

De taal van burgerschap

De taal van burgerschap

Lectorale Rede

in verkorte vorm uitgesproken op dinsdag 23 april 2013

door

Arie Wilschut

lector didactiek van de maatschappijvakken
aan de Hogeschool van Amsterdam
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding



Hogeschool van Amsterdam

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

Omslagillustratie: foto en collage van Bert Zuiderveen.nl

Vormgeving omslag: Kok Korpershoek, Amsterdam
Opmaak binnenwerk: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 735 0
e-ISBN 978 90 4851 969 9 (pdf)
e-ISBN 978 90 4851 970 5 (ePub)

© Arie Wilschut / HvA Publicaties, Amsterdam 2013

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

1 Inleiding

Meneer de rector, collega's uit praktijk en wetenschap, studenten, vrienden, familie en andere belangstellenden,

Onderwijs lijkt soms vooral te gaan over taal en rekenen. Toen bij de publicatie van het PISA-onderzoek 2009 (OECD, 2010) bleek dat Nederland vergeleken met andere OESO-landen¹ de neiging had wat af te zakken in onderwijsniveau, lanceerde de minister van Onderwijs al snel een *Actieplan beter presteren* dat zich vooral richtte op Nederlands, Engels en wiskunde (OCW, 2011). Gesteund door een advies van de Onderwijsraad (2011) bevatte het plan maatregelen om de eisen voor deze drie vakken op centrale eindexamens te verscherpen en referentieniveaus met tussentoetsen voor deze vakken in te voeren (Staatsblad 2010, 194; Meijerink *et al.*, 2008). In lijn met de maatregelen van de minister besteedde hoogleraar Jaap Dronkers, die toen voor het dagblad *Trouw* en tegenwoordig voor *de Volkskrant* de kwaliteit van scholen in de gaten houdt, ook extra aandacht aan Nederlands, Engels en wiskunde: deze vakken waren volgens hem een maatstaf voor de kwaliteit van een school (Van de Garde, 2009).

Voor de lerarenopleidingen basisonderwijs zijn instaptoetsen voor taal en rekenen verplicht ingevoerd. Ook wordt er hard gewerkt aan de verbetering van het niveau van taal en rekenen in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Voor een verplichte eindtoets taal en rekenen in het basisonderwijs is een wetsvoorstel ingediend bij de Tweede Kamer (Tweede Kamer 2011-2012, 33157). Kortom: taal en rekenen zijn 'de kern in het onderwijs', aldus het nieuwsbericht waarin toenmalig minister van Onderwijs Van Bijsterveldt haar actieplannen aankondigde (Rijksoverheid, 2010).

Is het zware accent op de vakken Nederlands, Engels en wiskunde een bedreiging voor de inhoud van de 'rest' van het onderwijs? Volgens de Onderwijsraad (2011, p. 11) niet per se: 'Het verhogen van de leerprestaties in deze vakken hoeft volgens de Onderwijsraad niet ten koste te gaan van onderwijs in natuurwetenschappen (science), moderne vreemde talen en de maatschappijvakken.' Uit deze formulering blijkt een zekere behoedzaamheid. Terugvallen

1. PISA: Programme for International Student Assessment, een periodieke meting van onderwijsresultaten in opdracht van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) in de landen aangesloten bij de OESO.

op de 'kern in het onderwijs' *hoeft* niet te betekenen dat andere inhouden misschien verwaarloosd worden. Maar het *kan* wel.

Het Nederlandse actieplan heeft een parallel in de Amerikaanse No Child Left Behind-wetgeving die van kracht werd in 2002 en die net als het Nederlandse plan als doel heeft het prestatieniveau van het onderwijs op te krikken, zodanig dat in 2014 iedere leerling in de Verenigde Staten zal voldoen aan bepaalde minimumnormen van bekwaamheid (Dillon & Rotherham, 2007). Daarbij wordt een steeds groter beroep gedaan op standaardtoetsen op staatsniveau die de nadruk leggen op 'literacy and math' (Horn, 2006, p. 58). Onderzoek onder Amerikaanse leraren heeft uitgewezen dat de standaardtoetsen de neiging hebben vergroot 'overbodige' elementen uit het curriculum weg te laten en meer aandacht te besteden aan de elementen die nodig zijn om goed uit de toetsen tevoorschijn te komen, het zogenaamde *teaching to the test* (Clarke *et al.*, 2003; Au 2007). Ook in Nederland zien we dat kinderen in groep acht van het basisonderwijs worden klaargestoomd voor de CITO-toets, waarvan de uitslag beslist wordt door het niveau van taal en rekenen.

De behoedzame formulering van de Onderwijsraad heeft dus enige grond. Een grote nadruk op taal en rekenen zou met zich mee kunnen brengen dat de kennis van datgene waarop taal en rekenen moeten worden toegepast – kennis van de wereld, de mensen en hun samenleving, kortom: de *inhoud* waarover het onderwijs gaat – minder aandacht krijgt dan eigenlijk nodig is. Leerlingen blijven dan zitten met een lege huls: goed toegerust met taal en rekenen als gereedschap, maar geen benul van de wereld waarin die gereedschappen functioneren. De onderwijspedagoog Biesta (2012, p. 29) spreekt in dit verband van de 'ver-lering' van het onderwijs. Het werkwoord 'onderwijzen' lijkt bijna besmet; iedereen heeft het over het 'leren' van leerlingen, maar bijna niemand denkt na over de vraag waarover dat leren moet gaan. Onderwijzen met een specifiek doel, wat neerkomt op leerlingen een weg wijzen, lijkt uit het debat over het onderwijs vrijwel verdwenen.

De relatie tussen taal en rekenen enerzijds en inhoudelijke vakken anderzijds kan ook anders worden opgevat dan als die van elkaar beconcurrerende kennisdomeinen. Sommige theorieën over taalverwerving gaan ervan uit dat taal het best kan worden geleerd in relatie tot een bepaalde context waarover moet worden gecommuniceerd (Krashen, 2003; Long, 2009). Tweetalig onderwijs en onderwijs gebaseerd op een aanpak van *language immersion* zijn op zulke uitgangspunten gebaseerd. Zinvol gebruik van een taal gaat daarbij hand in hand met leren over bepaalde inhoud en vice versa (Met, 1991; Lyster, 2007).

Taal is niet alleen een communicatiemiddel, maar heeft ook invloed op de manier waarop wij waarnemen en denken. In de taalkunde gaat de school van de zogeheten linguïstische relativiteit er zelfs van uit dat de beschikbare woorden en uitdrukkingwijzen in diverse talen beslissend zijn voor het beeld van de wereld dat in verschillende culturen bestaat. Wereldbeelden zouden dus afhankelijk zijn van de gebruikte taal (Dingemanse, 2012).

Nadat de stelling van Benjamin Whorf uit de jaren dertig van de twintigste eeuw dat gedachten en handelingen volledig door taal worden bepaald in de taalwetenschap was verworpen, heeft de linguïstische relativiteit het een tijd lang moeilijk gehad (Boroditsky, 2003). Recent onderzoek van onder andere de cognitief-psychologe Lera Boroditsky, werkzaam aan de Stanford University in Californië, heeft echter duidelijk gemaakt dat verschillende talen inderdaad invloed hebben op manieren van denken over de wereld (Boroditsky, 2011a). Zo heeft zij aangetoond dat sprekers van het Duits een brug vooral in verband brengen met de esthetische eigenschappen ervan, terwijl sprekers van het Frans een brug eerder associëren met de kracht en sterkte. Dat zou samenhangen met het feit dat 'brug' in het Duits een vrouwelijk woord is en in het Frans een mannelijk woord. Sprekers van het Engels zijn meer attent op daders van allerlei acties (bijvoorbeeld ook van criminele acties) dan sprekers van het Spaans, omdat in het Engels meer actieve zinnen worden gebruikt, en in het Spaans meer passieve en wederkerende (Engels: persoon x breekt het glas; Spaans: het glas breekt zich). Talloze andere verbanden tussen taal en manieren van denken over de wereld komen uit dit soort onderzoek naar voren (Fausey & Boroditsky, 2011; Boroditsky 2011b).

Als taal samenhangt met de manier waarop wij de werkelijkheid om ons heen opvatten, heeft het er alle schijn van dat manieren van denken die bepaalde vakken beogen aan te leren ook het leren van bepaalde vormen van taal impliceren, of omgekeerd. Daaruit zou volgen dat het onderwijzen van maatschappijvakken, vakken die het begrijpen van de ons omringende maatschappelijke werkelijkheid tot doel hebben, misschien wel voor een belangrijk deel neerkomt op het onderwijzen van een bepaalde taal. Als dat zo is, heeft de didactiek van de maatschappijvakken er groot belang bij na te gaan wat de eigenschappen van die taal zijn en hoe zo'n taal van de maatschappijvakken zou kunnen worden geleerd. Anderzijds hebben de talenvakken er wellicht belang bij zich van hun kant te verbinden met de didactiek van inhoudelijke vakken, zoals de maatschappijvakken. Het talige karakter van de maatschappijvakken wordt vrij algemeen onderkend: het zijn vakken die de menselijke samenleving en cultuur proberen te beschrijven in woorden, vaak abstracte begrippen die veelal een waardegeladen karakter hebben. Het ziet er dus naar

uit dat leerlingen bij het leren van de maatschappijvakken inderdaad moeten leren met deze taal om te gaan.

De taal die leerlingen bij de maatschappijvakken bestuderen, heeft een duidelijke functie. Een belangrijke taak van de maatschappijvakken is immers leerlingen in staat te stellen om als goed geïnformeerde burgers deel te nemen aan de samenleving. Om dat doel te bereiken, moeten leerlingen goed gefundeerde inzichten over de maatschappelijke werkelijkheid opdoen en zich op verantwoorde wijze oordelen kunnen vormen over die werkelijkheid. Daarvoor is niet alleen samenhangende, betrouwbare kennis over mensen en hun wereld noodzakelijk, maar ook inzicht in de wijze waarop dat soort kennis tot stand komt en hoe oordeelkundig over de maatschappelijke werkelijkheid kan worden geargumenteed.

Behalve deze cognitieve aspecten van het onderwijs zijn ook houdingen van leerlingen en betrokkenheid bij de samenleving van belang. Het is mijn bedoeling om hier te betogen dat bepaalde vormen van taal, de 'taal van burgerschap', daarbij een belangrijke rol spelen. Om die stelling te kunnen toelichten moet duidelijk worden wat ik bedoel met burgerschap en wat ik in dit verband bedoel met taal. Ik zal een omschrijving van burgerschap geven en duidelijk maken hoe de maatschappijvakken kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van een idioom, van begrippen, contexten en manieren van denken en redeneren die een burger nodig heeft. Dit idioom, dit begrippennetwerk, deze contexten en deze manieren van denken definieer ik als de taal van burgerschap.

2 Burgerschap

Na een tijd lang afwezig te zijn geweest in het wetenschappelijke discours over politieke theorie, deed het begrip burgerschap in de jaren negentig van de twintigste eeuw opnieuw zijn intrede (Kymlicka & Norman, 1994). Ook in het Nederlandse publieke debat zoals weerspiegeld in dagbladen en parlementaire debatten is in de tweede helft van de jaren negentig en vooral in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw de aandacht voor burgerschap met sprongen toegenomen (Hurenkamp *et al.*, 2011). De toegenomen aandacht houdt waarschijnlijk verband met een aantal ontwikkelingen in westerse samenlevingen waardoor de maatschappelijke cohesie binnen het verband van nationale staten op de helling kwam te staan. Door de communicatierevolutie van het internet en de toenemende internationalisatie van economische ontwikkelingen werden nationale grenzen steeds vaker overschreden. Migratiegolven accentueerden een ontwikkeling in de richting van multi-etnische, mul-

ticulturele samenlevingen. In Europa intensiverde de politieke integratie van de Europese Unie. De aanvallen van 11 september 2001 in New York waren een symptoom van groeiende spanningen tussen de islamitische en de westerse wereld. Het einde van de Koude Oorlog en de Duitse hereniging in 1990 vroegen om nieuwe perspectieven. Het is waarschijnlijk dat al deze veranderingen verband houden met een crisis onder de inwoners van de westerse landen, waardoor zij vragen gingen stellen rond hun identiteit en de status van hun burgerschap (Grever *et al.*, 2006, p. 1-2; Wilschut, 2011, p. 29). Daarnaast was een afnemende graad van politieke participatie waarneembaar, vooral onder jongeren, waardoor de wenselijkheid van het bevorderen van burgerschap nog werd geaccentueerd.

De bestudering van burgerschap gedurende de afgelopen twee decennia heeft onder de experts een redelijke mate van overeenstemming opgeleverd over wat onder burgerschap zou moeten worden verstaan (Kymlicka & Norman, 1994; Heater, 1999; Westheimer & Kahne, 2004; Johnson & Morris, 2010; Veugelers 2011). Dat wil niet zeggen dat het een eenvoudig te definiëren begrip is, want burgerschap is een zaak met veel dimensies. Vrijwel alle deskundigen zijn het echter eens over de politieke en sociale aspecten ervan: burgers hebben politieke rechten en plichten, zij delen in de politieke macht die door hen en namens hen wordt uitgeoefend, en gehoorzamen aan regels die mede namens henzelf zijn opgesteld; zij zijn leden van een gemeenschap die zichzelf moet besturen en dat alleen kan als er sprake is van een zekere saamhorigheid. Daarbij wordt burgerschap steeds vaker opgevat als iets dat zich niet alleen in een statelijke context afspeelt, maar ook betrekking heeft op relaties binnen andere structuren (Biesta & Lawy, 2006).

Over de overige aspecten van burgerschap bestaat wat meer verschil van inzicht, maar de grootste gemene deler lijkt toch te zijn dat er ook morele en identiteitsdimensies te onderscheiden zijn aan burgerschap. De morele dimensie komt naar voren in het begrip *burgerdeugden*, zoals het kunnen en willen verdragen van medemensen die min of meer verschillend zijn, het in het oog houden van het publieke belang ook als dat strijdig is met het directe eigen belang, de bereidheid om zichzelf te disciplineren, en het tonen van verantwoordelijkheid (Kymlicka & Norman, 1994). Bij burgerdeugden spelen spanningen tussen verschillende belangen (bijvoorbeeld tussen orde en verandering, tussen kritiek en acceptatie van gezag, tussen gemeenschap en autonomie, tussen vrijheid en gelijkheid) een grote rol. In de dimensies van deze spanningen bepalen mensen hun positie.

Onder de noemer van identiteit valt het zich rekenen tot een bepaalde *gemeenschap*, of tot meerdere gemeenschappen, zoals het zich voelen van Europeaan, Nederlander, Amsterdammer, of lid van een bepaalde culturele of etni-

sche groep. Op basis van het gevoel tot zo'n groep te behoren, neemt een burger verantwoordelijkheid voor het wel en wee van de groep.

Zo zullen Europeanen verantwoordelijkheid willen en kunnen nemen voor Europa als geheel voor zover zij hun identiteit als die van Europeaan definiëren en is het omgekeerde het geval voor zover zij zich niet als Europeaan beschouwen. Op deze manier hangen ook identiteit en democratie met elkaar samen. Het is daarom bijvoorbeeld ook de vraag of de vergaande herindelingsplannen die de huidige regering voor Nederland heeft (landsdelen in plaats van provincies en alleen gemeenten met minimaal honderdduizend inwoners) het gevoel voor burgerschap en democratie ten goede zullen komen. Zouden inwoners van Bolsward, Sneek, Stavoren en Makkum en nog vijftien andere woonkernen hun identiteit inderdaad beleven als die van 'Súdwest-Fryslânder'? Zouden zij gemotiveerd willen deelnemen aan het bestuur van deze entiteit? Toch is hun gemeente nog niet groot genoeg, want zij telt slechts ca. 82.000 inwoners. Democratie leidt niet per se tot efficiënt bestuur en efficiënt bestuur misschien ook wel niet tot democratie.

Alles overziende kunnen we burgerschap definiëren als een zaak van politiek, socialiteit, moraliteit en identiteit. Elders heb ik met enkele collega's al eens de volgende definitie van een burger gegeven: 'Een burger is iemand die volwaardig lid is van een gemeenschap en op basis van onderlinge gelijkwaardigheid in rechten en plichten tussen de leden bereid is verantwoordelijkheid op zich te nemen voor de lotgevallen van die gemeenschap' (Wilschut *et al.* 2012, p. 27).

Heel mooi kwam het begrip burgerschap naar voren in een zin die Barack Obama op 7 november 2012 uitsprak in zijn overwinningsspeech nadat hij was verkozen als president van de Verenigde Staten. Hij herinnerde zijn toehoorders eraan dat burgerschap méér inhield dan van tijd tot tijd je stem uitbrengen. Burgerschap is 'about what can be done by us together through the hard and frustrating, but necessary work of self-government' (Obama, 2012). De vier genoemde aspecten van burgerschap zitten allemaal in deze zin, en meer. Het gaat om wat 'wij samen kunnen doen' (de gemeenschap, de identiteit), het gaat om moeizaam 'werk' (de burgerplichten) en het gaat om 'zichzelf regeren' (de politiek). Opvallend is dat Obama het had over een moeilijk en frustrerend, maar noodzakelijk werk. Burgerschap is niet iets dat zomaar vanzelf gaat en plezierig is. Maar er is geen alternatief. Wij moeten onszelf regeren, omdat er niemand anders is die dat redelijkerwijs kan doen. In een samenleving die uitgaat van gelijkwaardigheid van mensen en die niet gelooft in van buitenaf opgelegde autoriteit, bestaat er geen alternatief voor democratie. Dat verplicht ons om dat moeilijke, maar noodzakelijke werk te leren, en dus ook om het zo goed mogelijk te onderwijzen, want vanzelf gaat het niet.

Als historicus vind ik het begrip van burgerschap dat voortvloeit uit de bestuering van een eeuwenlange ontwikkeling ook verhelderend (Heater, 1990). Bij kennismaking van het verleden valt op dat het begrip burger zich ontwikkelt in contrast tot het begrip onderdaan. Dat begint in de Oudheid bij de Grieken, die als vrije leden van de polis in conflict kwamen met de Perzen, die in hun ogen ‘koningsslaven’ waren. Onderworpenheid aan goden, kerken, koningen en edelen is in het verleden schering en inslag geweest. Het zich ontworstelen aan zulke van buitenaf opgelegde autoriteit creëert burgerschap. Enerzijds is dat een bevrijding, een emancipatie, een opluchting. Anderzijds legt het aan iedereen de zware taak op zelf verantwoordelijk te zijn.

Dat is niet eenvoudig. Waarschijnlijk zijn mensen van nature meer geneigd onderdaan te zijn dan burger. Onderdanen hoeven immers niet zelf na te denken, hoeven geen inzicht te hebben in de samenleving, geen keuzes te maken, geen beslissingen te nemen. Zij kunnen vrijelijk mopperen en schelden op het gezag dat aan hen wordt opgelegd, en zich daarvan distantiëren. De houding van menige staatsburger van Nederland ten opzichte van ‘de politiek in Den Haag’ heeft daar soms veel van weg; zo gedraagt men zich dus eigenlijk meer als onderdaan dan als burger.

Wie het historische perspectief niet kent, weet niet waarvoor democratie het alternatief vormt en zal de bestaande situatie waarschijnlijk als vanzelfsprekend beschouwen (De Winter, 2011, p. 25). De desinteresse en passiviteit die daaruit kunnen voortvloeien, zijn een bedreiging voor burgerschap en democratie. Burgerschap berust daarom mede op kennis en inzicht. Het moet worden geleerd om niet terug te vallen in de houding van een onderdaan: ‘Democrats are made, not born’ (White, 1999, p. 59). Het voortbestaan van de democratie is afhankelijk van goed onderwijs, niet alleen in rekenen en taal, maar juist ook in de maatschappijvakken. Dat is geenszins een nieuw inzicht – het klassieke werk van de Amerikaanse onderwijsfilosoof John Dewey bijvoorbeeld heeft aan het begin van de twintigste eeuw het verband tussen goed onderwijs en democratie benadrukt (Dewey, 1916/2009) – maar misschien kan het geen kwaad het nu en dan opnieuw onder de aandacht te brengen.

Beeldvorming over burgerschap

Onderzoek wijst uit dat onder Nederlanders in het algemeen, en meer in het bijzonder onder schoolleiders en leraren, niet zo’n helder beeld bestaat over wat burgerschap inhoudt. De meeste Nederlanders vatten burgerschap op als een zaak van normen en waarden, burgerplichten en aanpassing (Hurenkamp *et al.*, 2011). Zich onderwerpen aan gedragsregels is volgens hen belangrijker dan kritisch deelnemen aan een debat of discussie, en wetten gehoorzamen

heeft voorrang boven oppositionele activiteiten ten opzichte van het gezag. Hurenkamp, Tonkens en Duyvendak concluderen dat er in Nederland sprake is van een 'onderdanige' (*submissive*) opvatting van burgerschap, wat – gezien mijn eerder gesuggereerde contrast tussen de begrippen burger en onderdaan – eigenlijk een tegenspraak in zichzelf zou betekenen.

Onderzoek onder schoolleiders leidt tot een soortgelijke conclusie. Zij zien het aanleren van sociale vaardigheden als het belangrijkste doel van burgerschapsvorming en achten het verwerven van kennis van andere culturen en kennis over democratie minder belangrijk (Hilbers *et al.*, 2010, p. 71). De school moet een 'oefenplaats voor burgerschap' zijn, wat betekent dat sprake is van een samenleving in het klein, waar respect voor elkaar, gedragsregels, normen en waarden centraal worden gesteld. Onderzoek van Leenders, Veugelaers en De Kat (2008) naar de opvattingen van docenten, schoolleiders, ouders en leerlingen leidde tot het onderscheiden van drie typen burgerschap: aanpassingsgericht (aanpassing aan heersende normen en waarden staat centraal), individualiserend (het ontplooiën van zichzelf als individueel persoon staat centraal) en kritisch-democratisch (het deelnemen aan het politieke debat op kritische wijze staat centraal). Het grootste deel van de leraren (53%) bleek volgens het onderzoek naar hun opvattingen een kritisch-democratisch burgerschap na te streven, 29% een aanpassingsgericht burgerschap en 18% een individualiserend burgerschap. Maar gevraagd welk aspect van burgerschapsvorming in de praktijk het best wordt gerealiseerd, zeiden ouders, docenten en leerlingen dat dit neerkwam op disciplineren.

De Onderwijsraad constateert dan ook in zijn recentste advies over burgerschapsvorming in het onderwijs: 'Onder schoolondersteuners bestaat de indruk dat veel schoolleiders en docenten een diffuus en onduidelijk beeld hebben van actief burgerschap als onderwijsdoel' (Onderwijsraad 2012, p. 30). Dat lijkt overigens niet alleen te gelden voor Nederland. Een Engelse onderzoeker concludeert over de situatie in zijn land: 'It is not uncommon to hear teachers say that they are not entirely sure what citizenship education is. Some might be able to describe elements of the subject, but few can give a coherent description' (Harrison, 2012, p. 153).

Tastenderwijs komen veel docenten uit bij het aanleren van normen en waarden en van beschaafd en behoorlijk gedrag. Dat blijkt ook in de Verenigde Staten het geval te zijn. Westheimer en Kahne (2004) onderscheiden drie conceptualisering van burgerschap: verantwoordelijk, participierend en georiënteerd op het recht. De eerste soort burgers beantwoordt het meest aan het 'onderdanige', aanpassingsgerichte burgerschap dat in Nederland werd onderscheiden: gehoorzaam aan de wet, loyaal aan heersende normen en waarden, zich behoorlijk gedragende leden van de samenleving. De participe-

rende burger treedt actief op en kiest voor een leidende rol, terwijl de op het recht georiënteerde burger vooral een kritisch volger van het gezag is, iemand die weet hoe de democratie werkt en daarin het debat niet schuwt. Amerikaanse leraren blijken in meerderheid het paradigma van de verantwoordelijke burger aan te hangen, en het minst de op recht georiënteerde (Martin, 2008; Patterson *et al.*, 2012).

Het aanleren van verantwoordelijk sociaal gedrag, van normen en waarden, is echter niet voldoende voor het opvoeden van burgers en tot op zekere hoogte zelfs daarmee in strijd: 'People who are ruled only by habit and authority are incapable of constituting a society of sovereign citizens' (Gutman, 1987, p. 51). Het opvoeden van democraten is volgens de Utrechtse pedagoog De Winter veel belangrijker dan morele opvoeding. Over het belang van bepaalde waarden en over de regels voor gewenst gedrag kan men immers van mening verschillen. Democratie stijgt hierboven uit, omdat alleen democratie het mogelijk maakt op een geordende wijze te leven met dergelijke meningsverschillen (De Winter, 2011, p. 98).

Wet- en regelgeving

Het gebrek aan helderheid over wat burgerschap inhoudt en wat in het onderwijs prioriteit verdient – althans bij het algemene Nederlandse publiek en bij schoolleiders – weerspiegelt zich in de wet- en regelgeving. Vanaf 2006 zijn alle scholen in Nederland wettelijk verplicht 'actief burgerschap en sociale integratie' onder hun leerlingen te bevorderen. Het wetsvoorstel dat deze verplichting beoogde, was aanvankelijk een initiatief van de Kamerleden Hamer, Dijsselbloem en Kraneveldt. Enige tijd na hun initiatief kwam ook minister van Onderwijs Van der Hoeven met een voorstel. De beide voorstellen werden op typisch Nederlandse wijze door overleg in elkaar geschoven. Interessant is echter in de beide oorspronkelijke Memories van toelichting na te gaan wat de Kamerleden en de minister met hun respectievelijke voorstellen beoogden. De Kamerleden vonden het essentieel dat leerlingen in aanraking kwamen met normen en waarden van de Nederlandse cultuur en van andere culturen in Nederland en dat aandacht werd besteed aan omgangsvormen en betrokkenheid bij de Nederlandse samenleving (Tweede Kamer 2003-2004, 29666 nr. 3). De minister definieerde burgerschap, in het voetspoor van een eerder advies van de Onderwijsraad, als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren' (Onderwijsraad, 2003; Tweede Kamer 2004-2005, 29959 nr. 3).

Minister van Onderwijs Van Bijsterveldt gaf een aantal jaren later nog een andere omschrijving: 'Het gaat daarbij [nl. bij burgerschap] bijvoorbeeld om

het aanleren van sociale vaardigheden, van kennis van en participatie in de democratische rechtsstaat en om orde, netheid en discipline. En ook om het leveren van een bijdrage aan de samenleving' (OCW 2008, p. 23). In de politieke vertogen, die geen overmaat aan duidelijkheid laten zien, lijkt dus het aanpassingsgerichte burgerschap te domineren.

Bij gebrek aan duidelijkheid in de wetgeving heeft de Inspectie van het Onderwijs zelf maar een 'toezichtskader' ontworpen aan de hand waarvan zij na gaat of scholen zich aan hun wettelijke verplichtingen houden (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Ook daarin staat het aanpassingsparadigma duidelijk voorop. De inspectie spreekt over 'de risico's van ongewenste opvattingen, houdingen en gedragingen', over bevordering van sociale competenties en bevordering van 'basiswaarden van de democratische rechtsstaat', zoals tolerantie en het tegengaan van discriminatie.

Leerplannen

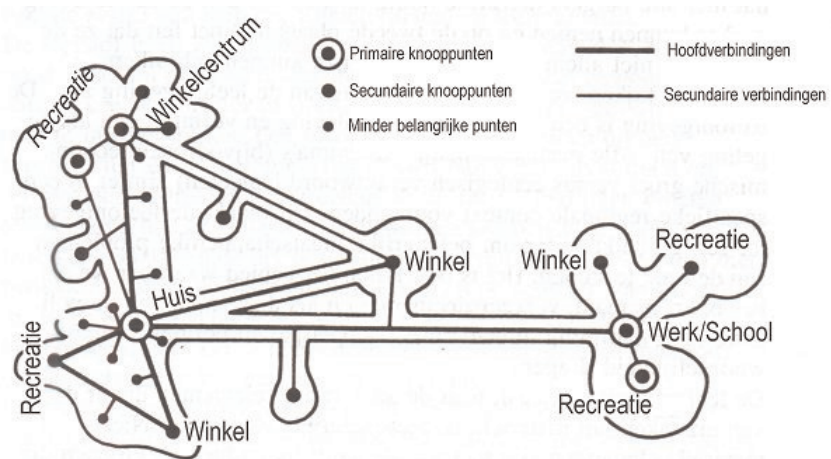
Leerplanvoorstellen voor burgerschapsonderwijs zijn duidelijker over de inhoud van het begrip en het onderwijs dat daarop gebaseerd zou moeten worden (Bron, 2006; Bron *et al.*, 2009; Johnson & Morris, 2010). Overall komt men de eerder door mij genoemde dimensies politiek en socialiteit tegen. Wat minder eenduidig zijn de plannen over moraliteit en identiteit, maar met enige goede wil zijn die er ook wel in te lezen (moraliteit kan ook de vorm aannemen van 'betrokkenheid' of van 'activiteit'). Voor onderwijsmensen is het niet vreemd om in de beschikbare leerplannen onder de leerdoelen de vertrouwde categorieën kennis, vaardigheden en houdingen aan te treffen.

Burgerschapsonderwijs is dus gericht op het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen betreffende de vier domeinen politiek, socialiteit, moraliteit en identiteit. Het gaat, kortom, om *onderwijs* waarin kennis en vaardigheden een grote rol spelen, niet alleen om *vorming* gericht op gewenste aanpaste houdingen en overtuigingen. Burgerschap behelst méér dan 'aardig zijn', 'rekening houden met', 'anderen helpen' en 'zorg voor elkaar' (Ten Dam *et al.*, 2010). Burgerschap kan binnen scholen het best worden opgevat als serieuze leerstof die bestudeerd moet worden. Het is logisch om te veronderstellen dat kennis en vaardigheden uit vakken die de samenleving centraal stellen, uit de maatschappijvakken dus, daarbij een belangrijke rol kunnen spelen. De maatschappijvakken kunnen worden opgevat als vakken die bij uitstek de taak hebben burgers te onderwijzen (Wilschut *et al.*, 2012).

De maatschappijvakken geven zicht op de wereld van politiek en samenleving. Ze breiden de horizon van leerlingen uit in ruimte en tijd. Het wereldje waarin leerlingen leven is vermoedelijk zowel in reëel als in mentaal opzicht

tamelijk beperkt. Ze voelen zich waarschijnlijk alleen in die beperkte wereld echt thuis, waardoor het niet gemakkelijk is andere contexten te begrijpen en zich daarin adequaat te bewegen. Toch is het belangrijk dat zij kennis nemen van de wereld buiten hun eigen beperkte context. Het is belangrijk dat zij *de taal leren verstaan* van andere contexten, waardoor ze zich erin thuis kunnen voelen, het idee kunnen ontwikkelen: 'Dit is *mijn* wereld.' Pas als dat het geval is, kun je verantwoordelijkheid nemen voor zo'n wereld. En verantwoordelijkheid nemen, dat is wat we van burgers mogen verwachten.

3 De maatschappijvakken



Figuur 1 De bekende wereld. Gebaseerd op de 'anchor point theory' van R.G. Golledge (in Couclelis *et al.*, 1987)

De wereld die de meeste mensen ervaren als 'hun bekende wereld' is doorgaans helemaal niet zo groot (zie figuur 1). Het is de wereld van thuis, school of werk, het winkelcentrum, de sportclubs en uitgaansgelegenheden in de dagelijkse omgeving. Zelfs op vakantie wordt de wereld van menigene niet echt groter dan het *resort* waar men terechtgekomen is en waarvan men de juiste locatie op de wereldkaart vaak niet weet aan te duiden. Kennis van de wereld, niet alleen in de zin van geografische locatiekennis maar ook in de zin van begrip voor verschillende maatschappelijke contexten, wordt niet zo gemakkelijk opgebouwd en toegepast. Zonder zulke 'kennis van de wereld' is het ech-

ter bijna onmogelijk verantwoordelijkheid te nemen en oordeelkundig te handelen.

Zo blijkt uit het onderzoek dat HvA-collega Adwin Bosschaart reeds enige jaren uitvoert naar risicobewustzijn van leerlingen ten aanzien van overstromingsgevaar dat leerlingen weinig kennis en inzicht hebben van water, landschap en overstromingen en dat zij zich niet bewust zijn van het potentiële overstromingsgevaar in hun eigen omgeving. Waterbeheer is voor Nederlandse burgers een thema van belang, waarover zij, ook in verband met politieke besluitvorming op dit punt, een gefundeerd oordeel zouden moeten hebben. Dit is een voorbeeld van wat aardrijkskundeonderwijs zou kunnen opleveren.

Ik geef een kleine indruk van de soort 'kennis van de wereld' die bij de maatschappijvakken aan de orde komt.

Aardrijkskunde houdt zich bezig met thema's als milieubeheer, energievoorziening, duurzaamheid, klimaatverandering, wereldhandel en globalisering: stuk voor stuk thema's die vraagstukken impliceren van groot belang voor de toekomst van de samenleving op nationale, Europese en wereldschaal. Inzicht in deze soorten problematiek is onmisbaar om als burger te kunnen deelnemen aan de politieke besluitvorming over deze onderwerpen.

Bij *economie* leren leerlingen over overheidsfinanciën, belastingen en begrotingspolitiek, economische crises en perioden van economische bloei en de rol van de overheid in een verzorgingsstaat. Hoe cruciaal de rol van algemeen economieonderwijs in dit opzicht kan zijn, blijkt uit onderzoek in Engeland, waar economie geen algemeen verplicht schoolvak is. Veel Engelse 15- tot 17-jarigen blijken niet de geringste notie te hebben van wat uit belastinggeld wordt betaald, zonder meer voorstander te zijn van verlaging van belastingen in combinatie met hogere overheidsuitgaven, en vrijwel geen inzicht te hebben in oorzaken en effecten van inflatie en werkloosheid (Davies *et al.*, 2002). Toch worden van burgers, onder meer bij het uitbrengen van hun stem, oordeelkundige standpuntbepalingen over dit soort zaken verwacht. Hoe het gesteld is met de kennis in dit opzicht van Nederlandse jongeren is mij niet uit onderzoek bekend.

Ook bij *geschiedenis* komen zaken aan de orde waarvan men zou verwachten dat burgers daarvan enige notie hebben. Historische ontwikkelingen laten zien hoe en ten koste waarvan mensenrechten en burgerrechten tot stand zijn gekomen. Geschiedenis geeft inzicht in het langdurige proces van europeanisering van de wereld, beginnend met de ontdekkingen uit de tijd van Columbus, via westerse kolonisering en het proces van dekolonisatie naar de ene globaliseerde wereld van nu, die in zijn geheel een sterk westers-Europees

karakter heeft vanwege die historische ontwikkeling. In geschiedenislessen leren leerlingen hoe godsdiensten en andere levensovertuigingen zich hebben ontwikkeld; zo krijgen zij bijvoorbeeld inzicht in stamverwantschap van de drie grote monotheïstische religies jodendom, christendom en islam. Zulke kennis kan ervoor zorgen dat zij het onderscheid tussen deze religies leren relativeren, wat voor wederzijds begrip niet onbelangrijk is. Geschiedenis zorgt ook voor enige politieke geletterdheid, doordat vaak wordt ingegaan op oorzaken, motieven, beoogde doelen en daadwerkelijke resultaten van politieke besluitvorming.

Het vak *maatschappijleer* ten slotte is politieke en burgerlijke vorming als het ware op het lijf geschreven. Belangrijke thema's van het vak zijn het functioneren van de rechtsstaat en de parlementaire democratie, de wereld van criminaliteit en rechtspraak, de rol van massamedia, de multiculturele samenleving en de mens in arbeidsrelaties. Allemaal onderwerpen waar een burger letterlijk niet omheen kan en die hij tot zijn bekende wereld zou moeten rekenen.

Bij alle maatschappijvakken staat kritisch omgaan met informatie en afwegen van standpunten en visies centraal. De inzichten en vaardigheden die daarmee samenhangen, kan een burger in de democratische samenleving moeilijk missen. De opkomst van *fact free politics* en van politieke debatten die zoveel mogelijk in aansprekende *oneliners* worden gevoerd, geven aanleiding om te denken dat het met deze inzichten en vaardigheden onder de burgers van dit land misschien niet zo best gesteld is (Pels *et al.*, 2011).

De inhouden en denkwijzen van de maatschappijvakken die ik heb opgesomd, zouden eigenlijk tot de standaarduitrusting moeten behoren van iedere ontwikkelde, goed geïnformeerde burger, de burger waarvan het voortbestaan van onze democratie afhankelijk is. We kunnen ons echter afvragen of het ideaal van de ontwikkelde en oordeelkundige burger voldoende gerealiseerd wordt. We beschikken over onvoldoende gegevens om daarover iets met zekerheid te zeggen, maar de indruk bestaat dat het beter zou kunnen. Waar onderwijs beter kan, komt de ontwikkeling van didactiek in het gezichtsveld, in dit geval de didactiek van de maatschappijvakken.

Didactiek van de maatschappijvakken

Over vakdidactiek bestaat soms de opvatting dat deze neerkomt op het op een bepaald vak toepassen van in de algemene onderwijskunde ontwikkelde inzichten over het beste soort onderwijs. Zo'n opvatting veronderstelt dat het er weinig toe doet op welk vak de algemene onderwijskundige beginselen worden toegepast. Zo geloven sommigen in de theorie over meervoudige intelligenties van Gardner (1983), anderen in het leren in vijf dimensies volgens Mar-

zano (1992), en weer anderen in de theorie over het mythische, romantische, filosofische en ironische denken van Egan (1997). Vakdidactiek komt in al deze gevallen neer op het ontwerpen van onderwijs volgens de in een algemene onderwijstheorie uiteengezette principes. De eigen aard van het vak zou er in dat geval weinig toe doen.

Een andere opvatting over leren gaat ervan uit dat leren niet los gezien kan worden van wát er wordt geleerd. Dit was onder andere een conclusie van het Amerikaanse project *How People Learn* dat zich erop richtte de resultaten van empirisch onderwijskundig onderzoek samen te vatten om te komen tot het *evidence based* best mogelijke onderwijs. Daarbij kwam men echter tot de conclusie dat richtlijnen voor het beste onderwijs niet los kunnen worden gezien van de inhoud die moeten worden onderwezen. Vragen naar het best mogelijke onderwijs in het algemeen is daarom een onmogelijkheid: 'Asking which teaching technique is best is analogous to asking which tool is best – a hammer, a screwdriver, a knife, or pliers' (Donovan *et al.*, 1999, p. 18). Net als bij gereedschap is ook bij onderwijs de vraag voor welk doel het is bestemd. De doelen van het onderwijs moeten in de beschouwingen worden betrokken, zeker als het gaat om didactisch onderzoek dat zich richt op de specifieke denkwijzen van een vak.

Hieruit volgt dat vakdidactiek niet alleen berust op het toepassen van resultaten van onderwijskundig onderzoek, maar ook op een oriëntatie op de vak-eigen denkwijzen die bij een bepaalde discipline behoren. Vakdidactiek oriënteert zich niet alleen op onderwijskunde, maar ook op de theoretische beginselen van het vak in kwestie. Daarom is het ook moeilijk, en tot op zekere hoogte onmogelijk, een algemene vakdidactiek voor de maatschappijvakken te ontwerpen. Een historische studie naar de oorzaken van de Amerikaanse Burgeroorlog vergt een heel ander soort redenering dan het berekenen van het effect van overheidsuitgaven op de werkloosheid in een land, en die redenering verschilt weer essentieel van de redenering die een meteoroloog toepast bij het opstellen van een weersvoorspelling. De vakken geschiedenis, economie, aardrijkskunde en maatschappijleer verschillen zodanig van elkaar, dat zij eigen vakdidactieken nodig hebben, tenminste, als wij die vakken en hun didactiek serieus willen nemen. De bestaansgrond van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken is gelegen in de erkenning van het feit dat specifieke vakdidactieken naast algemeen onderwijskundige expertise nodig zijn.

Dat maakt het minder eenvoudig een algemeen thema voor het lectoraat te formuleren. In het voorgaande heb ik betoogd dat zo'n algemeen verbindend onderwerp het thema burgerschap zou kunnen zijn. Maatschappijvakken oriënteren allemaal op de samenleving en dragen zo bij aan de voor een burger noodzakelijke kennis en vaardigheden. Een ander verbindend thema is waar-

schijnlijk dat het om talige vakken gaat die in abstracte begrippen beschrijvingen geven van de sociale werkelijkheid. Daarom wil ik hier met u nagaan hoe de taal van burgerschap die bij de maatschappijvakken aan de orde is, eruit zou kunnen zien. Daarmee wordt een belangrijke hoofdlijn in de werkzaamheden van het lectoraat omschreven, zonder daarmee te willen zeggen dat 'de taal van burgerschap' het totaal van de vier vakdidactieken zou kunnen dekken.

4 De taal van burgerschap

De rol van abstracte begrippen

Bij een raadpleging onder docenten maatschappijvakken in 2011, voorafgaand aan de start van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken per 1 januari 2012, bleek dat velen van hen het aspect van taalbeheersing als een van de grootste problemen bovenaan de onderzoeksagenda van het lectoraat wilden plaatsen. Als taalbeheersing zo'n belangrijk probleem voor leraren is, is het de moeite waard om te onderzoeken in hoeverre daarbij sprake is van een zuiver taaldidactisch probleem of ook van didactische problemen die specifiek betrekking hebben op het leren van maatschappijvakken. Ik wil een poging doen hieromtrent enige hoofdlijnen te schetsen die in het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken verder zullen worden uitgewerkt.

Zoals al een paar keer is opgemerkt, is kenmerkend voor de maatschappijvakken dat zij de concrete sociale werkelijkheid op een abstract conceptueel niveau beschrijven. Zo'n niveau is noodzakelijk om enig begrip te kunnen hebben van wat zich in de sociale werkelijkheid in feite afspeelt. Een eenvoudig voorbeeld kan dat verduidelijken. Het concrete verschijnsel van mensen die in bouwallige tenten op stadspaleis verblijven, kan in het ene geval worden uitgelegd als een protest tegen het harde kapitalisme van een geglobaliseerde economie, in een tweede geval als een opstand tegen een autoritaire Arabische president, en in een derde als een wanhoopsdaad van uitgeprocedeerde asielzoekers.

Het aantal abstracte concepties dat nodig is om deze drie situaties van elkaar te onderscheiden en ze te doorgronden, is aanzienlijk. Iemand die wil begrijpen wat er aan de hand is, moet weten wat kapitalisme, globalisering, een autoritair presidentschap, een opstand, asiel zoeken en uitgeprocedeed zijn eigenlijk betekenen. Als u daar even over nadent, begrijpt u dat daar best een aantal lessen voor nodig zijn. In vrijwel geen enkel geval volstaat het geven van een definitie van het abstracte begrip. Er zal uitvoeriger moeten worden

ingegaan op contexten en achtergronden. Bij het behandelen van sommige abstracta zal gebruik moeten worden gemaakt van weer andere abstracte begrippen, die op hun beurt ook weer de nodige verheldering zullen behoeven.

De drie tentenkampen die op concreet niveau zoveel overeenkomst vertonen, verwijzen op abstract niveau naar nogal uiteenlopende aspecten van de sociale werkelijkheid, zoals het aspect van economie en wereldhandel, het aspect van mensenrechten en het aspect van landsbestuur en politiek. Een didactische vraag van enig belang is of het onderwijs hier moet uitgaan van een geïntegreerde behandeling van het concrete verschijnsel ('een les over kampende mensen op stadspaleizen') of conceptueel analyserend te werk moet gaan en in bepaalde lessen aandacht moet besteden aan de kapitalistische economie, in andere lessen aan mensenrechten en in nog weer andere aan democratie versus autoritair gezag. Met andere woorden: moet de concrete werkelijkheid of een analyse daarvan op abstract niveau de ordening van het curriculum bepalen? Let wel: ik spreek hier over de *ordering* van onderwerpen in het curriculum, niet over de *aanpak* van die onderwerpen op het niveau van een les of een lessenserie; daarbij zijn concrete voorbeelden en contexten altijd gewenst om een goed begrip van het besprokene te bereiken.

De wijze waarop de verschillende maatschappijvakken met de relatie tussen abstract en concreet omgaan, verschilt, evenals de theorievorming over het meest effectieve onderwijs in dit verband. We kunnen hier een tweedeling maken die waarschijnlijk verband houdt met de aard van de moederwetenschappen die aan onze vier schoolvakken ten grondslag liggen. Maatschappijleer en economie zijn meer vanzelfsprekend rond abstracte concepten georganiseerd dan aardrijkskunde en geschiedenis. De beide laatste vakken kennen een oorsprong als zogenaamde 'idiografische' wetenschappen: disciplines die zich interesseren voor het unieke van ieder bijzonder geval en zich erop toeleggen de details daarvan zo goed mogelijk te beschrijven (Holt-Jensen, 1999; Megill, 1989). De sociale wetenschappen en de economie daarentegen zijn generaliserende vakken die ernaar streven uitspraken te doen over algemene wetmatigheden in de sociale werkelijkheid, en bijzondere gevallen tegen de achtergrond daarvan te verhelderen en verklaren. Voor de schoolvakken is daarbij wellicht mede van belang dat economie en maatschappijleer vooral bovenbouwvakken en vakken voor het mbo zijn. Zij richten zich dus hoofdzakelijk op oudere leerlingen die meer tot abstract denken in staat zijn, terwijl aardrijkskunde en geschiedenis met name een sterke positie hebben in de onderbouw van het algemeen vormend onderwijs.

In de discussies binnen de vier vakdidactieken zijn bewegingen waar te nemen die deels in tegengestelde richting gaan en elkaar daarom misschien ook kunnen aanvullen en bevruchten. In de economiedidactiek is het debat over

conceptgericht dan wel contextgericht onderwijs actueel, ook in verband met de vernieuwing van de eindexamenprogramma's voor economie (Teulings, 2005; Kneppers, 2007; Kneppers, 2010). Traditioneel was economie een sterk theoretisch, conceptgericht vak dat maar weinig verbanden legde met de concrete maatschappelijke werkelijkheid. Het recentere economieonderwijs richt zich echter expliciet op de toepasbaarheid van wat op school wordt geleerd, op transfer van de schoolcontext naar de context van de maatschappelijke werkelijkheid. Leerlingen hoeven immers niet te worden opgeleid tot economen in de dop, maar ze moeten als burgers leren de maatschappelijke werkelijkheid vanuit een economische invalshoek te analyseren en daarover goed gefundeerde standpunten in te nemen. Men bepleit daarom een economieonderwijs dat meer uitgaat van concrete maatschappelijke contexten en de abstracte concepten minder centraal stelt.

Bij aardrijkskunde en geschiedenis is juist het omgekeerde te zien. Zo was aardrijkskunde traditioneel een vak dat zich toelegde op de beschrijving van uiteenlopende verschijnselen in diverse landen en regio's. Vanaf de jaren zeventig heeft het zich echter ontwikkeld tot een vak dat ruimtelijke problemen op meer abstract en generaliserend niveau bestudeert en daarvoor een algemeen bruikbaar en toepasbaar begrippenapparaat probeert te ontwikkelen (Van der Vaart, 1990; Gollodge, 2002). Bij geschiedenis wordt sinds enige tijd gepleit voor het gebruik van sleutelbegrippen die vergelijkingen tussen verschillende tijden en culturen mogelijk maken (Wilschut *et al.*, 2004, par. 2.3.3.). In plaats van alleen te kijken naar 'wat er gebeurde' zouden leerlingen meer moeten leren begrijpen 'wat er aan de hand was' ('what's happening' versus 'what's going on') en daarvoor zijn een hoger generaliserend niveau en een hoger abstractieniveau noodzakelijk (Blow, 2011, p. 130).

'The abstract formulation forms the bridge from one context to another' (Salomon & Perkins, 1989, p. 126). Maar de abstractie op zichzelf is daarvoor niet voldoende. Om goed te begrijpen wat een abstractie eigenlijk betekent, moet de leerling zich bewust hebben ingespannen om de stap van de concrete context naar de abstractie te zetten. De abstractie moet niet alleen beschikbaar zijn als product (bijvoorbeeld in de vorm van een definitie), maar ook als proces (in de vorm van de redenering die van de concrete context naar de abstractie heeft geleid). Salomon en Perkins (1989) noemen dit 'mindful abstraction'. Het schakelen tussen het concrete en het abstracte niveau blijft voortdurend aan de orde.

Zo kunnen we de discussie in de economiedidactiek over context- en conceptgericht onderwijs en de ontwikkeling in de richting van meer generaliserende concepten in de aardrijkskunde- en geschiedenisdidactiek met elkaar in verband brengen. De relatie tussen de abstracties en de concrete werkelijkhe-

den blijft steeds essentieel. Daarbij moeten soms moeilijke denkoperaties worden verricht. De bekende sociale werkelijkheid geeft niet alleen aanknopingspunten voor een beter begrip van abstracties, maar kan ook leiden tot misconcepties die een hardnekkig bestaan hebben.

In de economiedidactiek bijvoorbeeld hebben bepaalde begrippen een sterke *common sense* lading die haaks staat op hun gebruik en betekenis in een wetenschappelijke economische context, bijvoorbeeld het begrip 'schaarste' (beschikbaarheid van een goed in relatie tot de vraag ernaar) dat vaak verward wordt met het begrip 'zeldzaamheid' (beschikbaarheid van een goed in absolute zin) (Kourilsky, 1993). In het geschiedenisonderwijs leidt presentisme, de neiging historische werkelijkheden te interpreteren vanuit een hedendaags perspectief, vaak tot misconcepties, waarvan een belangrijke is dat mensen zich in het verleden maar moesten behelpen *omdat* zij bepaalde zaken nog niet hadden (je behelpen met kaarsen omdat je geen gloeilampen en TL-buizen hebt, bijvoorbeeld) (Lee & Ashby, 2001; Lee & Howson, 2009; Wilschut, 2011, p. 130-131). Bij aardrijkskunde betekent schaal iets anders dan een fruitschaal en vormt het denken over de schaal waarop iets het geval is en de schaal waarop dat wordt weergegeven een belangrijke sleutel tot verschillende manieren van geografisch denken (Montello, 2001). Bepaalde wetenschappelijke concepties die sterk indruisen tegen intuïtieve opvattingen gestoeld op ervaringen uit het dagelijks leven en daardoor moeilijk te leren zijn, worden daarom ook wel betiteld als 'troublesome concepts' (Meyer & Land, 2003; Meyer & Land, 2005).

De sociale werkelijkheid is buitengewoon divers, grillig en onsystematisch van aard en maatschappelijke ontwikkelingen zijn tot op grote hoogte onvoorspelbaar. Om daarvan als burger iets te kunnen begrijpen en zich er een verantwoord oordeel over te kunnen vormen, zouden leerlingen een robuust conceptueel apparaat moeten leren hanteren. Zo'n conceptueel apparaat komt waarschijnlijk niet tot stand door het onsystematisch bestuderen van steeds weer andere culturen en perioden, het verzamelen van ongeordende kennis over allerlei landen en werelddelen en het bestuderen van steeds weer andere unieke sociaal-economische contexten. Het doorgronden van een concept vereist dat het niet eenmalig via een definitie uit het hoofd wordt geleerd, maar dat er via een doordacht curriculum steeds opnieuw op teruggekomen wordt, waardoor het beheersingsniveau van de concepten en de mate waarin leerlingen in staat zijn tot toepassing ervan kunnen toenemen (Tennyson & Cocchiarella, 1986; Klausmeier, 1992).

In het verleden heeft de onderwijspedagoog Hilda Taba in de Verenigde Staten al eens moedige pogingen ondernomen een conceptueel samenhangend curriculum te ontwikkelen voor de gehele *social studies*, uitgaand van elf fun-

damentele begrippen: causaliteit, conflict, samenwerking, culturele verandering, verschillen, onderlinge afhankelijkheid, modificatie, macht, sociale controle, tradities en waarden (Stern, 2010). Door die centrale concepten in steeds wisselende contexten op een steeds hoger niveau aan de orde te stellen, hoopte zij het doelgerichte leren van leerlingen te bevorderen. Of een dergelijk zeer hoog abstractieniveau tot een succesvol curriculum kan leiden, is misschien de vraag. Wel lijkt onderzoek erop te wijzen dat onderwijs in de sociale vakken waarin begripsontwikkeling bewust centraal wordt gesteld – waarin dus voor de ordening en het aanbod van de stof begrippen beslissend zijn en niet de toevallige gebeurtenissen in een bepaalde eeuw of de omstandigheden in een bepaald land – bij leerlingen leidt tot meer begrip en een grotere mate van vaardigheid in het toepassen van de begrippen (Twyman & Tindal, 2005; Twyman *et al.*, 2006).

Het is de ambitie van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken bij te dragen aan de *leerbaarheid* van de sociale vakken, dat wil zeggen dat leerlingen het gereedschap wordt aangeboden om greep te krijgen op de sociale werkelijkheid en om daarbij vooruitgang te kunnen boeken in hun beheersingsniveau. We veronderstellen dat het moeilijk is greep te krijgen op de sociale werkelijkheid als je steeds wordt geconfronteerd met andere unieke verschijnselen en gebeurtenissen zonder systematisch te worden onderwezen in een conceptueel apparaat voor de analyse van die werkelijkheid en in de toepassing daarvan. Als onze veronderstelling klopt, moet dat apparaat voorrang krijgen boven unieke inhouden, zodanig dat leerlingen leren het toe te passen en daarbij vooruitgang te boeken omdat zij dezelfde begrippen steeds opnieuw in andere contexten tegenkomen. Ten opzichte van bestaande curricula in vooral geschiedenis en aardrijkskunde kan dat nogal ingrijpende gevolgen hebben. Voor economie en maatschappijleer zijn die gevolgen waarschijnlijk geringer, al moet er wel voor worden gewaakt dat onder de contextgerichte benadering die thans opgeld doet het ontwikkelen van concepten niet ondergesneeuwd raakt.

Een probleem apart is de organisatie van het onderwijs in de sociale vakken in een leergebied dat is opgebouwd uit elementen van de bestaande vakken, voornamelijk geschiedenis en aardrijkskunde. Deze didactische aanpak komt vooral voor in de onderbouw van het vmbo (Van Boxtel *et al.*, 2009). Op zichzelf zou zo'n curriculum aanknopingspunten kunnen bieden voor het centraal stellen van bepaalde sociaal-wetenschappelijke concepten, niet de toevallige historische of geografische inhouden. Maar bij de curricula voor het leergebied zoals ze tot dusverre bestaan, is zelden gedacht aan systematische groepering van inhouden rond centrale concepten. Er is geprobeerd elementen uit de be-

staande vakken, die al niet uitmunten door een doordachte conceptuele ordening, met elkaar te combineren.

Een voorbeeld van wat dat kan opleveren is een hoofdstuk uit de methode *Plein M* – volgens de uitgever de meest gebruikte methode voor het leergebied in het vmbo (*Plein M*, z.d.) – waarin gesproken wordt over de uitbarsting van de Vesuvius in 69 n.C. waardoor de Romeinse stad Pompeii onder de as bedolven raakte, met als gevolg dat wij thans via opgravingen unieke kennis over de Romeinse samenleving kunnen verkrijgen. Daarmee combineert men in dat hoofdstuk dan het fysisch-geografische verschijnsel vulkanisme en het sociaal-geografische verschijnsel toerisme, aangezien Italië, het land waarin Pompeii en de Vesuvius gelegen zijn, nu eenmaal een toeristische bestemming is.

De pleitbezorgers van het leergebied zeggen dat dit onderwijs ‘in samenhang’ oplevert, wat beter en motiverender zou zijn voor leerlingen omdat de buitenschoolse werkelijkheid nu eenmaal niet in diverse vakken is opgesplitst. Een integrale benadering zou daarom de voorkeur verdienen. Maar de gedachte bekruipt mij dat dit kan neerkomen op onderwijs over mensen in bouwvallige tenten op pleinen, waarbij de gelegenheid ontbreekt voldoende in te gaan op kapitalisme, mensenrechten of autoritaire presidenten. Daarom wil het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken meer helderheid scheppen over het onderwijs in het leergebied mens en maatschappij en de verdiensten of effecten daarvan. We weten tot nu toe niet of nauwelijks wat dit soort onderwijs eigenlijk oplevert.

De rol van idioom

De wereld van de abstracte sociaal-wetenschappelijke concepten is een belangrijk onderdeel van de taal van de maatschappijvakken, de taal die een burger in een democratische samenleving moet leren spreken. Voor de didactiek van onze vier vakken ligt het tamelijk voor de hand om met dit talige aspect van het onderwijs bezig te zijn. De concepten vertegenwoordigen immers erkend ‘moeilijke woorden’ die hun aanwezigheid in de leerstof doorgaans niet verbergen. Omdat ze opvallen, in een leerstoftekst vaak zelfs als vet of cursief gedrukte woorden, is te verwachten dat er aandacht aan wordt besteed.

De taal van de maatschappijvakken kent echter ook andere struikelblokken, waarvan op het eerste gezicht minder duidelijk is dat ze er zijn. Het onderzoek naar taalgericht vakonderwijs wijst erop dat niet alleen de erkend moeilijke vaktermen, maar ook andere vormen van taal die niet tot de dagelijkse taalwereld van leerlingen behoren, deel uitmaken van de leerstof waar leerlingen moeite mee kunnen hebben (Hajer & Meestringa, 2009). In de publicatie die het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken onlangs uit-

bracht over taalgericht vakonderwijs en de maatschappijvakken (Van Drie *et al.*, 2012) wordt bijvoorbeeld de volgende tekst geciteerd met uitspraken van John F. Kennedy als congreslid over Vietnam. Dit is een soort tekst waarmee leerlingen in een geschiedenisles te maken kunnen krijgen en die in dit geval aan hen werd voorgelegd op het eindexamen havo in 2012:

‘Kolonialisme is geen onderwerp voor een theekransje. Miljoenen mensen hebben er dagelijks mee te maken. Ook dit gebied is gevoelig voor revolutie, wat telkens weer blijkt uit bloedige onlusten en moordaanslagen. De wil tot ingrijpende veranderingen heeft nu in Korea en Indochina geleid tot bloedige veldslagen en oorlog op grote schaal. In feite gaat het hier om de tegenstelling tussen een samenleving die vrij wil worden en een andere die zich wanhopig vastklampt aan wat ze al zo lang heeft. Het communisme heeft de landen in Azië veel te bieden, maar tegelijkertijd ligt hier een geweldige uitdaging voor het verspreiden van Amerikaanse opvattingen.’

De voor de hand liggende moeilijke woorden in deze tekst zijn begrippen als kolonialisme en communisme, en eventueel revolutie. Om de tekst goed te grijpen moet de leerling echter ook weten wat ‘een onderwerp voor een theekransje’ is, wat het inhoudt dat een gebied ergens ‘gevoelig voor’ is, wat men zich moet voorstellen bij ‘bloedige onlusten’, wat een ‘wil tot ingrijpende veranderingen’ inhoudt en wat een ‘geweldige uitdaging’ impliceert. In de vraag die de leerlingen hier moesten beantwoorden, moest worden uitgelegd dat steun aan Vietnam volgens Kennedy niet in het Amerikaanse belang was in de Koude Oorlog, wat inhoudt dat zij zich ook iets moesten kunnen voorstellen bij zo’n ‘belang’.

Dat dit soort taalverschijnselen aanzienlijke drempels kunnen opleveren, werd mij zelf nog niet zo lang geleden duidelijk bij een presentatie door een tweedejaarsstudent aan de bachelor-lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam. De student merkte op dat bij de belegering van een bepaalde stad veel van de belegeraars ‘vermoord’ werden. Toen ik opmerkte dat hij waarschijnlijk bedoelde dat zij sneuvelden, keek hij me niet begrijpend aan. Dat was toch zeker hetzelfde? Uit het gesprek dat zich hierop in de studentengroep ontwikkelde, werd mij langzamerhand duidelijk dat velen van hen geen onderscheid konden maken tussen de veelheid aan verwoordingen die in het Nederlands kunnen aanduiden dat iemand om het leven wordt gebracht: vermoorden, doden, terechtstellen of sneuvelen: het kwam volgens veel studenten – in overgrote meerderheid witte autochtonen voor wie Nederlands de moedertaal is – allemaal op hetzelfde neer. Toch kunnen we wel stel-

len dat het voor een geschiedenisleraar niet onbelangrijk is hierin onderscheid te kunnen maken.

Er is nog niet zoveel onderzoek gedaan naar dit soort talige aspecten die specifiek van belang zijn voor de maatschappijvakken, en hoe daaraan didactisch tegemoet kan worden gekomen. Het onderzoek dat er is, komt vooral van taalkundigen en experts in taalonderwijs, maar lijkt een veelbelovend en belangwekkend terrein te openen voor de didactici van de maatschappijvakken.

Zo heeft de Amerikaanse taalkundige Luciana de Oliveira onderzoek gedaan naar de rol van zelfstandige naamwoorden en daarbij gewezen op de wijze waarop deze bepaalde informatie samenballen en het op die manier mogelijk maken relaties te leggen, bijvoorbeeld in een zin als 'De Duitse herbezetting van het Rijnland betekende een keerpunt in de opmars naar de oorlog'. Het woord 'herbezetting' en de uitdrukking 'opmars naar de oorlog' refereren aan complexen van eerder behandelde leerstof die hier wordt samengebond, waardoor het mogelijk wordt iets als een 'keerpunt' te bestempelen. De Oliveira beveelt aan leerlingen verbindingen te laten leggen van de naamwoorden naar de eerder behandelde stof waarnaar deze verwijzen, waardoor zij zich meer bewust zouden worden van wat een bepaalde uitspraak eigenlijk inhoudt (De Oliveira, 2010). Er is nog geen empirisch onderzoek waaruit blijkt dat zo'n aanpak inderdaad helpt, behoudens een aanzet tot zo'n onderzoek die een student van de masteropleiding leraar geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam onlangs onder mijn leiding heeft gedaan.

De Australische taalkundige Caroline Coffin, tegenwoordig werkzaam in het Verenigd Koninkrijk, deed onderzoek naar de taalbeheersing die van leerlingen wordt verlangd bij het schrijven over geschiedenis (Coffin 2006a; Coffin 2006b). Zij onderscheidt in door leerlingen geproduceerde teksten achtereenvolgens *recording genres* (waarin wordt vastgelegd wat er is gebeurd) voor de leeftijdsgroep van 11- tot 13-jarigen, *explaining genres* (waarin samenhangen tussen oorzaken en gevolgen worden aangeduid) voor 14- tot 16-jarigen en *arguing genres* (waarin een argumentatie wordt opgezet) voor 16- tot 18-jarigen. Elk genre heeft zijn eigen linguïstische karakteristieken. Kenmerkend voor de overgang van lagere naar hogere stadia zijn de afname van de chronologie als structurerend principe en de toename van nominalisatie, het gebruik van zelfstandige naamwoorden. Wat dit laatste betreft, is er een raakpunt met het onderzoek van De Oliveira. Als voorbeelden van versies van zinnen die minder en meer genominaliseerd zijn, geeft Coffin:

- Australië was zes jaar betrokken in de Tweede Wereldoorlog, dus veranderde er veel in politiek, economisch en sociaal opzicht.

- De oorzaak van de politieke, economische en sociale veranderingen in Australië was de betrokkenheid bij de Tweede Wereldoorlog gedurende zes jaar.

Het gebruik van de naamwoorden ‘veranderingen’ en ‘betrokkenheid’ maakt het gemakkelijker om via het woord ‘oorzaak’ te spreken over een causaal verband, maar impliceert ook een abstracter taalgebruik.

De taal die gebruikt wordt voor het uiteenzetten van causale verbanden is door Coffin nader geanalyseerd. Ze onderscheidt daarbij woorden die omschrijven dat een bepaalde ontwikkeling mogelijk werd (beïnvloeden, ondersteunen, bijdragen aan, bevorderen) en woorden die aanduiden dat iets beslissend was voor een bepaalde ontwikkeling (leiden tot, veroorzaken, bepalen, betekenen dat, toeschrijven aan). Die twee categorieën van woorden houden verband met wat in de geschiedtheorie wordt beschreven als noodzakelijke en voldoende voorwaarden voor een bepaalde ontwikkeling. Het is interessant deze link te leggen tussen een taalkundig verschijnsel en de daarmee verbonden vaktheoretische principes. Zo komen we immers in de buurt van wat ik eerder als ‘vakdidactiek’ heb gedefinieerd. De relatie tussen vakmatig denken en bepaalde vormen van taal komt hier duidelijk naar voren.

Als onderwijs zich bewust richt op het aanleren van bepaalde taalvaardigheden en het omgaan met bepaalde woorden, leidt dat volgens het onderzoek van Coffin tot betere resultaten. Ook dit is een terrein waarop nog nader onderzoek zou kunnen worden verricht. Van de kant van didactici van de maatschappijvakken bestaat er op dit terrein nog weinig.

Het onderzoek van de neerlandica Jentine Land (2009) naar teksten in leerboeken – voornamelijk geschiedenisboeken – heeft aangetoond hoe belangrijk het voor leerlingen is dat verbanden in een tekst duidelijk worden geaccentueerd door verbindingswoorden als ‘omdat’, ‘daarom’, ‘dus’. Een tekst moet een heldere coherentie hebben. Dit onderzoek richtte zich niet op de wijze waarop leerlingen teksten componeren, maar op de wijze waarop ze informatie uit teksten tot zich nemen.

Op hetzelfde terrein zijn de Amerikaanse onderzoekers Margaret McKeown en Isabel Beck actief geweest (McKeown & Beck, 1994; Beck *et al.*, 1995). Een van de interessante zaken waarop zij wijzen is dat teksten in leerboeken over sociale vakken vaak onpersoonlijk, ‘zielloos’ (*disembodied*) zijn geschreven en dat het kan helpen om de onpersoonlijke krachten in een tekst ‘stem’ te geven door meer handelende en sprekende personen op te voeren. Dit zijn twee versies van een tekst, de eerste uit een normaal geschiedenisboek, de tweede met meer actieve zinnen, actieve personen en directe rede van sprekende mensen:

De kolonisten werden erg kwaad over deze belastingen. Hun eigen koloniale vergaderingen hadden er niet over gestemd. Zij waren niet tevreden over de belastingwetten die het Britse Parlement hun oplegde. Hun motto werd: geen belasting zonder vertegenwoordiging. De mensen wilden geen Britse producten meer kopen. De koloniale vergaderingen wilden geen belastingen meer innen. De grootste opschudding veroorzaakte misschien wel een groep die zich de Zonen van de Vrijheid noemde. Zij verwoestten huizen van belastinginners en verdreven een paar belastingmensen uit de stad.

Toen ze over deze belastingen hoorden, werden de kolonisten woedend. 'Onze eigen koloniale vergaderingen hebben er niet eens over gestemd', riepen de kolonisten. Je merkt wel dat ze niet erg tevreden waren over de belastingwetten van het Britse Parlement. Door het hele land begonnen mensen te roepen: 'geen belasting zonder vertegenwoordiging!' Ze zwoeren plechtig dat ze niets meer zouden eten, drinken of kopen dat Brits was. De koloniale vergaderingen weigerden om nog belastingen te innen. Een groep mensen die de Zonen van de Vrijheid heette, begon allerlei opschudding te veroorzaken. Ze staken huizen van belastinginners in brand en ze zeiden tegen die belastingmensen dat ze maar beter de stad uit konden gaan, of anders ... (Beck *et al.*, 1995, p. 236).

Volgens het onderzoek van Beck en McKeown leidt het gebruik van teksten met zowel meer samenhang als met 'meer stem' tot betere leerresultaten. Wat betreft het element coherentie stemt hun onderzoek overeen met dat van Land. Wat betreft het element van het geven van een persoonlijke stem aan abstracte krachten is er echter nog wel wat onduidelijkheid. Het onderzoek van Land lijkt erop te wijzen dat allerlei concretiserende details ook de aandacht van de lezer kunnen afleiden van de hoofdzaak. Belangwekkend is dat het hier ook weer gaat om de relatie tussen concreet en abstract, maar op een andere manier dan ik eerder bij het gebruik van concepten heb besproken. Concreet is hier het geven van een persoonlijke stem aan een abstracte kracht. Ook hier ligt een interessant terrein open voor nader onderzoek.

De taal van burgerschap houdt dus méér in dan het leren beheersen van bepaalde vaktermen, van erkend 'moeilijke woorden'. Het gaat ook om het beheersen van een idioom dat gewoon dagelijks lijkt, maar dat in verband met vakmatig redeneren niet is; om het beheersen van bepaalde genres en om het leren opbouwen van teksten op een samenhangende en gedisciplineerde manier. Er zou onderzoek moeten worden gedaan naar de taalmiddelen die gehanteerd worden om bepaalde voor de sociale vakken typerende denkoperaties onder woorden te brengen, zoals Coffin dat heeft gedaan over de taal van

causale verbanden. Daaropvolgend zou kunnen worden onderzocht of expliciet onderwijs in dergelijke taalmiddelen significante verbeteringen kan opleveren in de prestaties van leerlingen bij de sociale vakken.

Een conceptueel curriculum

Bij de bespreking van het voorbeeld van Pompeii, vulkanisme en toerisme liet ik al doorschemeren dat in de gebruikelijke curricula van vooral aardrijkskunde en geschiedenis meestal geen sterke conceptuele samenhang bestaat. Dat komt doordat diverse landen of regio's, diverse perioden of historische culturen meestal bepalend zijn voor de leerstofordening. Een hoofdstuk in een geschiedenisboek gaat over 'De Romeinen', waarbij een van de behandelde vragen is hoe de Romeinen in staat waren een groot imperium op te bouwen. Daarnaast komen in hetzelfde hoofdstuk zaken aan bod als de godsdienst van de Romeinen, de slavernij en het stedelijke leven.

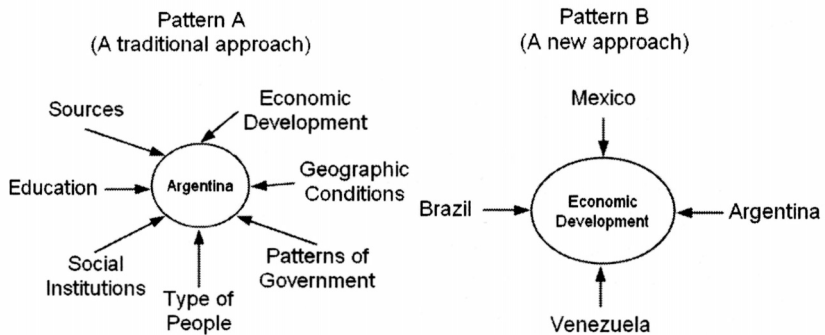
Heel anders zou dat zijn als een hoofdstuk zou gaan over imperialisme en imperia. Het Romeinse imperium zou vergeleken kunnen worden met andere grote rijken, waarbij overeenkomsten en verschillen zouden kunnen worden geconstateerd. Door imperialisme als verschijnsel herhaaldelijk in een curriculum aan de orde te laten komen, zou op termijn een hogere graad van beheersing van het begrip imperialisme kunnen worden bereikt. In andere leerstofonderdelen zou dan dieper kunnen worden ingegaan op verschijnselen als slavernij en godsdienst.

Voor aardrijkskunde heeft Taba een conceptueel curriculum in beeld gebracht door een traditionele en een meer conceptgerichte behandeling van Latijns-Amerika naast elkaar te zetten (fig. 2). In plaats van de diverse landen successievelijk te behandelen met alle aspecten die per land van belang zijn, bepleit zij om op geordende wijze aandacht te besteden aan diverse aspecten, bijvoorbeeld 'economische ontwikkeling', en daarbij situaties uit diverse landen als voorbeeld te gebruiken.

Zo werkte zij ook thema's als 'interactie tussen mensen en hun omgeving' uit in een spiraalvormig curriculum voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs:

- Lagere leerjaren ('lokale gemeenschap'): De geografische omgeving beïnvloedt werk en transport.
- Groep 6 ('Indiaanse gemeenschappen'): Verschillende natuurlijke hulpbronnen hebben invloed op verschillende leefpatronen.
- Groep 7 ('Koloniaal Amerika'): Het ontwikkelen van verschillende natuurlijke hulpbronnen resulteert in het ontwikkelen van verschillende vaardigheden.

- Groep 8 ('Latijns-Amerika'): Ongelijke verdeling van hulpbronnen creëert de noodzaak van handel.
- Eerste leerjaar voortgezet onderwijs ('Het Midden-Oosten'): Unieke geografische omstandigheden beïnvloeden de inzet van menselijke hulpbronnen, leiden tot de ontwikkeling van verschillende vaardigheden en hebben invloed op de graad van rijkdom.
- Tweede leerjaar voortgezet onderwijs ('Regio's in de Verenigde Staten'): Interactie tussen de mensen en hun omgeving bevordert de ontwikkeling van verschillende sociale organisatievormen (Stern, 2010, p. 52).



Figuur 2 Traditionele en meer conceptgerichte behandeling van 'Latijns-Amerika' volgens Taba (in Stern, 2010, p. 49)

Voor een op burgerschap gericht curriculum van de maatschappijvakken zouden thema's als 'mensenrechten' of 'burgers en onderdanen' speciale aandacht verdienen. In het kader van dit laatste thema zou kunnen worden nagegaan hoe in de Griekse stadstaat het thema burgerschap voor het eerst aan de orde werd gesteld en geëxperimenteerd werd met vormen van democratie. Nadat op die manier de contrastbegrippen burger en onderdaan zouden zijn geïntroduceerd, zou bij verschillende machthebbers uit de geschiedenis kunnen worden nagegaan of zij over onderdanen of over burgers regeerden: een middeleeuwse koning, een absoluut vorst als Lodewijk XIV, een Amerikaanse president, Napoleon en Hitler. Daarbij zou dan blijken dat invloed van het volk op de uitoefening van macht niet altijd impliceert dat er een democratie ontstaat, zoals blijkt uit het voorbeeld van Hitler. Bij Hitler en Napoleon aangekomen worden de begrippen burgerschap en democratie dus meer genuanceerd dan bij de introductie ervan rond de Griekse stadstaat. Van leerlingen wordt een hogere graad van beheersing van het begrip verwacht.

Bij het ontwerpen van dergelijke curricula wordt de vraag naar het conceptuele doel waarmee bepaalde leerstof wordt onderwezen centraal gesteld. Feitelijke kennis is niet langer een doel op zichzelf, maar het wordt duidelijk welke maatschappelijk relevante concepten erdoor worden ontwikkeld, hoe die concepten steeds verder worden uitgewerkt en genuanceerd, en hoe verbanden tussen verschillende concepten worden gelegd.

5 Waarden, perspectieven en feiten

Waardegeladen vakken

Behalve een taal die zich bedient van sociaal-wetenschappelijke abstracte begrippen, is er nog iets dat de maatschappijvakken van andere vakken onderscheidt. Omdat maatschappijvakken gaan over mensen en hun wereld, is er een duidelijk onderscheid met vakken die over de fysische werkelijkheid gaan of die alleen het aanleren van taal of rekenen beogen. Menselijke cultuur is minder wetmatig en voorspelbaar dan de fysische wereld, en uitspraken over de menselijke cultuur zijn heel vaak waardegeladen.

Communicatie tussen mensen is altijd een zaak van verschillende perspectieven. Een belangrijk doel van het onderwijs aan burgers is dat zij leren omgaan met anderen die anders over de wereld denken dan zijzelf, die andere dingen belangrijk vinden, andere dingen geloven, andere waarden huldigen. Leren omgaan met zulke verschillen is een voorwaarde voor het voortbestaan van democratie, die ervan uitgaat dat er nu eenmaal verschillende invalshoeken en overtuigingen bestaan.

Leerlingen moeten zich via de maatschappijvakken bewust worden van het feit dat zij een taal spreken die een ander misschien niet meteen verstaat en proberen de taal van de ander zo goed mogelijk te begrijpen en die serieus te nemen. Daarbij ontstaan soms vertaal- en vertolkproblemen. Bij aardrijkskunde verdiepen leerlingen zich in de culturen van andere landen, bij geschiedenis in die van andere tijden, bij maatschappijleer staat het omgaan met verschillende visies op maatschappelijke problemen, zoals die bijvoorbeeld spelen in de media, in het centrum van de belangstelling.

Onderzoek in de geschiedenisdidactiek toont aan dat leerlingen aanzienlijke moeite hebben met het begrijpen van zaken vanuit de context van een bepaalde tijd en cultuur en daarbij niet het standpunt van de eigen werkelijkheid aan het verleden op te leggen. Meestal leidt dat ertoe dat omstandigheden in het verleden en het denken en handelen van mensen in die omstandigheden als primitief, belachelijk of dom worden veroordeeld (Lee & Ashby, 2001; Bar-

ton, 2008; Lee & Howson, 2009). Zich verplaatsen in een ander is niet gemakkelijk. Omstreden is de vraag of het vooral als iets cognitiefs of eerder als iets affectiefs moet worden geïnterpreteerd: is inleven moeilijk omdat leerlingen er gevoelsmatig niet toe geneigd zijn, of is het moeilijk omdat het hun ontbreekt aan noodzakelijke kennis en inzichten om de situatie van een ander goed te kunnen inschatten en aanvoelen?

In het geval van het onderwijs in de maatschappijvakken ligt het het meest voor de hand te focussen op kennis van contexten van waaruit gedrag van anderen kan worden begrepen. Je echt verplaatsen in de gedachten en gevoelens van een ander is nauwelijks mogelijk, hooguit kunnen zulke gevoelens en gedachten rationeel worden begrepen. Ook dreigt het gevaar dat, wanneer inleving affectief wordt opgevat, deze niet gezien wordt als een op zakelijke wijze aan te leren intellectuele operatie. Het is volgens sommigen daarom de vraag of inleving wel zo'n goede term is en of niet beter gesproken van worden van 'rationeel begrip' of 'contextualisering' (Lee & Ashby, 2001).

Bij het rationeel begrip voor anderen lijken leerlingen in elk geval drie zaken te moeten leren inzien en respecteren: ten eerste dat het niet logisch is om te veronderstellen dat mensen in andere contexten en omstandigheden net zo zullen denken als zichzelf, ten tweede dat er sprake is van een gedeelde humaniteit op basis waarvan zich verplaatsen in de positie van een ander tot op zekere hoogte in beginsel tóch mogelijk is, en ten derde dat andere mensen net zo rationeel denken en handelen als zichzelf, ook al lijken hun daden en uitspraken in hun ogen irrationeel (Shemilt, 1984). Leerlingen zouden dus moeten leren op het spoor te willen en kunnen komen van de rationaliteit van een op het eerste gezicht verbazend vreemde uitlating of handelwijze van een medemens.

Het is de meest gemakkelijke en natuurlijke houding van mensen dat juist niet te doen. Een Amerikaanse geschiedenisdidacticus noemt dit 'our position at rest'; je inspannen om een ander (in dit geval: mensen in het verleden) echt te begrijpen, is dan een 'unnatural act' waarvoor je je bewust moet inspannen (Wineburg, 2001). Zijn ideeën in dit opzicht worden onderstreept door psychologisch onderzoek dat uitwijst dat mensen grote moeite hebben met het wegdenken van informatie waarover zij wél beschikken maar een ander niet: 'a specific failure of perspective taking that results from a difficulty (...) in setting aside the relevant privileged information (knowledge) that one knows to be unattainable to the other party' (Royzman *et al.*, 2003, p. 38). Dit verschijnsel wordt aangeduid als 'epistemisch egocentrisme'. Het is waarschijnlijk een vruchtbare invalshoek om dit psychologische begrip te betrekken bij de wijze waarop perspectiviteit in de maatschappijvakken werkt.

De verschillende perspectieven van waaruit de maatschappelijke werkelijkheid kan worden begrepen, hangen sterk samen met verschillende *waarden*. De leerstof van de maatschappijvakken is vrijwel altijd waardegeladen. Een uitzondering vormen de zuivere fysische geografie en de rekenkundige economie, reden waarom deze twee vakgebieden in het spectrum van de maatschappijvakken een wat aparte positie innemen. De relatie tussen mens en natuur, zoals die bij aardrijkskunde een grote rol speelt, is echter vaak wél weer waardegeladen, zoals bijvoorbeeld blijkt uit debatten over milieubeleid of grondstoffenvoorziening. Misschien is het leren spreken over waardegeladen zaken met respect voor dingen die ‘anders’ zijn daarom wel een van de meest typerende kenmerken van het leren van de maatschappijvakken. Het hoort ook bij de taal van burgerschap, want burgers worden geacht om te kunnen gaan met verschillende waarden en perspectieven.

Over het soort onderwijs dat passend is in waardegeladen contexten is reeds enig onderzoek beschikbaar (Schuitema, 2008). Het gebruik van dialoogvormen en groepswerk lijkt geschikt om de vaardigheid van leerlingen in het omgaan met verschillende waarden en perspectieven te bevorderen. Het is de moeite waard om dit onderzoek in de didactiek van de maatschappijvakken verder uit te bouwen. Het is dan ook een van de aandachtspunten waarop het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken zich wil richten.

Feitenkennis

Tot dusverre heb ik het gehad over het leren van abstracte concepten, het thuis raken in taalvormen die gebruikt worden om over de maatschappelijke werkelijkheid te redeneren, en het leren omgaan met verschillende perspectieven en waarden. Daarvan lijken de concepten nog het meest inhoudelijk van aard. Maar die inhoud heeft geen betrekking op kennis van afzonderlijke concrete feiten, gebeurtenissen en standen van zaken. Het leren van de taal van de maatschappijvakken, de taal van burgerschap, heeft weinig te maken met het memoriseren van specifieke feitenkennis.

Toch worden vakken als geschiedenis en aardrijkskunde wel vaak met dat soort memoriseren geassocieerd. Behoort parate feitelijke kennis óók tot het leerstofrepertoire dat bij de maatschappijvakken zou moeten worden aangeleerd? Gezien het belang dat aan het reproduceren van feiten wordt gehecht op toetsen en examens, maar ook bij zoiets als de ‘Canon van Nederland’, zou men haast denken van wel. Deze canon bevat immers vijftig tamelijk willekeurig gekozen feitelijke items waarvan gedacht en gehoopt werd dat kennis hiervan zou bijdragen aan het burgerschap van de inwoners van Nederland (Van Oostrom, 2006).

Maar het gewoonweg leren van feiten leidt meestal niet tot zinvolle leerprocessen. Het gaat immers niet om de feiten op zichzelf, maar om wat ze zouden kunnen betekenen. Daarvoor is leren op een abstract conceptueel niveau nodig. Denk maar aan de kamperende mensen in bouwvallige tenten op stadspleinen. Het gaat erom dat leerlingen leren inzien dat de kennis die ze opdoen bruikbaar is om vat te krijgen op de sociale werkelijkheid, om hun wereld te begrijpen. Het memoriseren van feiten leidt daar niet toe.

Eerder in deze lezing besproken onderwijsdeskundigen hebben dat al lang geleden benadrukt. Zo zei Hilda Taba: 'Teaching coverage of descriptive, factual knowledge burdens the memory without training the mind' (Middaugh & Perlstein, 2005, p. 250). En John Dewey: 'Mere amassing of information apart from the direct interests of life makes mind wooden; elasticity disappears' (Dewey, 1916/2009, p. 161). Zij bepleitten een aanpak van het maatschappijvakkenonderwijs die het voor leerlingen mogelijk maakt verbanden te leggen met hun eigen leven en de wereld waarin zij leven; die toepassing van kennis mogelijk maakt. Het uiteindelijke doel van Taba was 'continuous development of an increasingly complex mental organization (...) with which to view the world and to solve problems of a diverse and pluralistic democratic society' (Middaugh & Perlstein, 2005, p. 250). Een conceptueel curriculum zoals ik eerder heb omschreven, is daarvoor een voorwaarde. Pogingen om een kennisbasis van canonieke feitenkennis aan te brengen in de vorm van inerte, te memoriseren en te reproduceren leerstofitems moeten daarom met het grootste wantrouwen worden benaderd.

Onderzoeken wijzen keer op keer uit dat al de moeite die wordt besteed aan het memoriseren van feitenkennis vergeefs is. Het wordt gewoonweg niet onthouden, omdat het geen *functie* heeft. Zo haalt de Amerikaanse geschiedenisdidacticus Wineburg enkele onderzoeken aan over historische kennis van jonge Amerikanen uit het begin, het midden en het einde van de twintigste eeuw, en concludeert vervolgens: Wat er ook veranderd is in de twintigste eeuw, één ding is hetzelfde gebleven: 'Kids don't know history' (Wineburg, 2001, p. viii). Het Nederlandse PPOON-onderzoek, dat periodiek het eindniveau van basisschoolleerlingen in kaart brengt, constateert in zijn jongste rapport over geschiedenis: 'Standaarden illustreren dat blijvend te weinig leerlingen het gewenste niveau van voldoende beheersing bereiken' (met blijvend wordt bedoeld dat dit zowel in het peiljaar 2000 als in het peiljaar 2008 het geval was) (Wagenaar *et al.*, 2010, p. 7). Het 'niveau van voldoende beheersing' waarover hier wordt gesproken, wordt gemeten in de vorm van gememoriëerde feitenkennis. Voor aardrijkskunde constateert het PPOON-onderzoek dat de topografische kennis in 2008 'beperkt', de geografische basiskennis 'onvoldoende' en die over het onderwerp 'Nederland leeft met water' 'oppervlakkig'

was (Notté *et al.*, 2010, p. 6). Ook hier ging het hoofdzakelijk om gememoriëerde feitenkennis. In een onderzoek onder leerlingen van negen scholen aan het begin van havo-4 en vwo-4 over wat het onderwijs in de onderbouw bij hen aan blijvende feitelijke historische kennis had opgeleverd, uitgevoerd in de jaren 2005, 2007 en 2009, bleken de havo-leerlingen gemiddeld 40% tot 48% van dertig eenvoudige meerkeuzekennisvragen juist te beantwoorden, en de vwo-leerlingen 46% tot 54% (Wilschut *et al.*, 2010). Dat is onder het niveau dat leraren in het algemeen als voldoende beschouwen. Een voorbeeld van een kennisvraag die in deze toets werd gesteld is die naar de juiste tijdsvolgorde waarin christendom, jodendom en islam zijn ontstaan. Deze vraag werd door gemiddeld 38% van de havo-leerlingen en gemiddeld 34% van de vwo-leerlingen juist beantwoord.

Betekent dit nu dat onderwijs zich geheel op een abstract conceptueel niveau moet afspeelen? Wat ik eerder heb aangehaald over *mindful abstraction* en over het contextgerichte economieonderwijs wijst op het tegendeel. Leerlingen moeten zich inspannen om concrete gebeurtenissen en verschijnselen in verband te brengen met abstracte concepties, en dat moeten zij keer op keer doen, met steeds andere concrete gegevens. De concrete gegevens spelen dus in het onderwijs een belangrijke rol. Onderwijs over concrete omstandigheden, bijvoorbeeld in de vorm van verhalen, is ook veel aantrekkelijker en toegankelijker, met name voor jongere leerlingen. Daarmee worden de concrete gegevens echter nog geen onderwijsdoel op zichzelf.

Prestatieniveaus van leerlingen kunnen niet worden gemeten door het vermogen van leerlingen te testen om zich op korte termijn concrete gegevens te herinneren. Dat geldt ook voor de feitelijke elementen van de kennisbases die sinds kort op lerarenopleidingen zijn ingevoerd. Leraren zouden zich ervan bewust moeten zijn dat losse feiten op zichzelf hoe dan ook weer zullen worden vergeten, en dat ze heel weinig nut hebben als ze niet in verband worden gebracht met een samenhangend abstract conceptueel kader en als ze niet worden gebruikt om bepaalde vraagstukken op te lossen.

Zo heb ik eens in een bijscholingscursus in Vietnam Willem van Oranje en Ho Chi-Minh in vergelijkend perspectief behandeld, met als verbindende vraag: wat is er voor nodig om als nationale held te worden gezien en waarom hebben mensen de behoefte om bepaalde nationale helden als 'vader des vaderlands' te vereren? Pas bij het behandelen van de concepten 'nationale held' en 'vader des vaderlands' en de waardegeladen gewaarwordingen en perspectieven die daarmee verbonden zijn, krijgt het zin kennis te nemen van een historische figuur als Willem van Oranje. Kennis van hem 'op zichzelf' dient geen nuttig doel, heeft geen functie, en zal dus gemakkelijk worden vergeten.

Het onderzoek naar kennis van leerlingen laat zien dat het op memoriseren van feiten gerichte onderwijs bedroevend weinig oplevert. Dat is dus eigenlijk ook niet zo vreemd. Toch worden niet of nauwelijks pogingen ondernomen om het onderwijs structureel anders aan te pakken en te mikken op een voor leerlingen meer betekenisvolle didactiek. Men probeert door het vaststellen van lijsten van canonieke kennis en daarop gerichte toetsing het onmogelijke te bereiken. Op de scholen valt het geringe succes van het onderwijs doorgaans weinig op, omdat de prestaties van leerlingen in belangrijke mate gemeten worden door te kijken naar hun vermogen iets op korte termijn te onthouden. Onderzoeken die een beeld geven van wat het onderwijs op termijn eigenlijk oplevert, zoals het PPON-onderzoek of het zojuist geciteerde onderzoek naar de resultaten van het geschiedenisonderwijs in de onderbouw, zijn schaars. Daardoor zijn waarschijnlijk weinig leraren zich bewust van het effect op termijn van hun onderwijs.

6 De kant van de leerling

Daarmee komen we op de vraag hoe het onderwijs er van de kant van de leerlingen uitziet. Hoe geïnteresseerd zijn leerlingen in de maatschappijvakken? Er is niet veel recent en betrouwbaar onderzoek om deze vraag goed te kunnen beantwoorden. Een theorie die met veel ervaringen van leraren in de praktijk overeenstemt, is die van de Canadese onderwijsfilosoof Kieran Egan (1997). Het uitgangspunt van zijn redenering is dat ieder mens afzonderlijk op een versnelde manier het intellectuele gereedschap ontwikkelt dat de mensheid als geheel in de loop der eeuwen ontwikkeld heeft.

Aanvankelijk interpreteerde de mensheid de wereld via mythische verhalen die van generatie op generatie werden doorverteld. Daarna ontwikkelde zich – met name onder invloed van de schrijfkunst – een concrete belangstelling in de realiteit zoals die gemeten en beschreven kan worden. Een volgende fase was die van het ontwikkelen van abstracte begrippen en denksystemen, wat bijvoorbeeld gebeurde in de Griekse filosofie van Socrates, Plato en Aristoteles. Daarin werd gezocht naar overkoepelende ‘eeuwige waarheden’ op abstract niveau. De laatste fase is die waarin de algemene geldigheid van zulke universele systemen weer ter discussie wordt gesteld en de betrekkelijkheid ervan wordt ingezien. Dit is de fase van het ironische denken, dat zich vooral de laatste paar eeuwen in de westerse cultuur heeft ontwikkeld.

Analoog aan deze ontwikkeling van de menselijke cultuur onderscheidt Egan vier wijzen van denken en leren: de mythische, de romantische, de filosofische en de ironische denkwijze. Deze vier denkwijzen kunnen zich in beginsel

bij ieder mens voordoen – ook tegelijkertijd – maar in de ontwikkeling van kind tot volwassene worden ze achtereenvolgens dominant.

Het *mythische denken* kenmerkt zich door zwart-witdenken, fantasie en verpersoonlijking van de werkelijkheid (bijvoorbeeld sprekende dieren en bomen, of auto's en boten met een persoonlijkheid). De wereld wordt opgevat als één groot samenhangend verhaal: sprookjesachtig, zonder duidelijk onderscheid tussen wat 'echt' en wat 'verzonnen' is. In een cultuur als de westerse, met een vrij algemene geschooldheid en geletterdheid, wordt het mythische denken al vrij snel naar de achtergrond gedrongen door het *romantische denken*. Zodra duidelijk wordt dat je de wereld 'echt' kunt leren kennen – zoals bij kinderen meestal gebeurt tussen het vierde en zevende levensjaar – ontwikkelen mensen de neiging om dat ook uitputtend te doen. Kinderen willen dan 'alles weten' om daaraan een nieuwe zekerheid te ontnemen, nu blijkt dat de sprookjes niet kloppen en Sinterklaas niet bestaat. Wat is dan wél werkelijk waar? Wat zijn de grenzen van het mogelijke? Bij deze vragen past interesse in uitersten en records. Het aanleggen van 'complete verzamelingen' duidt ook op de wil om de werkelijkheid in z'n geheel te omvatten.

De belangstelling van de romantische denker heeft een concreet niveau. Een docent die over Lodewijk XIV vertelt om het absolutisme te verduidelijken, kan verrast worden met de vraag: 'Maar hoe was het dan met Lodewijk de eerste tot en met de dertiende?' Voor romantische denkers is het pas genoeg als ze 'alles' weten. Namen en rugnummers, geen ideeën, stelsels, of abstracties – laat staan relativeringen. Die brengen immers de zekerheid over wat 'echt waar is' weer aan het wankelen. Romantische denkers hebben vaak ook een groot vermogen om concrete feiten te onthouden.

Het *filosofische denken* probeert de werkelijkheid via abstracties en samen-vattende systemen te begrijpen. Deze manier van denken is typerend voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het is trouwens ook een denkwijze die zich, volgens Egan, alleen in een omgeving van onderwijs kan ontwikkelen. Zonder formeel onderwijs blijft het bij mythisch en romantisch denken. Details en de feitjes worden voor de filosofische denker minder belangrijk. Het gaat nu om de 'echte waarheid' op het niveau van een samenhangend denksysteem, een filosofisch stelsel dat het wereldraadsel definitief kan oplossen. Aantrekkelijke systemen zijn niet alleen godsdiensten en sekten die op alles een antwoord menen te hebben, maar bijvoorbeeld ook het marxisme, dat de hele geschiedenis en sociale werkelijkheid met een dwingende logica in één samenhangend stelsel verklaart. Jongeren in de leeftijdsfase van 15 tot 20 jaar kunnen zich dan ook ontwikkelen tot overtuigd aanhanger van een bepaalde denkrichting, bijvoorbeeld dierenactivisme en vegetarisme, politieke of politiek-filosofische stromingen of godsdiensten. Het geloof in het ge-

lijk van een dergelijke denkrichting is voor filosofische denkers vaak onwankelbaar.

Pas met het *ironische denken* treedt de relativering aan de dag. Het ontwikkelt zich in een leeftijdsfase waarin het formele onderwijs voor de meesten is afgelopen. Niet iedereen ontwikkelt deze denkwijze. Het is een denkwijze die oog heeft voor de beperkingen van het menselijke kennen en theoretiseren, die de betrekkelijkheid daarvan inziet. Ironisch denken overstijgt en impliceert de andere drie, omdat het ook inziet dat mythisch, romantisch en filosofisch redeneren allemaal op z'n tijd van nut kunnen zijn, afhankelijk van context en omstandigheden. Er is niet één zaligmakende denkwijze die alle problemen kan oplossen.

Op basis van deze theorie, die goed aansluit bij eerder onderzoek van iemand als Heinrich Roth (1968) in Duitsland, kan worden geconcludeerd dat de typisch maatschappelijk geïntereerde interesse – die samenhangt met wat Egan het 'filosofische denken' noemt – zich pas in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ontwikkelt. In de eerdere leerjaren van dat onderwijs zullen leerlingen vooral geïnteresseerd zijn in concrete verhalen en opzienbarende details, niet in verklarende systemen en achtergronden. Op basis daarvan kunnen we concluderen dat maatschappijleer en economie terecht vooral in de bovenbouw worden aangeboden. Voor geschiedenis en aardrijkskunde is het een uitdaging om aan te sluiten bij de concrete interesse van leerlingen, maar via het type leerstof dat daarbij past toch iets te doen aan conceptuele ontwikkeling en het tot stand brengen van inzicht in maatschappelijke vraagstukken. Dat is geen gemakkelijke opgave.

Vakbelevingsonderzoek

Via onderzoek naar de manier waarop leerlingen schoolvakken ervaren, kan worden nagegaan of de belangstelling van leerlingen zich inderdaad zo ontwikkelt als hiervoor is omschreven. Vinden leerlingen bepaalde schoolvakken nuttig en interessant, of alleen maar vervelend en moeilijk? Tijdens het eerste jaar van het lectoraat is een onderzoek uitgevoerd dat zich op deze vragen richtte. In dat onderzoek is de beleving van de maatschappijvakken onder leerlingen vergeleken met die van Engels en wiskunde, om na te gaan of de aan het begin van deze rede besproken tegenstelling tussen taal en rekenen enerzijds en de maatschappijvakken anderzijds ook onder leerlingen waar te nemen is. Ook werden de opvattingen van studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam over diverse schoolvakken onderzocht. Zo kon worden vastgesteld of er sprake was van overeenstemming of van discrepantie tussen hun vakbeleving en die van de leerlingen.

Tabel 1 Resultaten van de vakbelevingsschaal: alle leerlingen, alle leerjaren

Vak		NIET MOEILIJK	INTERES- SANT	NUTTIG	LEUK
Aardrijkskunde	Gem. (SD)	3,7 (0,8)	2,4* (0,8)	2,9* (0,9)	2,7* (1,0)
Economie	Gem. (SD)	3,5* (0,8)	2,7 (0,7)	3,9 (0,6)	3,1 (0,9)
Geschiedenis	Gem. (SD)	3,7 (0,8)	2,8 (0,8)	2,8* (0,9)	3,3 (1,0)
Maatschappijleer	Gem. (SD)	3,8 (0,7)	2,4* (0,7)	3,2* (0,8)	2,9* (1,0)
Engels	Gem. (SD)	3,8 (0,8)	3,1 (0,8)	4,1 (0,6)	3,5 (0,9)
Wiskunde	Gem. (SD)	3,7 (0,7)	2,7 (0,7)	3,7 (0,7)	3,1 (0,8)

minimum 1; maximum 5

*: aanmerkelijk (> 0,1) *minder* dan gemiddeld; onderstreept: aanmerkelijk (> 0,1) *meer* dan gemiddeld

Het leerlingenonderzoek werd uitgevoerd onder ruim vijfhonderd leerlingen van tien scholen voor voortgezet onderwijs verspreid over Nederland. Deelnemers waren leerlingen van het eerste leerjaar voor geschiedenis, aardrijkskunde, Engels en wiskunde en leerlingen van het vierde leerjaar voor economie, geschiedenis, maatschappijleer, Engels en wiskunde. Leerlingen van het eerste en het vierde leerjaar zouden moeten overeenkomen met respectievelijk romantische denkers en filosofische denkers volgens de indeling van Egan.

Er werd gebruikgemaakt van een gevalideerde vragenlijst die in de jaren tachtig in eerste instantie is ontwikkeld als belevingsschaal voor wiskunde door medewerkers van het CITO (Martinot *et al.*, 1988). Uit latere toepassing van dit instrument op de vakken geschiedenis en Nederlands bleek dat de schaal ook voor de andere schoolvakken valide was (Otten & Boekaerts, 1990). In het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd, bleek de betrouwbaarheid van de schaal nog eens te worden bevestigd.

De schaal bestaat uit 32 uitspraken waarop leerlingen kunnen reageren met '(zeer) oneens' tot '(zeer) eens' (Likert-waarden 1 tot 5). De items zijn verdeeld over vier subschalen van telkens acht uitspraken, waarmee respectievelijk wordt nagegaan in hoeverre leerlingen een vak 'niet moeilijk', 'nuttig', 'interessant' en 'leuk' vinden (zie bijlage 1). De alpha-waarden voor de subschalen waren in dit onderzoek voor alle vakken 0,8 of hoger, behoudens de subschaal

'interessant' bij de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en Engels; daar lag de alpha-waarde tussen 0,7 en 0,8 wat ook nog een zeer behoorlijke mate van betrouwbaarheid impliceert.

Aan het studentenonderzoek namen 490 studenten deel van twaalf verschillende vakopleidingen. Zij kregen een vraagformulier met drie soorten vragen: opvattingen over het eigen schoolvak, inschattingen over de vakbeleving van hun vak door leerlingen, en opvattingen over andere schoolvakken (bijlage 2). De tweede categorie vragen kon worden gebruikt om te zien of studenten de vakbeleving van hun vak anders inschatten dan deze in het belevingsonderzoek onder leerlingen bleek te zijn.

In tabel 1 wordt een totaaloverzicht gegeven van de resultaten van alle leerlingen van beide leerjaren en alle betrokken vakken. Bij vergelijking van de maatschappijvakken met Engels en wiskunde valt het beeld vooral voor aardrijkskunde en maatschappijleer negatief uit. Deze vakken worden in gemiddelde mate moeilijk gevonden, maar belangrijk minder interessant, nuttig en leuk dan gemiddeld. Economie wordt belangrijk moeilijker gevonden dan gemiddeld (opvallend is dat dit zelfs geldt ten opzichte van wiskunde), maar ook belangrijk nuttiger dan gemiddeld. Voor geschiedenis geldt dat dit vak het minst nuttig wordt gevonden van alle vakken, maar relatief wel leuk. Opvallend is de positieve score voor het vak Engels in alle categorieën. Voor wiskunde geldt dat het gemiddeld wordt beoordeeld (nergens negatief) en relatief als nuttig, zij het minder nuttig dan Engels en economie. Opvallend bij de hoge scores op het 'nut' van economie, Engels en wiskunde zijn de relatief lage standaarddeviaties: leerlingen zijn het relatief kennelijk nogal eens over het nut van deze vakken.

Uitgesplitst naar leerjaar 1 en leerjaar 4 worden de resultaten hier en daar wat genuanceerd. Opmerkelijk is dat geschiedenis in leerjaar 1 een relatief moeilijk vak gevonden wordt en duidelijk niet nuttig, terwijl het in het vierde leerjaar relatief gemakkelijk, interessant en leuk wordt gevonden, maar nog steeds onnuttig (zij het wat nuttiger dan in leerjaar 1). Wiskunde wordt in het vierde leerjaar relatief moeilijk (even moeilijk als economie) en relatief minder leuk gevonden.

Dat geschiedenis in het vierde leerjaar gunstiger wordt beoordeeld dan in het eerste, zou een ondersteuning van de theorie van Egan kunnen inhouden: geschiedenis is immers een meer 'filosofisch' vak, tenminste zoals het meestal op school wordt gegeven. De lage scores van maatschappijleer, alleen gemeten in het vierde jaar, stemmen daarmee echter weer niet overeen.

Bij uitsplitsing van de resultaten over vmbo-leerlingen enerzijds en havo/vwo-leerlingen anderzijds bleken verreweg de meeste verschillen statistisch niet significant. Uitsplitsing over jongens en meisjes leverde ook in de meeste

gevallen geen significante verschillen op. Uitzonderingen hierop waren dat meisjes aardrijkskunde, economie, geschiedenis en wiskunde significant moeilijker bleken te vinden dan jongens. Daarmee stemt overeen dat ze de eerste drie van die vakken ook significant minder leuk vonden. Economie wordt door meisjes significant nuttiger gevonden dan door jongens, en Engels significant leuker.

De oordelen van studenten over de mate waarin ze denken dat leerlingen hun vak (niet) moeilijk, leuk, interessant en nuttig vinden, leverden enkele verrassingen op. In tabel 2 zijn die resultaten verzameld en vergeleken met de uitslagen voor de leerlingen zoals ze in tabel 1 voorkomen.

Studenten veronderstellen in grotere mate dat leerlingen hun vak moeilijk vinden dan blijkt uit het resultaat van de vakbelevingsschaal voor leerlingen. De grootste discrepantie bleek bij wiskunde, waarvan studenten het vak als veel moeilijker inschatten dan uit de resultaten van leerlingen blijkt. Over de mate waarin leerlingen hun vak leuk vinden, zijn de studenten van aardrijkskunde en maatschappijleer waarschijnlijk te optimistisch. Datzelfde geldt voor de vakken aardrijkskunde, economie en maatschappijleer, en in iets mindere mate geschiedenis, als het gaat over de vraag of leerlingen hun vak interessant vinden. Bij Engels en wiskunde zijn de schattingen wat betreft 'leuk' en 'interessant' realistischer dan bij de maatschappijvakken. Wat betreft de inschatting van het nut van de vakken lopen de resultaten van de studenten aardig parallel met het beeld dat uit de vakbelevingsschaal oprijst, met dien verstande dat studenten aardrijkskunde en geschiedenis terecht veronderstellen dat leerlingen hun vak niet zo nuttig vinden. Bij wiskunde en Engels blijkt daarentegen dat leerlingen deze vakken in grotere mate nuttig vinden dan de studenten veronderstellen.

Kijken we naar de mate waarin studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen hun eigen vak en andere vakken 'belangrijk' vinden voor het voortgezet onderwijs, dan is niet verwonderlijk dat de meeste studenten hun eigen vak doorgaans belangrijk vinden (tabel 3). Duidelijk blijkt uit het oordeel van studenten over andere vakken (waarbij het oordeel van de studenten van het eigen vak niet is meegeteld), dat Nederlands, Engels en wiskunde bij uitstek de belangrijkste vakken worden gevonden, gevolgd door economie en biologie. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer scoren ergens tussen 2 en 3 gemiddeld. Opvallend zijn de zeer lage scores voor Frans en Duits.

Tabel 2 Indrukken van studenten over de houding van leerlingen t.o.v. hun vak

	EN	AK	EC	GS	ML	WI	NASK	BI	TC	GZ	HO
N	61	30	59	78	29	106	20	42	16	19	10
Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een moeilijk vak vinden.	3,2 (2,2)	3,0 (2,3)	3,9 (2,5)	3,2 (2,3)	3,0 (2,2)	4,1 (2,3)	4,4	3,3	3,6	2,7	2,8
Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een leuk vak vinden.	3,5 (3,5)	3,4 (2,7)	3,5 (3,1)	3,4 (3,3)	3,8 (2,9)	2,7 (3,0)	3,5	3,9	4,3	4,3	4,3
Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een interessant vak vinden.	3,3 (3,1)	3,7 (2,4)	3,6 (2,6)	3,5 (2,8)	3,8 (2,3)	3,0 (2,7)	3,7	3,8	4,3	3,8	4,3
Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een nuttig vak vinden.	3,9 (4,1)	2,9 (2,9)	3,8 (3,9)	2,6 (2,8)	3,2 (3,2)	3,2 (3,7)	3,4	3,5	3,9	4,0	3,9

Tussen haakjes de vergelijking met de uitkomsten van de vakbelevingsschaal-leerlingen (zie tabel 1). minimum 1; maximum 5

1 = helemaal oneens; 2 = oneens; 3 = geen mening; 4 = eens; 5 = helemaal eens

NB De leerlingoordelen van vraag 1 zijn t.o.v. tabel 1 spiegelbeeldig, omdat de vraag aan studenten omgekeerd was gesteld ('moeilijk' i.p.v. 'niet moeilijk').

Tabel 3 Oordeel van studenten over het belang van het eigen vak en dat van andere vakken

Cluster	Vak	N	Belang volgens eigen studenten	Belang volgens studenten van andere vakken
Talen	Nederlands			3,73
	Frans			2,01
	Duits			2,16
	Engels	61	3,70	3,63
Maatschappij- vakken	Aardrijkskunde	30	3,50	2,68
	Economie	59	3,51	2,96
	Geschiedenis	78	3,43	2,76
Exacte vakken en praktijkvakken	Maatschappijleer	29	3,55	2,85
	Wiskunde	106	3,64	3,20
	Natuurkunde	20	3,52	2,54
	Scheikunde	20	3,52	2,45
	Biologie	42	3,47	2,94
	Techniek	16	3,08	2,28
	Gezondheidszorg/ welzijn	19	3,29	2,48
Horeca/voeding	10	3,20	1,91	

minimum 1; maximum 4

1 = onbelangrijk; 2 = een beetje belangrijk; 3 = belangrijk; 4 = heel belangrijk

Uit het onderzoek onder leerlingen blijkt dat het onderwijs hen niet van het nut van de maatschappijvakken weet te overtuigen, met uitzondering van het vak economie. Te denken geeft dat leerlingen de vakken over het algemeen

ook niet bijzonder interessant of leuk vinden. Geschiedenis vertoont in het vierde leerjaar een wat gunstiger beeld: relatief gemakkelijk, interessant en leuk, maar nog steeds niet nuttig. Vooral de vakken aardrijkskunde en maatschappijleer komen ongunstig uit het onderzoek onder leerlingen. Economie wordt moeilijk gevonden, maar wel nuttig.

Al met al bevestigt het beeld in dit onderzoek dat van de vooraanstaande rol van Engels en wiskunde in het onderwijs, zoals deze ook door het overheidsbeleid wordt benadrukt. Dat leerlingen de maatschappijvakken doorgaans negatief beleven zonder dat studenten van de lerarenopleidingen daarvan een realistisch beeld hebben, is zorgelijk. Vakken die betrekking hebben op inhouden die moeten bijdragen aan burgerschap van leerlingen slagen er blijkbaar niet in leerlingen ervan te overtuigen dat die vakken de moeite waard zijn. Wat daarvan precies de oorzaak is, zou nader moeten worden onderzocht. Verondersteld kan worden dat de relevantie van de inhoud van de vakken onvoldoende duidelijk wordt gemaakt door de leraren die voor de klas staan. Zij concentreren zich wellicht te weinig op het geven van onderwijs waarvan zin en betekenis voor de leerlingen helder zijn.

Ik veronderstel dat een deel van de verklaring zou kunnen zijn dat leraren het onderwijs in maatschappijvakken te veel opvatten als onderwijs in feitenkennis als doel op zichzelf en te weinig als onderwijs in een toepasbare taal van burgerschap. Voor zover onderwijs duidelijk toepasbaar is op de eigen wereld en bijdraagt aan het begrijpen en oplossen van maatschappelijke problemen, zal het nut ervan door leerlingen ook beter worden ingezien. Misschien wijzen de relatief gunstige scores van economie onder de vier maatschappijvakken hier ook op. De vragen naar nut en zin van een vak voor leerlingen zijn vragen waar het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken nader onderzoek naar wil verrichten. Een belangrijk onderzoeksgebied is dat van het vorm geven aan voor leerlingen betekenisvol onderwijs.

7 Het programma van het lectoraat

Het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken is in het leven geroepen als een van de vier vakdidactische lectoraten die voorzien zijn op de Hogeschool Inholland, de Hogeschool Utrecht, de Hogeschool Windesheim en de Hogeschool van Amsterdam. Op de Hogeschool Inholland is een vergelijkbaar lectoraat gestart in de talendidactiek, op de Hogeschool Windesheim een lectoraat in de didactiek van de kunstvakken. Op de Hogeschool Utrecht is een lectoraat in de didactiek van de bètavakken in voorbereiding.

De samenwerking beoogt het bundelen van vakdidactische expertise enerzijds en het delen van die expertise over de lerarenopleidingen van de vier betrokken hogescholen anderzijds. Aan het onderzoek van het lectoraat wordt deelgenomen door medewerkers van de vier betrokken hogescholen. Dat in Amsterdam juist het lectoraat voor de maatschappijvakken werd gevestigd, houdt verband met het gegeven dat in Amsterdam reeds relatief veel expertise op het terrein van de didactiek van de maatschappijvakken aanwezig was, wat ook blijkt uit de in Amsterdam gevestigde landelijke expertisecentra voor mens- en maatschappijvakken en voor economie en handel. Met deze expertisecentra werkt het lectoraat nauw samen.

Bij het opstellen van het onderzoeksprogramma is overlegd met de vier betrokken hogescholen en met vakleraren uit het veld. Dat heeft geresulteerd in een onderzoeksprogramma waarvan de hier door mij uitgesproken rede de beginselverklaring is. Het programma kent vier speerpunten:

1. Leerbaarheid van de maatschappijvakken. Dit thema heeft betrekking op het onderzoek naar conceptueel samenhangende curricula, de taalmiddelen binnen zulke curricula en het werken aan betekenisvol onderwijs.
2. Burgerschap en de maatschappijvakken. Dit thema heeft betrekking op de manier waarop burgerschapsonderwijs via de maatschappijvakken vorm kan krijgen.
3. Integratie in de maatschappijvakken. Bij dit thema wordt het leergebiedonderwijs centraal gesteld. Onderzocht wordt wat de resultaten van leergebiedonderwijs zijn en hoe deze zich verhouden tot resultaten van vakonderwijs.
4. Perspectiviteit en waarden in het maatschappijvakkenonderwijs. Dit thema concentreert zich op de omgang met waardegeladen onderwijs en het daarmee verbonden innemen van verschillende perspectieven.

Op basis van dit onderzoeksprogramma is inmiddels een groep medewerkers actief die bestaat uit vijf collega's uit Amsterdam en drie van de drie andere betrokken hogescholen. Op het thema leerbaarheid onderzoekt bij Windesheim Bas van der Meijden of leerlingen hun kennis van historische samenlevingen gebruiken om zich te oriënteren op hun eigen samenleving, met als vraag: leidt historische kennis ertoe dat leerlingen hun eigen samenleving als minder vanzelfsprekend gaan beschouwen? Dat staat in verband met betekenisvol onderwijs. Op datzelfde thema is Dick van Straaten bij de HvA bezig met de voorbereiding van een promotieonderzoek. Zijn onderwerp is de wijze waarop geschiedenisonderwijs betekenisvol voor leerlingen kan worden door het centraal stellen van belangrijke concepten en daarmee verbonden fundamentele vragen, bijvoorbeeld in verband met het thema 'vrijheid': zijn er grenzen aan de

vrijheid die we kunnen creëren?, of in verband met het thema ‘wetten’: waarom gehoorzamen we eigenlijk aan wetten? Een onderwerp bij de HvA dat grenst aan zowel de thema’s leerbaarheid als perspectiviteit is dat van Marcus Eshuis. Hij gaat na wat het gebruik van documentairefilms bijdraagt aan de wijze waarop leerlingen zich geografische beelden vormen van andere landen. Daarbij gaat het zowel om het perspectief vanuit hier op andere delen van de wereld als om het bijdragen aan een geografisch referentiekader, een algemeen kenniskader van waaruit de wereld kan worden begrepen. Op het thema burgerschap zijn Broer van der Hoek en Hessel Nieuwelink bij de HvA actief met een onderzoek naar het gebruik van dilemma’s in het maatschappijleeronderwijs. Op het thema burgerschap is ook collega Rudi Serlé van de Hogeschool Inholland ingeschakeld. Hij onderzoekt in hoeverre op kennis en vaardigheden gericht onderwijs kan bijdragen aan de burgerschapscompetenties van leerlingen. Het thema integratie is toebedeeld aan Gerhard van de Pot, die in Utrecht inventariseert wat er op het terrein van leergebiedonderwijs in Nederland gebeurt en wat daarvan de opbrengsten zijn. Ook wil hij nagaan hoe een leraar voor het leergebied het best kan worden opgeleid. Vanuit het thema waarden en perspectiviteit is Tessa de Leur aan de HvA begonnen met een onderzoek naar inleving in het geschiedenisonderwijs. Een belangrijke vraag daarbij is welke cognitieve en affectieve aspecten nu eigenlijk spelen als leerlingen werken aan opgaven die inleving beogen.

In het voorgaande heb ik betoogd dat onze waarneming van de werkelijkheid in belangrijke mate wordt gestuurd door taal, en dat het leren van een bepaalde taal daarom voor het maatschappijvakkenonderwijs een belangrijke rol speelt. Ik heb aannemelijk gemaakt dat het onderwijzen van burgers niet kan worden gedefinieerd als het opvoeden tot gewenst sociaal gedrag, maar dat het daarbij gaat om kennis van de wereld, kennis zoals met name de maatschappijvakken die kunnen aandragen. Ik heb geanalyseerd hoe de taal waarvan de maatschappijvakken zich bedienen enerzijds een conceptuele taal is, maar ook een taal die zich bedient van een idioom dat gewoon dagelijks lijkt, maar dat in verband met schoolvakken lang niet altijd is. Ik heb gewezen op de perspectiviteit en waardegeladenheid die bij de maatschappijvakken een grote rol spelen en ik heb duidelijk gemaakt dat feitenkennis als doel op zichzelf weinig zin heeft. Ten slotte heb ik iets laten zien van de wijze waarop leerlingen het maatschappijvakkenonderwijs beleven, waarbij duidelijk werd dat nut en relevantie van drie van die vakken door leerlingen niet zo goed worden ingezien en dat leerlingen, net als onze overheid, onderwijs vooral opvatten als een zaak van taal en rekenen.

Dit alles leidt tot de conclusie dat het ontwikkelen van een betekenisvolle *taal van burgerschap* een urgent vakdidactisch probleem is. Het is de voorname opgave van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken aan die ontwikkeling een bijdrage te leveren. Het werken aan eenheid en samenhang in het onderzoeksprogramma is niet echt eenvoudig, aangezien er vier hogescholen en vier schoolvakken bij betrokken zijn. De vakdidactische culturen van de vier vakken vormen nogal van elkaar gescheiden werelden. Dat is op zichzelf niet onlogisch, aangezien een vakdidactiek nu juist recht wil doen aan het specifieke vakmatige denken en redeneren dat een bepaalde vakdiscipline typeert. Toch hoop ik duidelijk te hebben gemaakt dat confrontatie van verschillende vakdidactieken met elkaar tot spannende en hopelijk vruchtbare perspectieven kan leiden. Een voorbeeld hiervan vind ik de discussie over context- en conceptgericht onderwijs bij economie naast de discussie over een meer generaliserende en conceptgerichte benadering van het aardrijkskunde- en geschiedeniscurriculum.

Het lectoraat wil de vakdidactieken mede door deze wederzijdse bevruchting op een hoger plan tillen, zonder zijn onderzoek te zeer te vertalen in dat van een algemeen didactische of algemeen onderwijskundige discipline. Bijdragen aan de didactiek van afzonderlijke vakken blijft het uitgangspunt. Ik hoop echter in het voorgaande ook te hebben duidelijk gemaakt dat 'didactiek van de maatschappijvakken' daarbij een overbruggende categorie is, die voor elk van de betrokken vakken perspectief biedt, vooral als we die didactiek opvatten als het werken aan onderwijs van goed geïnformeerde burgers.

8 Dankwoord

Dames en heren,

Het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken functioneert niet op een eiland in het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Allereerst is het lectoraat ingebed in het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, waaraan sinds enige tijd op voortvarende wijze leiding wordt gegeven door collega Ron Oostdam. Ik wil hem bedanken voor de wijze waarop hij de opbouw van een lectoraat, voor mij een nieuwe activiteit maar voor hem een zaak van ervaring, energiek ondersteunt. Ik heb daar heel veel aan. Ook de stimulerende samenwerking tussen de lectoren in het kenniscentrum is van groot belang. Ik wil daarbij met name collega Marco Snoek noemen die alle ontwikkelingen altijd uiterst zorgvuldig en opbouwend kritisch volgt, en bij-

voorbeeld ook zeer waardevolle opmerkingen heeft geplaatst bij de concepttekst van deze rede.

Een tweede context waarvan het lectoraat deel uitmaakt, is die van het cluster maatschappijvakken van het domein Onderwijs en Opvoeding. De wijze waarop het lectoraat in dit cluster is verwelkomd, geeft mij het gevoel dicht bij het primaire proces van het domein bezig te kunnen zijn. Ik wil de collega's van het cluster hartelijk bedanken voor de wijze waarop zij constructief hebben meegedacht over het onderzoeksprogramma van het lectoraat. De samenwerking met cluster voorzitter Frits Rovers is daarbij van groot belang.

Een derde verband waarin het lectoraat zich comfortabel ingenesteld voelt, is dat van de masteropleidingen tot eerstegraadsleraar. Onderzoek door studenten speelt een belangrijke rol in de masteropleidingen. In het afgelopen jaar is begonnen het onderzoek van studenten geschiedenis te koppelen aan het vakdidactische programma van het lectoraat. De samenwerking met mastercoördinator Petra Smulders en onderzoekscoördinator Loes van Wessum is daarbij van groot belang geweest. Ook hen wil ik hartelijk bedanken. Loes is onlangs vertrokken naar een andere werkgever; ik verwacht echter met haar opvolgster Monique Pijls de samenwerking op even constructieve wijze te kunnen voortzetten.

Behalve de leden van de kenniskring, van wie ik de onderzoeken zojuist heb besproken, zijn ook Adwin Bosschaart en Hessel Nieuwelink, die hun promotieonderzoeken reeds lang waren gestart voordat dit lectoraat tot stand kwam, op vrijwillige basis bij het lectoraat betrokken. Zij wonen bijeenkomsten van de kenniskring bij en inspireren anderen met hun ervaring, wat van niet te onderschatten betekenis is. Zo ontstaat een soort *community* van ervaren en minder ervaren onderzoekers. Ook zij hebben waardevolle opmerkingen gemaakt bij de concepttekst van deze rede, waarvoor ik hen hartelijk wil bedanken. Collega Huub Oattes, die plannen heeft voor een promotieonderzoek, geeft eveneens van zijn betrokkenheid bij het lectoraat blijk, waarvoor dank.

De wijze waarop de leden van de kenniskring met energie en enthousiasme begonnen zijn vorm te geven aan het onderzoek van het lectoraat, dwingt respect af. Het is niet gemakkelijk om naast de dagelijkse beslommingen van het onderwijs tijd en energie over te houden voor een onderzoekstaak, zelfs niet als je daarvoor formeel bent vrijgesteld. De onderzoekers van de collegahogescholen sluiten naadloos aan bij de kenniskringleden uit Amsterdam. Op deze wijze is de samenwerking tussen de hogescholen dus al enigszins succesvol, al moet wel goed worden nagedacht over de wijze waarop dat verder zou kunnen worden voortgezet. Alle betrokkenen hartelijk dank voor hun bijdragen. Een speciale vermelding verdient Dick van Straaten, die de tekst van deze

rede zeer zorgvuldig heeft gelezen en van opmerkingen voorzien, waarvan ik dankbaar gebruik heb gemaakt.

Het lectoraat dankt zijn bestaan voor een belangrijk deel aan de inspanningen van Gert Jan van Setten en Tineke van Loosbroek, beiden voormalig stafmedewerker van het domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Zij hebben onvermoeibaar gewezen op het belang van een vakdidactisch lectoraat voor een domein dat zich met het opleiden van leraren bezig houdt. Zonder die inspanning was het lectoraat er waarschijnlijk niet gekomen. Gert Jan en Tineke: hartelijk dank.

Tot slot wil ik u allen van harte bedanken voor uw belangstelling. Ik dank het College van Bestuur van deze hogeschool voor het in mij gestelde vertrouwen en voor het instellen van het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken. Ook wil ik het bestuur van het domein Onderwijs en Opvoeding bedanken, in het bijzonder de domeinvoorzitter Marjan Freriks, die het uitspreken van deze rede nog juist meemaakt op de valreep van haar carrière als onze voorzitter.

Bijlage 1

Vakbelevingsschaal [vak x]

- School: _____
- Ik zit op het vmbo / havo / vwo (omcirkel wat van toepassing is) in de ____ klas (1e, 2e, 3e of 4e).
- Ik ben nu ____ jaar en ik ben een jongen / meisje (omcirkel wat van toepassing is).

Deze vragenlijst gaat over wat jij vindt van het vak [vak x]. Het maakt niet uit of je goed of slecht in [vak x] bent, of je een leuke, strenge of minder aardige leraar of lerares voor het vak hebt. Het gaat om wat jij van [vak x] vindt. Antwoord daarom zo eerlijk mogelijk op de volgende 32 vragen. Kruis telkens het vakje aan onder het antwoord dat het meest bij jou past.

Niemand komt te weten wat je hebt geantwoord, want je hoeft je naam niet in te vullen. Geef dus zo eerlijk mogelijk antwoord en SLA GEEN VRAGEN OVER.

hele- maal niet mee eens	niet zo mee eens	dat weet ik niet	wel een beetje mee eens	hele- maal mee eens
--------------------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------------------	------------------------------

1 [Vak x] zal niet gauw een hobby van mij worden.

2 Op de een of andere manier kan ik [vak x] maar niet onder de knie krijgen.

3 Voor [vak x] doe ik niet meer dan nodig is.

4 Ik ben best goed in [vak x].

5 Vooral bij [vak x] ben ik blij als het lesuur voorbij is.

6 Ik denk dat je in weinig beroepen iets aan [vak x] hebt.

7 Ik weiger veel vrije tijd aan [vak x] te besteden.

8 Onze lessen [vak x] zijn vaak boeiend en interessant.

9 Voor proefwerken [vak x] ben ik zenuwachtiger dan voor andere proefwerken.

10 Ik merk bij andere vakken dat ik wat aan [vak x] heb.

11 [Vak x] is van belang om later een baan te krijgen.

12 Tijdens de lessen [vak x] voel ik me haast nooit zenuwachtig.

13 In je latere leven kun je best zonder [vak x].

14 Ik vind [vak x] een leuk vak.

15 Ik zou later best een baan willen waarbij je [vak x] gebruikt.

16 Het interesseert mij niet zo wat er in de lessen [vak x] wordt verteld.

17 In mijn vrije tijd doe ik wel eens spelletjes die iets met [vak x] te maken hebben.

18 Zonder [vak x] zou het op school veel leuker zijn.

19 [Vak x] hangt mij meters de keel uit.

20 Ik maak wel eens meer huiswerk voor [vak x] dan we opgekregen hebben.

- 21 Ik geloof dat [vak x] maar weinig nut heeft.
- 22 Meestal begrijp ik wat er in de lessen [vak x] behandeld wordt.
- 23 Bij [vak x] ben ik banger om fouten te maken dan bij andere vakken.
- 24 Buiten school heb je weinig aan wat je bij [vak x] leert.
- 25 Ik voel me zeker van mezelf als ik een beurt krijg bij [vak x].
- 26 In de lessen [vak x] gaat de tijd snel voorbij.
- 27 Het grootste gedeelte van [vak x] kun je later goed gebruiken.
- 28 Van ons boek over [vak x] begrijp ik meestal niet zoveel.
- 29 Ik houd me in mijn vrije tijd ook wel eens met dingen uit de lessen [vak x] bezig.
- 30 Bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan [vak x].
- 31 Eigenlijk zou ik liever geen [vak x] volgen.
- 32 Ik vind het leuk om zelf iets op te lossen dat met [vak x] te maken heeft.
-

Hartelijk dank voor het invullen.

Bijlage 2

Onderzoek schoolvakbeleving

Het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken doet een onderzoek naar 'schoolvakbeleving' onder zowel leerlingen van het voortgezet onderwijs als studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. Schoolvakbeleving wil zeggen: de manier waarop leerlingen en studenten tegen het belang, het nut, het plezier in en de moeilijkheidsgraad van schoolvakken aankijken. Met het oog daarop vragen we je, na invulling van enkele persoonsgegevens, op de daarna volgende stellingen zo eerlijk en waarheidsgetrouw mogelijk te reageren door het aankruisen van één van de opties. Te zijner tijd zullen de resultaten van dit onderzoek worden teruggekoppeld.

Ik ben een student(e) van de opleiding

Ik zit nu in het _____ (1e, 2e, 3e, 4e, hogere) studiejaar.

Ik ben een man / vrouw (omcirkelen wat van toepassing is) en mijn leeftijd is nu _____ jaar.

hele- maal	on- eens	geen me- ning	eens	hele- maal eens
---------------	-------------	---------------------	------	-----------------------

Ik heb mijn vak gekozen omdat ik het zelf leuk vind.

Ik heb mijn vak gekozen omdat ik denk dat ik als leraar in dit vak een nuttige bijdrage kan leveren aan de samenleving.

Mijn vak heeft nut met het oog op verdere studie en beroepsuitoefening van leerlingen.

Mijn vak draagt bij aan de persoonlijke vorming van mensen / leerlingen.

Mijn vak draagt bij aan het oplossen van maatschappelijke problemen.

Mijn vak kan in het voortgezet onderwijs absoluut niet gemist worden.

Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een moeilijk vak vinden.

Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een leuk vak vinden.

Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een interessant vak vinden.

Ik denk dat leerlingen mijn vak doorgaans een nuttig vak vinden.

Hoe belangrijk vind je de volgende schoolvakken voor het voortgezet onderwijs?

	onbelangrijk	een beetje belangrijk	belangrijk	heel belangrijk
Aardrijkskunde				
Biologie				
Duits				
Economie				
Engels				
Frans				
Geschiedenis				
Gezondheidszorg en welzijn				

Horeca en voeding

Maatschappijleer

Natuurkunde

Nederlands

Scheikunde

Techniek

Wiskunde

Hartelijk dank voor je medewerking.

Literatuurverwijzingen

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control. A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher* 36 (5), 258-267.
- Barton, K.C. (2008). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. In: Levstik, L.S., Barton, K.C. (eds.), *Researching history education: Theory, method and context*, p. 183-208. New York / London: Routledge.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly* 30 (2), 220-238.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G., Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education* 36 (1), 63-79.
- Blow, F. (2011). How pupils' conceptions of the relationship between the past and present impact on the ways they make sense of the history taught. In: Nordgren, K., Eliasson, P., Rönqvist, C. (eds.), *The Processes of History Teaching*, p. 125-154. Karlstadt: Karlstadt University Press.
- Boroditsky, L. (2003). Linguistic relativity. In: Nadel, L. (ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*, p. 917-921. London: MacMillan Press.
- Boroditsky, L. (2011a). How language shapes thought. *Scientific American* 304 (2), 62-65.
- Boroditsky, L. (2011b). How languages construct time. In: Dehaene, S., Brannon, E. (eds.), *Space, time and number in the brain: Searching for the foundations of mathematical thought*, p. 333-342. London / Burlington / San Diego: Academic Press.
- Boxtel, C. van (red.) (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Amsterdam. Landelijk expertisecentrum mens- en maatschappijvakken.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bron, J., Veugelers, W., Van Vliet, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap*. Enschede: SLO.
- Clarke, M., Shore, A., Rhoades, K., Abrams, L., Miao, J., Li, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: findings from interviews in low-, medium- and high-stakes states*. Chestnut Hill (MA): National Board on Educational Testing and Public Policy.
- Coffin, C. (2006a). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London / New York: Continuum.
- Coffin, C. (2006b). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 38 (4), 413-429.

- Couclelis, H., Golledge, R.G., Gale, N., Tobler, W. (1987). Exploring the anchor-point hypothesis of spatial cognition. *Journal of Environmental Psychology* 7, 99-122.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën* 87, 313-333.
- Davies, P., Howie, H., Mangan, J., Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: an investigation of students' understanding. *Curriculum Journal* 13 (2), 201-223.
- Dewey, J. (1916 / 2009). *Democracy and Education*. New York: Free Press (herdruk Merchant Books, 2009).
- Dillon, E., Rotherham, A. (2007). *States' evidence: What it means to make 'adequate yearly progress' under NCLB*. Washington (DC): Education Sector.
- Dingemans, M. (2012). Kleurt taal je wereldbeeld? In: Boogaard, M., Jansen, M. (red.), *Alles wat je altijd al had willen weten over taal: de taalcanon*, p. 209-211. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D., Pellegrino, J.W. (eds.) (1999). *How People Learn. Bridging research and practice*. Washington (DC): National Academies Press.
- Drie, J. van (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum mens- en maatschappijvakken.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago / London: University of Chicago Press.
- Fausey, C., Boroditsky, L. (2011). Who dunnit? Cross-linguistic differences in eyewitness memory. *Psychonomic Bulletin & Review* 18 (1), 150-157.
- Garde, L. van de (2009). Alsof Engels, wiskunde en Nederlands het enige zijn. *Trouw*, 15 december 2009. <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article-detail/1173664/2009/12/15/Alsof-Engels-wiskunde-en-Nederlands-het-enige-zijn.dhtml>. Geopend 4 december 2012.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Golledge, R.G. (2002). The nature of geographic knowledge. *Annals of the Association of American Geographers* 92 (1), 1-14.
- Grever, M., Jonker, E., Ribbens, K., Stuurman, S. (2006). *Controverses rond de canon*. Assen: Van Gorcum.
- Gutman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Hajer, M., Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Harrison, T. (2012). Assessing citizenship education: challenges and opportunities. In: Arthur, J., Cremin, H. (eds.). *Debates in citizenship education*, p. 149-157. London / New York: Routledge.
- Haydn, T., Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies* 42 (2), 241-261.

- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester / New York: Manchester University Press.
- Heater, D. (1999). *What is citizenship?* Cambridge / Maldon: Polity Press.
- Hilbers, G., Dekkers, H., Dijkstra, A.B. (2010). De ontwikkeling van burgerschaps- onderwijs op scholen voor primair en voortgezet onderwijs. In: Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., *Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschaps- onderwijs*, p. 67-84. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Holt-Jensen, A. (1999). *Geography: history and concepts*. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage.
- Horn, C. (2006). The technical realities of measuring history. In: Grant, S.C. (ed.), *Measuring History: Cases of state-level testing across the United States*, p. 57-74. Greenwich (CT): Information Age Publishing.
- Hurenkamp, M., Tonkens, E., Duyvendak, J.W. (2011). Citizenship in the Netherlands: locally produced, nationally contested, *Citizenship Studies* 15 (2), 205-225.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Staatscourant 2006, nr. 128.
- Johnson, L., Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal* 21 (1), 77-96.
- Klausmeier, H.J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist* 27 (3), 267-286.
- Kneppers, H.C. (2007). *Leren voor transfer: een empirisch onderzoek naar de concept- en contextbenadering in het economieonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).
- Kneppers, H.C. (2010). *Conceptgericht en contextgericht economieonderwijs*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum economie en handel.
- Kourilsky, M. (1993). Economic education and a generative model of mislearning and recovery. *Journal of Economic Education* 24 (1), 23-33.
- Krashen (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Kymlicka, W., Norman, W. (1994). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. *Ethics* 104, 352-381.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Lee, P., Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. In: Davis Jr., O.L., Yeager, E.A., Foster, S.J. (eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, p. 21-50. Lanham (MD): Rowman & Littlefield.
- Lee, P., Howson, J. (2009). 'Two out of five did not know that Henry VIII had six wives.' History education, historical literacy and historical consciousness. In: Symcox, L., Wilschut, A. (eds), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, p. 211-261. Charlotte (NC): Information Age Publishers.

- Leenders, H., Veugelers, W.M.M.H., Kat, E. de (2008). Teachers' views on citizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education* 38 (2), 155-170.
- Long, M.H. (2009). Methodological principles for language teaching. In: Long, M.H., Doughty, C. (eds.), *The handbook of language teaching*, p. 373-394. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, L.A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education* 30 (3), 54-63.
- Martinot, M.J., Kuhlemeier, H.B., Feenstra, H.J.M. (1988). Het meten van affectieve doelen: de validering en normering van de belevingsschaal voor wiskunde (BSW). *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 13 (2), 65-76.
- Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of Classroom. Teaching with dimensions of learning*. Alexandria: ASCD.
- McKeown, M.G., Beck, I.L. (1994). Making sense of accounts of history: why young students don't and how they might. In: Leinhardt, G., Beck, I.L., Stainton, C. (eds.), *Teaching and learning in history*, p. 1-26. Hillsdale / Hove: Lawrence Erlbaum.
- Megill, A. (1989). Recounting the past: 'description', explanation and narrative in historiography. *American Historical Review* 94 (3), 627-653.
- Meijerink, H.P. et al. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen.
- Met, M. (1991). Learning language through content, learning content through language. *Foreign Language Annals* 24 (4), 281-295.
- Meyer, J., Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Edinburgh: ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham.
- Meyer, J.H.F., Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49 (3), 373-388.
- Middaugh, E., Perlstein, D., (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and the ethos of Brown. *Journal of Curriculum and Supervision* 20 (3), 234-256.
- Montello, D.R. (2001). Scale in geography. In: Smelser, N.J., Baltus, P.B. (eds.), *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences*, p. 13501-13504. Oxford: Pergamon Press.
- Notté, H., Schoot, F. van der, Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4* (PPON-reeks nr. 41). Arnhem: CITO.
- Obama, B. (2012). *Remarks by the president on election night*. <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/11/07/remarks-president-election-night>. Geopend 12 december 2012
- OCW (2008). *Onderwijs met ambitie. Samen werken aan kwaliteit in het voortgezet onderwijs* (Kwaliteitsagenda voortgezet onderwijs 2008-2011). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2008/07/04/on>

- derwijs-met-ambitie/ocw-onderwijs-met-ambitie.pdf. Geopend 9 december 2012.
- OCW (2011). *Actieplan beter presteren: opbrengstgericht en ambitieus*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren/actieplan-vo-beter-presteren.pdf>. Geopend 4 december 2012.
- OECD (2010). Organisation for Economic Co-operation and Development. *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- Oliveira, L.C. de (2010). Nouns in history: packaging information, expanding explanations and structuring reasoning. *The History Teacher* 43 (2), 191-203.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostrom, F. van (2006). *Entoen.nu: de canon van Nederland. Rapport van de commissie ontwikkeling Nederlandse canon*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Otten, R., Boekaerts, M. (1990). Schoolvakbeleving bij geschiedenis, Nederlands en wiskunde in de brugklas. In: Boekaerts, M., Corte, E. de (red.). *Onderwijsleerprocessen*, p. 101-115. Nijmegen: ORD / ITS.
- Patterson, N., Doppen, F., Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: a study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2), 191-206.
- Pels, D., Harbers, H., Houtman, D., Karsten, S. (2011). *Dossier fact free politics*. <http://www.socialevraagstukken.nl/site/dossiers/fact-free-politics/>. Geopend 3 januari 2013.
- Plein, M. (z.d.). *Plein M, de methode van, voor en door docenten*. <http://www.pleinm.noordhoff.nl>. Geopend 3 januari 2013.
- Rijksoverheid (2010, 7 dec.). *Terug naar de kern in het onderwijs*. <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2010/12/07/van-bijsterveldt-terug-naar-de-kern-in-het-onderwijs.html>. Geopend 4 december 2012.
- Rijksoverheid (z.d.). *Taal en rekenen op lerarenopleidingen*. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/taal-en-rekenen-op-lerarenopleidingen>. Geopend 4 december 2012.
- Roth, H. (1968). *Kind und Geschichte*. München: Kösel Verlag.
- Royzman, E.B., Cassidy, K.W., Baron, J. (2003). 'I Know, You Know'. Epistemic egocentrism in children and adults. *Review of General Psychology* 7 (1), 38-65.
- Salomon, G., Perkins, D.N. (1989). The rocky road to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist* 24 (2), 113-142.
- Schuitema, J.A. (2008). *Talking about values: a dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).

- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history. In: Dickinson, A.K., Lee, P.J., Rogers, P.J. (eds.), *Learning History*, p. 39-84. London: Heinemann Educational Books.
- Staatsblad 2010, nr. 194. *Wet van 29 april 2010 tot vaststelling van regels over referentieniveaus voor de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen (Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen)*.
- Staatscourant 2006, nr. 128. *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Stern, B.S. (2010). Hilda Taba: Social studies reform from the bottom up. In: Stern, B.S. (ed.), *The new social studies: people, projects and perspectives*, p. 41-61. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Tennyson, R.D., Cocchiarella, M.J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research* 56 (1), 40-71.
- Teulings, C.N. (2005). *The wealth of education*. Enschede: SLO.
- Tweede Kamer (2003-2004, 29666 nr. 3). *Voorstel van wet van de leden Hamer, Dijsselbloem en Kraneveldt houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Memorie van toelichting*.
- Tweede Kamer (2004-2005, 29959, nr. 3). *Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie en van de Wet op het primair onderwijs in verband met het bieden van meer ruimte voor het invullen van expressie-activiteiten en het invoeren van de mogelijkheid dat het onderwijs mede de Duitse of Franse taal omvat. Memorie van toelichting*.
- Tweede Kamer (2011-2012, 33157). *Wijziging van onder meer de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet College voor examens in verband met de invoering van een centrale eindtoets, de invoering van een leerling- en onderwijsvolgsysteem en invoering van bekostigingsvoorschriften voor minimumleerresultaten voor speciale scholen voor basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs en speciaal en voortgezet speciaal onderwijs (centrale eindtoets en leerling- en onderwijsvolgsysteem primair onderwijs)*.
- Twyman, T., Tindal, G. (2005). Reaching all of your students in social studies. *Teaching Exceptional Children Plus* 1 (5), article 1.
- Twyman, T., McCleery, J., Tindal, G. (2006). Using concepts to frame history content. *Journal of Experimental Education* 74 (4), 331-349.
- Vaart, R. van der (1990). *Aardrijkskunde op school*. Leiden (etc.): Martinus Nijhoff.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education* 9 (3&4), 473-485.
- Wagenaar, H., Sloot, F. van der, Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 4* (PPON-reeks nummer 42). Arnhem: CITO.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41 (2), 237-269.

- White, P. (1999). Political education in the early years: the place of civic virtues. *Oxford Review of Education* 25 (1&2), 59-69.
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van een historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.
- Wilschut, A., Straaten, D. van, Riessen, M. van (2004). *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.
- Wilschut, A., Kaap, A. van der, Boom, S. (2010). *Geschiedenis examineren op niveau. Rapport van het pilotproject CHMV-examen geschiedenis havo en vwo 2010*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Wilschut, A., Hoek, K.B. van der, Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I. (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum mens- en maatschappijvakken.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

Curriculum vitae

Dr. A.H.J. Wilschut studeerde geschiedenis aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en was geruime tijd werkzaam als leraar geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Hij promoveerde aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift *Beelden van tijd* (vertaald als *Images of Time*), waarin hij uiteenzet dat historisch denken in essentie een zaak is van denken in termen van historische tijd. Sinds 1984 is hij werkzaam aan de Hogeschool van Amsterdam als docent geschiedenis en geschiedenisdidactiek aan de bachelor- en masteropleidingen tot leraar geschiedenis. Met ingang van 1 januari 2012 is hij er benoemd tot lector didactiek van de maatschappijvakken.

In de jaren 2000 en 2001 was Wilschut secretaris van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (Commissie De Rooy) die verantwoordelijk is voor het geschiedeniscurriculum dat gebruikmaakt van tien tijdvakken. Van 2004 tot 2011 was hij in opdracht van het Ministerie van OC&W projectleider van het pilotproject examen geschiedenis havo-vwo, waarin werd getest of een centraal examen geschiedenis gebaseerd op het tijdvakkencurriculum mogelijk is.

Van 2003 tot 2007 was Wilschut deelprojectleider voor het vak geschiedenis van het project Voortgangstoetsing Lerarenopleidingen van de Digitale Universiteit. In de periode 1990 tot 2000 was hij auteur en eindredacteur van de geschiedenismethode *Sporen* voor het voortgezet onderwijs verschenen bij uitgeverij Wolters-Noordhoff te Groningen. Eveneens in de jaren negentig hield hij zich bezig met scholing van leraren en curriculumvernieuwing in diverse Oost-Europese landen in de periode na de val van het communisme. In diezelfde tijd werkte hij mee aan soortgelijke scholing in Vietnam.