwoorden wel ongeveer hetzelfde zullen zijn, al blijkt dat niet zo te zijn. • Het is goed concrete antwoorden te nemen in de nabespreking.
Tips	<p>Leerlingen hebben de neiging om de eerste fase van zelf de opdracht maken over te slaan, en maken deze liever samen. Het is van essentieel belang dat leerling er eerst zelf over nadenken.</p> <p>De aankondiging van het checken in duo's kan beter pas plaatsvinden nadat de leerlingen zelf de opdracht al gemaakt hebben.</p>
Voorbeeld	Oprachten uit het boek lenen zich hier goed voor.

Titel werkvorm	1.2.3 Samenvatting maken
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen vatten zelfstandig een tekst (hoofdstuk of artikel) samen, alleen of samen met een ander (zie 1.2.2).
Voorwaarden voor gebruik	Bij Nederlands leren leerlingen een samenvatting maken. De docent maatschappijleer moet weten hoe ze dat daar leren, zodat ze dat hier kunnen toepassen.
Niveau	vmbo-t, havo, vwo, mbo 3-4.
Doelen	1. Vooral geschikt voor kennisonderdelen.
Tijdsduur	30-50 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Een tekst of artikel die/dat zich goed leent om samen te vatten.</p> <p>Leerlingen moeten hiervoor gemotiveerd zijn, ofwel omdat het een interessante tekst is, ofwel omdat zij hun klasgenoten kunnen informeren over hun bevindingen. Een tekst met een standpunt vóór en een met een standpunt tegen leent zich hier goed voor.</p> <p>De docent maakt zelf de samenvatting.</p> <p>Voor medeleerlingen moet er een reden zijn zich echt te verdiepen in de samenvatting die een andere leerling gemaakt heeft.</p> <p>Dat kan zijn: omdat hij/zij er voordeel van heeft omdat het leerstof betreft.</p>

	<p>Dat kan zijn: omdat het artikel een ander standpunt bevat dat indruist tegen zijn samenvatting.</p> <p>Houd daar rekening mee bij de keuze voor deze werkvorm.</p>
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleg werkvorm, werkwijze hoe een samenvatting te maken, tijdschema. • observeren tijdens de uitvoering, kijken of tijdsplanning klopt. • klassikale nabespreking als een of meer leerlingen gepresenteerd heeft/hebben. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individueel/samen de samenvatting maken, gebruik maken van de aanwijzingen van het vak Nederlands (ppp, digitale tekst).
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen maken vaak samenvattingen, zonder dat ze weten of die goed zijn. • Maak vooraf een samenvattingsmodel op basis waarvan leerlingen zelf kunnen nakijken of ze de hoofdzaken hebben opgenomen.
Tips	Deze werkvorm i.s.m. Nederlands uitvoeren levert tijdswinst op en leerlingen begrijpen dat deze vaardigheid bij meerdere vakken toe te passen is.
Voorbeeld	Krantenartikelen.

Titel werkvorm	1.2.4 Toetsvragen maken⁵
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen verwerken leerstof door er toetsvragen over te maken, die voorbereiden op de officiële toets.
Voorwaarden voor gebruik	De toetsvragen moeten klassikaal besproken kunnen worden. Is de klas te groot, dan kunnen groepjes leerlingen ook de beste 3 toetsvragen uit hun groepjes aanleveren.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen krijgen zicht op de inhoud van de toets die afgenomen gaat worden, en op het niveau ervan. 4. Leerlingen krijgen zicht op de manier waarop de benaderingswijze van het vak terugkomt in de toets. 5. Leerlingen krijgen zicht op de manier waarop het beargumenteren van een mening terugkomt in de toets.
Tijdsduur	50 minuten.

5. Hoogeveen, P., Winkels, J. (2006). *Het didactische werkvormenboek*, Assen: Van Gorcum, p. 156- 158.

Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent weet welke toets de leerlingen zullen krijgen en welke typen vragen daarin aan bod komen (kennisvragen, begripsvragen, inzichtvragen, standpuntbepalingsvragen) en de vraagvormen (open vragen, invulvragen, meerkeuzevragen). De docent zorgt dat de bedachte vragen verspreid kunnen worden onder de leerlingen. Hij heeft voorbeeldvragen die illustratief zijn voor de toets.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de werkvorm, tijdschema. • toelichting geven bij de opdracht, uitleggen van type vragen en vraagvorm. Eventueel verdelen van typen vragen indien meerdere vragen aan bod komen in de toets. • toetsvragen individueel laten maken, eventueel in groepjes laten selecteren wat de beste drie zijn. • bekijken van de toetsvragen van de leerlingen vóór de nabespreking, om zicht te krijgen op de fouten en op het niveau dat leerlingen gekozen hebben. • klassikale bespreking van goede toetsvragen. Uitreiking van voorbeeld toetsvragen door de docent gemaakt. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • individueel toetsvragen maken, voorbeeld toetsvragen die goed zijn noteren. • uitwisselen in groepjes, goede vragen kiezen.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Voor leerlingen is het heel moeilijk toetsvragen te maken op niveau. • Bij de nabespreking is een belangrijk doel dat leerlingen snappen op welke wijze de toetsvragen geconstrueerd worden en hoe ze dus de stof moeten bestuderen.
Tips	Leerlingen vinden deze werkvorm over het algemeen heel nuttig. Voor vmbo-leerlingen kan een extra stimulans zijn dat een paar van de leerlingenvragen opgenomen worden in de uiteindelijke toets.
Voorbeeld	<p>Kennisvragen (weten dat): Vragen die beginnen met:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie...,wat...,wanneer...,waar...,welke... • Begripsvragen (weten waarom of hoe) • Vragen die beginnen met: • Leg uit waarom...,leg uit hoe..., bedenk zelf een voorbeeld...,omschrijf... • Inzichtvragen (analyseren, waarde toekennen, invalshoeken toepassen) • Bepaal de overeenkomst tussen..., bepaal de invloed van..., wat zijn de relaties tussen..., geef je mening over..., maak een samenvatting van...

Titel werkvorm	1.2.5 Classificatie van begrippen⁶
Omschrijving van de werkvorm	Bij een classificatie zetten de leerlingen begrippen in een groep bij elkaar onder een gemeenschappelijke noemer. Zij moeten beargumenteren waarom ze juist die woorden bij elkaar zetten en onder die noemer.
Voorwaarden voor gebruik	Een opstelling van de tafels waarbij overleggen mogelijk is.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Leerlingen leren op actieve wijze de betekenis van belangrijke vakbegrippen en de verbanden tussen de begrippen. Ze kunnen de begrippen beter toepassen.
Tijdsduur	50 minuten, inclusief nabespreking.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Gekopieerd leerlingmateriaal (per groep een kopie).
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de opdracht, voorbeeld geven van een goede argumentatie en van een slechte. • aangeven dat er meerdere goede antwoorden kunnen zijn. • nabespreking is cruciaal bij werkvormen die denkvaardigheden willen aanleren. Hoe leerlingen te werk zijn gegaan bij het uitvoeren van deze opdracht, is van belang. Niet alle groepen hoeven noodzakelijkerwijs aan bod te komen in de nabespreking. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in groepjes de opdracht maken. • in de nabespreking aangeven wat zij van de antwoorden van de anderen vinden. • verwoorden hoe ze in de eigen groep te werk zijn gegaan.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • De argumentatie hoe leerlingen tot het classificeren zijn gekomen staat centraal. • Ook de aanpak daarbij dient aan bod te komen.
Tips	Classificatie kan gebruikt worden om voorkennis te toetsen, als diagnostische toets of aan het einde van een thema.
Voorbeelden	Criminaliteit, havo/vwo. Arbeid, havo/vwo, mbo 3-4. Massamedia, vmbo, havo/vwo.

6. Carpay, T., e.a., (2006). *Actief denken met maatschappijleer*, Wormerveer: Essener, p. 13-24.

Titel werkvorm	1.2.6 Welk woord weg⁷
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen krijgen telkens drie of vier begrippen voorgeschoteld en kiezen één begrip dat volgens hen niet in het rijtje thuis hoort. Ze moeten hun keuze beargumenteren.
Voorwaarden voor gebruik	Een geschikte opdracht, een opstelling van de tafels waarbij overleggen mogelijk is.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Leerlingen leren nadenken over de betekenis en onderlinge samenhang van de begrippen. Ze zien overeenkomsten en verschillen tussen de begrippen.
Tijdsduur	30 minuten, inclusief nabespreking.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Leerlingenmateriaal (lijst met begrippen), antwoordformulieren.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de opdracht, een voorbeeld geven van een goede argumentatie en van een slechte. • aangeven dat er meerdere goede antwoorden kunnen zijn. • tijdens de uitvoering van de opdracht moeten leerlingen zo weinig mogelijk geholpen worden. • nabespreking is cruciaal bij werkvormen die denkvaardigheden willen aanleren. Hoe leerlingen te werk zijn gegaan bij het uitvoeren van deze opdracht, is van belang. Niet alle groepen hoeven noodzakelijkerwijs aan bod te komen in de nabespreking. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in groepjes de opdracht maken. • in de nabespreking aangeven wat zij van de antwoorden van de anderen vinden. • verwoorden hoe ze in de eigen groep te werk zijn gegaan.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • De argumentatie hoe leerlingen tot het woord weg zijn gekomen staat centraal. • Ook de aanpak daarbij dient aan bod te komen.
Tips	Welk woord weg kan gebruikt worden om voorkennis te toetsen, als diagnostische toets of aan het einde van een thema. Een variant hiervan is het gebruik van beelden in plaats van begrippen, b.v. voor vmbo.
Voorbeelden	Criminaliteit, vwo. Multiculturele samenleving, havo. Politieke besluitvorming, havo/vwo. Mens en werk, vmbo – kgt. Arbeid, mbo 3-4.

7. Ibidem, p. 25-27.

Titel werkvorm	1.2.7 Taboe⁸
Omschrijving van de werkvorm	Bij een taboewoordenspel moeten leerlingen een begrip uitleggen waarbij ze een aantal woorden niet mogen gebruiken. Door deze taboewoorden niet te gebruiken, worden de leerlingen gedwongen het begrip met eigen woorden uit te leggen.
Voorwaarden voor gebruik	Een geschikte opdracht, een opstelling van de tafels waarbij overleggen mogelijk is.
Niveau	Alle.
Doelen	1. Leerlingen leren definities meestal letterlijk uit hun hoofd zonder deze echt te begrijpen. Door in eigen woorden te omschrijven, leren ze de betekenis beter te vatten en toe te passen in andere contexten.
Tijdsduur	50 minuten of minder, inclusief nabespreking.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Leerlingenmateriaal in kaartjes. Op ieder kaartje staat het woord, plus 6 taboewoorden. Stel de groepjes als docent zelf samen, een combinatie van goede en minder goede leerlingen, zodat ze elkaar kunnen helpen.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de opdracht. • een voorbeeld geven en melden dat er meerdere goede antwoorden zijn. • de groepjes vragen om de omschrijving van het woord zo gedetailleerd mogelijk op te schrijven zonder taboewoorden. • tijdens de uitvoering van de opdracht moeten leerlingen zo weinig mogelijk geholpen worden. • nabespreking leiden (zie hieronder). <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in groepjes de opdracht maken. • in de nabespreking woorden raden van andere groepen. • verwoorden hoe ze in de eigen groep te werk zijn gegaan.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Iedere groep leest om beurten de gekozen omschrijving voor, de andere groepen proberen het woord te raden. • Iedere groep krijgt één punt voor een goed geraden woord en één voor een omschrijving die goed geraden wordt. • De groep met de meeste punten is winnaar. • In de nabespreking kan aan bod komen hoe ze tot de omschrijving gekomen zijn en hoe ze doorkregen om welk begrip het ging.

8. Ibidem, p. 59-67.

Tips	<p>Let erop dat leerlingen inhoudelijke omschrijvingen geven en niet bijvoorbeeld 'de eerste letter is....'</p> <p>Leerlingen kunnen ook zelf kaartjes maken (maak duidelijk dat taboewoorden met het begrip te maken moeten hebben, dus niet 'zijn' en 'hebben' etc.)</p> <p>Laat een leerling de puntentelling bijhouden.</p>
Voorbeelden	<p>Massamedia, havo/vwo.</p> <p>Mens en werk, havo/vwo.</p> <p>Pluriforme samenleving, havo.</p>
Titel werkvorm	1.2.8 Wat zie je⁹
Omschrijving van de werkvorm	<p>Ieder groepje leerlingen krijgt de opdracht een afbeelding, waar zij om beurten slechts kort naar mogen kijken, na te tekenen.</p>
Voorwaarden voor gebruik	Een opstelling van de tafels waarbij overleggen mogelijk is.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerlingen zien hoe moeilijk het is om informatie correct weer te geven en over te brengen op anderen. Ze leren om geen genoegen te nemen met aangeboden informatie maar om door te vragen. Ze leren decoderen en lezen van beelden.
Tijdsduur	35 minuten of minder, inclusief nabespreking.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Afbeelding, leeg tekenvel per groep.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • iedere leerling in een groepje een nummer van 1-4 geven. • alle nummers 1 van de groepjes naar voren naar de docententafel laten komen. Deze leerlingen mogen 15 seconden naar de afbeelding kijken (ze mogen geen aantekeningen maken). Daarna gaan ze terug naar hun groepjes. • de nummers 1 vertellen aan de andere groepsleden wat zij hebben gezien. Die andere groepsleden tekenen dat. Voor dat tekenen en overleggen hebben zij 2 minuten (docent observeert). • nu komen de nummers 2 naar voren om opnieuw 15 seconden te kijken. Zij vertellen, de anderen tekenen, weer 2 minuten. De procedure herhaalt zich met de nummers 3 en 4.

9. Ibidem, p. 69-81.

	<ul style="list-style-type: none"> • er kan voor gekozen worden om iedere leerling twee keer te laten kijken als de afbeelding moeilijk is. Dat geeft de mogelijkheid van strategie te veranderen. • tot slot vertelt ieder groepje wat de betekenis van de afbeelding is. • nabespreking leiden. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bekijken van de afbeelding, hierover vertellen aan de groepsgenoten, tekenen. • betekenis van de afbeelding raden.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • leerlingen vragen zich bij deze werkvorm af wat het nut ervan is. Het is goed om hier bij stil te staan. Het doel is kijken en decoderen van informatie. • nadat de inhoud van de afbeelding aan bod is geweest, wordt nagepraat over de manier waarop leerlingen het aangepakt hebben (docent maakt gebruik van zijn eigen observaties).
Tips	<p>Deze werkvorm kan op ieder moment van de les ingezet worden.</p> <p>Medeleerlingen kunnen ook de rol van observator krijgen.</p> <p>Strategieën die leerlingen gebruiken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eerst grote lijnen, dan details. • afbeelding in stukjes delen en beschrijven. • naar specifieke onderdelen kijken. • van de voorganger horen waar je naar moet kijken.
Voorbeelden	<p>Criminaliteit en rechtstaat, het strafproces havo/vwo.</p> <p>Mens en werk, functies van werk, havo/vwo.</p> <p>Massamedia, havo/vwo.</p> <p>Ontwikkelingssamenwerking, politieke besluitvorming havo/vwo.</p>
Titel werkvorm	1.2.9 Quiz
Omschrijving van de werkvorm	<p>Leerlingen moeten vragen beantwoorden, een raadsel oplossen in een quizvorm.</p> <p>Kan ook in groepsvorm.</p>
Voorwaarden voor gebruik	Kaartjes met vragen.
Niveau	Vmbo, eventueel havo, mbo 1-2.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nagaan wat het kennisniveau is. Voorkennis nagaan bij start van een thema.
Tijdsduur	5-10 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Leerlingen moeten kunnen overleggen met elkaar.</p> <p>Kaartjes met vragen.</p>

Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen in groepen indelen of laten indelen. • spelregels uitleggen t.a.v. de score. • vragen voorlezen van kaartjes. Eén groep mag antwoord geven, weet die het niet dan gaat de vraag door naar de volgende groep. • De score per groep wordt bijgehouden. • de docent legt de kaartjes apart waarvan de antwoorden niet goed zijn. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • als de groep de beurt heeft, overleggen leerlingen voordat zij antwoord geven.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • vragen die niet goed beantwoord werden, worden nabesproken. • overleggen met elkaar is een moeilijke opdracht als leerlingen willen winnen. Ga bij de winnende groep na hoe de leerlingen te werk zijn gegaan.
Tips	Leerlingen kunnen ook zelf quizvragen maken. Om discussie over de puntentelling te vermijden, is een scheidsrechter nodig die de punten bijhoudt.
Voorbeelden	Geschikt voor vrijwel alle onderwerpen.
Titel werkvorm	2.2.1/4.2.1 Waarden- en normenkwadant¹⁰
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen zetten verschillende opinies in een assenstelsel. Op de horizontale as worden de normen geplaatst, op de verticale de waarden. Op basis van de horizontale en verticale coördinaten op het assenstelsel bepalen de leerlingen de positie van de betrokkenen in het waarden- en normenkwadant.
Voorwaarden voor gebruik	Het onderwerp waar het waarden- en normenkwadant over gaat moet bij de leerlingen bekend zijn. Dat kan door extra bronnen te geven over het onderwerp (dat is het geval bij de twee genoemde voorbeelden).
Niveau	Havo/vwo.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 2. Bewust problematiseren van de waarden en normen die ten grondslag liggen aan maatschappelijke problemen. Leerlingen oefenen de complexe samenhang tussen waarden en normen. 5. Leerlingen leren zich een beargumenteerde mening te vormen.
Tijdsduur	100 minuten, inclusief nabespreking.

Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Kopieën van de opdracht en bronnen.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de opdracht die drie stappen kent: <ol style="list-style-type: none"> 1. Het individueel plaatsen van de meningen van de betrokken partijen op de horizontale as. Nabespreking ervan met hun groep. 2. Het individueel plaatsen van de meningen van de betrokkenen op de verticale as. 3. Het combineren van de horizontale en verticale as geeft de plaats van de meningen van de diverse partijen. • leerlingen bespreken de plaatsingen die zij zelf gekozen hebben met elkaar, kunnen die eventueel aanpassen. Blijft er onenigheid bestaan, dan wordt dit een nabesprekingspunt. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lezen van de bronnen. • individueel bepalen waar de meningen en argumenten komen te staan in het assenstelsel. • overleggen in de groep waarin de antwoorden verschillen.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • noteer vragen die gesteld kunnen worden bij de nabespreking.
Tips	<ul style="list-style-type: none"> • neem zelf als docent geen normatieve positie in. • de nabespreking kan in delen plaatsvinden na de eerste en tweede stap.
Voorbeelden	<p>Politieke besluitvorming en multiculturele samenleving, vwo.</p> <p>Politieke besluitvorming en Mens en werk, havo/vwo.</p>
Titel werkvorm	3.2.1 Workshop onderzoek doen
Omschrijving van de werkvorm	Voordat leerlingen zelfstandig een onderzoek gaan uitvoeren, kunnen ze onderdelen van het onderzoek doen leren in een workshop. Leerlingen kunnen zelf kiezen voor bepaalde workshops. Tussentijds als leerlingen al bezig zijn met hun onderzoek, kunnen workshops herhaald worden en leerlingen kunnen die alsnog gaan volgen.
Voorwaarden voor gebruik	Enkele workshopgevers (enkele collega's), zodat leerlingen kunnen kiezen.
Niveau	vmbo-t, havo/vwo, mbo 3-4.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 3. Leerlingen leren gericht bepaalde onderdelen van het onderzoek doen, als voorbereiding op het zelf uitvoeren van het eigen onderzoek.

10. Ibidem, p. 96-117.

Tijdsduur	Variabel.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddel	Opzet workshop met werkbladen in veelvoud. Gedacht kan worden aan een workshop <ul style="list-style-type: none"> • goede onderzoeksvragen maken • deskundig interviewen • deskundig enquêteren • participerende observatie • literatuurstudie • betrouwbare conclusies trekken
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het geven van beknopte informatie over het aanbod van de workshops aan leerlingen. • leerlingen laten intekenen. • verzamelen van voorbeelden van fouten van leerlingen bij het doen van onderzoek. • leerlingen in de workshop zelf aan de slag laten gaan met opdrachten. • leerlingen uitgebreid feedback geven. • toelichten hoe dit onderdeel beoordeeld wordt bij het doen van onderzoek. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • keuze maken voor een workshop. • uitvoeren van de workshop. <p>het geleerde toepassen bij het doen van onderzoek.</p>
Nabespreking	Per workshop.
Tips	Onderzoek of er mogelijkheden zijn om samen met het vervolgonderwijs in hbo of wo een onderzoek uit te voeren dat tevens kan dienen als kennismaking met vervolgopleidingen. Deze workshops direct vooraf aan het uitvoeren van een onderzoek, praktische opdracht of maatschappelijke stage. Dat verhoogt de motivatie van de leerlingen.
Voorbeelden	www.maatschappijleerwerkstuk.nl Daar is een uitgebreide handleiding voor onderzoek doen te vinden, met bronnen enz. voor havo/vwo. SLO heeft een 2-daagse cursus gemaakt over onderzoeksvaardigheden voor docenten maatschappijleer. Dit materiaal is te vinden op www.slo.nl, onder vo/tweede fase/maatschappijleer: Onderzoeksvaardigheden docenten maatschappijleer.

Titel werkvorm	4.2.2 Mysterie¹¹
Omschrijving van de werkvorm	Een mysterie gaat over een actueel sociaal of politiek probleem. Groepjes leerlingen zoeken naar antwoorden op een centrale vraag door informatie op 25-30 strookjes te combineren.
Voorwaarden voor gebruik	Tafelopstelling, waarbij leerlingen rondom een grote tafel kunnen zitten waar alle kaartjes op uitgespreid kunnen worden.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ontdekken van samenhang/verbanden in informatie. 4. Toepassen van de benaderingswijze. 5. Beargumenteren van een standpunt. 6. Reflecteren op de aanpak.
Tijdsduur	100 minuten, inclusief nabespreking.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Voor iedere groep een set mysteriekaarten, liefst verschillend van kleur zodat ze niet door elkaar raken. Eventueel observatieformulieren (havo/vwo).
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen van de opdracht. • het maken van heterogene groepen, eventueel aangevuld met een observator per groep. • apart informeren van de observatoren. • de groepen informeren dat ze moeten kunnen vertellen welke aanpak ze gekozen hebben. • het geven van een tijdsindicatie. • het houden van een nabespreking. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bespreken van een aanpak. • kaartjes uitspreiden. • zoeken van een antwoord op een vraag.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • bespreek eerst de inhoud en daarna de oplossingsstrategieën die gekozen zijn. • niet alle groepen hoeven aan bod te komen, anders duurt het mogelijk te lang.
Tips	
Voorbeelden	Multiculturele samenleving, vmbo-t, havo/vwo, mbo 3-4. Criminaliteit, havo/vwo. Politieke besluitvorming vmbo, havo.

11. Ibidem, p. 119-144.

Titel werkvorm	4.2.3/5.2.2 Bespreken stellingen
Omschrijving	<p>Leerlingen bespreken stellingen die te voren door de docent zijn opgesteld. Daarbij een onderscheid in twee soorten stellingen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Stellingen die dienen om bepaalde begrippen of benaderingswijzen te herkennen. Stellingen waarover leerlingen een beargumenteerd standpunt moeten innemen. <p>Zie over werken met stellingen bv. Hoogeveen en Winkels 2006, p. 74-77 en 152-153.</p>
Voorwaarden voor gebruik	Er moet al een en ander van het betreffende onderwerp zijn behandeld, anders leidt het tot het naar voren brengen van ongefundeerde meningen.
Niveau	Alle, maar de moeilijkheidsgraad van de stellingen hangt af van het niveau.
Doelen	<p>Voor a (4.2.3):</p> <ol style="list-style-type: none"> Verwerven van kennis en inzicht een bepaald onderwerp. Kunnen toepassen of herkennen van begrippen of benaderingswijzen in bepaalde stellingen (uitspraken, situaties). <p>Voor b.(5.2.2):</p> <ol style="list-style-type: none"> Leren een beargumenteerd standpunt in te nemen.
Tijdsduur	Varieert naar aantal en moeilijkheidsgraad van de stellingen: 5 - 25 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent moet tevoren stellingen formuleren en vermenigvuldigen, aangepast aan het doel en het niveau.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> uitleggen van het doel en werkwijze, uitdelen van de stellingen. Bij a: leerlingen bespreken alleen of in een groepje of bepaalde begrippen of benaderingswijzen op de stelling (situatie) van toepassing zijn, en waarom wel of niet. Bij b: leerlingen beargumenteren of zij het wel of niet eens zijn met de stellingen. rondlopen, luisteren en indien nodig verduidelijken. klassikaal bespreken van de resultaten. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> individueel of in groepjes de stellingen bekijken en de opdracht maken. klassikaal verslag uitbrengen. noteren van de juiste antwoorden bij stellingen van type a. en van de verschillende standpunten met argumentaties bij type b.

Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> zorg ervoor dat bij type a. heel duidelijk is wat het goede antwoord is (schrijf dat bv. op het bord) en bij type b. dat verschillende opvattingen aan bod komen en serieus worden genomen.
Tips	Er zijn hierbij allerlei variaties in de werkvorm mogelijk, zie Hoogeveen en Winkels 2006, p. 74-77.
Voorbeeld	<p>Type a. Situaties: is dit wel of geen discriminatie? (voor vmbo): vanuit welke invalshoek wordt hier gekeken?</p> <p>Type b. Kan gaan over ieder omstrede maatschappelijk of politiek vraagstuk.</p>

Titel werkvorm	5.2.1 Schrijfronde
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen schrijven individueel hun reactie op een stelling of een waarderende uitspraak. Daarbij reageren ze tevens op wat medeleerlingen daarover opgeschreven hebben.
Voorwaarden voor gebruik	
Niveau	Alle, met name vmbo. Vooral geschikt in groepen, waarin het moeilijk discussiëren is, waar slecht naar elkaar geluisterd wordt of individuele leerlingen weinig ruimte krijgen om hun mening te laten horen.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> Vaststellen van meningen van leerlingen bij aanvang van een onderwerp. Het uitwisselen van ideeën/meningen tussen leerlingen op een laagdrempelige wijze. Het oefenen in schriftelijk beargumenteren.
Tijdsduur	<p>30 – 50 minuten.</p> <p>De helft van de tijd voor het reageren op een stelling, en het reageren op eerdere reacties van medeleerlingen. In de andere helft worden de reacties nabesproken.</p>
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	A-4 vellen met 6-8 verschillende stellingen, op ieder vel één stelling. Evenveel A-4 vellen als er leerlingen zijn.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> uitleggen van de opdracht: leerlingen geven hun reactie op de stelling of hun reactie op wat medeleerlingen hadden geschreven. Aangeven wat wel of niet de bedoeling is. de tijd bewaken die nodig is voor een leerling om een schriftelijke reactie te formuleren. het signaal geven als het A-4 vel doorgeschoven moet worden naar een medeleerling. als er 6 verschillende stellingen op staan, zijn 5 doorschuifrondes nodig om iedere leerling één keer op de verschillende stellingen te laten reageren.

18 | LEERLINGGESTUURDE WERKVORMEN

Bij leerlinggestuurde werkvormen komen nog meer activiteiten bij de leerling te liggen dan in de variant van gedeelde sturing. De rol van de docent verschuift daarbij in de richting van begeleider van het leerproces. Om de leerling daadwerkelijk zelfstandig activiteiten te laten uitvoeren, is het wenselijk dat de docent tijdens het uitvoeren van deze opdracht geen sturende vragen stelt, maar slechts verhelderende om leerlingen aan het denken te zetten.

Titel werkvorm	1.3.1 Mind map, brainstorming, associatie (begrippenweb)
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen associëren op een (of een aantal) kernbegrip(pen) van het vak en trachten zelf verband aan te brengen tussen de begrippen. Dit kan in groepjes (is intensiever voor de leerlingen) of klassikaal.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten de basiskennis beheersen inzake het kernbegrip.
Niveau	Alle. Bij lagere niveaus kan het in deze werkvorm vooral gaan om de associatie die leerlingen hebben, bv. bij de start van een nieuw thema. Bij hogere niveaus gaat het tevens om relaties leggen tussen de begrippen.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deze werkvorm spoort leerlingen aan na te denken over begrippen om zelf te komen tot dwarsverbanden. 4. De opdracht krijgt een hoger denkniveau bij havo/vwo en mbo 3-4: dan wordt ook gevraagd oorzaak-gevolg-relaties vast te leggen.
Tijdsduur	10-15 minuten, enigszins afhankelijk van de opdracht.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent maakt zelf de mindmap. Hulpmiddelen: flap of beamer om mindmap in beeld te brengen. Lokaal in groepsopstelling indien daarvoor gekozen wordt.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichten van de opdracht. • leerlingen in groepjes indelen. • klassikaal nabespreken. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in groepjes mindmap maken. • nabespreken.

Leerlingenactiviteiten:

Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • het lezen van de stelling en het formuleren van een reactie. • bij het reageren op de reactie van een medeleerling is het de bedoeling om op zijn argumenten in te gaan. • De vorm van de nabespreking is afhankelijk van het doel van deze werkvorm. Is dat beginsituatie peilen, dan volstaat het voorlezen van enkele uitspraken. Is dat meningen uitwisselen, dan kan in een overzicht op het bord de range van meningen beschreven worden met steekhoudende argumenten.
Tips	Het rouleren van de A-4 vellen kan ook in kleinere groepen van 5-6 leerlingen.
Voorbeelden	Geschikt voor vrijwel alle onderwerpen.

Nabespreking	Van belang: één van de mindmaps van de leerlingen kan als vertrekpunt genomen worden, andere vullen aan of geven commentaar.
Tips	Leerlingen ervaren de mindmaps vaak als stevig houvast om complexe verbanden te kunnen overzien. Deze kunnen ze ook zelf toepassen bij het leren van moeilijke stof voor andere vakken.
Voorbeeld	Geschikt voor de meeste onderwerpen.

Voorbeeld

Leerlingen gaan in groepjes zitten en krijgen ieder een flap en viltstift. Ze krijgen vier begrippen: stereotypen, vooroordelen, selectieve waarneming en discriminatie.

De opdracht (Meijs en De Weme 1998, p. 23), bedoeld voor havo/vwo leerlingen, luidt:

- Ga na of je de betekenis van alle woorden kent en er een voorbeeld van kunt geven.
- Zoek het verband tussen deze begrippen. Welke begrip komt waaruit voort, zijn er oorzaak-gevolg relaties te leggen? Een toelichting voor de keuze moet gegeven kunnen worden. Maak een schema.
- Presenteer je schema.

Titel werkvorm	1.3.2 Kwartetspel /memory maken
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen verwerken de lesstof door zelf een kwartet te maken van onderwerpen die vier bij elkaar horende subonderwerpen kennen. Of bij een memory door moeilijke lesstof vast te leggen op één kaartje met twee verwante begrippen of zaken.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten de basiskennis beheersen en enige creativiteit hebben.
Niveau	Vmbo. Bij lagere niveaus spreekt de combinatie van nadenken over de stof en het maken van kaarten en afbeeldingen aan.
Doelen	1. Verwerken van basisstof, door middel van speelse werkvorm, waarmee leerlingen kunnen oefenen.
Tijdsduur	50 minuten, enigszins afhankelijk van de opdracht.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Selectie van leerstof, die zich leent voor een verwerking in een kwartet of memory. Karton en hulpmiddelen om de spellen te kunnen maken.

Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht. • aan de hand van een voorbeeld laten zien welke stappen er achtereenvolgens gemaakt moeten worden. • klas indelen in groepjes en ieder groepje een deel van de leerstof geven. • aan het einde van de les spellen laten inleveren ter correctie. De les daarna kunnen leerlingen elkaars spellen gaan uitvoeren. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in groepjes kwartet of memory maken. • spellen uitvoeren in de les daarna.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Als leerlingen fouten hebben gemaakt in de leerstof, moet de docent dit terugkoppelen naar het betreffende groepje. Dat kan het beste groepsgewijs.
Tips	Gebruik leerstof waar leerlingen veel moeite mee hebben om deze te onthouden of te snappen. In feite herhalen leerlingen door middel van een kwartet/memory de stof weer op een andere manier.
Voorbeeld	De Raad voor de Rechtspraak heeft een kwartetspel opgenomen in de spellendoos voor vmbo-bbl over de rechtspraak: Gratis te bestellen bij voorlichting@rechtspraak.nl onder vermelding van spellenkist vmbo. Voorbeeld van een kwartet: <ul style="list-style-type: none"> • Soorten rechters: civiele rechter, strafrechter, bestuursrechter, kantonrechter. Voorbeeld van een memorykaart: <ul style="list-style-type: none"> • Openbaar ministerie: opsporing/vervolgning.
Titel werkvorm	1.3.3 Muurkrant of powerpoint maken en presenteren, zie ook 5.3.3
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen verwerken de lesstof of presenteren onderzoeksresultaten door zelf een muurkrant of powerpoint te maken.
Voorwaarden voor gebruik	Informeel of leerlingen al eerder dergelijke presentaties gemaakt hebben. Is dit niet het geval, dan kost het aanleren van deze vaardigheid veel tijd. Ga na welke beoordelingscriteria op school gehanteerd worden bijvoorbeeld bij het vak Nederlands, als leerlingen dit al eerder gedaan hebben.
Niveau	Alle.

Doelen	<p>1. Samenvatten van informatie, hoofd en bijzaken kunnen onderscheiden. Overzichtelijk weergeven van deze informatie in muurkrant of powerpoint. Oefenen van vaardigheid presentatie (afstemmen met collega's is hierbij gewenst om te voorkomen dat leerlingen dit te vaak moeten doen, maar ook om te waarborgen dat leerlingen dit steeds op identieke wijze uitvoeren).</p>
Tijdsduur	<p>Vorbereiding 50 minuten (kan prima thuis) Uitvoering: 15 minuten per groep (tijd strak bewaken).</p>
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Materiaal om muurkrant te maken, voldoende computers, beamer.</p>
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> toelichten van de opdracht, bespreken van de beoordelingscriteria. Aangeven dat er naast informatie ook een opvatting over het onderwerp verwoord moet worden. aan de hand van een voorbeeld laten zien wat een goede powerpoint presentatie is en welke veelvoorkomende fouten er gemaakt worden. als leerlingen in groepjes werken en ieder groepje moet presenteren, is een taakverdeling belangrijk (voorkom dat iedere leerling uit het groepje enkele zinnen voorleest). de klas een rol geven tijdens de presentatie, hetzij in de beoordeling, hetzij in het stellen van vragen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> selecteren van informatie die gepresenteerd gaat worden, bespreken hiervan in de groep. taakverdelen wie de krant of de powerpoint maakt, wie presenteert. presenteren.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> Feedback geven aan leerlingen is essentieel. Een beoordelingsformulier, met daarop alle criteria, is hierbij een goed instrument. Leerlingen worden beter in een vaardigheid als ze gerichte adviezen krijgen wat er verbeterd kan worden. Gaat het om een presentatie van een onderzoek, dan is van belang dat de docent de inhoud van het onderzoek kent, zodat hij ook inhoudelijke kritiek kan geven als de bevindingen niet goed zijn samengevat.

Tips	<p>Een hele les presentaties van medeleerlingen aanhoren is voor leerlingen saai. De kwaliteit is soms gebrekkig en de meeste leerlingen zijn geen ervaren sprekers. Als groepjes leerlingen een powerpoint gemaakt hebben, kan ook alleen het beste groepje de kans krijgen deze aan de klas te presenteren. Muurkranten kunnen ook opgehangen worden in een centrale ruimte, leerlingen kunnen erbij gaan staan en medeleerlingen kunnen hen vragen stellen.</p>
Voorbeeld	<p>Als afsluiting van projecten waar leerlingen langere tijd aan gewerkt hebben, kan gekozen worden voor een projectmarkt. Ieder groep krijgt een eigen projectkraampje, waarin materialen en muurkranten getoond worden voor medeleerlingen, docenten en ouders. Er zijn veel websites die leerlingen ondersteunen bij het maken van muurkranten of powerpointpresentaties. Zie: www.kennisnet.nl</p>
Titel werkvorm	1.3.4 Projectwerk¹
Omschrijving van de werkvorm	<p>Aantal lessen rond een bepaald thema, aansluitend bij de maatschappelijke werkelijkheid. Andere kenmerken: veel zelfwerkzaamheid van de leerlingen, soms vakoverstijgend, soms ook buitenschools. Niet alleen het product (werkstuk, verslag, organiseren van een activiteit), maar ook het proces (planning, samenwerking, oplossen van problemen) is belangrijk.</p>
Voorwaarden voor gebruik	<p>Projectwerk kost veel extra tijd van de docent. Omdat leerlingen een hoge mate van eigen inbreng hebben, is het leerproces moeilijker te sturen door de docent. Dat kan leiden tot teleurstellingen (plaatjes plakken en teksten overschrijven) als leerlingen niet goed de beoordelingscriteria kennen. Zeker als er meerdere collega's bij betrokken zijn, kost deze werkvorm ook veel overlegtijd. Er is niet veel lesmateriaal voor nodig, wel een draaiboek voor leerlingen zodat helder is wat er in welke fase van het project van hen verwacht wordt. Bij projectwerk is nadrukkelijk sprake van een andere rol van de docent. Deze rol moet hem/haar liggen. Losse lessen zijn heel onhandig. Probeer meerdere uren achter elkaar ingeroosterd te krijgen, bv. aan het einde van de dag, vooral als leerlingen buiten de school activiteiten hebben.</p>
Niveau	Alle.

1. Hoogeveen, P., Winkels, J. (2006), *Het didactische werkvormenboek*, p. 184–186.

Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het zelfstandig verwerven en verwerken van informatie. Het versterken van de motivatie van leerlingen. 3. Het oefenen van een aantal vaardigheden (informatie-onderzoeksvaardigheden, samenwerken, zelfstandig werken).
Tijdsduur	4-5 weken.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Omdat iedere groep met een ander onderwerp en een andere werkwijze bezig is, zijn er heel veel aanvullende materialen nodig: computers, fototoestellen, videocamera's, enz.</p> <p>Bedenk een handige manier om hier als docent niet steeds mee bezig te hoeven zijn (leerling kan uitleenbalie runnen). Laat leerlingen logboek bijhouden, om zicht te houden op wat er in de groepjes gebeurt.</p> <p>Zorg dat er draaiboeken en logboeken zijn.</p>
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht, bespreken van de beoordelingscriteria en gedragscode. Niet alle informatie in eerste les stoppen, ook bij de start van ieder projectblok kan een kort inforondje plaatsvinden, waar ook leerlingen hun zegje kunnen doen, o.a. tips naar elkaar. • aan de hand van een voorbeeld laten zien wat een goed project is en wat niet. Als leerlingen de indruk hebben van voorafgaande projecten dat docenten altijd wel een 6 voor de moeite uitdelen, stimuleert dit niet om hard aan de slag te gaan. • Hanteer ook hier de beoordeling een schaal van 1-10. • als leerlingen in groepjes werken, zijn afspraken over de taakverdeling belangrijk (voorkom meeliften). In het logboek per individu laten beschrijven wat ieder gedaan heeft. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het opzetten, uitvoeren en afronden van een project. • het verdelen van taken binnen de groep zodat ieder zijn aandeel in het eindresultaat levert.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Als er geen presentaties plaats vinden, kan de docent toch een nabespreking houden aan de hand van het beste project uit de klas.
Tips	Er is een keuze te maken van open naar meer gesloten projecten. Hiermee correspondeert de vrijheid die leerlingen krijgen. Afhankelijk van het niveau, de klas, de ervaring die leerlingen ermee hebben, het moment in het leerjaar en de tijd die ervoor beschikbaar is, kan voor een van deze varianten gekozen worden

Voorbeeld	<p>Nog al wat maatschappijleerdocenten kiezen ervoor om als afsluiting van het vak in de laatste periode een project te laten uitvoeren. Voordeel is dat leerlingen dan al weten hoe ze vanuit de benaderingswijze van maatschappijleer een onderwerp moeten benaderen. Tweede voordeel is dat de docent de klas/leerlingen al kent, zodat er makkelijker begeleiding op maat kan plaats vinden.</p> <p>Veel instellingen/organisaties sturen docenten maatschappijleer aanvullend lesmateriaal in projectvorm over allerlei onderwerpen als orgaandonatie, verslaving, verkeersveiligheid etc.</p> <p>Nadeel hieraan is dat de inhoud van deze projecten over het algemeen niet past in het examenprogramma maatschappijleer.</p>
Titel werkvorm	2.3.1 Spel Wat zou jij doen?
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen krijgen op kaartjes dilemma's voorgeschoteld over bepaalde conflicterende waarden. In groepen bespreken ze elkaars reactie.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten al kennis en inzicht hebben over het onderwerp voordat ze aan waardecommunicatie beginnen.
Niveau	Alle
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 2. Het reflecteren op en eigen maken van waarden. 5. Het leren beargumenteren van een mening. Leren samenwerken in een groep, ruimte geven aan ieder groepslid, luisteren naar elkaar.
Tijdsduur	50 minuten.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Kaartjes met dilemma's.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht, bespreken van de gedragscode (alle opvattingen zijn even waardevol en de moeite waard). • leerlingen indelen in groepjes, een gespreksleider aanwijzen kan handig zijn. • Laat de groepjes vastleggen wat de uitkomst per dilemma is. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • het verdelen van taken binnen de groep (gespreksleider, notulant). • het bespreken van de dilemma's in de groep. De gespreksleider leest het dilemma voor, leerlingen denken erover na en maken een eigen keuze, met argumenten. • De gespreksleider inventariseert de meningen en vraagt groepsleden om een toelichting. Na een uitwisseling van argumenten legt de rapporteur vast welke keuzes de groep maakt (kan meerdere keuzes zijn) en waarom.

Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> De docent observeert de groepen en selecteert knelpunten voor de nabespreking. Het in kaart brengen van de diverse waarden en argumentatie kan leerlingen het overzicht bieden van de gekozen posities.
Tips	Tracht een inschatting te maken wat de leerlingen standpunten zullen zijn t.a.v. bepaalde dilemma's. Kies dilemma's waarover voldoende verschil van mening bestaat.
Voorbeeld	Dilemma: Moet de overheid jongeren na het afronden van hun opleiding een uitkering geven als zij niet aan werk kunnen komen of moet er een voorwaarde gesteld worden dat uitkeringen alleen gegeven worden aan jongeren die weleens betaald werk hebben uitgevoerd?
Titel werkvorm	3.3.1/ 4.3.2 Onderzoek doen
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen voeren zo zelfstandig mogelijk een onderzoek uit binnen het vak maatschappijwetenschappen/ maatschappijleer of in het kader van een profielwerkstuk, individueel of in een groep.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten al geoefend hebben met het doen van onderzoek om te weten waar een goed onderzoek aan moet voldoen. Zie 3.2.1.
Niveau	vwo, havo, vmbo-t, met name bij het examenvak, mbo 3-4.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> Zelfstandig opzetten van een onderzoek, vertrekkend vanuit een onderzoeksvraag. Uitvoeren van de fasen van informatieverzameling en -verwerking waarbij de benaderingswijze van maatschappijleer toegepast wordt. Leren samenwerken in een groep.
Tijdsduur	30 – 40 uur.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Er is een groot verschil of leerlingen het onderzoek binnen de lesuren uitvoeren of er buiten. Dit in verband met het toezicht houden op het verloop en de vorderingen van het onderzoek. In alle gevallen zal de docent moeten zorgen dat hij inzage krijgt in de vorderingen (logboek of verslag). Een onderzoekshandleiding kan leerlingen ondersteuning bieden bij de verschillende onderzoeksfasen. Een verwijzing naar aanvullende bronnen kan helpen.

Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> toelichting geven bij de opdracht, informeren over fasen van het onderzoek, beoordelingscriteria bespreken (benaderingswijze maatschappijleer toepassen), afspraken maken over het begeleiden door de docent. speciaal begeleiden bij enquêtes. De vragen altijd tevoren met leerlingen bespreken. Zie voor instructie: www.maatschappijleerwerkstuk.nl <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> onderzoek uitvoeren in de verschillende fasen. bijhouden van de vorderingen (logboek etc.). onderzoeksverslag maken.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> Per onderzoek. Doel van de nabespreking is dat leerlingen zicht krijgen op de beoordeling (aan de hand van de criteria) en inzicht krijgen in wat er minder goed ging en waarom.
Tips	<p>Bouw een tussentijdse evaluatie waarin leerlingen te horen krijgen of ze op de goede weg zijn en welke bijstellingen nodig zijn.</p> <p>Groepen die een groot risico lopen een onvoldoende te halen, kan gevraagd worden vaker zaken ter beoordeling voor te leggen aan de docent.</p> <p>Als leerlingen met interviewvragen/enquêtes de school uitgaan, deze eerst ter controle laten voorleggen aan de docent. Dit voorkomt teleurstellingen over tegenvallende resultaten omdat er verkeerde vragen zijn gesteld.</p>
Voorbeeld	<p>Leerlingen kunnen binnen een van de thema's van maatschappijleer een onderzoeksonderwerp kiezen.</p> <p>Laat leerlingen een onderzoeksvraag formuleren vanuit maatschappijleer, met een voldoende diepgang om er weken mee bezig te kunnen gaan.</p>
Titel werkvorm	4.3.1 Werkstuk maken
Omschrijving van de werkvorm	Leerlingen maken zo zelfstandig mogelijk een werkstuk over een maatschappijleeronderwerp, individueel of in een groep, waarbij zij de benaderingswijze kunnen toepassen.
Voorwaarden voor gebruik	Leerlingen moeten niet overspoeld worden met opdrachten om werkstukken te maken. Stem dat af met collega's. Hanteer de aanwijzingen die leerlingen ook bij andere vakken geleerd hebben hoe een werkstuk opgebouwd moet worden.
Niveau	vwo, havo, vmbo-t, mbo 3-4.

Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het verwerven en verwerken van informatie. 4. Het toepassen van de benaderingswijze en het trekken van verantwoorde conclusies. Het zelfstandig maken van een werkstuk Het leren samenwerken in een groep.
Tijdsduur	10 – 20 uur.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Handleiding “Hoe maak ik een werkstuk” Informatiebronnen over de verschillende thema’s, computers.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht, beoordelingscriteria bespreken (benaderingswijze maatschappijleer toepassen), afspraken maken over het begeleiden door de docent • plagiaat is een groot probleem bij een dergelijke opdracht. Maak duidelijk aan leerlingen welke authenticiteitscriteria gehanteerd worden (eigen geschreven teksten, nauwkeurige verifieerbare bronvermelding; alleen vermelding van internet als bron is onacceptabel). Houd een nagesprek om de authenticiteit te kunnen controleren. • als het een groepsworkstuk betreft waarbij de docent weinig zicht heeft op de uitvoering van de werkzaamheden, kan ieder groepslid hetzelfde cijfer krijgen. Of de groep mag als er vier leden zijn de toegekende 24 punten verdelen (4 x 6 of anders). Soms kiezen groepen er dan zelf voor om de leerling die het hardst gewerkt heeft een hoger cijfer te geven. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • onderzoek uitvoeren. • bijhouden van de resultaten. • werkstuk maken.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Eventueel per werkstuk. • Doel van de nabespreking is dat leerlingen zicht krijgen op de beoordeling (aan de hand van de criteria) en inzage hebben in wat er minder goed ging en waarom. • Leerlingen waarderen het zeer dat een docent de moeite neemt om een uitgebreide onderbouwde beoordeling te geven voor een werkstuk waar zij zelf veel energie in gestoken hebben.
Tips	Verzamel goede en minder goede voorbeelden uit eerdere jaren om leerlingen te laten zien bij de start van de opdracht.
Voorbeeld	Geschikt voor vrijwel alle onderwerpen.

Titel werkvorm	5.3.1 Stille wanddiscussie²
Omschrijving van de werkvorm	Schriftelijke discussie met behulp van het bord of flap.
Voorwaarden voor gebruik	Het doel van een discussie moet voor de leerlingen helder zijn: het kan bedoeld zijn om in het begin meningen van leerlingen over een onderwerp te peilen, of aan het einde - als leerlingen meer van een onderwerp afweten - juist het argumentatieniveau te peilen. Leerlingen moeten elkaar wel al redelijk kennen.
Niveau	Alle.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 5. Het uitwisselen van standpunten. Het geven van argumenten voor standpunten Inzicht in de standpunten/argumenten die er kunnen zijn.
Tijdsduur	Een lesuur of minder.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Bord, flappen (kunnen bewaard blijven), viltstiften (verschillende kleuren om categorieën aan te brengen van voor/tegen), plakband. Startvraag of probleemstelling formuleren.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht, uitleggen waarom het stil moet zijn tijdens deze opdracht (communicatie via bord/flap vergroot de ruimte voor iedere leerling om zijn eigen standpunt te overdenken en te formuleren). • voor havo/vwo leerlingen kan er een tweede opdracht bij gegeven worden: leerlingen moeten een slotconclusie trekken of een overzicht maken van goede argumenten voor of tegen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen denken na over hun eigen standpunt, en gaan naar voren om dat te formuleren. • volgen de resultaten aan de wand en trachten conclusies te trekken.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Vooral bij het vak maatschappijleer is van belang dat leerlingen de meerwaarde van het uitwisselen van meningen/argumenten onderkennen. • De docent zal met name hier op in moeten gaan in de nabespreking.
Tips	Houd een tweede probleemstelling bij de hand, mogelijk leidt de eerste tot te weinig discussie. Leerlingen kunnen soms slecht tegen stilte, dan kan er ook muziek gedraaid worden. Vaak is het beladen welke leerling het eerste naar voren gaat. Dat kan ook de docent zelf doen om het ijs te breken.

2. Ibidem, p. 78-79.

Voorbeeld	<p>Voorbeeld van een probleemstelling: De ziektekosten in Nederland groeien zo snel door toeneemende behandelmogelijkheden en dure medicijnen, dat er voorwaarden gesteld moeten worden aan patiënten die hiervan gebruik willen maken.</p> <p>Gedacht kan worden aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • niet roken • niet te dik zijn • gezonde leefwijze • niet teveel alcohol gebruiken
Titel werkvorm	5.3.2 Debat/Driebordendiscussie
Omschrijving van de werkvorm	Mondelinge discussie.
Voorwaarden voor gebruik	<p>Het doel van een discussie moet voor de leerlingen helder zijn: het kan bedoeld zijn om aan het begin de meningen van leerlingen over een onderwerp te peilen, of aan het einde - als leerlingen meer van een onderwerp afweten - juist het argumentatieniveau te peilen.</p> <p>Niet iedere klas is geschikt voor deze werkvorm. Er is enige discipline nodig om elkaar te laten uitpraten en naar elkaar te luisteren. Is dit er niet, dan kan beter voor 5.2.1. of 5.3.1 gekozen worden.</p> <p>De variant driebordendiscussie is ook geschikter voor vmbo omdat er sneller inzicht ontstaat in welke meningen er zijn in de klas over de stelling. Een leerling die voor is en een leerling die tegen is, kunnen hun standpunt toelichten.</p>
Niveau	Alle.
Doelen	<p>5. Het uitwisselen van standpunten</p> <p>Het geven van argumenten voor standpunten</p> <p>Inzicht in de verschillende standpunten en argumenten die er kunnen zijn.</p>
Tijdsduur	Twee lesuren.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Startvraag/stellingen, observatieformulieren, Kiest de docent voor de drie-borden- discussie (vmbo), dan zijn er per leerling drie bordjes nodig met eens/oneens/twijfel.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht, het heeft voordelen als er gewerkt wordt met een binnenkring van debaters en een buitenkring van observatoren (iedere observator volgt één medeleerling uit de binnenkring). Dan voert de helft van de klas de discussie. het doornemen van de discussieregels (observatoren letten daarop), die dezelfde moeten zijn als die bij andere vakken (Nederlands) gehanteerd worden. het leiden van de discussie, het maken van aantekeningen van opmerkelijke zaken t.a.v. argumenten die gegeven worden en ten aanzien van de discussieregels.

	<p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen denken na over hun eigen standpunt, en brengen dit naar voren. bij de driebordendiscussie steken leerlingen per stelling een bordje omhoog en lichten hun standpunt toe. • zij passen de discussieregels op juiste wijze toe. • zij observeren medeleerlingen. • Vooral bij maatschappijleer is van belang dat leerlingen de meerwaarde van het uitwisselen van meningen/ argumenten onderkennen. • De docent zal met name hier op in moeten gaan in de nabespreking.
Nabespreking	
Tips	<p>Het vastleggen van de discussie met beeld en geluid kan veel meerwaarde opleveren.</p> <p>Leerlingen hebben soms slecht zicht op hoe zij opereren in een discussie. Selecteer er relevante beelden uit voor de nabespreking.</p>
voorbeeld	Geschikt voor vrijwel alle onderwerpen waarover duidelijk verschillende gefundeerde meningen bestaan.

Bijlage bij 5.3.2 Observatieformulier discussielessen (havo/vwo) (auteur: Lieke Meijs)

Naam observator:					
Naam discussiant:					
		score	vaak	soms	bijna nooit
1	Spreekt goed verstaanbaar.				
2	Formuleert helder.				
3	Steunt, prijst of verdedigt anderen.				
4	Geeft informatie.				
5	Verkondigt een mening.				
6	Beargumenteert de verkondigde mening.				
7	Hanteert goede argumenten.				
8	Vraagt om informatie of toelichting bij anderen.				
9	Beoordeelt verloop van de discussie.				
10	Geeft blijk te luisteren (knikt, toont instemming).				
11	Stagneert de discussie (leidt de aandacht af, vertoont irritant gedrag).				

Titel werkvorm	5.3.3 Commentator van de week
Omschrijving van de werkvorm	Individuele presentatie van een standpunt over een actualiteit met aanlevering van gebruikte bronnen.
Voorwaarden voor gebruik	Om alle leerlingen uit een klas een keer aan bod te laten komen, is een nauwgezette planning noodzakelijk.
Niveau	Havo/vwo, mbo 3-4.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informatie verwerven uit krantenartikelen, bronnen leren vergelijken. 5. Het geven van commentaar op de actualiteit (standpuntbepaling). Het presenteren ervan aan de klas.
Tijdsduur	10 minuten presenteren, 5 minuten vragen stellen.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	De docent houdt één keer een uitgebreide introductie, en geeft adviezen hoe te werk te gaan (meerdere bronnen raadplegen). De leerlingen krijgen een A-4 met tips en beoordelingscriteria.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht. Voor leerlingen is vooral moeilijk om in te schatten op welk niveau het commentaar zich dient af te spelen. Door voorbeelden kan duidelijk gemaakt worden dat de actualiteit die gekozen wordt belangrijk is. • het bewaken van de tijd is erg belangrijk, leerlingen willen vaak liever door blijven discussiëren dan overgaan tot de gewone lesstof. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen zoeken bronnen, vergelijken deze informatie, schrijven hun betoog en houden de presentatie. • medeleerlingen mogen een beperkt aantal vagen stellen naar aanleiding van het commentaar.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Met de individuele leerling. De leerling ontvangt een week later zijn beoordeling. • Er kan beoordeeld worden aan de hand van een scoreformulier met bv.: <ol style="list-style-type: none"> 1. keuze van actualiteit selectie en verwerking bronnen 2. betoog 3. overdracht van informatie naar anderen 4. communicatie met de klas (o.a. vragen beantwoorden)
Tips	Deze werkvorm kan toegepast worden als praktische opdracht.
voorbeeld	Geschikt voor vrijwel alle onderwerpen.

Titel werkvorm	5.3.4 Kort geding³
Omschrijving van de werkvorm	In een kort geding wordt een rechtszitting nagespeeld, over een stelling.
Voorwaarden voor gebruik	De leerlingen moeten al beschikken over de nodige basis-kennis over het onderwerp.
Niveau	havo/vwo, mbo 3-4.
Doelen	<ol style="list-style-type: none"> 5. Leerlingen leren hun standpunt te beargumenteren. Ze leren gezamenlijk tot een bepaalde stelling name te komen. Ze leren reflecteren op het naspelen van de werkelijkheid.
Tijdsduur	Twee lesuren achter elkaar.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Rolinstructies en algemene informatie kopiëren.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht. Een strakke regievoering bij de opdracht is nodig. • Leerlingen krijgen een rol met instructie en bereiden zich hierop voor (20 minuten). De ene helft van de klas speelt de voorstanders de andere helft de tegenstanders. Bij de uitvoering van het Kort geding komen achtereenvolgens aan bod: <ul style="list-style-type: none"> – rechter, die de stelling voorleest. – stellingname: advocaten pro en contra. – getuigenverhoren pro en contra. – slotpleidooien advocaten. rechter neemt besluit. – nabespreking. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen zoeken bronnen, vergelijken deze informatie en schrijven hun betoog. • medeleerlingen mogen een beperkt aantal vagen stellen naar aanleiding van het commentaar.
Nabespreking	<ul style="list-style-type: none"> • Aan bod kunnen komen vragen als: <ul style="list-style-type: none"> – verliep de rechtszitting waarheidsgetrouw? – was de rechter onafhankelijk? – wat waren goede argumenten en minder goede? – welke groep wist het meest te overtuigen? Waardoor?
Tips	Deze werkvorm kan toegepast worden als afsluiting van een thema.
Voorbeeld	Mens en werk, havo en vwo.

3. Carpay, T, e.a., (2006), *Actief denken met maatschappijleer*, p. 155–159.

Titel werkvorm	5.3.5 Simulatie⁴
Omschrijving van de werkvorm	In een simulatie wordt een deel van de werkelijkheid nagebootst. Leerlingen spelen een rol daarin en ervaren zo de mogelijkheden en onmogelijkheden.
Voorwaarden voor gebruik	De nabespreking is cruciaal, soms lukt het niet om deze aansluitend aan de simulatie te houden. De les daarna kan echter ook.
Niveau	havo/vwo, mbo 3-4.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> 5. Leerlingen leren hun standpunt te beargumenteren. Ze leren gezamenlijk tot een bepaalde stelling name te komen. Ze leren reflecteren op het naspelen van de werkelijkheid.
Tijdsduur	<p>Twee lesuren achter elkaar</p> <p>10 min uitleg en voorbereiding</p> <p>20 min rolvoorbereiding</p> <p>50 minuten spelen van de simulatie</p> <p>10 min nabespreking</p>
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	Rolinstructies en algemene informatie kopiëren.
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • toelichting geven bij de opdracht. Een strakke regievoering bij het uitvoeren van de opdracht is nodig. Dit kan door als docent de rol van bv. burgemeester of rechter te spelen. • rollen verdelen over leerlingen, iedere groep krijgt eigen rol instructie plus algemene informatie. • tijdens de nagespeelde situatie (bv. een raadgeving of hoorzitting) is van belang dat leerlingen hun standpunt zo goed mogelijk naar voren kunnen brengen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerlingen bereiden zich voor op hun rol. • leerlingen voeren de rol uit en beargumenteren hun standpunt.
Nabespreking	<p>Aan bod kunnen komen vragen als:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verliep de simulatie waarheidsgetrouw? • wat waren goede argumenten en minder goede? • welke groep wist het meest te overtuigen? Waardoor?
Tips	Deze werkvorm kan toegepast worden als afsluiting van een thema.
Voorbeeld	Politieke besluitvorming havo/vwo

4. Ibidem, p. 145–159.

Titel werkvorm	5.3.6 Lagerhuisdebat
Omschrijving van de werkvorm	<p>Aan de hand van stellingen wordt gedebatteerd op een gelijksoortige manier als bij het televisieprogramma 'Lagerhuis'. Dit vergt van leerlingen dat zij de geschreven stellingen moeten interpreteren en hun gedachten daarover moeten ordenen en verwoorden.</p> <p>Een docent (of leuker: een extern iemand) opent met een verhaal over debatteren. Daarna start het debat. Op basis van debattechniek en argumentatie kan een winnende zijde worden aangewezen. Er kan ook voor worden gekozen geen winnaars en verliezers aan te wijzen.</p>
Voorwaarden voor gebruik	<p>Het accent ligt op het debat. Leerlingen verwachten door het tv-programma 'Lagerhuis' vaak dat het gaat om het 'winnen' van het debat.</p> <p>Het accent komt dan meer te liggen op de communicatie dan op de inhoudelijke argumentatie. Is dit laatste doel belangrijker, dan is een andere werkvorm geschikter.</p>
Niveau	vmbo, havo/vwo, mbo.
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> 5. Leerlingen leren hun standpunt te beargumenteren. Leerlingen krijgen inzicht in de verschillende standpunten/argumenten die er kunnen zijn. Leerlingen leren debatteren.
Tijdsduur	1,5 uur per sessie.
Benodigde voorbereiding en hulpmiddelen	<p>Uitleg over debattechnieken, dat kan in een voorbereidende les.</p> <p>Selectie van stellingen.</p> <p>Er kan gekozen worden om met een jury te werken, als deze bestaat uit medeleerlingen moet het vertrouwen bestaan dat zij dit op de juiste wijze doen.</p> <p>Stoelen opstelling, een 'Bühne', een beamer, een laptop, 'spreekkaarten' om uit te delen aan leerlingen, die iets moeten gaan zeggen.</p>
Uitvoering	<p>Docentenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uitleg van debattechniek. • toelichting bij de werkwijze (spreekkaarten) en wijze van beoordeling • toelichting op stellingen. <p>Leerlingenactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadenken over argumentatie aan de hand van de stellingen. • debat voeren volgens geleerde technieken
Nabespreking	Belangrijk voor het verhogen van het leereffect, met name welk standpunt het beste voor het voetlicht kwam en waarom.

Tips	Om te voorkomen dat sommige leerlingen niets (durven) zeggen, kunnen tevoren spreekkaarten worden uitgedeeld door de docent aan leerlingen die in ieder geval iets moeten zeggen. Zo komen verlegen leerlingen in ieder geval ook aan bod.
Voorbeeld	Zie bijlage enkele voorbeelden. Bron: Kennisnet.

Bijlage: mogelijke stellingen voor Lagerhuisdebat en scoreformulier

1. Het dragen van merkkleding geeft status.
2. Zonder Nederlands en Engels op school red ik het ook wel in het leven.
3. Videoclips en videogames hebben invloed op het gedrag van sommige jongeren.
4. Het gebruik van drugs in het weekend is het begin van een verslaving.
5. Plastische chirurgie mag zover gaan als de cliënt wil.
6. De houding van ouders is medebepalend voor drugsgebruik.
7. Bepaalde kleding/muziek voorkeur geeft aan dat je racist bent.
8. Reclame helpt tegen overmatig drank/vetgebruik.
9. Leerlingen zijn goed in staat ideeën aan te leveren die het onderwijs kunnen verbeteren.
10. Uitstuurbrieven werken wangedrag in de hand.
11. Steeds meer jongeren zijn agressief.
12. Van chatten leer je Nederlands.
13. De ringtone 'crazy frog' is cooler dan 'sweety'.
14. Het onderwijs zou beter gaan als er geen leraren voor de klas stonden.
15. Internetten is beter dan tv kijken.
16. Wie niet kan lezen en schrijven, is gek.

SCOREFORMULIER	KANT 1	KANT 2
Argument		
Logica		
Tip 1: Put uit persoonlijke ervaring		
Tip 2: Hard op inhoud, zacht op persoon		
Tip 3: Spreek beeldend		
Tip 4: Humor		
Truc 1: Overdrijf		
Truc 2: Een vals dilemma opwerpen		
Truc 3: Een staaltje populisme		
Truc 4: Veralgemeeniseer		
TOTAAL		

LITERATUURLIJST

- Aalberts, C. (2006), *Aantrekkelijke politiek? Een onderzoek naar jongeren en popularisering van politiek*, Amsterdam: Het Spinhuis.
- Achterberg, P. en D. Houtman (2009), 'Ideologically Illogical? Why Do the Lower-Educated Dutch Display so Little Value Coherence?', *Social forces*, 87 (3), pp. 1649-70.
- Andriessen, I., J. Dagevos, E. Nievers en I. Boog (2007), *Discriminatiemonitor niet-westerse allochtonen op de arbeidsmarkt 2007*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Anne Frank Stichting, *Vooroordelen. YOU2? Lesmateriaal over discriminatie, racisme en antisemitisme*, Amsterdam: Anne Frank Stichting.
- Baars-Blom, J.M. (2006), *De onschuld voorbij... Over reformatorische cultuur en wereldbestormende meisjes*, Kampen: Kok.
- Bailey, M. en D. Braybrooke (2003), 'Robert A. Dahl's philosophy of democracy, exhibited in his essays', *Annual Review of Political Science*, 6, pp. 99-118.
- Baubock, R. (1991), 'Migration and Citizenship', *New Community*, 18 (October), pp. 27-48.
- Bax, A. en H. van Berkel (2006), *Toetsen in het hoger onderwijs*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Binnema, H., M. Adriaansen en D. Verhue (2007), *Jonge burgers en democratie. Kennis, houding en vaardigheden*, Amsterdam: Veldkamp.
- Blom, S. (1999), 'Abstraheren, Debatteren. Op zoek naar de zone van de naaste ontwikkeling', *NRC Handelsblad*, Wetenschap en Onderwijs, 3 juli 1999.
- Blom, S. (2006), 'Tussen oud en nieuw. Ziehe: jongeren willen dat de school anders is dan hun "zelfwereld"', *NRC Handelsblad*, 30/31 december 2006.
- Boekaerts, M. en P. Simons (1995), *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Van Gorcum.
- Boschma, J. en I. Groen (2008), *Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21^e eeuw*, Amsterdam: Pearson Education Benelux, tweede druk.
- Boutellier, H. (2002), *De veiligheidsutopie. Hedendaags onbehagen en verlangen rond misdaad en straf*, Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
- Bouw, C. e.a. (2003), *Een ander succes. De keuzes van Marokkaanse meisjes*, Amsterdam: SISWO en Den Haag: SCP.
- Bovens, M. (2003), 'Integratie meet je niet een, twee, drie. Opdracht onderzoek te ingewikkeld voor eenvoudige conclusies', *NRC Handelsblad*, 26 september 2003.

- Bransford, J. e.a. (2008), *How people learn. Brain, mind, experience, and school*, National Research Council (U.S.).
- Brink, G. van den (2002), *Mondiger of moeilijker? Een studie naar de politieke habitus van hedendaagse burgers*, Den Haag: WRR en Sdu Uitgevers.
- Brink van den, W.P. en G.J. Mellenbergh (red.) (1998), *Testleer en testconstructie*, Den Haag: Boom.
- Brinkgreve, C. (2004), *Vroeg mondig, laat volwassen*. Amsterdam-Antwerpen: Augustus.
- Brinkgreve, C. en A. Soleman (2006), 'Je borsten zijn je wapens. Vrouwen van nu voelen zich de baas over hun eigen leven', *de Volkskrant*, 26 augustus 2006.
- Brok, P. den, M. Hajer, J. Patist en L. Swachten (2004), *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van docenten rondom het lesgeven in een multiculturele school*, Bussum: Coutinho.
- Bron, J. (2006), *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*, Enschede: SLO.
- Bron, J., W. Veugelers en E. van Vliet (2009), *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*, Enschede: SLO.
- Bruin, J. de (2005), *Multicultureel drama? Populair Nederlands televisiedrama, jeugd en etniciteit*, Amsterdam: Otto Cramwinckel.
- Bruin, K. en H. van der Heijde (2007), *Intercultureel onderwijs in de praktijk*, Bussum: Coutinho, vijfde druk.
- Bruning, L. en E. Welp (2008), *CoCo - Wisselwerking tussen concepten en contexten*, Intern werkdocument, Enschede: SLO.
- Bruijn, E. de (2006), *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*, Den Bosch: CINOP.
- Budge, I. en J. Bara (2001), 'Manifesto-based research: A critical review', in: I. Budge, H.-D. Klingemann, A. Volkens, J. Bara en E. Tanenbaum, *Mapping Policy Preferences. Estimates for Parties, Electors, and Governments 1945-1998*, Oxford: Oxford University Press, pp. 51-74.
- Budge, I. (2002), 'Mapping policy preferences: 21 years of the comparative manifestos project', *European Political Science*, 1 (juli) 3, pp. 60-68.
- Carpay, T., H. Krijgsman, L. Meijs, W. Norbruis, R. Ribbink en J. Verblakt (2006), *Actief denken met Maatschappijleer*, Wormerveer: Essener.
- Carroll, L. (2000), 'Through the Looking-Glass, and What Alice Found There', in: Martin Garner, *The Annotated Alice. The definitive edition*, Allen Lane. The Penguin Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008), *Jaarrapport 2008 Landelijke Jeugdmonitor*, Den Haag: CBS.
- Chambers, S. (2003), 'Deliberative Democratic Theory', *Annual Review of Political Science*, 6, pp. 307-326.
- Close, P. (1995), *Citizenship. Europe and Change*, London: Palgrave Macmillan.
- Commissie historische en maatschappelijke vorming (2001), *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO. Hoofdstuk 6: Het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer in de tweede fase havo en vwo.

- Costera Meijer, I. (2006), *De toekomst van het nieuws. Hoe kunnen journalisten en programmamakers tegemoetkomen aan de wensen en verlangens van tieners en twintigers op het gebied van onafhankelijke en pluriforme informatievoorziening?*, Amsterdam: Otto Cramwinckel.
- Dagevos, J. en M. Gijssberts (red.) (2007), *Jaarrapport Integratie 2007*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dagevos, J. (2008), 'Divergerende integratiepatronen: over Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen in Nederland', in: M. Gesthuizen en P. Tammes (red.), *De Sterke Kanten van Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Nederlandse Sociologische Vereniging, pp. 9-15.
- Dahl, R. A. (1983), *Dilemmas of Pluralist Democracy. Autonomy vs. Control*, New Haven/London: Yale University Press.
- Dahl, R. A. (1994), 'A democratic dilemma: System effectiveness versus citizen participation', *Political Science Quarterly*, 109 (1994) 1, pp. 23-34.
- Dahl, R. A. (2000), *On Democracy*, New Haven/London: Yale University Press.
- Dahl, R. A. (2000), 'A democratic paradox?', *Political Science Quarterly*, 115 (2000) 1, pp. 35-40.
- Dalrymple, Th. (2004), *Leven aan de onderkant. Het systeem dat de onderklasse instandhoudt*, Utrecht: Het Spectrum.
- Dam ten, G., H. van Hout, C. Terlouw en J. Willems (red.) (2000), *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor docenten*, Assen: Van Gorcum.
- Dekker, H. (1980), *Didactische werkvormen*, Culemborg: Educaboek.
- Delphi. Maatschappijleer 2^e fase havo (2007)*, 3^e druk, Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- DIC-map Maatschappijleer (1972), Driebergen: Sociale Academie De Horst.
- Dieleman, A.J., F.J. van der Linden en A.C. Perreijn (red.) (1993), *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*, Utrecht/Heerlen: De Tijdstroom/Open Universiteit.
- Dolfing, M. en F. van Tubergen (2005), 'Bensaïdi of Veenstra. Een experimenteel onderzoek naar discriminatie van Marokkanen in Nederland', *Sociologie*, 1 (2005) 4, pp. 407-422.
- Drie, J. van en C. van Boxtel (2008), 'Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past', *Educational Psychology Review*, 20 (2), pp. 87-110.
- Dryzek, J.S. (2000), *Deliberative democracy and beyond. Liberals, Critics, Contestations*, Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A., en C. Goodwin (eds.) (1992), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duyvendak, J.W. en M. Hurenkamp (red.) (2004), *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid*, Amsterdam: Van Gennep.
- Ebbens, S. en S. Ettekoen (2005), *Effectief leren*, Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. en S. Ettekoen (2005), *Actief Leren*, Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. en S. Ettekoen (2005), *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

- Ebbens, S., S. Ettehoven en J. van Rooijen (1996), *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor de docent*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Eck, S. van (2008), *Radicalisering in het klaslokaal. Hoe te herkennen en te handelen?*, Amsterdam: Centrum voor Nascholing Amsterdam.
- Elzinga, E. (2007), 'Heimwee naar de drie R's', *J/M*, september 2007, pp. 55-58.
- Entzinger, H. en E. Dourleijn (2008), *De lat steeds hoger. De leefwereld van jongeren in een multi-etnische stad*, Assen: Van Gorcum.
- Erkens, T.T.M.G. en H.A. Moelands (1992), *Een handleiding voor het construeren voor toetsen met open vragen*, Arnhem: CITO (beschikbaar via toetswijzer op internet).
- Fanchamps, J. (red.) (2006), *Ergens goed in worden. Johan van der Sanden en zijn beroepsopleiding*, Apeldoorn: Garant.
- Fottland, H. (2004), 'Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography', *Teacher and Teaching: theory and practice*, 10 (6). pp. 639-662.
- Freeman, S. (2000), 'Deliberative Democracy. A sympathetic Comment', *Philosophy and Public Affairs*, 29, 4, pp. 371-418.
- Geerligts, T. en T. van der Veen (2002), *Lesgeven en zelfstandig leren*, Assen: Van Gorcum.
- Gelder, L. van (red.) (1979), *Didactische Analyse*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Gelinck, C. (2005), 'Het individu is zoek. Geeft Maatschappijleer vmbo'ers een volledig beeld van zichzelf?', *Maatschappij & Politiek*, 36 (2005) 4, pp. 13-14.
- Gelinck, C. (2006), 'Scholierenverkiezing is beste opiniepeiling', *Maatschappij & Politiek*, 37 (2006) 8, pp. 7-9.
- Gelinck, C. (2007), 'Geen multiculturele samenleving. Nieuw domein vraagt om nieuwe benadering', *Maatschappij & Politiek*, 38 (2007) 4, pp. 9-11.
- Gerrits, R. (2008), 'Leeftijd blijkt hét middel in de strijd tegen neo-nazi's', *de Volkskrant*, 16-12-2008.
- Gielen, A.-J., (2008), *Radicalisering en identiteit. Radicale rechtse en moslimjongeren vergeleken*. Amsterdam: Aksant.
- Gimbal, A. (2000), 'Unionsbürgerschaft', in: W. Weidenfelt en W. Wessels (Hrsg.), *Europa von A bis Z*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gowricharn, R. (2006), *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving*, Utrecht: FORUM/de Graaff.
- Groen, H.K. (1990), *De formulering van examenvragen en antwoordmodellen*, Arnhem: CITO.
- Groeneveld, M.J. en K. van Steensel (2008), *Kenmerkend vmbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie-Einstein*, Hiteq.
- Gunsteren, H.R. van (1992), *Eigentijds burgerschap*, Den Haag: SDU Staatsuitgeverij.
- Gunsteren, H.R. van en P. den Hoed (red.) (1992), *Burgerschap in praktijken. Deel 1 en 2*, Den Haag: SDU Staatsuitgeverij.
- Haan, J.C. de, C. van 't Hof en R. van Est (red.) (2006), *De digitale generatie. Jaarboek ICT en Samenleving 2006*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Habermas, J. (2001), 'Constitutional Democracy: A Paradoxical Union of Contradictory Principles?', *Political Theory*, 29, pp. 766-781.

- Heater, D. (1990), *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Harlow.
- Hermes, J., P. Naber en A. Dieleman (2007), *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*, Bussum: Coutinho.
- Heijde, H. van der, (2006), 'Het geschreven en gesproken woord. Nieuwe vmbo-methoden: Impuls en Thema's', *Maatschappij & Politiek*, 37 (2006) 7, pp. 5-8.
- Heijde, H. van der, (2007), 'Taalspelen. De naamsverandering van de multiculturele samenleving', *Maatschappij & Politiek*, 38 (2007) 4, pp. 7-8.
- Hoffman, E. (2002), *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*, Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Hofstede, G. en G.J. Hofstede (2007), *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*, Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Hofstee, W.K.B. (1992), 'Een curriculum voor burgerschap', in: H.R. van Gunsteren en P. den Hoed, *Burgerschap in praktijken. Deel 1*, Den Haag: SDU uitgevers.
- Hoof, J. van en J. van Ruysseveldt (red.) (1996), *Sociologie en de moderne samenleving. Maatschappelijke veranderingen van de industriële omwenteling tot in de 21ste eeuw*, Meppel: Boom.
- Hoogerwerf, A. (1993), *Het verval van de politiek. Evenwichtsstoornissen bij blijvende dilemma's van waarden*, Enschede: Universiteit Twente.
- Hoogerwerf, A. en J.E. Keman (1995), 'Politiek als evenwichtskunst: dilemma's rond overheid en markt', *Acta Politica*, 30 (1995) 4, p. 472.
- Hoogerwerf, A. (2003), *Politiek als evenwichtskunst*, Budel: Damon.
- Hoogeveen, P. en J. Winkels (2006), *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk*, Assen: Van Gorcum, 7^e druk.
- Hormann, J. (2008), *Lesontwerp verzorgingsstaat*, ILO/Universiteit van Amsterdam.
- Hormann, J. en G. Ruijs (2009), *PPT workshop: verzorgingsstaat*, Docentendag maatschappijleer: www.publiek-politiek.nl.
- Huijssoon, B. (1997), 'Onderwijsinnovatie en secundaire processen', in: Leenheer, P., R.J. Simons en J. Zuylen, *Didactische verkenningen van het studiehuis*, Tilburg: Mesoconsult.
- Janssen, B. (1986), *Wege politischen Lernens*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Janssen, B. (2007), *Methodenorientierte Politikdidaktik. Methoden zur Sachanalyse und Unterrichtsplanung*, Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Johnson, E.B. (2002), *Contextual teaching and learning. What it is and why it's here to stay*, Corwin Press USA.
- Jutten, J. (2003), *Natuurlijk Leren: systeemdenken in een lerende school*, Sittard: Consent.
- Jutten, J. (2004), *De systeemdenker in actie. Leiding geven in een lerende school*, Echt: Natuurlijk Leren.
- Kallenberg A.J., L. van den Grijsparde, A. ter Braak en C.J. van Horzen (2000), *Leren (en) doceren in het hoger onderwijs*, Utrecht: Lemma.
- Kammerman, S. (2008), 'Jonge moslim verloochent religie niet, maar voelt zich ook Nederlander en hecht aan westerse vrijheden', *NRC Handelsblad*, 3 december 2008.

- Kant, I. (1785), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.
 Kant, I., *Zum ewigen Frieden*.
- Klaassen, C. (2005), *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext*, Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kneppers, L. (2006), *Leren voor transfer*, Proefschrift UvA.
- Koning, G. (2002), *De maatschappij, dat ben jij. Maatschappijleer, wie is dat? Het mooie beroep van docent. Invulling van maatschappijleer 1 binnen de leerwegen van de sector VMBO-Groen*. Wageningen Universiteit: Leerstoelgroep Onderwijskunde.
- Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen (2003), *Ontwikkeling van talent in de tweede fase*, Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs, Amsterdam.
- Krathwohl, D.R., B.S. Bloom en B.B. Masia (1973), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: the affective domain*, New York: David McKay.
- Krouwel, A.P.M. (1999), *The catch-all party in Western Europe 1945 – 1990. A study in arrested development*, Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Kruisdijs, H.P.F. van (1996), *Multiculturele Samenleving. Bronnenboek maatschappijleer*, tekst Bo600-1.
- Krijnen, M. (2002), *Kleine ontwerples Economie*, ILO/Universiteit van Amsterdam.
- Kuijpers, M. en F. Meijers (2008), *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*, Apeldoorn: Garant.
- Leeman, Y. (1994), *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*, Utrecht: Jan van Arkel.
- Leenders, H. en W. Veugelers (2004), 'Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor kritisch democratisch burgerschap', *Pedagogiek*, 24 (2004) 4, pp. 361-375.
- Lucassen, L. en J. Lucassen (2011), *Winnaars en verliezers. Een nuchtere balans van vijfhonderd jaar immigratie*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Lucassen, L. en W. Willems (2006), *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Marshall, T.H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Connecticut.
- Marshall, T.H. (1964), *Class, Citizenship and Social Development*, New York.
- Marshall, T.H. en T. Bollomore (1991), *Citizenship and Social Class*, London: Pluto Press.
- Marzano, R. en W. Miedema (2005), *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*, Assen: Koninklijke van Gorcum.
- MBO Raad (2009), *Leren, loopbaan en burgerschap: een voorstel* (www.mbo2010.nl; www.mboraad.nl).
- Meehan, E. (1993), *Citizenship and the European Community*, London.
- Meoni, M.L. (2005), *Utopia and Reality in Ambrogio Lorenzetti's Good Government*, Florence.
- Meijs, L. en B. de Weme (1998), *Brochure voor docenten maatschappijleer*, Enschede: SLO.

- Meijs, L. (2006), 'Docenten kunnen meer leren dan ze denken. Interview met Geschiedenis-/Maatschappijleerdocent Paul Op Heij', *Maatschappij & Politiek*, 37 (2006) 5, pp. 9-11.
- Meijs, L. en A. Need (2009), 'Sociology, at last a basis for civil sciences as a secondary school subject', *Journal of Social Science Education*, 2009 (4)
- Michels, B. (2006), *Verskil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*, Enschede: SLO.
- Middendorp, C. P. (1991), *Ideology in Dutch Politics. The Democratic System Reconsidered (1970- 1985)*, Assen: Van Gorcum.
- MOCW (2004), *Koers primair onderwijs. Ruimte voor de school 1*, Den Haag.
- MOCW (2004), *Koers voortgezet onderwijs. De leerling geboeid, de school ontketend 2*. Den Haag.
- Moelands, H.A., J. Noijons en J. Rem (1992), *Toetsen met gesloten vragen. Een handleiding voor het construeren van toetsen met meerkeuzevragen*, Arnhem: CITO (beschikbaar via toetswijzer op internet).
- Onderwijsraad (2003), *Onderwijs en Burgerschap*, Den Haag.
- Oomens, M. (2008), *Inventariserend onderzoek havo-didactiek voor bèta- en techniekonderwijs in opdracht van Platform Bèta Techniek*, Den Haag.
- Oorschot, W. van (2008), *De verzorgingsstaat en het sociaal kapitaal van individuen. Bevindingen van de European Values Study 1999/2000*, Lezing studiedag maatschappijleer, Fontys, Tilburg (PPT).
- Ormrod, J.E. (2008), *Educational Psychology. Developing learners*, Boston: Pearson.
- Philippens, H. (1999), *Poema. Lesboek maatschappijleer*, Amsterdam: VU uitgeverij.
- Plato (1963), 'De Wetten. I e en 2e Boek', in: Plato, *Verzameld werk*, Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon NV.
- Ploegman, M. en D. de Bie (2008), *Aan de slag. Inspirerende opdrachten voor beroepsopleidingen*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Raamleerplan Maatschappijleer op Orde* (1976), Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Radstake, H. en Y. Leeman (2008), 'Begeleiden van gesprekken in de klas over problemen met etnisch gemengd samenleven', *Pedagogiek*, 28 (2008) 3, pp. 171-189.
- Rawls, J. (1999), *A Theory of Justice* (Herziene uitgave, oorspronkelijk 1971), Oxford: Oxford University Press.
- Remmers, T. (2007), *Duurzame ontwikkeling is leren vooruitzien*, Enschede: SLO.
- Scheffer, P. (2007), *Het land van aankomst*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Schelle, C. (2005), 'Adressatenorientierung', in: W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, pp. 79-92.
- Schinkel, W. (2008), *De gedroomde samenleving*, Kampen: Klement.
- Schnabel, P., e.a. (2007), *Het vak maatschappijwetenschappen. Voorstel examenprogramma*.
- Schnabel, P., e.a. (2009), *Maatschappijwetenschappen. Vernieuwd Examenprogramma*.
- Schuyt, C.J.M. (1991), *Op zoek naar het hart van de verzorgingsstaat*. Leiden: Stenfert Kroese.

- Schuyt, C.J.M. (1995) *Tegendraadse werkingen; sociologische opstellen over de onvoorziene gevolgen van verzorgen en verzekeren*, Amsterdam: Amsterdam University Press
- Selbourne, D. (1991), 'Who would be a Socialist Citizen?', in: Geoff Andrews (ed.), *Citizenship*, London.
- Sennett, R. (2000), *De flexibele mens*, Amsterdam: Byblos.
- Snel, E. (2003), 'Integratie minderheden is niet mislukt', *Socialisme en Democratie*, no. 12, pp. 30-38.
- Stein, E. (1990), 'External Relations of the European Community', in: *Collected Courses of the Academy of European Law. Vol. 1. Book 1: Community Law*.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2008), *Contextrijk leren bij maatschappijleer 1 in het vmbo*, Enschede: SLO.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling (2008), *Examenprogramma VMBO, maatschappijleer*. Enschede: SLO.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet onderwijs (1995), *Advies Examenprogramma's havo/vwo. Mens- en maatschappijwetenschappen*. Den Haag: SLO.
- Swaan, A. de (1989), *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Tubergen, F. van en I. Maas (2006), *Allochtonen in Nederland in internationaal perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tijd voor onderwijs. Eindrapport parlementair onderzoek onderwijsvernieuwing* (2008), Den Haag.
- Ultee, W.C., W.A. Arts en H.D. Flap (2003), *Sociologie: vragen, uitspraken en bevindingen*, 3^e druk. Groningen: Nijhoff
- Valcke, M (2000), *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*, Gent.
- Veen, T. van der en J. van der Wal (2008), *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Vermaas, J. en R. van der Linden (2007), *Beter inspelen op havo-leerlingen*, Tilburg: IVA.
- Vermunt, J. (1992), *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar een procesgestuurde instructie in zelfstandig leren*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vlasblom, D. (2008), 'Meer moslim dan Marokkaan', *NRC Handelsblad*, 27/28 september 2008 (over proefschrift van Susan Ketner, *Marokkaanse wortels – Nederlandse grond. Exploratie, bindingen en identiteit van jongeren van Marokkaanse afkomst*, 2008).
- Vlerk, D. van der (1995), 'Eindtermen multiculturele samenleving wetenschappelijke vorm van wij-zij-denken', *Politieke en Sociale Vorming*, 26 (1995) 4, p. 14.
- Vonk, H. (2004), *Lessenserie politieke besluitvorming*, Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Vrij, A., en F.W. Winkele (1991), "'Zet eens een andere bril op". De effecten van een voorlichtingscampagne over vooroordelen ten aanzien van minderheden bij autochtone waarnemers onderzocht, *Migrantenstudies*, no. 2, pp. 44-53.

- Welp, E. e.a. (2009), *Wisselwerking tussen concept en context*, Interne notitie SLO.
- Werf, S. van der (2006), *Allochtonen in de multiculturele samenleving*, Bussum: Coutinho, 6^e druk.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003), *Waarden, normen en de last van het gedrag*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006), *De verzorgingsstaat herwogen: over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wilschut, A., D. van Straaten en M. van Riessen (2004), *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, Bussum: Coutinho.
- Wolters, W. en N.D. de Graaf (2006), *Maatschappelijke problemen, beschrijvingen en verklaringen*, Meppel: Boom.
- Ziehe, Th. (2002), *Changes and Challenges*, Samenvatting lezing in Kopenhagen in 2002.

WEBSITES BIJ HOOFDSTUK 10

Over toetsconstructie:

<http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/toetsconstructie/sitemap.htm>

Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde:

<http://www.vakdidactieaardrijkskunde.nl/onderwijs/lerarenopleiding/handboek/hoofdstuk8/index.php>

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

www.expertisecentrum-mmv.nl

Maatschappijleer is een belangrijk vak. In een tijd waarin het vertrouwen van de burger in de politiek vaak ter discussie staat is het des te belangrijker dat leerlingen worden toegerust met denkgereedschap waarmee ze zelfstandig en adequaat leren oordelen over maatschappelijke vraagstukken. In dit boek wordt een aantal kwesties behandeld rond het leren van maatschappijleer. Benadrukt wordt dat leerlingen altijd met bepaalde voorkennis en affecties over onderwerpen de les binnenkomen. Hoe kunnen docenten maatschappijleer daarmee leren omgaan? Hoe behandel je gevoelige onderwerpen in de klas? Hoe pak je waarde-educatie aan? Hoe vermijd je dat je eigen politieke voorkeur als docent een te grote rol speelt in de klas? Hoe kan je ervoor zorgen dat er niet alleen wordt geleerd voor de toets, maar dat het leren betekenisvoller wordt en de kennis later gebruikt kan worden in nieuwe situaties?

Het boek verschaft kennis over en inzicht in leerprocessen van maatschappijleer en daagt studenten en docenten uit daar zelf vorm aan te geven. Niet zelden worden maatschappijleerlessen bepaald door wat de lesmethoden bieden. De auteurs zijn voorstanders van diverse vormen van leren met meer vakdidactische variatie. Met dit boek hopen zij de kwaliteit van het maatschappijleeronderwijs een impuls te geven.

ISBN 978-90-6473-499-1



maatschappijleer