

# Maatschappijleer *hoofdzaak*

Een sociaal wetenschappelijk denkkader  
voor politieke oordeelsvorming

## Colofon

© 2012 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Het LEMM is een samenwerkingsverband van: Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Hogeschool van Amsterdam, Domein Onderwijs en Opvoeding en Hogeschool en IPABO Amsterdam/Alkmaar.

[www.expertisecentrum-mmv.nl](http://www.expertisecentrum-mmv.nl)

[www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl](http://www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl)

**Auteurs:** Margarita Jeliaskova, Rob Hoppe, Gerard Ruijs, Broer van der Hoek, Ton Olgers

**Eindredactie:** Mieke Bernaerts en Christian van Kesteren

**Omslagontwerp:** Toewan grafische communicatie, Amsterdam

**Lay-out binnenwerk:** Mariëlle de Reuver

**Druk:** Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN

*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 of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.*

# Inhoud

---

	<b>Voorwoord</b>	
	<i>Mieke Bernaerts en Christian van Kesteren</i>	4
1	<b>Kritisch denken over politieke problemen</b>	
	<i>Margarita Jeliaskova &amp; Rob Hoppe</i>	7
2	<b>Denkgereedschap van maatschappijleer</b>	
	Over hogere denkvaardigheden bij maatschappijleer en maatschappijwetenschappen	
	<i>Gerard Ruijs</i>	35
3	<b>Meedoen alleen is niet genoeg</b>	
	Een verkenning van de verhouding tussen maatschappijleer en burgerschapsvorming	
	<i>Broer van der Hoek</i>	80
4	<b>Essenties Maatschappijleer</b>	
	<i>Ton Olgers</i>	103

## Voorwoord

---

*Mieke Bernaerts en Christian van Kesteren*

Maatschappijleer is een vak dat veel veranderingen heeft meegemaakt. Niet alleen omdat het vak de samenleving bestudeert, maar ook omdat het vak zélf onderwerp van publieke discussie is in dezelfde samenleving. Onlangs verscheen het eerste Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer. Het is de basis voor deze bundel artikelen van vakdidactici Maatschappijleer. De vakdidactiek Maatschappijleer en de koppeling met sociaalwetenschappelijke theorieën en vaardigheden worden verder uitgewerkt. In de bijdragen in deze bundel wordt een wetenschappelijk denkkader geschetst om op een gestructureerde wijze politieke problemen te categoriseren en te analyseren voor Maatschappijleer. De volgende vraagstukken komen aan de orde. Op welke wijze kan een leraar Maatschappijleer leerlingen kritisch leren denken over politieke problemen? Welke hogere denkvaardigheden kunnen bij leerlingen een attitude van kritisch denken bewerkstelligen? En waarin onderscheidt Maatschappijleer zich van de opdracht aan het onderwijs voor burgerschap? Hoe verhouden maatschappijleer en burgerschap zich eigenlijk tot elkaar? Wat zijn de essenties van Maatschappijleer?

*Margarita Jeliazkova en Rob Hoppe* starten met een verrassend artikel waarin zij de docent Maatschappijleer een vakdidactisch houvast bieden op wetenschappelijke basis bij het benoemen en analyseren van politieke problemen. Zij schetsen een kader waarin wetenschappelijke theorieën en onderzoeksbevindingen in politieke oordeelvorming en beleid een rol kunnen en moeten spelen. Kritisch denken is bij maatschappijleer juist niet het probleem-oplossend handelen, maar het kunnen vinden en kunnen benoemen van het politieke probleem. Aan een politiek-maatschappelijk probleem gaat een heel proces vooraf. Welke opdrachten horen bij een bepaald type probleem? In het artikel worden aan de hand van het vraagstuk over klimaatverandering vier probleemtypen uitgelegd die elk eigen onderzoeksvaardigheden vereisen. Rekening houden met deze probleemtypen bij het construeren van praktische opdrachten zal hopelijk leiden tot een betere afstemming van onderwerp, hoofdvragen, onderzoeksinstrumenten en uitkomsten van het denkwerk van leerlingen, aldus de auteurs.

Vanuit dit denkkader stappen we over naar het artikel van *Gerard Ruijs* met de vraag hoe een hoger niveau van leren bij Maatschappijleer concreet bereikt kan worden. Ruijs constateert dat enkele veelvoorkomende denkvaardigheden wel in de Maatschappijleer/examenprogramma's staan, maar het is onduidelijk hoe leerlingen zich deze vaardigheden eigen kunnen maken. In de praktijk ontstijgen veel examens en toetsen het reproductieniveau nauwelijks, het "mile wide inch deep problem". Met hogere denkvaardigheden kan het leren voor leerlingen uiteindelijk niet alleen betekenisvoller en daardoor makkelijker te onthouden worden, maar Maatschappijleer draagt op die manier denkgereedschap aan zodat leerlingen later zelfstandig maatschappelijke problemen kritischer kunnen overdenken. In zijn artikel zet Ruijs een aantal denkstappen uiteen om dit proces in te vullen. Allereerst wordt de denkvaardigheid vergeleken besproken en wat is de toegevoegde waarde ervan? Vervolgens komt de denkvaardigheid classificeren aan de orde en de relevantie van deze vaardigheid. Tenslotte wordt dezelfde vraag beantwoord voor de vaardigheid causaal redeneren. Het artikel eindigt met een aantal concrete toetsvragen waarbij de onderlinge samenhang van de verschillende denkvaardigheden duidelijk zichtbaar wordt.

*Broer van der Hoek* gaat op zoek naar verschillen en overeenkomsten tussen burgerschapsvorming en maatschappijleer. Wat is de reden van invoeren van het vak Maatschappijleer en later van de opdracht tot burgerschapsvorming die de overheid aan het onderwijs heeft gegeven. Vervolgens wordt duidelijk waar Van der Hoek het vak Maatschappijleer plaatst ten aanzien van burgerschap: een verantwoordelijke burger kan niet meedoen met alleen een uitspraak 'dat vind ik nu eenmaal',.

Hij komt tot de conclusie dat 'politieke geletterdheid' een voorwaarde is voor 'bewust en actief burgerschap'.

En daarmee komen we terecht bij de Essenties van Maatschappijleer. *Ton Olgers* beschrijft in zijn bijdrage de afbakening van het vakgebied van Maatschappijleer. Hij schetst de onderwijsdoelen en vraagt zich af hoe het komt dat er spanning is tussen deze onderwijsdoelen en het beeld van maatschappijleer. Olgers duikt daarvoor eerst in de geschiedenis van het ontstaan en de verdere ontwikkeling van het vak. Nadat hij de belangrijkste thema's (en concepten) per onderwijssoort heeft benoemd gaat hij in op de typerende denk- en redeneerwijzen die leerlingen bij maatschappijleer aangereikt behoren te krijgen. En hij sluit af met een weergave van de doelen en functies van Maatschappijleer.

De artikelen in deze bundel zijn geschreven op initiatief van het Landelijk Expertisecentrum Maatschappijleer. De bundel heeft als doel een bijdrage leveren aan de vakdidactische ontwikkeling van Maatschappijleer. Enerzijds willen wij opleiders en docenten maatschappijleer handvatten bieden om het vak een wetenschappelijk denkkader te bieden en een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van een hoger niveau van leren. Anderzijds hopen we dat de artikelen (aankomende) docenten Maatschappijleer inspireren en uitdagen om te experimenteren en om nieuwe opdrachten en lessen te ontwikkelen.

Dank gaat uit naar alle collega's die de auteurs van feedback hebben voorzien, zij toonden zich echte 'critical friends'. Bijzondere dank aan de auteurs die onvermoeibaar aan hun artikel hebben geschaafd. Zij geven de ontwikkeling van het vak maatschappijleer hiermee opnieuw een krachtige impuls. Maatschappijleerdenken blijft voorlopig nog wel een hoofdzaak.

Amsterdam, juli 2012.

# 1 Kritisch denken over politieke problemen

---

*Margarita Jeliaskova en Rob Hoppe*

## Inleiding

In het vak maatschappijleer leren de scholieren de vaardigheden van toekomstige burgers: nadenken, redeneren en oordelen over maatschappelijke en politieke problemen. Vaardig en oordeelkundig burgerschap komt de politieke gemeenschap als geheel ten goede. Het handboek vakdidactiek Maatschappijleer noemt drie doelen van maatschappijleer: a) politieke en maatschappelijke geletterdheid, b) politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en c) vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie. In de lespraktijk blijkt het benoemen en analyseren van politieke problemen vaak op een willekeurige manier te gebeuren. Leerlingen krijgen onvoldoende instrumenten vanuit de wetenschap aangereikt om op een gestructureerde wijze politieke problemen te categoriseren en te analyseren. Dit vraagt om een denkkader vanuit de sociale wetenschappen. Leerlingen moeten vanuit dit denkkader de juiste vaardigheden aangereikt krijgen. Een van de manieren om die vaardigheden aan te leren is om leerlingen kennis te laten maken met, en te leren inzien hoe wetenschappelijke theorieën en onderzoeksbevindingen in politieke oordeelvorming en beleid een rol kunnen en moeten spelen. De kernboodschap van dit artikel is dat deze doelen alleen bereikt kunnen worden als aan drie voorwaarden is voldaan. De *eerste* voorwaarde is dat leerlingen een *duidelijke opvatting over de aard van 'politieke problemen'* wordt bijgebracht. Politieke problemen zijn geen natuurverschijnselen, maar met elkaar samenhangende maatschappelijke symptomen die nadrukkelijk een bepaalde duiding behoeven om ze zin en betekenis voor een 'oplossing', in de zin van collectief politiek handelen, te geven. De *tweede* voorwaarde is *aandacht te besteden aan de rol van wetenschap*<sup>1</sup> in het duiden van het probleem en het zoeken naar een oplossing. Wetenschap kan niet langer alleen worden gezien als gezaghebbende bron van zekere kennis, maar ook als *inspirator en adviseur* in de systematische zoektocht naar houdbare antwoorden op brandende vragen over een nog onvoldoende bekende werkelijkheid. In een complexe en moderne maatschappij waarin informatie rijkelijk voorhanden is maar crises en risico's de politieke dienst uitmaken,

---

1 Onder wetenschap verstaan we in dit artikel zowel de sociale als de natuurwetenschappen.

moeten de eerste twee voorwaarden – erkenning van het speciale karakter van politieke problemen, en een realistische verwachting over de rol van wetenschap – leiden tot een derde voorwaarde: *een duidelijke rol van de docent maatschappijleer*. Docenten hoeven niet de rol van boodschapper en arbiter van waarheid aan te nemen, maar ze kunnen vanuit hun eigen twijfels en onzekerheid de leerlingen meenemen op een zoektocht naar zinvolle omgang met politieke vraagstukken. In die zoektocht heeft een docent maatschappijleer houvast nodig. We laten zien hoe ‘het ijsberg model’ van politieke problemen in combinatie met een typologie van vier verschillende soorten problemen een kader vormen waarin denken over politieke kwesties zinvol, interessant en nuttig kan zijn.

We onderscheiden vier verschillende soorten van politieke problemen, en laten zien hoe, per probleemtype, de noodzakelijke stappen van denken, redeneren, informatie verzamelen, onderzoeken en het bedenken van oplossingen een andere kleur aannemen en concrete uitwerking vereisen. Dit illustreren we en werken we uit aan de hand van het voorbeeld ‘klimaatverandering als politiek probleem’. We eindigen met suggesties en aanbevelingen voor het bedenken van bij elk van de probleemtypen passende en geschikte praktische opdrachten.

## 1.1 Succesvoorwaarden voor het aanleren van denkvaardigheden

### 1.1.1 Probleemstructurering staat centraal

‘Kritisch denken’ is een begrip met heel veel verschillende connotaties. Het is niet het doel van dit artikel om de verschillende benaderingen uiteen te zetten. Over het algemeen vindt iedereen dat leerlingen op school moeten leren denken. Er zijn mensen die ‘kritisch denken’ onderscheiden van ‘gewoon denken als alledaagse activiteit’. Ze definiëren kritisch denken als een meer ‘intellectueel gedisciplineerd proces’. Het belangrijkste kenmerk van kritisch denken is de noodzaak om bepaalde denkvaardigheden aan te leren, die overal toepasbaar zijn.

Wij zijn voorstanders van de opvatting dat denken altijd kritisch is, en altijd context-gebonden. Met andere woorden: het leren van denkvaardigheden los van het onderwerp van denken – het maken van “goede denkers” in het algemeen – is niet bijzonder vruchtbaar. Men denkt altijd in het hier en nu, over een bepaald onderwerp, naar aanleiding van een vraag, verwondering of juist frustratie. In het vak maatschappijleer<sup>2</sup> staan de problemen van de samenleving centraal die op een of andere manier verband houden met de politiek. Dat betekent dat het denken binnen het vak altijd politiek van aard

---

<sup>2</sup> Voor het gemak spreken we over maatschappijleer, maar dat geldt natuurlijk ook voor het vak maatschappijwetenschappen.



is. En politiek denken is geen geïsoleerde individuele bezigheid, maar deelname aan een maatschappelijk proces van deliberatie, debat en onderhandeling. Het gevolg is dat de regels van formele logica die onmisbaar zijn bij het oplossen van wiskundige en technische problemen, niet toereikend zijn in het politieke denken. Denken over complexe belangen, invalshoeken, veranderingen en risico's vindt plaats in processen van interactie, collectief zoeken naar oplossingen, complexe manieren van vinden, gebruiken en genereren van informatie en ten slotte politieke oordeelvorming.

Traditioneel biedt de school handreikingen aan om problemen op te lossen. Dat veronderstelt het werken met voorgestructureerde problemen, waarvan de oplossingen van tevoren bekend zijn evenals het pad waarlangs de leerling bij de oplossingen komt. *Probleemoplossend handelen* is dan ook een zeer gewaardeerde vaardigheid voor de arbeidsmarkt. Voor de toekomstige burgers echter is de vaardigheid om *problemen te vinden*, te benoemen en ze op de politieke agenda te zetten om het zoeken naar oplossingen mogelijk te maken, veel belangrijker. In het onderwijs wordt dit vaak genegeerd.

### 1.1.2 Denken over politieke en maatschappelijke problemen als een 'ijsberg'

Kern van het kritisch denken in dit verband is dat politieke problemen niet voor de hand liggen of simpelweg gegeven zijn. Er is een aantal tussenstappen nodig om uiteindelijk tot de oplossing van een politiek probleem te komen. We verduidelijken dat verder met een analogie: een probleem is als een ijsberg (zie figuur 1). Van ijsbergen weten we dat slechts ongeveer eentiende boven water ligt; de overige negentienden bevinden zich onder water en zijn dus niet zichtbaar. Dat is bij politieke problemen ook zo. Wat we 'boven water' zien is de uitkomst van een lang en ingewikkeld proces waarbij vele verschillende mensen, groepen en instituties betrokken zijn. Voordat de mogelijke oplossingen kunnen worden geformuleerd, is er een tijd geweest van rijping, zoeken en *vinden* van een geschikte benaming van datgene wat door genoeg mensen als *probleem* kan worden gezien – *probleemvinding*. De verleiding om alleen naar de zichtbare gedeelten te kijken is groot. Immers, die zijn geordend en overzichtelijk, eenvoudig te duiden en dus geschikt voor een leerboek.



Figuur 1. Denken over problemen als een 'ijsberg'.



Wat we bij *problemen* heel gemakkelijk kunnen zien is dat er *oplossingen* bij bedacht worden. Neem bijvoorbeeld het probleem 'gevaarlijke vormen van klimaatverandering'. Mensen hebben al heel snel twee soorten van oplossingen bedacht:

- ♦ je kunt proberen het probleem (zoveel mogelijk) te voorkomen of verzachten – *mitigatie*;
- ♦ als je het optreden van het probleem misschien niet meer kunt tegenhouden, dan moeten we onze samenlevingen aanpassen aan optredende klimaatverandering – *adaptatie*.

Over deze twee alternatieve oplossingen staan de kranten vol; daarom is het gemakkelijk zichtbaar voor 'gewone mensen' en dus ook betrekkelijk eenvoudig 'onderzoekbaar' voor middelbare scholieren. Ook berichten de media over welke van die *oplossingen gekozen* worden door nationale regeringen en door internationale overlegorganen zoals de Raamwerk Conventie voor Klimaatverandering van de Verenigde Naties (United Nations Framework Convention for Climate Change, UNFCCC). Dan blijkt bijvoorbeeld dat we jarenlang gedacht hebben dat het met die klimaatverandering zo'n vaart niet zou lopen, en dat we konden kiezen voor 'mitigatie', en 'adaptatie' konden beschouwen als noodoplossing 'voor het geval dat

Maar als we echt kritisch willen nadenken over het probleem 'klimaatverandering', zullen we, bij wijze van spreken, 'onder water' moeten

kijken naar wat er gebeurd is voordat we ervan overtuigd zijn dat het probleem zich echt in deze vorm openbaart. Niet voor niets zijn er ontkenners en 'klimaatsceptici' - mensen die nog steeds niet kunnen of willen geloven dat er zoiets als klimaatverandering bestaat, laat staan dat er 'gevaarlijke vormen' van klimaatverandering zijn. Met andere woorden, kennelijk gaat aan de algemene aanvaarding van het bestaan van een probleem een proces van het *onderkennen en erkennen van het probleem* vooraf. Zo goed als je soms nog niet weet of je ziek bent of gaat worden maar je niet lekker voelt, zo is er kennelijk een fase in de samenleving waarin je wel weet dat er 'iets mis is', of 'iets loos is', maar dat je nog niet precies weet of, en zo ja wat dan precies problematisch gaat worden. En zelfs als je uit een kluwen van symptomen, ongemakkelijkheden, wrijvingen, of spanningen hebt opgemaakt dat er echt iets niet in orde is, zit je nog steeds met de vraag wat het dan precies is dat er mis is – hoe je er je vinger op kunt leggen, hoe je het kunt benoemen. Want alleen als we een onderkend probleem ook kunnen *representeren of preciseren*, kunnen we gericht over oplossingen gaan denken.

In het geval van klimaatverandering is het onderkennen van het probleem bij wetenschappers begonnen. Door lange tijdreeksen van temperatuurmetingen over de hele aarde te bestuderen, begon het sommige wetenschappers op te vallen dat, ondanks alle veranderlijkheden in het weer op verschillende plekken op aarde, de gemiddelde wereldtemperatuur de laatste eeuw behoorlijk steeg. Voor sommige wetenschappers was dit niet meer dan een waarneming; een observatie die gemakkelijk paste in het beeld van eerdere klimaatveranderingen op aarde – zoals de ijstijden en opwarmingen van honderdduizenden jaren terug. Die ene graad Celsius temperatuurverhoging was gewoon een verandering binnen de normale temperatuurschommelingen op onze planeet Aarde. Maar andere wetenschappers legden een verband tussen de temperatuurstijging en mogelijke oorzaken. Zij toonden aan dat de toe- en afname van sommige gassen, als koolstofdioxide en methaan en chloorfluorcarbonverbindingen (Cfk's), zonnewarmte aan het aardoppervlakte vasthielden of juist lieten ontsnappen. Kortom, de productie van die gassen veroorzaakte de schommelingen in gemiddelde wereldtemperatuur. Zelfs dat was voor de meeste klimaatonderzoekers alleen maar een probleem van en voor wetenschappers: wat zijn mogelijke oorzaken van wereldtemperatuurschommelingen?

De temperatuurstijging werd pas een probleem of 'koorts' toen weer andere wetenschappers een verband legden tussen de periode van temperatuurstijging in de laatste anderhalve eeuw, en de verhoogde uitstoot van die oorzaaksgassen door menselijk toedoen: energieopwekking door mensen omwille van industrialisering en menselijke verplaatsingscapaciteit (mobiliteit). Vooral een aantal vooraanstaande Amerikaanse klimaatwetenschappers, verenigd in de Wereld Meteorologische Organisatie

brachten dit verband onder de aandacht van politici en burgers. Met eraan toegevoegd de boodschap: mocht die ene graad Celsius temperatuurstijging meer worden dan twee graden, dan liggen allerlei voor mensen 'gevaarlijke' gevolgen op de loer: zeespiegelstijging, smeltende ijskappen, smeltende gletsjers, verwoestijning door langdurige droogte, en schade door meer extreme weersomstandigheden als tsunami's, windhozen en langdurige hoosbuien of winters weer. Toen die boodschap er in Amerika zelf niet zo goed in ging, overtuigden de klimaatwetenschappers belangrijke politici en diplomaten van het Milieubureau van de Verenigde Naties (United Nations Environmental Program, UNEP) en de bazen van sommige grote multinationale bedrijven om hun bevinding op de politieke agenda van de VN te zetten. Toen deze VN-afdeling gehoor gaf aan de noodkreten van de klimaatwetenschappers was het politieke probleem van de klimaatverandering geboren!

Wat nu meteen opgemerkt moet worden zijn twee dingen die tezamen een 'probleem' maken tot een *politiek probleem*:

- ♦ het gaat nooit alleen maar om het waarnemen of onderkennen van bepaalde verschijnselen of feiten, maar ook om een bepaalde *duiding, een interpretatie of 'framing'*- in dit geval dat die temperatuurstijging mensgemaakt ('antropogeen') is en dat zij voor de mensen en het ecologisch evenwicht gevaarlijke gevolgen kan hebben. Maar tegelijk gaat het
- ♦ om *probleemvinding*, d.i. de bewering (claim) dat er een 'probleem' is, *moet erkend worden door andere groepen mensen* dan die het probleem als eersten hebben onderkend of *gevonden*.

Deze twee dingen bedoelen we als we zeggen dat *problemen sociale en politieke constructies* zijn. Het gaat wel om werkelijke of 'echte' verschijnselen of processen; maar ze krijgen pas betekenis voor mensen als die er een bepaalde draai of duiding aan geven: "Ja, het klimaat verandert; maar dat kan gevaarlijk zijn, hoor!"

Dat een probleem ook altijd een *oproep* van de ene groep mensen aan een andere groep mensen is, komt omdat de oorzaken van het probleem vaak aan menselijk handelen en menselijke keuzen worden toegeschreven. Het *toeschrijven van een oorzaak* aan het gedrag of de keuze van andere mensen, ontketent meteen een politieke strijd om verantwoording afleggen en verantwoordelijkheid (moeten) nemen voor de oplossing. In het geval van klimaatverandering: is het wel echt zo dat menselijk handelen – vervuilende industrialisering, ongebreidelde zucht naar verplaatsing, verkwistende consumptie – verantwoordelijk te maken valt voor catastrofale klimaatverandering? En zelfs als dat echt zo is, is dan de industrie meer 'schuld' dan de automobilist of de consument? Stoot de ene industriesector, of dat ene land, niet meer koolstofdioxide uit dan een andere industrie of

land? En moet dat geen gevolgen hebben voor wie het meeste moet 'mitigeren' en in welk tempo? Mogen rijke westerse landen omwille van klimaatbeheersing wel beperkingen opleggen aan de economische groei in landen met opkomende economieën als India en China of Brazilië? Of is dat een nieuwe vorm van westers imperialisme, zoals veel politici in die landen beweren. En is de methaanuitstoot door het smelten van zgn. 'permafrost' in grote gebieden van Siberië 'natuurlijke' klimaatverandering, maar methaanuitstoot van door Finnen beheerde grote kuddes rendieren of onze eigen koeien in de wei 'antropogene' klimaatverandering?

Hoe dan ook, met het onderkennen van een probleem gaat meteen ook het *representeren* of *duiden* van het probleem gepaard. En pas wanneer uit die vele, over elkaar heen buitende probleemrepresentaties of duidingen een of enkele worden gekozen als (politiek) belangrijker of houdbaarder of aanvaardbaarder, is er een *dominant probleem* waarvoor naar oplossingen gezocht kan worden. Die zoektocht naar een of enkele belangrijker, houdbaarder of aanvaardbaarder probleemdefinities kun je *probleemvinding* of *probleemstructurering* noemen.

Naar aanleiding van dit beeld van een probleem als 'ijsberg' als voorwaarde voor kritisch omgaan met problemen, kunnen we nu enkele voorstellen voor helder taalgebruik doen:

- ◆ Een *probleem* is een niet te aanvaarden kloof tussen een bestaande toestand in het heden en een wenselijke situatie in de toekomst.
- ◆ We spreken over *probleemvinding* wanneer een bepaalde groep mensen beweert dat bepaalde omstandigheden nu of in te toekomst als onwenselijk en dus 'problematisch' worden gezien en ook anderen die overtuiging gaan delen. Het is de bewering (claim) dat een bepaalde verzameling van omstandigheden in het heden of de toekomst als een 'probleem' moet worden beschouwd, d.w.z. dat ook anderen die omstandigheden als onwenselijke situatie moeten beschouwen, in vergelijking tot een of ander idee van een wenselijke situatie.
- ◆ *Probleemrepresentatie* of *probleemduiding* verwijst naar verschillende, dikwijls tegengestelde of met elkaar botsende opvattingen van burgers, belanghebbenden, functionarissen of politici over welke omstandigheden nu precies als 'problematisch' dienen te worden beschouwd. Probleemduidingen geven vorm aan algemene houdingen tegenover problematische situaties. *Duidingen* (frames) zijn samenhangende groepen van ideeën, emoties, belevingen, beelden die gezamenlijk vorm geven aan algemene houdingen of oriëntaties ten opzichte van een problematische situatie. Ze plaatsen bepaalde voorstellingen of aspecten van het

probleem op de voorgrond, en drukken andere juist naar de achtergrond, of verklaren ze voor onbelangrijk.

- ◆ *Probleemstructurering* noemen we het vinden, bespreken, beoordelen en de politieke strijd over met elkaar concurrerende probleemrepresentaties of probleemduidingen. Het is een noodzakelijke tussenstap op weg naar een probleemdefinitie, ofwel de gezaghebbende keuze voor een bepaalde duiding van het probleem in een politiek proces. Idealiter zoeken mensen bij probleemstructurering naar een vorm van integratie, verzoening of compromis tussen uiteenlopende probleemduidingen, met het oog op het scheppen van aanvaardbare en uitvoerbare probleemoplossingen.
- ◆ Een gezaghebbende *probleemdefinitie* is een meestal tijdelijke, politiek vastgestelde uitkomst van processen van probleemvinding, -duiding en -structurering. Daarbij gaat het altijd om *een mix van analyse ('uitdenken') en machtsstrijd ('uitvechten')*.
- ◆ Dat leidt ten slotte tot het kiezen van een *probleemoplossing*: alles wat mensen kunnen doen om de kloof tussen de bestaande onwenselijke situatie en een meer gewenste toekomstsituatie te overbruggen. Het komt neer op het vinden, uitwerken en kiezen van mogelijke handelwijzen om dit doel te bereiken.

Als je kritisch leert denken over politieke problemen moet je dus:

- ◆ de hele ijsberg overzien; zowel wat 'boven water' gemakkelijk zichtbaar is, als wat 'onder de oppervlakte' met de nodige moeite zichtbaar gemaakt moet worden;
- ◆ je bewust worden dat het 'hebben van een probleem' altijd een beroep betekent op andere mensen tot instemming gericht op collectief handelen; het gaat om een onderhandeling en om een proces van debat en meningsuitwisseling (deliberatie); een probleem is geen losstaand natuurobject dat gevonden en geobserveerd kan worden, maar hoort altijd bij bepaalde (groepen van) personen.
- ◆ in het denken en spreken over politieke problemen in beginsel bereid zijn om je opvattingen ter discussie te stellen en eventueel te herzien; als je dat in principe weigert, beëindig je het politiek proces; in de politiek is het namelijk dodelijk als anderen zeggen: "Dat is niet mijn, maar jouw probleem."
- ◆ politiek denken betekent vooral denken over de richting van verandering en beïnvloeding, en dat is ook tijd- en plaatsgebonden.

Dat verandert met de beschikbare kennis en de omstandigheden. Bijvoorbeeld, de stormvloed van 1953 werd destijds gezien als een ongelukkige samenloop van omstandigheden. De gebeurtenis heeft ons denken over de kracht van de natuur voorgoed veranderd. Nu aanvaarden we klimaatverandering als een probleem en we nemen gewoon aan dat het een echt bestaand probleem is. Maar in veel landen is de idee van een *were/d*klimaat en het opwarmen van de aarde als geheel nog totaal onbekend. Vroeger dachten ook wij aan 'het weer' louter in locale of regionale termen. Wat vroeger geen probleem was, wordt het nu ineens wel, of andersom. Nog een voorbeeld: vanaf de jaren zestig was wietgebruik in Nederland geen probleem; de laatste jaren is dat aan het veranderen, mede onder druk van aangrenzende landen als Duitsland, België en Frankrijk. Wanneer we kunnen aantonen dat wat in een land op een moment baanbrekend is, in een ander land gewoon vanzelfsprekend is en andersom, zijn we bezig met een ander aspect van kritisch denken: het doorbreken van taboes en vanzelfsprekendheden.

Samenvattend, problemen, en zeker politieke problemen, zijn niet gewoon 'te vinden' en te observeren als losstaande natuurobjecten. Problemen worden altijd op een bepaalde manier geconstrueerd, geschapen, in een ingewikkeld samenspel tussen verschillende groepen mensen met uiteenlopende, meestal strijdige belangen. Twee grote instituties spelen in dit proces een sleutelrol – de politiek (op welke manieren dan ook gedefinieerd) en de wetenschap.

### 1.1.3 Houding tegenover wetenschap

Bij het topje van een politiek probleem als ijsberg zie je wetenschap nog uitsluitend als een bron van oplossingen. Maar in wat er 'onder water' gebeurt, moeten we onze houding tegenover wetenschap verruimen. De wisselwerking tussen politiek, samenleving en wetenschap gaat niet in één richting – van wetenschap naar politiek of samenleving. In het verborgen gedeelte van de ijsberg is wetenschap niet de enige bron van gezaghebbende deskundigheid en zekerheid over feiten en wetmatigheden. Wetenschap is daar een stelselmatige en gedisciplineerde *zoektocht* naar houdbare uitspraken over een werkelijkheid die we nog onvoldoende kennen. In laboratoria en testopstellingen worden mogelijkheden onderzocht die lang niet altijd tot zekere feiten en verklaringen in wetenschappelijke publicaties of boeken leiden. Lang niet altijd mogen we dan ook zekere en gegarandeerde oplossingen van wetenschap verlangen.

Vaak moeten we ons tevreden stellen met het geïnformeerde maar voorlopige oordeel van wetenschappers dat sommige opvattingen houdbaarder zijn dan andere; dat we dus oplossingen in een bepaalde richting kunnen zoeken, maar niet mogen uitsluiten dat later onderzoek tot andere conclusies leidt. Voor de politiek die worstelt om antwoorden te vinden op klemmende vragen is dat vaak teleurstellend en in elk geval lastig. Daarom hebben politici en gewone mensen vaak moeite met het feit dat wetenschappers de voorlopigheid en 'slagen om de arm' van hun kennis benadrukken.

Op het moment dat je erkent dat wetenschap maar één toon is uit de toonladder van maatschappelijke uitingen, neemt wetenschap een bescheidener plaats in, tussen de andere belangen en overwegingen. Wetenschap is niet langer een *wetgever van de waarheid*, maar een *inspirator* en *adviseur* die meerdere werkelijkheden of oplossingsrichtingen kan schetsen waaruit burgers en politiek kunnen kiezen.

Wat voor gevolgen heeft dat voor het schoolvak maatschappijleer dat op een aantal sociaalwetenschappelijke disciplines is gebaseerd? Moeten de leerlingen niet de belangrijkste begrippen en benaderingswijzen kennen? Natuurlijk wel, echter, ze worden en blijven alleen maar zinvol in een bepaalde *context*. Het probleem, zoals erkend en gepresenteerd, vormt een kader waarin de begrippen en de theorieën bruikbaar zijn voor verdere analyse, voor het stellen van concrete vragen en het structureren en organiseren van de eventuele (altijd voorlopige!) antwoorden. De wetenschap is in die zin *een vindplaats voor duidingsmodellen* of manieren om tegen problemen aan te kijken (theorie, frame, paradigma, methoden). Een wetenschappelijke theorie krijgt zijn waarde als dialoog tussen vragen en antwoorden; theorie is nooit helemaal universeel, ontsnapt nooit helemaal aan een aanvankelijke vraag die altijd op een bepaald moment en op een bepaalde plaats aan wetenschappers wordt gesteld – dat bedoelen we met 'context'. Pas als we de context in beeld hebben gebracht, zijn de uit wetenschap afkomstige begrippen zinvol en bruikbaar om het proces van analyse, verklaring en oplossing van problemen te vergemakkelijken en te ordenen.

#### 1.1.4 Echtheid en oprechtheid

We leven in een risico samenleving, aldus Beck (1992) en Giddens (1991). De noodzaak om om te gaan met risico's (of risicopercepties) is kenmerkend geworden voor onze moderne samenleving. Zolang als hieraan geen aandacht wordt besteed in de schoolboeken maatschappijleer, zullen ze ongeloofwaardig overkomen. Niet omdat ze slecht geschreven zijn, niet omdat ze 'politiek correct' en 'links' zouden zijn, zeker niet omdat ze niet aansluiten bij de belevingswereld van jongeren (welk schoolvak doet dat wel,



eigenlijk?). We moeten simpelweg de leerlingen serieus nemen door ze te laten denken over de brandende vragen van de dag. Dat houdt ze wel degelijk bezig. Politieke besluitvorming vinden ze niet interessant. Besluitvorming omtrent dierenwelzijn, klimaatverandering of alcoholgebruik wel. De verzorgingsstaat boeit ze niet bijzonder. Dat komt, omdat het huidige verzorgingsstelsel een oplossing is voor een probleem van hun grootouders. Leerlingen van tegenwoordig staan voor andere problemen rond sociale zekerheid die weliswaar kennis van het huidige zorgstelsel vereisen, maar louter als een vertrekpunt.

Hoe leerlingen te motiveren over de grote problemen van de risicosamenleving te denken, als ze niet geïnteresseerd zijn in politiek? We kunnen hier een betoog schrijven over de kloof tussen politiek en burger, over het afnemende vertrouwen in politiek en politici. We bieden echter een ander invalshoek: de fundamentele verschuiving in de relatie tussen wetenschap en politiek moet tot uiting komen in een veranderde relatie tussen docent en leerling. Als de wetenschap niet meer, althans niet altijd in staat is de ultieme bron van waarheid te zijn, dan kan een docent die namens een wetenschappelijke discipline optreedt ook een andere rol aannemen – van iemand die *'making sense together'* *faciliteert*, samen met de leerlingen naar zin en betekenis zoekt van de grote politieke vragen en hun verschillende antwoorden. Dat betekent vooral niet dat een docent alleen maar de wensen van de leerlingen hoeft te volgen! Een actieve rol van de docent als houvast in een oerwoud van informatie blijft belangrijk, en wordt nog belangrijker. Leerlingen zullen niet leren denken omdat ze denkvragen krijgen op een examen. Ze denken omdat ze voor vraagstukken staan die hen *zinvol* lijken, waarvoor ze over een minimum aan begrippen en denkvaardigheden beschikken om naar antwoorden of oplossingen te zoeken, en ook nog eens het gevoel hebben dat hun zoektocht serieus wordt genomen. Dat wil zeggen, wij als volwassenen (en docenten in het bijzonder) moeten ophouden met dat doen alsof we kant-en-klare antwoorden hebben en de kinderen zullen betrappen of ze die voldoende kunnen reproduceren. Volwassen mensen worden niet graag als zwak, onzeker en onwetend gezien door kinderen. Door te doen alsof we zeker weten hoe te handelen, zorgen we ervoor dat leerlingen tussen twee uitersten heen en weer slingeren: het cynisme (want ze prikken heus wel door onze zwakheid heen) of de wanhoop (want door te doen alsof we het weten, ontnemen we ze de kans om samen met ons te leren).

We moeten de kracht vinden, en de nederigheid, om eerlijk te zijn tegen onze leerlingen en toe te geven dat we het ook niet weten! Immers, we verkeren in een crisis, we hebben geen idee hoe we armoede en sommige ziekten kunnen bestrijden, en staan behoorlijk hulpeloos en verdeeld tegenover de uitdagingen van de klimaatverandering. De taak is dan om leerlingen in de zoektocht naar de antwoorden op de problemen van de toekomst mee te nemen, ze te laten meedoen en al doende ze te leren hun

eigen weg te vinden. Het gaat om het geven van bepaald gereedschap om de wereld te leren kennen en daarmee misschien in de gewenste richting te veranderen.

### 1.1.5 Denkgereedschap binnen veilige en duidelijke kaders

Alleen in een (betrekkelijk) begreemd kader kan een leerling verbanden leggen tussen verschijnselen, begrippen toepassen, oorzaken en gevolgen ontdekken en naar ontbrekende informatie zoeken, zonder volledig te verdrinken in de zee van al te makkelijk beschikbare informatie in de digitale wereld van tegenwoordig. Gelukkig zijn scholieren heel goed in staat om zelf na te denken, maar ze kunnen wel ondersteund worden bij het leren gebruiken van aanwezig denk- en onderzoeksgereedschap. Aan de ene kant moeten ze simpelweg bekend zijn met geschikte instrumenten om hun denken te ordenen en de wereld om hen heen te doorgronden. Aan de andere kant moeten leerlingen in de gelegenheid gesteld worden om de juiste instrumenten te kiezen die bij een (denk-)taak passen. Nu maken scholieren bijvoorbeeld standaard kennis met enquêtes, interviews, en surveys. Deze onderzoeksmethoden zijn alleen zinvol als ze ingezet worden bij het beantwoorden van bepaalde vragen. Andere soorten vragen vereisen andere typen onderzoeksgereedschap. Het is dus van belang dat de leerling een maatstaf aangereikt krijgt om de geschiktheid van een instrument te beoordelen. Later komen we hierop terug en laten we aan de hand van voorbeelden zien hoe de contexten van verschillende typen problemen de inzetbaarheid van verschillende onderzoeksmethoden bepalen en tegelijkertijd de keuzen zinvol en verantwoord maken.

### 1.1.6 Bronnen van frustratie bij praktische opdrachten maatschappijleer

Als deze uitgangspunten onvoldoende tot hun recht komen, leidt dat tot frustratie van zowel leerlingen als docenten, voornamelijk bij het onderdeel Praktische Opdrachten die veelal over 'maatschappelijke problemen' gaan en waarbij onderzoeksvaardigheden aan bod komen. De huidige praktische opdrachten in maatschappijleer leiden te vaak tot weinig doordacht knip- en plakwerk door leerlingen. Dat gebeurt meestal door gebrek aan duidelijkheid, voor een deel te zien in twee uitersten: zeer strakke stappenplannen met vormeisen (titelblad, hoofdstukindelingen, bronvermelding, conclusies) aan de ene kant, en aan de andere kant veel te breed geformuleerde inhoudelijke en analytische vragen.

Helaas worden leerlingen niet zelden in het diepe gegooid met opdrachten als: *"Kies, samen met 2 à 3 klasgenoten, een regionaal sociaal/ economisch/ politiek probleem of conflict in de samenleving uit. Oftewel: het moet dus een maatschappelijk probleem of conflict zijn dat in de eigen*

*omgeving speelt.*<sup>3</sup> Is een probleem dan hetzelfde als een conflict? Of ontstaan conflicten misschien omdat er problemen zijn, of is het wellicht juist andersom? En wat is dan mijn omgeving? Mijn dorp, mijn streek, mijn provincie, mijn land, Europa, of de almaar kleiner lijkende 'global village'? Verder wordt niet zelden verwarrende terminologie gebruikt. Het is dan niet duidelijk waarom een kwestie, of een onderwerp, of een verschijnsel als een probleem wordt aangemerkt (gebruikelijk worden al die termen door elkaar gehaald). Bijvoorbeeld, een probleem wordt door leerlingen als zodanig gezien omdat de media daar aandacht aan besteden. *"We hebben Nova gekeken van 4 januari met als voorbeeld Culemborg. Hier was ook sprake van jongerenoverlast. Dus leek het ons een belangrijk probleem, omdat ze er anders niet nog een keertje over gaan discussiëren."* Het is duidelijk dat de leerlingen de definitie en de prioriteiten van een media overnemen, zonder zich af te vragen voor wie 'jongerenoverlast' eigenlijk een probleem is. Is het voor ons als jongeren ook belangrijk? Vanuit het ijsbergmodel bekeken, zouden de leerlingen op zijn minst kunnen vragen: *wie* ervaart dat dan als een probleem? Daarna kunnen ze verder met het uitzoeken waarom het een probleem is. Pas daarna komt het analyseren en eventueel het afwegen van mogelijke oplossingen.

Een andere veel voorkomende fout is om impliciet en kritiekloos een officiële probleemdefinitie over te nemen en vervolgens alleen de oplossingen te zoeken. Een goed voorbeeld biedt het populaire onderwerp orgaandonatie. Onder de invloed van voorlichtingscampagnes van voorstanders van meer orgaandonatie en lesmateriaal gericht op het verhogen van het aantal orgaandonoren, nemen veel leerlingen de definitie over: onnodig veel mensen sterven *omdat* er geen donoren zijn. Eigenlijk, zo kan men betogen, sterven mensen omdat ze ernstig ziek zijn, en soms is orgaantransplantatie een manier om die ziekte te verhelpen. Maar het gebrek aan donoren is geen doodsoorzaak. Je kunt natuurlijk beslissen om veel meer te doen om de noodzaak van transplantatie te voorkomen, door bijvoorbeeld preventief op te treden. Dan moet er gepraat worden over verschillende manieren van het organiseren van gezondheidszorg, bijvoorbeeld nadruk op ziektepreventie enzovoort; en over andere soorten van onderzoek, bijvoorbeeld op het gebied van kunstorganen of stamcellen. Dat zijn *politieke keuzen* die heel goed besproken kunnen worden in de lessen maatschappijleer.

Vervolgens is de opdracht aan de leerlingen om het probleem te analyseren, doorgaans aan de hand van het beantwoorden van bepaalde vragen. Eigenlijk is er niet mis met de vragen op zich. Maar de interne logica, de verbindingslijn die de antwoorden tot samenhangende argumenten transformeert in de richting van bepaalde conclusie, ontbreekt vaak, of is impliciet aanwezig en niet zichtbaar voor leerlingen. Bijna alle opdrachten bevatten de vraag: hoe is het probleem ontstaan?

---

<sup>3</sup> Alle citaten zijn uit bestaande praktische opdrachten en geanonimiseerd.

Zonder een overkoepelend analytisch schema zijn de leerlingen echter aangewezen op impliciete verwijzingen naar verklaringen van het probleem. Zoals al besproken, deze verklaringen zijn *altijd* gekoppeld aan bepaalde groepen mensen met de bijbehorende waardevoorkeuren en/of belangen en middelen om daarvoor op te komen. Indien die koppeling ontbreekt, kunnen de leerlingen niet verder komen dan het door elkaar halen van verschillende oorzakelijke verbanden, uitgangspunten, niveaus en theoretische kaders. Bijvoorbeeld het zeer populaire probleem 'jeugdcriminaliteit' wordt geduid met een stukje huis-tuin- en keuken psychologie op individueel of groepsniveau:

*"Het probleem ontstaat bij de verveling van de jeugdigen die bijvoorbeeld uit baldadigheid een paal proberen om te trappen of als ze geen geld op zak hebben een zakje chips proberen te stelen bij de supermarkt. Het probleem kan ook ontstaan bij bedwang van ouderen in de jeugd. Bijv. een klein jongetje van 11 jaar gaat om met een jongen van 15. De jongen van 15 heeft vuurwerk bij zich en zegt tegen de jongen van 11 dat hij die moet afsteken in de brievenbus van een bewoner in de buurt. In een dergelijke situatie zal de jongen van 11 zijn oudere vriend gehoorzamen, want hij wil zijn vriend toch wel te vriend houden."*


Kan dat ook anders? In de gangbare leerboeken staat al een aantal theoretische verklaringen voor het ontstaan van criminaliteit. Als leerlingen vanuit het ijsbergmodel leren denken, kunnen ze deze en andere mogelijke verklaringen koppelen aan bepaalde groepen mensen die achter de verklaring (en daarmee probleemdefinitie) staan. Zo wordt de analyse ineens een stuk specifiek en ordelijker. In de opdrachten worden stakeholders (belanghebbenden) vaak genoemd. Soms worden die gekoppeld aan (abstracte) normen en waarden, maar dan alleen als een soort attribuut. Het is voor leerlingen moeilijk om in te zien dat belanghebbenden een onderdeel zijn van een heel systeem van houdingen en opvattingen die leidt tot een of andere geprefereerde probleemdefinitie en oplossingsrichting. Daarmee krijgt ook de bekende vraag naar de eigen mening van de leerling een zinvoller invulling. De vaak gevraagde en gewaardeerde eigen mening van de leerling kan dan gekoppeld worden aan een duidelijk stakeholdersgezichtspunt; en niet zomaar aangekondigd als toevallige individuele voorkeur. Dat maakt het heroverwegen van de eigen positie van leerlingen in discussie met elkaar of als gespeelde discussie met bekende stakeholders mogelijk.

Het ontbreken van een duidelijk analytisch kader kan de problemen rond het gebruiken van informatiebronnen helpen verklaren. We zijn van mening dat er een rechtstreeks verband is tussen de houding van docenten tegenover kennis, informatie en onderzoek, en de door leerlingen geleverde resultaten. Indien docenten impliciet een soort 'boekenkast' model van kennis hanteren

- wetenschappelijke informatie staat netjes geordend klaar voor het uitzoeken - dan kunnen ze van leerlingen ook geen hoge verwachtingen hebben ten opzichte van empirisch onderzoek. Immers, een klein 'onderzoekje', of een enquête, of een interview kan nooit voldoen aan de strenge normen van 'de kast' en wordt dus per definitie niet serieus genomen. Dat werkt uiteraard demotiverend en levert teksten geplukt uit het internet op, soms behoorlijk creatief aan elkaar geplakt, aangevuld met een interview of een enquête - maar als losse onderdelen die zelden verband houden met de rest van de 'informatie'. Op die manier wordt een kans gemist om leerlingen zinvol ervaring op te laten doen met onderzoek. Wellicht een goed moment om Dewey (1916, p 148) te citeren, die in zijn boek *Democracy and Education* schreef:

*"We sometimes talk as if "original research" were a peculiar prerogative of scientists or at least of advanced students. But all thinking is research, and all research is native, original, with him who carries it on, even if everybody else in the world already is sure of what he is still looking for. It also follows the all thinking involves a risk. Certainty cannot be guaranteed in advance."*

Docenten doen er veel aan om leerlingen onderscheid te laten maken tussen betrouwbare en onbetrouwbare informatiebronnen. Een bron kan zelden betrouwbaar zijn in het algemeen; het vereist doorgaans meer denkwerk dan het toepassen van een simpele regel. De criteria voor betrouwbaarheid zijn altijd gerelateerd aan het type probleem en de positie van de bron in de constellatie van relevante actoren. Daarom is de constatering: *"De bronnen die ik gebruikt heb zijn betrouwbaar omdat ze van de overheid zijn"*, niet voldoende. Het is daarom van cruciaal belang om leerlingen inzicht te geven in het ontstaan van informatie en de verschillende manieren waarop alle informatie bepaalde belangen dient. Wikipedia is niet per definitie onbetrouwbaarder dan een overheidsbron. Voor de weergave van een toespraak van de minister-president is de site van de Rijksvoorlichtingsdienst bij uitstek beschikbaar [moet dit niet 'geschikt' zijn?], voor een onbevooroordeeld rapport over de risico's van Q-koorts



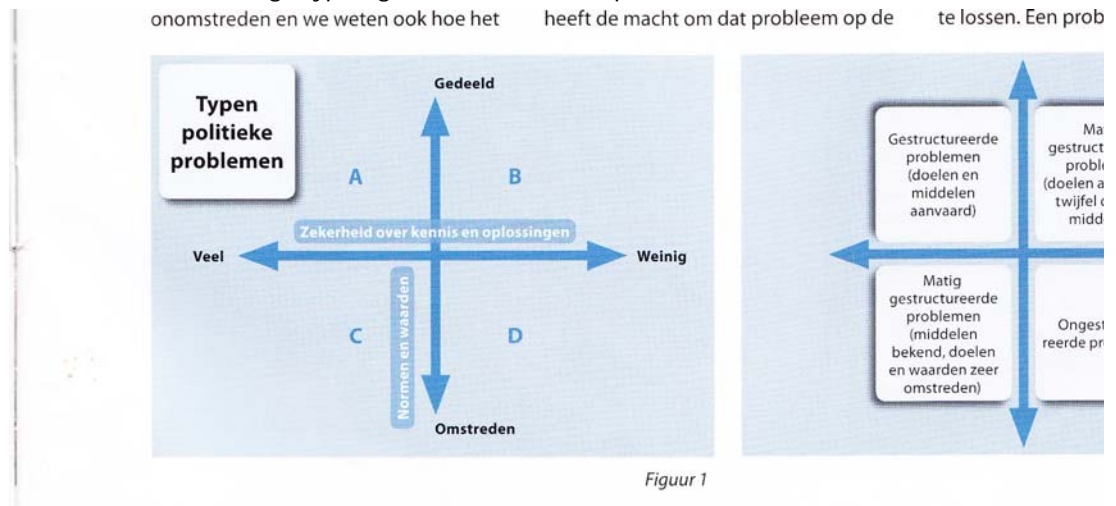
blijkbaar niet. Later komen we op dit onderwerp terug en laten we zien hoe bepaalde informatiebronnen en typen onderzoek gekoppeld kunnen worden aan verschillende typen problemen, waardoor onderzoek zinvol, haalbaar en leuk kan worden gemaakt. Daartoe moeten we nu eerst de typen van politieke problemen bespreken.

## 1.2 Problemen in vier soorten en maten

Zoals boven besproken stelt de meest eenvoudige definitie van een 'probleem' dat het gaat om een onaanvaardbare afwijking of kloof tussen een *bestaande toestand* en een *wenselijke toekomstige toestand*. Met andere

woorden: een probleem is een aanduiding van het verschil tussen wat *nu is* en tussen wat in de (nabije of verder weg gelegen toekomst) *moet zijn*. Maar niet alle politieke problemen zijn gelijk.

Over sommige problemen bestaat vrij grote zekerheid, dat wil zeggen, deskundigen en leken kunnen vertrouwen hebben in het nemen van beslissingen of maken van keuzen gebaseerd op een bestaande kennisvoorraad. Bij andere problemen bestaat die zekerheid niet; of omdat die kennisvoorraad nog niet bestaat, of omdat die heel erg onvolledig is; of omdat de wel bestaande kennis onzeker en strijdig is en je er dus meer dan een kant mee uit kunt. Kortom, over de kennis over een probleem kan meer of minder zekerheid bestaan. Wat we willen, de gewenste toekomstige toestand of situatie (*moet-zijn*), is natuurlijk een kwestie van normen, waarden, beginselen, idealen of belangen die in het geding zijn. Over zulke normatieve kwesties bestaat vaak tweeslachtigheid of verdeeldheid. Met andere woorden, over dergelijke normatieve kwesties bestaat meer of minder eensgezindheid of consensus. Wanneer we nu mate van zekerheid van kennis kruisen met mate van aanvaarding van normen en waarden, ontstaat een eenvoudige typologie van vier soorten problemen.



Figuur 2. Typologie van problemen.

[kan er zo niet in, waar komt dit uit? Mogen we dit overnemen, met toestemming van auteurs?; Figuur moet opnieuw opgemaakt. Wordt in zwart wit druk met 1 oranje steunkleur te onduidelijk].



Met behulp van de probleemtypen kunnen politici, bestuurders en andere beleidsmakers relatief eenvoudig overzien wat ze, in de kern, moeten doen om een probleem verstandig aan te pakken. Anders zouden ze al gauw overweldigd raken door de veelheid en ingewikkeldheid van problemen die

op hun bordje terecht komen. Voor de jonge mensen die voor het eerst stappen zetten in de complexe wereld van politieke besluitvorming, biedt de typologie houvast, zonder te vervallen in een te grote vereenvoudiging van de werkelijkheid. Met behulp van deze typologie kunnen we precies de ruimte scheppen tussen de grote onzekerheid van een wereld die steeds complexer wordt en het cynisme dat gevoed wordt door de schijnzekerheid van simpele schema's en oplossingen.

De kern van de typologie is de tegenstelling tussen gestructureerde (ook wel: 'getemde') problemen en ongestructureerde (ook wel 'ongetemde') problemen. Je kunt van *gestructureerde problemen* spreken wanneer politici, bestuurders of beleidsmakers het verregaand eens zijn over de normen en waarden, en heel zeker zijn over de geldigheid en toepasbaarheid van kennis. Met andere woorden: zowel doelen als middelen van het oplossingsplan zijn volledig aanvaard. Een gestructureerd probleem lijkt op een opgeloste puzzel: hoe veel puzzelstukjes er ook maar zijn, en hoe ingewikkeld ook, alle puzzelstukjes liggen klaar voor gebruik, en voor elke puzzel is er slechts één 'passende' constellatie van puzzelstukjes mogelijk die geldt als oplossing. Gestructureerde problemen – zoals wegeaanleg en onderhoud, aanleg en onderhoud van riolering, watervoorziening (in Nederland, niet in bijvoorbeeld Tanzania) – zijn eigenlijk geen politieke problemen meer. Je kunt onderzoek doen naar meer doeltreffende en goedkopere middelen die minder (negatieve) bijwerkingen kennen. Maar eigenlijk zijn gestructureerde problemen een zaak voor (beleids)ontwerp door professionals en andere deskundigen, bestuurlijke uitvoering en professionele routine buiten de politieke schijnwerpers.

*Ongestructureerde problemen* zijn politieke kwesties waarover ethische onenigheid en verdeeldheid in de voorkeuren van een politieke elite en de publieke opinie onder de vele burgers blijft voortduren; en waarbij zelfs deskundigen niet goed weten hoe ze aangepakt moeten worden. Integratie van nieuwkomers in een bestaande nationale samenleving is zo'n probleem; en, zoals we verderop uitgebreider zullen betogen, klimaatverandering op wereldschaal ('global warming') ook. Om bij de analogie met de puzzel te blijven: we worden het maar niet eens over de vraag welke puzzelstukjes nu wel of juist niet tot de puzzel behoren, en evenmin over welke constellatie van de puzzelstukjes kan gelden als een 'goede' oplossing. In tegenstelling tot gestructureerde problemen, zijn ongestructureerde problemen politiek bij uitstek; en leiden ze vaak tot langdurige politieke conflicten, controversen en patstellingen.

Matig gestructureerde problemen doen zich voor in twee vormen. *Matig gestructureerde problemen met doelconsensus* treden op wanneer politici en bestuurders het weliswaar eens zijn over de beginselen, normen en waarden voor een gewenste toekomstige situatie (doel), maar er tegelijk aanzienlijke onzekerheid bestaat over de toepasbaarheid en de betrouwbaarheid van de kennis om die gewenste situatie dichterbij te brengen. Zo zijn economen er

nog steeds niet uit wat de beste middelen zijn om inflatie te bestrijden; en hoewel iedereen wel vindt dat er minder in auto's gereden moet worden, weten vervoersdeskundigen niet goed hoe dat te bewerkstelligen; medici en anderen weten dat obesitas slecht is voor de gezondheid op korte en lange termijn, maar hoe het precies ontstaat en bestreden moet worden, en wie daarvoor verantwoordelijkheid draagt (de obese mens zelf, de overheid, de voedingsmiddelenindustrie en supermarkten, de medici) is nog steeds een verre van uitgemaakte zaak. Dit leidt dan typisch tot politieke twisten over welk onderzoek kan leiden tot meer zekere kennis. Vaak ook zal er onderhandeld moeten worden over wie dan welk onderzoek moet financieren; en wie er in welke mate verantwoordelijk is als onvolkomen middelen (te) kostbaar blijken en veel negatieve bijwerkingen blijken te hebben.

Ten slotte zijn er dan nog problemen waarvan mensen al tijden weten hoe ze opgelost kunnen worden (bijvoorbeeld euthanasie of abortus), maar waarbij die 'oplossing' zelf tot grote, of zelfs tot steeds grotere, onenigheid, verdeeldheid en politiek conflict leidt. Zulke *matig gestructureerde problemen met bekende kennis maar ethisch omstreden waarden* kunnen leiden tot heftig politiek conflict en vereisen veel vernuft in het ontscherpen en verminderen van de 'scherpe kantjes' van het probleem. Vaak worden ze van hun politieke scherpe kanten ontdaan (depolitiseren) door ze in handen te geven van commissies van 'wijze mensen', waardoor het probleem politiek kan 'afkoelen' of 'in de ijskast' gezet wordt. Soms krijgt de politiek daardoor de tijd om in vernuftige compromissen de ethische conflicten te verzoenen.

### 1.3 Klimaatverandering in vier probleemtypen

Klimaatverandering is een groot politiek onderwerp geworden en houdt ook scholieren bezig. Het probleem is actueel, veelzijdig en ingewikkeld genoeg om het als *context* te gebruiken, waarin veel relevante *concepten* uit de stof van maatschappijleer aan bod kunnen komen. We laten zien hoe het probleem van klimaatverandering in Nederland vanuit verschillende invalshoeken bekeken kan worden en wat voor gevolgen dat heeft voor de manier van aanpak, voornamelijk in praktische opdrachten met een onderzoekscomponent<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Het voorbeeld laat ook zien hoe je met zeer ingewikkelde problemen omgaat: door ze te splitsen in kleinere, misschien beter 'behapbare' deelproblemen. Die deelproblemen zelf kunnen weer sterk verschillen qua type zoals het voorbeeld van klimaatverandering dat leert. Maar op dit onderwerp gaan we niet verder.



### 1.3.1 Klimaatverandering als gestructureerd probleem: ontpolderen

Klimaatverandering en met name opwarming zal voor een land als Nederland mogelijk vervelende gevolgen met zich mee brengen. De zeespiegel zal stijgen; de grote rivieren (bijv. Rijn en Maas) zullen tegelijk meer water uit de smeltende Alpengletsjers moeten afvoeren naar zee; en door extreem langdurige regenval kan plaatselijk ernstige wateroverlast ontstaan. Een oplossing is dan om 'land terug te geven aan water'. Op van tevoren bekende plaatsen waar dat weinig overlast geeft laat je het teveel aan water zich ophopen (in 'spaarbekkens'), om daarmee meer kwetsbare gebieden te ontzien. Dit zal vaak betekenen dat je toestaat dat bepaalde al bestaande polders tijdelijk of blijvend weer onder water komen te staan. Nu zal het best moeilijk zijn te beslissen welke polders dan maar weer 'ontpolderd' moeten worden; zeker als dat betekent dat mensen huis en haard en banen moeten verlaten en verhuizen naar andere gebieden. Maar op zich is ontpoldering een gestructureerd probleem. We hebben in Nederland een zeer goed ontwikkelde kennis van hoe water zich gedraagt en hoe je dat kunt sturen en beïnvloeden. Natuurlijk, talloze hydrologen, geologen, rivierdeskundigen, dijkdeskundigen en maatschappijwetenschappers zullen gedetailleerde plannen moeten maken voor polder X of polder Y. Maar er kan weinig twijfel over bestaan dat zij met goed werkbare oplossingen zullen komen als uitkomst van hun technische onderzoeken, metingen en waterstaatkundige constructies.

### 1.3.2 Analytische en onderzoeksvragen bij een gestructureerd probleem

Bij gestructureerde problemen gaat het om het *ontwerpen van beleid*. In dit geval: hoe zorgen we ervoor dat ontpolderen 'goed' gaat? Wie zal dat doen, hoeveel zal dat kosten? In beginsel zijn de waarden en normen niet ter discussie, maar het is natuurlijk voor leerlingen zinvol om ze duidelijk weer te geven. Waarden en normen zijn namelijk van belang niet alleen bij controversiële vraagstukken, maar ook als een basis voor consensus. Dat moet onderkend worden en in veel gevallen ook gekoesterd. Ook de condities/voorwaarden voor het 'breken' van de overeenstemming (en daarmee het verplaatsen van het probleem naar een ander kwadrant) kunnen worden onderzocht.

Als het analytische kader duidelijk is, dan weet je precies wat er onderzocht moet worden om een probleem succesvol op te lossen. Leerlingen leren bij analyse van deze categorie problemen dat er ook op uitvoeringsniveau nog ingrijpende keuzes te maken zijn. Het gaat vooral om vragen gericht op het managen van het proces, het vergelijken van verschillende aanpakken, toetsen op effectiviteit en efficiëntie. Om de mechanismen van

besluitvorming en procesregie te begrijpen, hebben de leerlingen feitelijke kennis nodig, die aan de orde is geweest in de lessen maatschappijleer. Verder zijn er veelal voldoende onomstreden bronnen aanwezig: documenten, rapporten, ontwerpen. Daarnaast kan informatie verkregen worden bij experts, vakspecialisten, bestuurders van waterschappen, gemeenteambtenaren. De specifieke zaken die leerlingen kunnen uitzoeken zijn bijvoorbeeld: hoe de neveneffecten te beperken (voor de natuur, voor de omwonenden), hoe de eventueel gedupeerde mensen te compenseren, wat zijn de gevolgen voor de infrastructuur, hoe bestemmingsplannen te veranderen, welke rechten op bezwaar en beroep zijn er? Dit zijn allemaal zaken die in grote lijnen al in de lessen maatschappijleer aan de orde zijn geweest, een praktische opdracht biedt dan de ruimte voor verdieping en toepassing op een specifiek context.

De creativiteit van de leerlingen, voor zover nog niet aangesproken, kan uitmonden in een product dat iets verder gaat dan 'een rapport'. In dit geval kan dat een (deel)beleidsontwerp zijn, een aanbeveling voor een specifieke oplossing, of een voorlichtingscampagne (die leent zich ook nog goed voor een multimediale presentatie). Hoe kan een voorlichtingscampagne worden georganiseerd om de acceptatie van de plannen zeker te stellen? Let wel, een voorlichtingscampagne in het geval van grote verdeeldheid heeft heel andere doelstellingen en moet ook heel anders worden ingericht. Als leerlingen uitgaan van het juiste type probleem, zullen ze niet dwalen in algemene verhalen, maar gericht informatie zoeken en presenteren. Bij goed gestructureerde problemen ligt de nadruk op transparantie, duidelijkheid en efficiëntie.

### 1.3.3 Klimaatverandering als matig gestructureerd probleem met doelconsensus: ontkoppeling

Stel nu eens dat iedereen, ook de grote energiewinnende en -leverende multinationale ondernemingen en olielanden als Saoedi-Arabië, Rusland en Noorwegen, het erover eens zouden worden dat de enige oplossing voor de direct gevaarlijke kanten van klimaatopwarming een technologische 'fix' is: olie en gas de deur uit, en zo snel mogelijk, op zo groot mogelijke schaal, uitvinden en toepassen van koolstofdioxide-vrije energie – met als einddoel: *ontkoppeling* van economische groei van (tot nu toe onvermijdelijke) verhoging van koolstofdioxide-emissies. Immers, de wereldbevolking zal de komende 40-50 jaar doorgroeien van de huidige 6 naar 9 miljard; daarvan een overgroot deel in nu nog arme landen, die je daarom nooit het recht kunt of mag ontzeggen hun welvaartspeil te verhogen. Als we het daarover gloeiend eens konden worden, en we dus politiek, economisch en technologisch helemaal zouden inzetten op zo'n technologische 'fix', dan zouden we te maken hebben met een matig gestructureerd probleem met hoge doelconsensus. Er zouden enorme technologische inspanningen

verricht worden, vergelijkbaar met wat er in de wereldoorlogen van de vorige eeuw aan prestaties geleverd werd om oorlogstuig te produceren en uit te vinden (radar, atoombom), maar nu om schone energievormen te ontwikkelen, testen, en exploitabel te maken.

### 1.3.4 Analytische en onderzoeksvragen bij een matig gestructureerd probleem met doelconsensus

Bij dit soort problemen staat wetenschappelijk onderzoek centraal in zijn meest herkenbare vorm. Op bepaalde terreinen zijn de vragen zo dringend dat toch wel consensus ontstaat over de noodzaak te investeren in ontwikkelingen. Deze (tijdelijke, gedeeltelijke) punten van consensus bepalen de kaders, stellen de vragen waarop wetenschappers antwoorden zoeken (oplossingen voor problemen). Bij problemen waarbij consensus over de doelstellingen bestaat, wordt de wetenschap het meest direct aangesproken om een leidende rol te nemen en naar oplossingen te zoeken. Een mooie kans om leerlingen ook vakoverstijgend te laten werken, met vraagstellingen uit de scheikunde, natuurkunde of de biologie. Er zijn vragen te bedenken op zeer concreet niveau – hoe maken we onze school energieneutraal? – tot zeer globaal, maar herkenbaar voor leerlingen – hoe zorgen we voor voldoende schone energie, ook in ontwikkelingslanden, zodat leerlingen hun computers kunnen opladen en gebruiken? Wat zijn de voor- en nadelen van verschillende energiebronnen? Hoe infrastructuur te veranderen om schonere energie beschikbaar te maken – bijvoorbeeld voor elektrische fietsen en auto's? Hoe de samenleving (instituten, verhoudingen, bijvoorbeeld minder mobiliteit nodig) zo in te richten dat het met schonere energie kan?

Het onderzoek van leerlingen kan een onderdeel bevatten volgens de normen van natuurwetenschappelijk onderzoek, maar ook vanuit maatschappijleer zijn er zinvolle vragen te bedenken om onderzoek te ontwerpen en uit te voeren. Daarbij kunnen leerlingen kennis maken met belangrijke begrippen zoals validiteit (geldigheid), representativiteit, repliceerbaarheid (herhaalbaarheid), wetenschappelijke deugdelijkheid. Zinnige taken voor leerlingen binnen bij dit type probleem kunnen zijn: experimenten, review van bestaand onderzoek (bijvoorbeeld renewables – elektrische auto's en fietsen, zonnepanelen enzovoort), fora voor het bespreken van bestaand onderzoek, het bedenken van hypothesen voor nieuw onderzoek, het zoeken van financiering en andere vormen van steun voor relevant onderzoek. De specifieke toepassingen van dit soort onderzoek zijn misschien niet zo direct zichtbaar, dat is overigens niet noodzakelijk. Een belangrijke boodschap aan leerlingen op dit punt is dat wetenschap altijd in een sturende en beperkende sociale context functioneert, maar tegelijkertijd voldoende speelruimte moet krijgen om 'what if' vragen te stellen die belangrijk zijn voor de toekomst.

Het eindproduct kan de vorm krijgen van een (empirisch) onderzoeksverslag.; of een model voor het toetsen van de haalbaarheid van bepaalde oplossingen (indien ze haalbaar zijn, verplaatst het probleem zich naar gestructureerd); of een beoordelingskader voor het financieren van nieuw onderzoek. Voorbeeld: overzicht en vergelijking van verschillende soorten renewables met bestaande energie.

### 1.3.5 Klimaatverandering als matig gestructureerd probleem met ethische verdeeldheid: zeespiegelstijging en de Deltacommissie

Door onze geschiedenis zijn wij Nederlanders (meer dan andere Europese volkeren) gevoelig voor problemen van klimaatadaptatie als gevolg van zeespiegelstijging. Wie herinnert zich niet de Zeeuwse overstroming van 1953? En wie is er niet trots op de Deltawerken die herhaling van zo'n nationale ramp in de toekomst zou moeten voorkomen? Enkele jaren geleden werd daarom opnieuw een 'Deltacommissie' ingesteld om na te gaan of het Nederlandse stelsel van dijken en dijkbewaking bestand zou zijn tegen de zeespiegelstijging als gevolg van wereldwijde klimaatopwarming. Die commissie kwam tot de bevinding dat in het slechtst denkbare geval ('worst case scenario') de zeespiegelstijging wel eens veel hoger kon liggen dan tot nu toe werd verondersteld. In plaats van een door Rijkswaterstaat aangenomen zeespiegelstijging van 0,6 meter of een door het KNMI voorspelde maximale stijging in 2100 van maximaal 0,85 meter, ging de Deltacommissie uit van een mogelijke zeespiegelstijging in 2100 tot 1,30 meter. Nu kun je met zo'n verschil tussen een meest-waarschijnlijke en een slechtst-denkbare voorspelling politiek-ethisch twee kanten op. Je kunt je vasthouden aan wetenschappers die de meest-waarschijnlijke prognose leveren; en dan kun je ook vasthouden aan bestaande dijkverhogings- en -verbeteringsplannen en de kosten die daarbij horen. Of je kunt ervoor kiezen te werken met het zogenaamde 'voorzorgbeginsel': ook al weet je niet zeker dat het slechtst-denkbare geval zich zal voordoen, ga je daar toch maar van uit en sluit je zo elk risico uit. In dit geval betekende dat dus: meer ophoging en verzwaring van dijken en veel meer kosten. In de maanden na publicatie van haar rapport werd de Deltacommissie keer op keer aangevallen op de keuze voor het voorzorgbeginsel. Die keuze zou 'onwetenschappelijk' zijn, in tegenstelling tot de lagere verwachtingen van Rijkswaterstaat en het KNMI. Op zich is dit een mooi voorbeeld van verwarring tussen kennisonzekerheid en normatieve verdeeldheid. Want de keuze van de commissie was een politiek-ethische voorkeur voor risico-uitsluiting door het voorzorgbeginsel; met als zeker gevolg: aanvaarding van hogere kosten van dijkverhoging en -verzwaring. De tegenstanders, die de commissie dus aanvielen op zijn 'onwetenschappelijke' keuze voor een hogere zeespiegelstijging, maakten in feite een andere ethische keuze: laten we een bepaald risico maar lopen, want dan blijven de kosten lager. Hier speelde dus ook het waardeconflict

tussen economische groei-oude-stijl en duurzaamheid een (verzwegen) rol. Uiteindelijk trokken de tegenstanders van de Deltacommissie aan het langste eind. Daardoor werd het probleem van 'matig gestructureerd met ethische verdeeldheid' weer teruggebracht tot een 'gestructureerd probleem'.

### 1.3.6 Analytische en onderzoeksvragen bij een matig gestructureerd probleem met ethische verdeeldheid

Het voornaamste twistpunt hier is *het vaststellen van acceptabele risico's* voor de veiligheid van burgers, zonder dat (economische) functies helemaal verloren gaan: Hoe veilig is veilig genoeg? De bronnen van informatie zijn in dit geval per definitie 'vertekend' en 'partijdig'. De leerlingen moeten kunnen nagaan op welke aannames bepaalde conclusies zijn getrokken en op welke normatieve standpunten bronnen zijn gebaseerd. Het zoeken van 'objectieve' informatie in dit geval is verloren tijd op zijn zachtst, en uiteindelijk misleidend. De verhoudingen tussen economische groei, duurzaamheid, en verschillende maten van zekerheid zoals door de Deltacommissie gehanteerd zijn de sleutel tot het begrijpen van het probleem. De afwegingen die de Deltacommissie hier moest maken, zijn 'in het klein' wat de VN en alle betrokken landen bij klimaatonderhandelingen 'in het groot' moeten doen. Je vraagt aan een gemakkelijk te bepalen groep mensen (Nederlanders, alle burgers van rijke westerse landen) om op de korte termijn een zeker offer te brengen (meer belastinggeld voor dijkverhoging, afzien van welvaartsvermeerdering) voor een ver weg in de toekomst gelegen, en dus onzeker gunstig effect voor anderen dan henzelf (lieden in arme landen, latere generaties). Dat ligt politiek altijd heel gevoelig; en daarom is het ook zo lastig daarvoor voldoende politieke steun te krijgen.

Het in kaart brengen van verschillende (strijdige) analytische kaders als een basis voor het organiseren van debat en dialoog is een algemene taak waarin deelopdrachten voor leerlingen te bedenken zijn. Bijvoorbeeld een onderzoek onder de bevolking van een bepaalde buurt om hun risicopercepties (over gezondheidsproblemen, of overlast) te inventariseren. Of: wat voor kosten is men bereid te betalen voor veiligheid? Hoe worden deze kosten gemeten? Soms is dat een kwestie van interpretatie van beschikbare gegevens, soms van empirisch werk – enquêtes, interviews, buurtbijeenkomsten. Het serieus nemen van de positie van zoveel mogelijk verschillende groepen mensen is hier van cruciaal belang. Het kijken naar 'the usual suspects' alleen – politieke partijen, industrie, kerk – kan niet genoeg zijn om de impasse te doorbreken en het probleem te structureren op basis van breed gedragen consensus. De verkregen gegevens en inzichten zijn gericht op verheldering van standpunten en op het organiseren van bijvoorbeeld debat en overleg als vormen van deliberatie.

Het uiteindelijke product zal zeker geen wetenschappelijk rapport zijn, wel een blog, een voorlichtingsfilm bv. op YouTube als bewustmaking, een pleidooi, andere voorlichtingsmaterialen om mensen te informeren en misschien hun mening en standpunt te beïnvloeden. De producten zijn erop gericht om anderen een weloverwogen keuze te laten maken, doordat ze de aannames en de argumenten in het debat beter begrijpen.

### 1.3.7 Klimaatverandering als ongestructureerd probleem: 'broeikaseneffect'

Wanneer we echter verder kijken dan de Nederlandse polders en de gevolgen van onze technische prestaties in een wereldwijde context plaatsten, wordt het probleem in één klap ongestructureerd. Ook al wordt er al dertig jaar lang internationaal klimaatbeleid gevoerd, we zijn geen stap dichterbij een oplossing gekomen, behalve een redelijke mate van bewustzijn van het probleem bij grote delen van de bevolking van sommige rijke landen.

*Op de normatieve flank* van het probleem bestaat nog altijd voortdurende ernstige verdeeldheid. Voor vele politici, diplomaten en andere beleidsmakers gaat het bij klimaatbeleid om 'grote politiek' – de waarden van economische groei en duurzaamheid botsen, wellicht moet de hele economische wereldorde op de schop, en moeten we allemaal grondige veranderingen doorvoeren in onze leefpatronen, van mobiliteit, woongedrag, tot alledaagse consumptie. Ook blijft het ideologisch zeer omstreden of aanpakken van wereldwijde klimaatverandering in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de politiek is, of juist van het bedrijfsleven. En dan is er ook nog het ethische vraagstuk van verdelende rechtvaardigheid in Noord/Zuid tegenstellingen over het opleggen van klimaatdoelen; of hoe je moet omspringen met het probleem dat aanpak van klimaatopwarming op korte termijn goed voorspelbare negatieve gevolgen heeft voor zeer veel mensen, terwijl de positieve gevolgen onzeker zijn en ver weg in de toekomst liggen (zie ook boven).

*Op de kennisflank* van het probleem is het veelzeggend dat er nog steeds luidruchtige, en vooral in Amerika en sommige armere landen invloedrijke, ontkenners van het klimaatprobleem bestaan. Ernstiger is dat ondanks al het vernuft dat beleidsmakers hebben gestoken in internationale afspraken over per land te realiseren vermindering van koolstofdioxide-uitstoot, en in beleidsinstrumenten als gelijkmatige verdeling van de last van uitstoot van klimaatgassen, (inter)nationale emissiehandel, gedeelde verantwoordelijkheid voor beleidsuitvoering (tussen rijke en arme landen) en 'flexibel management' instrumenten, er nog nergens ter wereld merkbare resultaten zijn geboekt die een echte vermindering van de uitstoot van koolstofdioxide en andere broeikasgassen (met uitzondering van Cfk's) laten zien. Bijvoorbeeld, het stelsel waardoor rijke landen hun uitstoot van broeikasgassen kunnen 'beperken' door emissie-rechten op te kopen van

arme landen die hun toegestane uitstoot toch niet zullen halen, werkt niet. Dat komt omdat het veel te omslachtig en ingewikkeld is om vast te stellen hoeveel emissie er mag zijn, hoeveel er feitelijk is, en hoe je 'prijzen' vaststelt voor een 'eenheid' emissie; en hoe je dat ook nog eens op wereldschaal netjes documenteert en administreert. Ook is gebleken dat belangrijke onderdelen van het gehele probleem – geschat op bijna de helft van de menselijke invloed op klimaatverandering – in feite buiten beschouwing zijn gebleven of te weinig aandacht hebben gekregen – naast mitigatie tot nu toe weinig aandacht voor adaptatie; en naast mitigatie en adaptatie veel en veel te weinig aandacht voor grootschalige innovatie van schone of koolstofdioxide-vrije energie; en ook over ondergrondse berging van koolstofdioxide-uitstoot en andere vormen van zogenaamde 'geo-engineering' hebben we nog maar heel weinig kennis.

### 1.3.8 Analytische en onderzoeksvragen bij ongestructureerde problemen

*Betrouwbaarheid van bronnen* en het doorprikken van pogingen tot manipulatie in bepaalde richting staat hier eigenlijk centraal. De belangrijkste vaardigheden zijn het analyseren van argumenten op deugdelijkheid, volledigheid, opbouw (bijvoorbeeld het inzetten van Toulmin analyse, of simpeler – een *Wordle* maken om naar dominante woorden in het betoog te kijken; een mindmap maken, in tegenstelling tot een doelboom<sup>5</sup> bij gestructureerde en matig gestructureerde problemen). Ongestructureerde problemen zijn bij uitstek een terrein voor het ontwikkelen van lateraal denken, van ongebruikelijke oplossingsrichtingen, het zoeken naar (verborgen) vooroordelen en vooringenomenheden, het systematisch aan de kaak stellen van automatismen in het trekken van conclusies. Nieuwe wetenschappelijke informatie is broodnodig, indien we niet willen vervallen in het uitwisselen van ongegronde meningen. De wetenschap moet de nodige feiten en bevindingen leveren, met name als we bepaalde standpunten dreigen over het hoofd te zien. Zijn er feiten die een afwijkend standpunt toch aannemelijk maken? Kan iets bewezen worden waarvan tot nu toe aangenomen werd dat het niet mogelijk was? Of andersom, kan een bepaald standpunt gewoon worden afgewezen doordat er genoeg tegenbewijs is? Het analytische werk bevindt zich in het gebied van mogelijkheden: mogelijke symptomen van het probleem, mogelijk betrokkenen, mogelijk belanghebbenden. Theorieën en begrippen helpen om enige structuur en richting te geven, en vooral om de aandacht te richten op onderbelichte aspecten. De uiteindelijke leidraad is niet alleen het begrijpen van het probleem, maar ook meteen naar manieren zoeken om die

---

<sup>5</sup> Een doelboom is een schematische weergave van de verhouding tussen hoofd- en tussendoelen en de bijbehorende middelen om die te bereiken.

op de politieke agenda te zetten. Daarom moet een praktische opdracht in dit geval ook daartoe dienen - een beschouwing, een film over het probleem om meer mensen te bereiken, een netwerk campagne, een plan van aanpak om aandacht te trekken van eventuele bondgenoten. Goed denkwerk leidt bij dit soort problemen eigenlijk tot nieuwe, tot nu toe niet gestelde, vragen.

#### 1.4 Tot slot

Samenvattend, we hebben laten zien hoe de probleemtypologie richting kan geven aan het denkwerk over politieke problemen, waarbij steeds de belangrijkste analytische en onderzoeksvaardigheden aan bod komen, maar gekleurd door de aard van het probleem (zie tabel 1). Rekening houden met deze richtlijnen bij het construeren van praktische opdrachten zal hopelijk leiden tot een betere afstemming van onderwerp, hoofdvragen, onderzoeksinstrumenten en uitkomsten van het denkwerk van scholieren. De specifieke suggesties voor typen producten zijn wellicht ook nuttig voor de broodnodige differentiatie en inspelen op leerstijlen, zonder inbreuk te doen op inhoudelijke eisen.

Differentiatie zal ook tot uitdrukking komen in de moeilijkheidsgraad van de opdrachten. We zijn nadrukkelijk van mening dat dit soort kritisch denkwerk over politieke problemen niet alleen voor VWO leerlingen bestemd is. Immers, VMBO leerlingen zijn ook de burgers van morgen die naar de stembus gaan, hopelijk met een weloverwogen oordeel. Mogelijke leerlijnen zijn: opdrachten bij een bepaald type probleem, door de docent gekozen; het analyseren van problemen en beslissen tot welke type ze behoren; oefenen met voorwaarden voor verplaatsen van problemen van het ene naar het andere type – bijvoorbeeld het ‘openen’ van gestructureerde problemen door schaalvergroting (van lokaal naar nationaal en internationaal), of het structureren van het probleem door het bereiken van consensus over normen en waarden; of door het bestuderen van de ontwikkeling van problemen in de tijd. Zo was vroeger het welzijn van dieren niet echt ‘een probleem’, nu wel, en dat heeft gevolgen voor het oplossen van schijnbaar goed gestructureerde problemen als het bestrijden van mond-en-klauwzeer of ritueel slachten. Het besef dat problemen van gestructureerd naar ongestructureerd kunnen verspringen en andersom is zeer belangrijk. Immers, de neiging om te snel een debat te beëindigen en te handelen alsof het probleem opgelost kan worden op basis van schijnconsensus, is reëel aanwezig. Voor jongeren die echt van een uitdaging houden is het dan een idee om voorbeelden te vinden van verkeerd en te vroeg gestructureerde problemen waarvan de oplossing mislukt is. Van mislukkingen kun je namelijk ook leren.

Misschien het allerbelangrijkste waarop we hopen is dat we op die manier jongeren een gevoel van *empowerment* kunnen geven. Aldus een docente maatschappijleer: “Uit de boeken krijgen ze de indruk dat alles top-down



door de overheid geregeld wordt en dat ze geen enkele invloed kunnen hebben op deze processen." Wanneer we het politieke proces niet louter beschrijven in termen van instituties, maar als doorgaand debat en deliberatie over problemen, geven we de jongeren daar ook een rol in, en dat is de moeite waard.

Hiermee willen we alle collegae docenten uitnodigen om te gaan experimenteren met onze suggesties, door opdrachten en lesmateriaal te ontwikkelen. Alleen door elementen van de typologie in de praktijk te toetsen, kunnen we die verder uitwerken en verfijnen. Laten we het zo zeggen, we hopen dat kritisch leren denken een matig gestructureerd probleem is. Met consensus over de doelstelling.

### *Over de auteurs*

Margarita Jeliaskova is politicologe en filosofe en werkzaam als Universitair Docent Vakdidactiek Maatschappijleer bij de Eerstegraads Lerarenopleiding Maatschappijleer, Instituut ELAN, Faculteit Gedragwetenschappen, Universiteit Twente, Enschede.

Rob Hoppe is politicoloog en beleidswetenschapper en werkzaam als hoogleraar Kennis en Beleid bij Vakgroep Science, Technology and Policy Studies, Faculteit Management en Bestuur, Universiteit Twente, Enschede.

## LITERATUUR

Om de leesbaarheid van de tekst te vergroten, hebben we de verwijzingen achtergelaten. We hebben rechtstreeks gebruik gemaakt van de volgende titels:

- Beck, U. (1992). *The Risk Society: Towards a New Modernity*. Londen: Sage Publication.
- Dam, G. ten & M. Volman (2004). Critical thinking as citizenship competence: teaching strategies, *Learning and instruction*, 14, 359 – 379
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: And Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan.
- Dryzek, J. S. (2002). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hoppe, R., (2010). *The Governance of Problems: Puzzling, Powering and Participation*. Bristol: The Policy Press.
- Hoppe, R., Jeliaskova, M., Van de Graaf, H. & Grin, J. (2004). *Beleidsnota's die (door-)werken: Handleiding voor geslaagde beleidsvoorbereiding*. Bussum: Coutinho.

- Lakoff, G. (2009). *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*. New York: Penguin.
- Olgers, T., van Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievid, J. & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken – Instituut voor Publiek en Politiek.
- Paul, R. & Elder, L. (2011). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River N.J.: Pearson.
- Toulmin, St. J. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 2 Denkgereedschap voor Maatschappijleer

*Over hogere denkvaardigheden bij Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen*

---

*Gerard Ruijs*

### Vooraf

Tot nu toe was het debat over maatschappijleer meer gericht op de inhoud dan op de vaardigheden van het vak. Met dit artikel wil ik een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van lessen waarin naast de inhoud ook de vaardigheden van het vak centraal staan. Een aantal studenten heeft een conceptversie gebruikt om lessen over hogere denkvaardigheden te ontwerpen: enkele daarvan worden toegankelijk gemaakt op de website van het Landelijk Expertisecentrum Maatschappijleer. Ik hoop de komende jaren meer voorbeelden te kunnen toevoegen; ook producten van andere opleidingen of van docenten. Over een aantal jaar zou een vervolg moeten worden geschreven over vaardigheden en maatschappijleer / maatschappijwetenschappen.<sup>1</sup>

Die volgende versie zou dan met meer voorbeelden van concrete aanpakken in de les kunnen worden geïllustreerd. Bovendien zou er onderzoek gedaan moeten worden naar de leeropbrengsten van verschillende aanpakken in de klas. Ik hoop dat dit artikel aanzet tot een dergelijke ontwikkeling.

### 2.1 Inleiding

'In het dagelijks leven komt het vrijwel niet voor dat je feiten moet kennen als doel op zich', stelt Susan Brookhart in haar boek *'How to assess higher order thinking skills in your classroom'* (2010). "Life outside school is better characterized as a series of transfer opportunities than as a series of recall assignments to be done" (p.5). Maar het blijkt dat de meeste docenten toetsen construeren die vrijwel alleen kennis vragen op het niveau van reproductie, of nog preciezer: het niveau van herinneren. Dat geldt ook voor goede leraren: van docenten op het VMBO tot op het gymnasium. Een maatschappijleervoorbeeld: we vragen wel, 'is de kinderbijslag een sociale verzekering of een sociale voorziening?' Wat we niet vragen is wat de gevolgen zouden kunnen zijn van de afschaffing (of het inkomensafhankelijk maken) van de kinderbijslag. Deze complexere

---

<sup>1</sup> Waar we in dit hoofdstuk over maatschappijleer spreken wordt bedoeld maatschappijleer en maatschappijwetenschappen.

vraag, daar gaat het eigenlijk om bij maatschappijleer: leerlingen *leren denken* over de inrichting van de samenleving.

De hoofdvraag in dit hoofdstuk is hoe we dit leren voor reproductie kunnen vermijden en hoe we bij maatschappijleer een hoger niveau van leren kunnen bereiken. Welke denkvaardigheden moeten leerlingen bij maatschappijleer vaak toepassen en hoe kunnen we deze met leerlingen oefenen? In de eerste paragraaf wordt het effect van de toetspraktijk op scholen op het niveau van leren besproken. In de tweede paragraaf wordt bekeken in hoeverre hogere denkvaardigheden in eindtermen van maatschappijleer worden beschreven. In paragraaf drie wordt bekeken welke denkstappen bij maatschappijleer vaak gemaakt moeten worden en welke van die denkvaardigheden tot een diepgaander manier van leren leiden. In paragraaf vier komen de taxonomieën van leren aan de orde: aan de hand van de gereviseerde taxonomie van Bloom benoemen we leeractiviteiten/denkstappen die leiden tot een “hoger” niveau van leren: tot een kritischer manier van denken. Vanaf paragraaf vijf komen de denkstappen/denkvaardigheden zelf aan de orde die bij maatschappijleer heel vaak worden gemaakt, zoals vergelijken en causaal redeneren.

Paragraaf 6 gaat ~~in~~~~we~~ kort in op het leren omgaan/leren redeneren met data en onderzoeksgegevens. De laatste paragraaf is gewijd aan het toetsen van hogere denkvaardigheden. Er worden een paar proeven van vragen beschreven waarin leerlingen moeten vergelijken en causaal/(samenhang) moeten redeneren en afwegen. Aan het slot van de paragraaf wordt besproken hoe denkvaardigheden een rol zouden kunnen spelen als criteria bij het beoordelen van een discussie/debat in de klas. Kan een leerling een goede vergelijking maken om zijn argument te onderbouwen ~~etc.~~?

Met voorbeelden uit eindtermen en lesstof van maatschappijleer probeeren ~~ik~~~~we~~ steeds te laten zien welke mogelijkheden er zijn om die vaardigheden te oefenen met leerlingen. Dergelijke denkstappen kunnen gereedschap zijn om leerlingen kritisch te leren denken; hun eigen mening ~~en~~ te leren betwijfelen en beter te onderbouwen. Verder wil ~~ik~~ laten zien dat die hogere denkvaardigheden het leren voor leerlingen uiteindelijk “makkelijker” maakt: het leren wordt betekenisvoller en daardoor ~~is de leerstof~~ makkelijker te onthouden. Maar het meest van belang is dat maatschappijleer en maatschappijwetenschappen op die manier denkgereedschap aandraagt en oefent, waarmee leerlingen later zelfstandig toekomstige maatschappelijke problemen kritischer kunnen overdenken, inclusief hun eigen mening daarover. **Ik heb de uit gebreide beschrijving van wat in welke paragraaf aan de orde komt ingekort, dat maakte de inleiding veel te lang en bevordert de leesbaarheid niet.**

## 2.2 Toetsen: “mile wide inch deep”

Ook Bransford (2008) benoemt het probleem van leren voor reproductie: hij stelt dat bij veel vakken in het voortgezet onderwijs een ‘mile wide inch deep problem’ is ontstaan. Vakken waaierden uit in feitenkennis, maar de diepgang waarmee leerlingen ermee bezig zijn laat te wensen over. Bij maatschappijleer is dat herkenbaar in het leren reproduceren van allerlei beschrijvingen zoals regelingen in de verzorgingsstaat; de volgorde van de stappen in het formatieproces; bevoegdheden van politie en justitie; taken en rechten van het parlement. Soms wordt dat afgevraagd in standaard multiple-choice vragen die bij de methode worden meegeleverd en die elk jaar opnieuw worden gebruikt. Hiermee is niet gezegd dat dit soort kennis onbelangrijk zou zijn. Wel is het de vraag wat de zin van die kennis is, als het bij dat leren voor reproductie blijft. Als in 4 HAVO of 5 VWO op die manier bijvoorbeeld het gehele hoofdstuk politiek wordt getoetst, met details erbij als het kennen van de ministers, de staatssecretarissen en de partijvoorzitters, dan kunnen leerlingen dat bijna niet ‘betekenisvol’ leren. Interesse voor of betrokkenheid bij het onderwerp levert het niet op. Zeker niet als het kabinet een paar maanden later valt. In de stagepraktijk van studenten aan de lerarenopleiding komt het regelmatig voor dat zij zelf geen toetsvragen kunnen leren maken (en uittesten en evalueren) want de sectie werkt met standaard multiple choice toetsen (die elk jaar terugkeren). Ook in het eindexamen maatschappijwetenschappen worden vragen van een echt hoger niveau, niet vaak gesteld. Het *onderscheiden of herkennen* in een tekst van kenmerken van verzorgingsstaten wordt bijvoorbeeld wel gevraagd: Marzano (2000) noemt deze vorm van herkennen ‘the simple matching of a given prompt or stimulus with information in the permanent memory’ (p.37). Kortom dat is eigenlijk toetsen op reproductie/begripsniveau.

**Herinneren** -vraagt al ietsje meer van een leerling: dan moet een leerling uit zijn geheugen nog zelf iets ophalen en in (eigen) woorden produceren. Een veel hoger niveau van leren vergt het antwoord op de vraag de *samenhang* te laten *beredeneren* van welvaarts/ welzijnsontwikkeling van landen met of landen zonder een verzorgingsstelsel of landen te laten *vergelijken met betrekking tot* de functies van verzorgingsstaten (verzorgen, verzekeren, verheffen, verbinden: WRR rapport 2006). Is dat te hoog gegrepen? In Engeland werden op het landelijk examen de volgende vragen gesteld:

- ◆ Zijn pressiegroepen schadelijk voor het democratisch proces in de UK?
- ◆ Is het districtenstelsel in overeenstemming met de eisen van representativiteit?
- ◆ Leg uit dat klasse niet langer een belangrijke factor is in stemgedrag?

Eenduidige antwoorden zijn niet mogelijk op dit soort vragen, maar het blijkt zeer wel mogelijk om te toetsen of leerlingen voldoende kennis hebben, en die kennis op voldoende niveau kunnen toepassen op dit soort vraagstukken. Bij het beantwoorden van dergelijke vragen moeten leerlingen iets vergelijken, afwegen, evalueren. Natuurlijk zijn de verschillende mogelijke antwoorden (visies) op deze vragen, ook "uit het hoofd te leren", maar dan nog onderscheiden zij zich van de vraag: wat is de volgorde in het formatieproces. Er moeten immers veel meer begrippen op een adequate manier met elkaar in verband worden gebracht

Eén eerste reden waarom dat in Engeland wel kan en in Nederland niet is dat in Engeland het examen centraal wordt nagekeken door onafhankelijke commissies van docenten die uitvoerige antwoordmodellen hanteren. In *rubrics* wordt aangegeven welke kennis/begrippen, vaardigheden, vergelijkingen, causale verbanden moeten worden gegeven. In Nederland waar eigen docenten het werk als eerste nakijken, moeten vragen en antwoordmodellen meer worden dichtgetimmerd om te voorkomen dat een te grote willekeur ontstaat in het beoordelen van de antwoorden van leerlingen. Bij reproductievragen is het maken van een sluitend antwoordmodel eenmaal makkelijker, dan bij een open vraag als in Engeland of het districtenstelsel wel in overeenstemming met de eisen van representativiteit. Omdat we in de lessen en leerboeken/methoden voorbereiden op de centraal schriftelijke eindexamens 's, ontwikkelt zich zo een praktijk die meer op reproductie is gericht. De bedoeling van praktische opdrachten en het profielwerkstuk was juist om andere en hogere vaardigheden te 'meten', maar het belang daarvan is in de loop van de tijd weer afgenomen: ze worden steeds meer dichtgetimmerd om "objectieve" beoordeling mogelijk te maken en bovendien tellen ze minder mee in vergelijking met de oorspronkelijke zwaarte van PO's en het profielwerkstuk.

Desalniettemin maakt men zich ook in Engeland zorgen over de afname van de kwaliteit van de toetsen zoals blijkt uit het onderstaande bericht uit de Volkskrant.

Verenigd Koninkrijk

#### **SCHOOLEXAMENS STEEDS MAKKELIJKER**

Het niveau van de schoolexamens is in het Verenigd Koninkrijk de afgelopen tien jaar gedaald. Dat concludeert de Britse organisatie die het niveau van de examens moet bewaken. Examens bevatten meer multiple-choice en minder open vragen en bevragen minder onderwerpen. De organisatie waarschuwt voor verdere inflatie van het examenniveau.

*de Volkskrant 5 mei 2012*

Een tweede redenen voor die ontwikkeling van een op reproductie gerichte toetspraktijk is dat het aantal toetsen dat meetelt voor het

examencijfer in Nederland enorm is toegenomen. Hadden we in de tijd van de Mammoetwet voor de Tweede Fase in een examenvak 3 schoolexamens en 1 herkansingsmogelijkheid per vak; nu is het gewoon om in 4 VWO al met schoolexamencijfers te beginnen. Zo hebben docenten en leerlingen nu over de jaren in een vak op het VWO te maken met 9 (bij 4 perioden in een jaar soms nog meer)schoolexamens, met daarbovenop nog praktische opdrachten. Docenten dienen voor (al) die SE's ook nog herkansingen te produceren. Juridisch moet een en ander verder onbetwistbaar zijn dichtgetimmerd zodat de school is ingedekt tegen mogelijk appel van lastige ouders. De werkdruk van docenten lijkt daardoor echt fors toegenomen, zeker wanneer dat samenvalt met bezuinigingen waardoor docenten meer leerlingen en meer klassen moeten beoordelen. Het is dan niet gek dat docenten hun toetsvragen meer op het niveau van reproductie of begrijpen construeren en/of hun toevlucht nemen tot multiple choice vragen. Meer open essayvragen zijn nu eenmaal veel bewerklijker om te corrigeren. Ook leerlingen raken meer gericht op reproductie. Zo ontwikkelt zich een paradox dat het enerzijds de bedoeling is van onderwijsvernieuwingen zoals de Tweede Fase om het niveau van het onderwijs te verhogen, maar dat door inrichting en uitvoering van de vernieuwingen en de onbedoelde neveneffecten daarvan dat beoogde doel niet wordt bereikt. Een laatste reden die we hier willen noemen voor het "mile wide inch deep problem" bij maatschappijleer is het feit dat met de nadruk op feitenkennis ook wordt vermeden dat al te controversiële onderwerpen worden besproken in de klas.

*"Several studies in the 1970's, including one conducted in nine countries, found that civic education classes characterized by the discussion of controversial issues were more likely to engage students and result in knowledge and interest in politics than was the rote memorization of factual material": (Torney-Purta e.a., 2000)*

Torney-Purta beschrijft dat docenten, scholen en uitgeverijen controversiële onderwerpen zijn gaan vermijden: bijvoorbeeld vanwege de verdeeldheid in de klas, of de gevoeligheid van onderwerpen in de omgeving van de scholen. Zo lijkt er ook in het Nederlandse Maatschappijleerprogramma allerlei feitenkennis te zijn opgenomen. Voor de meer – motiverende – actuele controversiële (deel) vraagstukken is dan weinig tijd. In paragraaf 2.3.4 en 2.3.5 worden daar voorbeelden van besproken.

### 2.3 Doelen van Maatschappijleer: de eindtermen en hogere denkvaardigheden

Wat willen we van leerlingen: de feiten kennen en voldoende halen voor de toets of willen we meer? Wat zijn eigenlijk de minimumeisen bij maatschappijleer: een voldoende? Een cijfer? Maar waar staat dat cijfer voor? Als iemand voor zijn rijexamen slaagt dan weten we dat iemand naar behoren kan autorijden; maar wat 'garandeert' het cijfer van maatschappijleer? Dat hij als burger ook in de jaren na school in staat is de kennis van maatschappijleer te gebruiken om nieuwe maatschappelijke problemen die zich voordoen te analyseren en er op een adequate manier een standpunt over te vormen? Het is de vraag of maatschappijleer daar in slaagt.

In domein A van maatschappijleer worden de vaardigheden beschreven: informatievaardigheden betreffen het leren omgaan met bronnen en het leren argumenteren en conclusies trekken. Voor het oude examenprogramma maatschappijwetenschappen worden onderzoeksvaardigheden genoemd, de klassieke benaderingswijzen beschreven en benoemd dat die toegepast moeten kunnen worden.

Er vallen twee dingen op:

- 1) Denkstappen/denkvaardigheden voor het leren argumenteren en conclusies trekken en voor het toepassen van de benaderingswijzen worden eigenlijk niet geoperationaliseerd: in de toelichtingen in de syllabi komt dat wel meer aan de orde, maar een aantal elementaire denkstappen ontbreken. Wat is eigenlijk een goede argumentatie? Waar is die uit opgebouwd? Analyseren wordt bijvoorbeeld wel genoemd, maar dat leerlingen daartoe moeten (leren) vergelijken, en/of een probleem moeten kunnen (leren) ontleden in mogelijke oorzaken, gevolgen en oplossingen, en op grond daarvan een afweging leren maken (op grond van bedoelde en onbedoelde neveneffecten) ontbreekt in de eindtermen.
- 2) Er is geen verbinding gemaakt in de eindtermen tussen het domein vaardigheden en de beschrijvingen van de inhoudelijke domeinen. Daardoor worden die beschrijvingen een opsomming van inhouden en ontbreekt wat leerlingen ermee moeten kunnen. Dat geldt ook nog voor de eindtermen van het nieuwe eindexamenprogramma maatschappijwetenschappen HAVO en VWO.

Wat opvallend is in leerstofomschrijvingen van maatschappijleer in vergelijking met aardrijkskunde en geschiedenis, is dat bij maatschappijleer de denkstappen/ vaardigheden niet expliciet worden benoemd, bijvoorbeeld dat leerlingen (in zijn algemeenheid) causale relaties / samenhangen moeten kunnen benoemen en beredeneren. Dat



lijkt toch een essentieel onderdeel van onze vakken. Bij aardrijkskunde en bij geschiedenis wordt dat wel expliciet benoemd als algemene vaardigheid.

Met een paar voorbeelden probeer ik duidelijk te maken wat het oplevert om begrippen wel met vaardigheden te verbinden. De functies van straffen *kennen* heeft eigenlijk pas zin als leerlingen *met* die kennis en *met* bijvoorbeeld kennis van het verschil tussen daad en daderrecht (vergelijken), een *standpunt kunnen bepalen (afwegen/evalueren)* over de effectiviteit van straffen. Daarvoor is nodig dat zij de effectiviteit van verschillende straffen leren te *vergelijken*; door bijvoorbeeld landen met een duidelijk ander strafklimaat te vergelijken met Nederland; door recidive cijfers van verschillende soorten straffen te vergelijken en zo nodig gebruik te maken van theorieën over het ontstaan van criminaliteit (*oorzaken/variabelen*) zodat zij op die manier omgevingsfactoren die van invloed zijn op het ontstaan (oorzaken) van criminaliteit *mee kunnen wegen (evalueren)*. Vergelijken, causaal redeneren, afwegen, standpunt bepalen zijn dan denkstappen of leeractiviteiten om het leren op een hoger niveau te brengen. Differentiëren tussen VMBO en VWO kan er dan uit bestaan met hoeveel begrippen/leerstof leerlingen leren redeneren, vergelijken en afwegen.

In een recent SE in 5 HAVO klassen, konden leerlingen wel de Trias Politica en de kenmerken van de rechtsstaat ogenschijnlijk goed reproduceren. Maar uit de toepassingsvragen (over de casus van de amnestiewet in Suriname: uit een krantenberichtje opdiepen of de gang van zaken rond de amnestiewet in overeenstemming is met de Trias Politica en de balans in de rechtstaat) bleek dat leerlingen er eigenlijk geen flauw benul van hadden. En daar is het toch om te doen: niet om het ophoesten, maar om het iets kunnen met de maatschappijleerkennis. Kortom het doel van die kennis (wat moeten ze ermee kunnen) dient opgenomen te worden in eindtermen. Als leerlingen kennis alleen hoeven te reproduceren dan blijven preconcepties en misconcepties gewoon bestaan; er ontstaat dan geen verbinding tussen schoolse kennis en de informele kennis die leerlingen uit ervaring "rijk" geworden zijn (zie Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer, H7). Leerstof krijgt geen betekenis voor leerlingen.

Interessant is dat in publicaties over effectiviteit van civics of burgerschapseducatie allerlei zaken die te maken hebben met participatie vaak als indicatoren worden genomen: het willen gaan stemmen; het anderszins politiek actief zijn of de bereidheid om vrijwilligerswerk te doen. Als we verschillende varianten van burgerschap kunnen onderscheiden: bijvoorbeeld geld willen doneren aan de voedselbank, of vrijwilligerswerk doen voor de voedselbank, dan is er nog een derde variant: de burger die zich afvraagt waarom we voedselbanken eigenlijk

nodig hebben, en of er geen (verschillende) oplossingen voor te bedenken zijn. Om deze vorm van burgerschap gaat het in dit artikel.

Met het meer willen oefenen van hogere denkvaardigheden hebben we niet alleen het doel voor ogen van participatie en gemeenschapszin, maar veeleer de kwaliteit van de oordelen en de standpuntbepaling. Kunnen we leerlingen dat denkgereedschap meegeven waarmee zij maatschappelijke problemen na hun schooltijd, niet alleen met voldoende betrokkenheid, maar ook met voldoende distantie en bereidheid tot zelfreflectie leren bekijken? (Westheimer & Kane, 2004, p. 240)

## 2.4 Denkgereedschap voor maatschappijleer: kritisch leren denken

De vraag is welk gereedschap we leerlingen in handen kunnen geven om te komen tot een 'hogere' niveau van leren. Zoiets als 'kritisch leren denken' (niet te verwarren met links denken) loopt als een rode draad door de geschiedenis van het debat over de doelstellingen van maatschappijleer. De invalshoeken zijn ervoor bedacht, de benaderingswijze en voor het nieuwe programma maatschappijwetenschappen de context concept benadering, met daarin nieuwe hoofd- en kernconcepten. Maar als we de geschiedenis van de ontwikkeling van het vak bekijken, lijkt de focus vaak meer te liggen op de vraag wat de inhoud van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen moet zijn. Om tot een hogere vorm van leren te komen bij maatschappijleer moeten we de aandacht nauwkeuriger richten op de denkvaardigheden en preciezer omschrijven welke denkstappen typerend zijn voor denken bij maatschappijleer.

Er zijn verschillende omschrijvingen voor "hogere orde denken": er wordt gesproken over "**leren voor transfer**" (het kunnen toepassen van kennis in nieuwe situaties); over **kritisch leren denken** of over **problemen kunnen oplossen** (Brookhart, 2010, p.3-4); maar steeds gaat het om betekenisvol leren.

Voor **kritisch leren denken** zijn volgens **Facione (niet in literatuurlijst)** de volgende denkvaardigheden kenmerkend: een adequate vergelijking kunnen maken, een probleem vanuit verschillende visies kunnen bekijken, inductief en deductief redeneren, oorzaak gevolg relaties kunnen blootleggen en kunnen nadenken over de eigen cognitieve activiteiten. Barahal omschrijft kritisch denken als kunnen redeneren, kunnen onderzoeken en ter discussie stellen (bevragen); kunnen vergelijken; relaties kunnen leggen; complexiteit kunnen zien en standpunten willen onderzoeken (Brookhart, 2010, p4). Bonney en Sternberg (2010) beschrijven kritisch denken als het analyseren en evalueren van gedachtegangen, van redeneringen. In de beroepsstandaard voor

docenten maatschappijleer (mei 2009) is opgenomen dat goede docenten maatschappijleer hun leerlingen de eigen opvattingen leren toetsen aan de werkelijkheid. Dat een docent maatschappijleer zijn leerlingen leert (be)twijfelen is misschien (nog) belangrijker dan dat leerlingen (per se) een (kritisch) standpunt leren innemen.

Voor **probleem oplossen** zijn vergelijkbare denkstappen nodig: immers een leerling/student kan niet op de automatische piloot naar een adequate oplossing toewerken: er moeten oorzaken worden bepaald, ideeën/visies vergeleken, geëvalueerd en afgewogen, alternatieven bedacht, beleidsinstrumenten onderscheiden en afgewogen, bedoelde onbedoelde gevolgen overzien, daarvoor moeten oorzaken en gevolgen goed kunnen worden onderscheiden, etcetera. Al met al zouden deze denkstappen bij elk maatschappijleeronderwerp aan de orde kunnen komen en geoefend.

## 2.5 Taxonomieën: van leeractiviteiten die leiden tot een hogere manier van leren

Om niveaus van leren te onderscheiden zijn taxonomieën van niveaus van leren ontwikkeld: die van Bloom (1956) is het meest bekend en die komt vaak in vereenvoudigde vorm terug in publicaties, bijvoorbeeld in de driedeling: kennis/herinneren; begrip/begrijpen; toepassen/toepassing. De taxonomieën kunnen ons helpen bij het bepalen welke denkvaardigheden nodig zijn om kritisch te leren denken. Anderson en Krathwohl (2001) hebben de taxonomie van Bloom gereviseerd en zijn tot een iets andere indeling van niveaus van leren gekomen, die voor maatschappijleer interessant is. Voor het operationaliseren van kritisch denken is het nodig om binnen de categorie van toepassen, verschillende niveaus van leren te onderscheiden. In figuur 1 worden de meest bekende taxonomieën met elkaar vergeleken.

Anderson en Krathwohl (zie fig. 2) benadrukken meer dat creëren de hoogste vorm van denken is en dat dat als het ware al het niveau van evalueren veronderstelt. We kunnen dan bedenken wat voor soort opdrachten voor maatschappijleer door docenten moeten worden voorbereid om leerlingen op dat niveau van creëren (met maatschappijleerkennis) te laten werken, en wat voor soort toetsvragen moeten worden geconstrueerd om dat niveau van leren te kunnen meten. Ook Marzano en Kendall (2007) plaatsen 'gebruiken/toepassen' van kennis 'bovenaan': bijvoorbeeld om een probleem op te lossen. Zij benadrukken dat het 'self-system' (alles wat te maken heeft met taakaanvaarding en motivatie) van belang is om überhaupt aan een taak te beginnen: metacognitie heeft betrekking op het inzicht van de leerling in de manier waarop hij/zij kennis opdoet, waardoor hij een leerstrategie kan bedenken bij een taak.

Figuur 1. Drie taxonomieën van niveaus van leren/ leerprocessen.

Bloom 1956	Anderson/ Krathwohl 2001	Marzano/Kendall 2007			
		Zelfkennis	Informatie	Mentale procedures	Psychomotorische procedures
		Metacognitief systeem			
evaluatie	creëren	Cognitief systeem > gebruiken/toepassen			
synthese	evalueren				
analyseren	analyseren	analyseren			
toepassen	toepassen				
begrip	begrijpen	begrip			
kennis	onthouden	kennis ophalen			

Een van de belangrijkste verschillen tussen de oude taxonomie van Bloom en de nieuwe taxonomieën is dat de oude taxonomie van Bloom beschreven is in statische zelfstandige naamwoorden, zoals: kennis en begrip. De nieuwe taxonomieën zijn gebaseerd op het idee dat leerlingen zelf kennis re)construeren: leren wordt meer gezien als een proces van kennisconstructie. Leren wordt gezien als een activiteit van leerlingen. Vandaar dat de niveaus zijn beschreven in werkwoorden: onthouden, begrijpen, toepassen tot en met creëren. Als leren meer een activiteit van leerlingen is dan het resultaat van het consumeren van kennis, dan is het van belang lessen te bedenken waarin die activiteit van leerlingen voldoende ruimte krijgt.

Het onderscheiden van de niveaus van leren is van belang voor de voorbereiding van lessen. Voor het stellen van leerdoelen (de niveaus van leren) en voor het construeren van opdrachten en werkvormen waarin leerlingen bepaalde denkstappen moeten maken: de zogenaamde 'leeractiviteiten'. Veel lessen en toetsen blijven steken op het niveau van onthouden en begrijpen. Anderson en Krathwohl (figuur 2) onderscheiden twee dimensies: kennis enerzijds (feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitie) en de procesdimensie (het herinneren, begrijpen tot en met het creëren) van/met de feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis anderzijds (Brookhart, 2010, p.40). Samen vormen de twee dimensies – kennis (zelfstandig naamwoorden) en cognitief proces (werkwoorden) – een twee dimensionale tabel, zoals in figuur 2 te zien is.

Figuur 2.: Het tweedimensionale model van Anderson en Krathwohl.<sup>2</sup>

<i>Kennis/het vak</i>	<i>Cognitief proces</i>					
	Herinneren	Begrijpen	Toepassen	Analyseren	Evalueren	Creëren
Feitenkennis						
Conceptuele kennis						
Procedurele kennis						
Metacognitieve kennis						

In de eindtermen voor maatschappijleer of maatschappijwetenschappen vormen de inhoudelijke domeinen de feitenkennis en conceptuele kennis; de procedurele kennis is beschreven in domein A (de vaardigheden). En feitenkennis en conceptuele kennis en procedurele kennis kan worden herinnerd, begrepen, toegepast **tot en met** het niveau dat leerlingen met de kennis, concepten en procedures iets nieuws creëren (een scenario uitdenken bijvoorbeeld, of een probleem oplossen).

In het Handboek Vakdidactiekboek Maatschappijleer (2011) wordt uitgebreid aandacht besteed aan de beginsituatie van leerlingen en de

<sup>2</sup> Overgenomen uit Kneppers, L. e.a. (2011). *Denkvaardigheden vakdidactiek economie*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Handel en Economie.

affectieve lading van preconcepties over de onderwerpen die bij maatschappijleer aan de orde zijn (H6 en 7). Door de aandacht voor metacognitie en zelfkennis in de taxonomieën kunnen begrippen van maatschappijleer niet alleen worden afgevraagd voor de toets, maar ook op zo'n manier worden ingezet dat zij bijdragen aan zelfkennis en metacognitie: denk bijvoorbeeld aan concepten als raming, referentiekader, selectief en waarnemen, die kunnen worden gebruikt om de achtergrond van de eigen standpunten te analyseren. Maatschappijleer kan niet om attitude doelen heen, zoals het willen toetsen van de eigen standpunten aan de werkelijkheid.

In de taxonomie van Bloom wordt nog uitgegaan van een *hiërarchie* in kennis. In het onderwijs werd dat zo vertaald dat ook eerst de feitenkennis moest worden gegeven aan leerlingen; dan de concepten moesten worden geleerd ~~en~~; dat daarna leerlingen konden gaan toepassen, ~~—etc.~~ In de nieuwe taxonomieën is dat idee losgelaten: leerprocessen verlopen vaak niet zo lineair.

Bovendien: soms is reproductie van bepaalde leerstofonderdelen moeilijk. De anomietheorie bijvoorbeeld is een complexe theorie waarin meerdere variabelen (de dominante ideologie enerzijds en de feitelijke mogelijkheden voor verschillende groepen mensen in de samenleving anderzijds) een frictie (anomie) kunnen veroorzaken die de kans op afwijkend gedrag, waaronder crimineel gedrag vergroot. In de schoolboeken wordt de theorie regelmatig als een wat platte ongelijkheidstheorie behandeld. Wat dan niet *verklaart* dat er in samenlevingen met een grotere ongelijkheid minder criminaliteit kan bestaan (zoals in de jaren 50 in Nederland). En dat is juist de vraag die de anomietheorie wilde beantwoorden (de theorie wilde door samenlevingen te *vergelijken* een antwoord vinden op de vraag hoe verschillen in de mate van criminaliteit verklaard kunnen worden). Ook voor leerlingen een lastige theorie om te reproduceren. Gegevens uit een tekst of tabellen *analyseren* en *vergelijken* en met de bindingstheorie verschillen *verklaren* is waarschijnlijk makkelijker dan een goede reproductie van de anomietheorie.

Een ander inzicht dat Anderson en Krathwohl benadrukken is dat de taxonomie geen volgorde in de lesopbouw veronderstelt. Het kan effectief zijn leerlingen/studenten met een vraagstelling van een hoog niveau te laten starten, waarbij zij zich gaandeweg de kennis en vaardigheden eigen maken die nodig zijn voor het oplossen van het vraagstuk. Probleemgestuurd onderwijs is op die gedachte gebaseerd. Fred Janssen (ICLON) bijvoorbeeld pleit voor een omkering van het traditionele idee van leren. Niet de volgorde basisstof, oefenstof, verrijkingstof. Maak het onderwijs betekenisvoller: ga uit van een uitdagende vraag of probleem en laat leerlingen dan actiever zoeken naar de oplossing ervan met de

leerstof die er eigenlijk voor die les staat. Zo ontstaat een manier van ontdekkend of onderzoekend leren, die meer past bij een natuurlijke manier van leren. Hij noemt het voorbeeld van een les biologie over de huid. Begin met de vraag: hoe diep moet een tatoeage naald gaan als de tattoo altijd zichtbaar moet blijven? Of een les natuurkunde: waarom moet de kabel tussen een zeesleper en een boorplatform een bepaalde afstand hebben.<sup>3</sup> Analoog zouden we voor lessen maatschappijleer vragen kunnen bedenken: als waarom heeft een rechtszaak een bepaalde volgorde? Of: waarom heeft een land als de VS 25% van alle gevangenen op de wereld, terwijl de VS 5% uitmaakt van de wereldbevolking en helpen die enorme aantallen gevangenen bij de bestrijding van de criminaliteit? Of waarom was in de jaren vijftig in Nederland de criminaliteit lager dan in de afgelopen 10 jaar? Welke verschillende soorten factoren en oorzaken spelen daarbij een rol? Welke factoren verklaren dat kabinetten de afgelopen 10 jaar zo snel vallen in Nederland; terwijl Nederland lange tijd relatief stabiele regeringen had?

Als we leerlingen alleen eerst kennis laten reproduceren, omdat ze nog niet toe zijn aan de hogere denkvaardigheden en vraagstukken zoals hierboven zijn benoemd, dan leren we hen volgens Brookhart (2010, p. 29) ook nog iets anders namelijk "dat school saai is". We doen dan leerlingen tekort, laten ze onderpresteren. Het roept weerstand op bij leerlingen en veroorzaakt ordeproblematiek. Maar denken leren ze in ieder geval dan niet. Een meer ontdekkende aanpak, maakt dat begrippen meer wendbaar kunnen worden gebruikt, en een onderzoekende houding wordt gestimuleerd; leerlingen krijgen meer begrip van hoe kennis tot stand komt (Velthorst e.a, 2011).

Bransford (2008) stelt dat er niet alleen aandacht moet zijn voor *wat* er geleerd wordt, maar ook voor het *waarom* en voor *wat* leerlingen ermee kunnen. In termen van een eerder voorbeeld: niet alleen de definitie van representativiteit kennen; maar met het begrip kiesstelsels kunnen vergelijken. Ook al is het organiseren van een dergelijk leerproces moeilijker, uiteindelijk maakt het het leren van nieuwe kennis gemakkelijker. Brookhart (2010) concludeert op grond van een meta-analyse van verschillende studies, dat het beter leren beheersen van denkvaardigheden, maakt dat de vakinhoud beter wordt onthouden en meer wordt begrepen en dat het een positief effect heeft op de motivatie van leerlingen (pag. 8)

---

<sup>3</sup> Presentatie van Fred Janssen (ICLON) bij UvA-ILO, 26 april 2012.

Figuur 3 Werkwoorden/leeractiviteiten bij de verschillende niveaus van het leerproces.

Creëren	De leerling creëert nieuwe ideeën en informatie, gebruikmakend van wat eerder is geleerd: ontwerpen, construeren, plannen, produceren, uitvinden, maken, strategie bedenken etc. <i>(voor maatschappijleer betekent dat bijvoorbeeld het schrijven van een beleidsadvies; of het uitdenken van een scenario)</i>
Evaluëren	De leerling neemt beslissingen gebaseerd op onderzoek, bekritisieren, afweging: checken, hypothese stellen, bekritisieren, experimenteren, beoordelen, testen, herleiden, bijstellen, monitoren, vergelijken. <i>(voor maatschappijleer gaat het bijvoorbeeld om het afwegen van waardendilemma's of verschillende beleidsvoorstellen om criminaliteit te bestrijden: denkvaardigheden uit 'lagere niveaus' moeten dan worden toegepast. Bijvoorbeeld een waardendilemma is opgebouwd uit verschillende probleem-oorzaak-gevolg-oplossingsredeneringen en de bedoelde en onbedoelde gevolgen (het dilemma)</i>
Analyseren	De leerling kan belangrijke en onbelangrijke delen uit informatie onderscheiden, relaties aangeven tussen de verschillende delen: vergelijken, organiseren, ontleden, classificeren/categoriseren, attribueren, schetsen, selecteren, indelen/ categoriseren / kenmerken bepalen, samenhang vinden, integreren, structureren
Toepassen	De leerling maakt gebruik van informatie/kennis/procedure in een andere situatie/context dan waarin/waarmee het is geleerd. Uitvoeren, gebruiken, implementeren
Begrijpen	De betekenis achterhalen van kennis/informatie door het interpreteren en 'vertalen' wat is geleerd. Interpreteren, voorbeelden geven, samenvatten, resumeren, samenvatten, vergelijken, conclusies trekken, uitleggen, parafraseren etc.
Onthouden	De leerling kan informatie onthouden / uit zijn geheugen ophalen: herinneren, herkennen, benoemen, beschrijven, identificeren, plaatsen, vinden

Vaak worden analyseren, evalueren en creëren samengenomen en onder de noemer 'toepassen' gebracht. Het lijkt waardevol om die niveaus van



toepassen toch te onderscheiden. Op het niveau van creëren kunnen we zoeken naar opdrachten voor maatschappijleer. Bijvoorbeeld, een beleidsadvies opstellen, verschillende scenario's uitdenken, of een simulatie van een besluitvormingsproces in een gemeenteraad waarin leerlingen over een bepaald budget kunnen beslissen, een plan moeten bedenken en een strategie om een meerderheid te krijgen voor hun plan (zoals de dag in de gemeenteraad die ProDemos verzorgde).

Dergelijke opdrachten vereisen hogere niveaus van leren: Brookhart (2010) noemt: analyse, evaluatie, en creëren (de top van de taxonomieën), logisch redeneren, beoordelen en kritisch denken, probleem oplossen en creatief denken. Wat al de taxonomieën gemeen hebben is dat leerlingen op de hogere niveaus van denken overweg moeten kunnen met meer (stukjes) informatie, en meer ingewikkelde relaties in die informatie.

De niveaus van leren en de denkstappen/leeractiviteiten zijn algemeen: ze gelden voor alle vakken. Desalniettemin zijn een aantal van de denkstappen ook kenmerkend voor het denken in maatschappijleer en zijn daarom zeker van belang om ze regelmatig te oefenen met leerlingen. Vaardigheden worden immers meer door herhaling geleerd en 'onder de knie gekregen' dan gewone inhoud (Marzano & Miedema, 2005, p. 71 en 72). Daarom lijkt het wenselijk ook voor maatschappijleer het domein vaardigheden nog eens goed te bestuderen en te bekijken welke van de denkstappen zo vaak gedaan worden bij maatschappijleer dat ze expliciet in eindtermen zouden kunnen worden opgenomen. Liefst niet alleen in een apart domein: denkvaardigheden zouden meer verbonden kunnen worden met de inhoudelijke domeinen zodat duidelijk wordt wat leerlingen met de leerstof/begrippen moeten kunnen.

## 2.6 Denkstappen van maatschappijleer/maatschappijwetenschappen

Hieronder worden de belangrijkste denkvaardigheden besproken: denkstappen die voortdurend worden gemaakt bij maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, maar niet expliciet in de eindtermen en de leerstof worden beschreven. Door ze naar boven te halen, te verbinden met de leerstof en voortdurend te oefenen met de leerlingen, kunnen zij zelfstandiger en kritischer gaan denken. Niet alle werkwoorden uit de taxonomieën worden besproken: dat zou onderwerp moeten zijn van verdere studie. Er worden twee denkstappen besproken: die van vergelijken en die van causaal redeneren. Deze denkstappen of vaardigheden komen overal terug en zijn nodig om op de hogere niveaus te leren denken.

### 2.6.1 Vergelijken

In het verleden is nog wel eens gedacht dat vergelijken een extra ballast zou zijn voor leerlingen en de leerstof omvangrijker en moeilijker zou maken; te moeilijk voor de Havo bijvoorbeeld. Uit onderwijskundig onderzoek blijkt dat "het identificeren van overeenkomsten en verschillen" een "denkhandeling is die de kern vormt van alle leren" (Marzano, 2010, p 15). Marzano noemt het de krachtigste didactische aanpak die de meeste leerwinst oplevert. Dat geldt overigens voor alle vakken. Vergelijken maakt leerstof betekenisvoller en daardoor makkelijker te onthouden. Immers als leerstof betekenisvoller wordt haakt kennis meer aan bij bestaande kennis. Bovendien ontstaan er meerdere associaties en voorbeelden waardoor kennis makkelijker is op te halen uit het lange termijn geheugen (zie ook het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer, hoofdstuk 7).

Naast een didactische strategie is vergelijken ook onderdeel van (sociaal) wetenschappelijk denken. "Als je maar een samenleving kent, ken je er geen" is een mooie uitspraak van een van de eerste sociale wetenschappers in Nederland Rudolf Steinmetz. Resultaten van onderzoek worden steeds vergeleken en moeten vergeleken kunnen worden; anders kunnen we geen algemene uitspraken doen. En als we dingen vergelijken moeten we dat systematisch proberen te doen. Vergelijken is dan niet alleen verschillen en overeenkomsten kunnen noemen: het gaat er ook om leerlingen de denkstappen te leren maken: goed vergelijken hoe doe je dat eigenlijk? Daarmee leer je leerlingen kritischer denken.

Nu verandering als hoofdconcept voor het vak maatschappijwetenschappen in HAVO en VWO is opgenomen kunnen we niet meer om het leren vergelijken heen: we zullen leerlingen moeten leren bestuderen wat er is veranderd bijvoorbeeld op het gebied van de andere hoofdconcepten (verhouding/ongelijkheid; vorming/identiteit; binding/cohesie). Vergelijken in tijd en met andere samenlevingen geeft dan ook zicht op oorzaken en omstandigheden die geleid hebben tot de veranderingen.

### 2.6.2 Vergelijken als didactische strategie: om leerlingen te motiveren; om leerstof betekenisvoller te maken

Als ik terugkijk op dertig jaar maatschappijleerlessen dan blijken juist die opdrachten steeds opnieuw bruikbaar die gebaseerd waren op vergelijken. Wat eerst intuïtief was bedacht en op basis van ervaring met vallen en opstaan voor de klas verder was ontwikkeld, daar blijkt een onderbouwing voor – gekomen – te zijn.

Voor het onderwerp **sociale beïnvloeding/pluriforme samenleving** wekken de films *'Seven Up'* (in de VS of in Engeland of de latere

afleveringen, 14up, 21 up etc.) telkens weer verwondering en interesse, juist door de herkenbaarheid van (*overeenkomsten met*) de Amerikaanse kinderen, maar ook doordat zij *andere* gewoonten en denkbeelden hadden(*verschillen*). De mogelijkheid van identificatie in combinatie met de verschillen maken die fragmenten krachtig. De aflevering met Russische kinderen werkte daarom niet.

Fragmenten uit 'Seven Up' en de vervolgdelen (Michael Apted, 1964) en de Amerikaanse versie ervan zijn nog steeds sterke voorbeelden (inductie/deductie) om concepten als socialisatie (van waarden en normen) en internalisering en identificatie te verduidelijken. Bijvoorbeeld de kinderen die een heel betoog kunnen opbouwen (grammaticaal perfect en met veel omhaal van woorden) over het dragen van een uniform en om andere kinderen van school te sturen, is een redenering die kinderen van 7 alleen maar kunnen napraten van hun ouders. Het ziet eruit alsof ze het terplekke zelf verzinnen, wat ten dele ook (!) zo is. Door de vergelijking van verschillende emotioneel gekleurde reacties in de klas op de kinderen in de film, kan een begrip als identificatie niet alleen abstract in taal worden uitgelegd, maar ook worden 'ervaren'. Bovendien wordt een concept als sociale ongelijkheid tastbaar door het Amerikaanse voorbeeld te gebruiken in contrast met de situatie in Nederland, maar ook door de vergelijking tussen de kinderen in de serie. Door het vertonen van fragmenten uit de film is het interessant om met leerlingen gegevens te vergelijken en analyseren over ongelijkheid in inkomens, opleiding, etnische groepen, etcetera, in de VS in vergelijking met Nederland. Nemen we alleen sociale verschillen in Nederland dan stuit je als docent waarschijnlijk sneller op allerlei gevoeligheden en weerstanden gelegen in preconcepties, in de informele kennis. Door vergelijking met andere landen wordt de vraag makkelijker bespreekbaar of sociale verschillen van nature zijn gegeven versus de opvattingen dat sociale verschillen het gevolg zijn van sociale constructies. Verderop wordt verder ingegaan op de waarde van vergelijken en causaal redeneren bij het onderwerp pluriforme samenleving.

Voor het ontwikkelen van een meer realistische of tenminste relativerende kijk op de eigen samenleving lijkt 'vergelijken' onontbeerlijk. Focussen we alleen op de kloof tussen burger en politiek in Nederland dan lijkt "de politiek" nog nauwelijks iets goed te doen. Bekijken we de site van Newsweek waarop landen worden vergeleken op een aantal variabelen waaronder de kwaliteit van het politieke proces, dan scoort Nederland bij de bovenste 5 landen. De "medialogica", het frame waarmee dit onderwerp in de media wordt besproken verklaart wellicht meer over de

onvrede. Door die verschillen te laten zien kan verwondering, nieuwsgierigheid ontstaan [naar de oorzaken van](#) de onvrede.<sup>4</sup>

#### Meer voorbeelden van vergelijken

Een aflevering van het tv-programma *Puberruil* werkte om leerlingen na te laten denken over de rol van de overheid in verschillende landen, over kenmerken van een verzorgingsstaat en over collectieve goederen. Fragmenten uit de film *Sicko* van Michel Moore bieden een betekenisvol contrast waarmee belangstelling te wekken is en betekenis kan worden gegeven aan leerstof over de verzorgingsstaat en gezondheidszorg. Arbeidsrecht en arbeidsomstandigheden zijn een saai stukje uit de leerstof van maatschappijleer. Met (fragmenten uit) een film als *China Blue* over arbeidsomstandigheden/arbeidsrecht in een spijkerbroekenfabriek in China wordt die leerstof betekenisvoller: de vergelijking met de Nederlandse situatie, maakt het mogelijk het belang van arbeidsrecht te laten zien. Wat zou er veranderen zonder het bestaan van dit soort regelgeving? Zie Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer, H14 Verzorgingsstaat.

In een lesboek kwam het begrip progressief belasting stelsel voor. Het begrip stuitte bij leerlingen op weerstand door de voorkennis-preconcepties. Door in een les inkomenseffecten van een progressief belasting stelsel, een vlaktax en een regressief belastingstelsel te berekenen en te vergelijken lukte het om het begrip beter te begrijpen en te doorgronden. Er ontstond iets als *constructieve frictie*: preconcepties, werden bijgesteld. Er ontstaat meer begrip en (emotionele weerstand verdwijnt). Leerlingen kunnen dan (eigenlijk pas) beginnen met een afweging te maken.

### 2.6.3 Vergelijken als onderdeel van (sociale) wetenschap en van denken bij maatschappijleer

Bij vergelijken als denkvaardigheid van maatschappijleer gaat het om de vraag: hoe maak je nu een goede vergelijking? Als we uitspraken willen doen over de Nederlandse samenleving; als we Nederland willen leren kennen kan dat alleen maar door te vergelijken: binnen Nederland in de tijd of Nederland vergeleken met andere samenlevingen. Uitspraken over de hoogte van criminaliteit in de media bijvoorbeeld blijven vaak steken in de waan van de dag omdat er geen (goede) vergelijking wordt gemaakt met het buitenland of omdat te korte perioden met elkaar worden vergeleken. Kortom we moeten leerlingen de procedure van het vergelijken bij brengen: het kiezen van de goede variabelen/kenmerken om te vergelijken. Dan gaat het niet om alleen de verschillen benoemen maar ook oog hebben voor de overeenkomsten.

Vergelijken is een basis voor alle wetenschappelijk denken: wil je effecten van bepaalde variabelen meten dan is vergelijking nodig. Het typerende voor sociale wetenschap is dat we te maken hebben met variabelen die

---

<sup>4</sup> [www.thedailybeast.com/newsweek/2010/08/15/interactive-infographic-of-the-worlds-best-countries.html](http://www.thedailybeast.com/newsweek/2010/08/15/interactive-infographic-of-the-worlds-best-countries.html)

niet goed meetbaar zijn. We hebben vaak indicatoren nodig om bepaalde verschijnselen meetbaar te maken: politieke participatie is nog wel te meten (door opkomst cijfers bijvoorbeeld), maar politiek zelfvertrouwen of de kloof burger politiek is lastiger 'te meten'. Dat soort variabelen moet worden geoperationaliseerd in meetbare indicatoren, en dan nog hebben we geen absolute verschillen. Juist daarom is vergelijking met bijvoorbeeld andere landen van belang. Als daar het politieke vertrouwen nog lager is, of hoger, dan maakt dat de resultaten voor Nederland relevanter; dan blijkt het politieke vertrouwen nog relatief hoog te zijn. Het is daarom nodig om in lessen maatschappijleer enige kennis van onderzoeksmethoden van sociale wetenschap bij te brengen en leerlingen inzicht te geven in en laten ervaren wat een vergelijking lastig kan maken. Ook dat draagt bij aan kritisch leren denken.

Dat het bij vergelijken niet gaat om alleen het benoemen van verschillen maakt het voorbeeld duidelijk uit een veel gebruikte lesmethode: een schema met daarin de kenmerken van verschillende stromingen. In figuur 4 staat dat links voor een eerlijke inkomensverdeling is en rechts voor (persoonlijke) vrijheid en economische vrijheid, dan is er niet goed gekeken naar de overeenkomsten en verschillen. We moeten leerlingen leren hoe je een deugdelijke vergelijking maakt. Worden dezelfde aspecten wel vergeleken? Zijn het goede categorieën die worden gehanteerd in de vergelijking? Hier speelt meta-cognitie en kritisch beoordelingsvermogen ook een rol. Toegepast op het voorbeeld: rechts en links zijn immers beiden voor een eerlijke inkomensverdeling. Alleen wat eerlijk is, daarover verschillen de standpunten. Eerlijke inkomensverdeling wordt dan een categorie/een kenmerk of beter nog een variabele waarop vergeleken wordt: loon naar (basis)behoeften versus loon naar prestatie. Hierbij gaat links uit van ongelijke kansen (die door de overheid moeten worden recht getrokken en waarbij links is opgeschoven richting meer eigen verantwoordelijkheid) en rechts meer (!) uitgaat van gelijke kansen (en mensen meer drukt/prikkelt op hun eigen verantwoordelijkheid, maar ook oog heeft voor de noodzaak van ondersteuning door de overheid als het echt niet anders kan).

Natuurlijk valt hierover te twisten: waar het om gaat is dat we leerlingen geen stereotypen bijbrengen en zeker geen onjuistheden: als rechts voor persoonlijk vrijheid is en voor economische vrijheid en dat is de hoofdtypering dan zou ik het wel weten als 17 jarige. In de onderste rij van het schema worden ook verschillende dingen vergeleken: de rol van de overheid op economisch terrein en bij rechts gaat het om handhaven van orde en gezag. Maar juist ook linkse overheden blijken nogal eens door te slaan in handhaven van orde en gezag. De kenmerken van rechts in dit schema zijn meer de kenmerken van rechts-liberaal op economisch terrein: "echt"/radicaal rechts heeft het wat minder op de persoonlijke vrijheid en dat is een overeenkomst met "echt"radicaal links.

Figuur 4 Schema uit *Thema's Maatschappijleer* (Havo) (Essener, 2007).



Waarschijnlijk zitten we dichterbij de werkelijkheid als we een volgende overeenkomst benoemen. Alle politieke partijen in Nederland zijn voorstander van een gemengde economie, met een aanzienlijke rol van de overheid op sociaal-economisch terrein. Maar binnen dat kader bestaan verschillen die wellicht worden aangedikt om mensen te overtuigen. Op een begroting van een centrale overheid van 245,3 miljard euro in 2012 zijn de bezuinigingsverschillen tussen links en rechts niet zodanig groot te stellen als een sturende overheid versus een terughoudende overheid. Het gaat om accentverschillen: wezenlijk dat wel. Maar we moeten uitkijken bij maatschappijleer dat we stereotypen van partijen en stromingen overdragen aan leerlingen. Goed vergelijken helpt daarbij.

Zo kan goed leren vergelijken ook helpen leerlingen kritisch te leren denken over bijvoorbeeld de hoogte van straffen. Of over het idee dat in Nederland de straffen laag zijn. Dat was misschien zo in vergelijking met andere landen, maar in de afgelopen 30 jaar zijn straffen in Nederland behoorlijk veel zwaarder geworden, maar is tegelijk ook ervaring opgedaan met taakstraffen. Effecten van die straffen (op recidive cijfers) kunnen vergeleken worden in de klas. Natuurlijk moeten we ook voorzichtig zijn met vergelijken van de hoogte van straffen en de hoogte van criminaliteit in verschillende landen en de overhaaste conclusie trekken dat zwaarder straffen niet helpt. Maar het argument dat zwaarder straffen helpt kan er wellicht mee worden bevestigd. Dan reiken we denkgereedschap aan waarmee leerlingen hun eigen

opvattingen kunnen onderzoeken: leren reflecteren. Een (eigen) standpunt leren te betwifelen is gezien de aard van het huidige maatschappelijke debat wellicht wenselijker dan een standpunt te bepalen.

Figuur 5. Venn diagram

Figuur 6. Schema

#### 2.6.4 Classificeren

Aan de hand van het voorbeeld van de vergelijking tussen links en rechts kan worden verhelderd dat classificeren een belangrijke denkstap is bij

het leren vergelijken. Classificeren is het indelen van elementen in groepen op basis van hun overeenkomsten (Marzano, 2010). Een van de belangrijkste onderdelen van classificeren is het identificeren van regels die bepalen in welke klasse of categorie iets thuishoort. Classificeren neemt- als onderdeel van vergelijken- een centrale plaats in in het menselijk denken: "om te overleven in een bombardement van stimuli die in het dagelijks leven op ons af komt is het vermogen om te categoriseren noodzakelijk". (Marzano & Kendall, 2007, p.46). Maar juist bij een vak als maatschappijleer is het, voor het kritisch leren denken over maatschappelijke vraagstukken, noodzakelijk om systematisch en nauwkeuriger te leren categoriseren. In maatschappijleerboeken wordt stereotyperen en vooroordelen nogal eens afgedaan als iets fouts/verwerpelijks. Waarschijnlijk is het realistischer om dit soort menselijk gedrag/denken te beschrijven als het 'normale menselijke patroon' (Huizinga, niet in literatuurlijst).

#### **Categoriseren en stereotypen en discriminatie**

Elke samenleving/cultuur/groep creëert zijn eigen 'gevestigden en buitenstaanders'. (Elias/Scotson). Ezensberger beschreef ooit dat in elke taal wel een woord als barbaren bestaat. Dat betekent zoiets als brabbelaars: "zij die niet kunnen praten". Robert Vuijsje verzamelde alle vooroordelen die hij ooit een Nederland had gehoord en beschrijft pagina's lang hoe ook etnische groepen onderling elkaar uitsluiten (Het PAROOL 9 mei 2012). In maatschappijleerboeken wordt meestal alleen de discriminatie van Nederlanders ten opzichte van allochtonen geïllustreerd. In een complexe moderne samenleving zijn bepaalde vormen van discriminatie en uitsluiting niet meer in overeenstemming met de waarden en fundamenteën van die samenlevingen, mede daarom wordt discriminatie tegengegaan. Net zoals we geweld hebben leren beheersen in een langdurig ingewikkeld proces van toenemende interdependentie en we conflicten vreedzaam oplossen via het recht (N. Elias, het Civilisatieproces) ontstaat er ook een "dwang" niet te discrimineren, althans in het publieke domein. Opmerkelijk is de berichtgeving over het advies van de Raad van Maatschappelijke Ontwikkeling dat in een migratiesamenleving registratie op grond van afkomst niet meer past. De Hoogleraren Entzinger en Tillie, beiden betrokken bij onderzoek in de multiculturele samenleving menen dat het kind met het badwater wordt weggegooid. De politieke wens om niet te discrimineren, staat hier haaks op de wens om kennis te vergaren over verschillende groepen mensen (de Volkskrant, 8 mei 2012). En zoals Entzinger hierover zegt: "Als je streeft naar een gelijke positie tussen mannen en vrouwen, moet je sekse registreren, anders weet je niks". Dat is met migranten precies zo. Een waarlijk maatschappijleerdilemma: het vormingsdoel van niet willen discrimineren en tolerantie versus de noodzaak om te categoriseren om kennis te vergaren.

Voor kritisch leren denken is reflectie over de eigen categorieën en classificaties van leerlingen onontbeerlijk. Daarom is het van belang leerlingen te leren hoe met *meer distantie* te classificeren: op een meer wetenschappelijke manier. Wanneer we onderzoek doen en hypothesen



opstellen of in een opgave vragen welke theorie (bijvoorbeeld over criminaliteit of over de invloed van media) te herkennen is in een bepaalde tekst, dan zijn dat steeds varianten van classificeren.

Ook in het gebruik van begrippen is het van belang dat we bij maatschappijleer duidelijke categorieën gebruiken. Hoe we ideologieën indelen of links en rechts daarbij bruikbaar zijn en/of verdeling van macht, de verdeling van welvaart en de mate van vrijheid in het privéleven goede categorieën zijn, dat blijft vooralsnog onderwerp van gesprek. De indeling van de methode Seneca in optimistische-pessimistische mensbeelden en idealistische versus realistische mensbeelden om ideologieën in te delen lijkt lastiger. Al is het maar dat optimisme in het dagelijkse spraakgebruik niet parallel loopt aan de indeling van partijen/stromingen. Welke indeling/classificaties we hierbij ook kiezen, het streven zou moeten blijven om de werkelijkheid zo dicht mogelijk te benaderen. Als bijvoorbeeld aan linkse stromingen tolerantie en diversiteit wordt toegeschreven (bij Seneca), dan lijkt dat toch niet zo te stroken met de extreme varianten van Links en Rechts en lijkt het nodig te zoeken naar een indeling die beter werkt. Het goed kiezen van categorieën is een belangrijke denkstap in het adequaat kunnen leren vergelijken. In de methoden van maatschappijleer worden bijvoorbeeld de kenmerken van democratie beperkt tot de staatsinrichting. Maar dat het functioneren van de media (commercieel of niet etc.) ook een belangrijke rol speelt in een democratie en invloed heeft op verkiezingsuitslagen (vgl. News of the World etc.) gaat verder dan persvrijheid of vrijheid van meningsuiting. Ook de vergelijking van inkomensoverdrachten in verschillende politiek economische systemen wordt meestal niet in de vergelijkingen meegenomen. Jammer: de bankencrisis heeft daar in het westen weer een heel nieuwe dimensie aan toegevoegd.

Om theorieën over de invloed van media of de theorieën die het ontstaan van criminaliteit verklaren te leren vergelijken en makkelijker te kunnen onthouden kunnen we proberen dergelijke theorieën in verschillende klassen/categorieën in te delen. Bijvoorbeeld het onderscheid tussen theorieën die zeggen dat media het publiek beïnvloeden, tegenover de theorieën die zeggen dat het publiek het aanbod van de media beïnvloedt. Een dergelijke indeling kan leerlingen weer helpen de verschillende theorieën te onthouden: omdat ze de overeenkomsten en verschillen tussen theorieën aan de hand van een eenvoudiger indeling leren te onderscheiden. Zo kennen we de classificaties in de theorieën over criminaliteit vanuit een sociologische verklaring, vanuit een psychologische of vanuit een biologische verklaring en de soorten oplossingen die daarbij horen. Natuurlijk kan je blijven twisten over de classificaties (bijvoorbeeld over de kenmerken van Links en Rechts). Dat maakt het leren classificeren zo belangrijk. We moeten de denkstappen aanleren waarmee leerlingen onze eigen categorieën kritisch tegen het

licht leren houden. Nu oefenen/trainen we dat nog te weinig als denkstap, als vaardigheid van systematisch en kritisch leren denken. We kunnen laten zien dat we voortdurend in de leerstof aan het classificeren zijn.

### 2.6.5 Causaal redeneren en probleem oplossen

In de onderwerpen van Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen zijn altijd maatschappelijke problemen en politieke kwesties aan de orde, waarover verschillende visies bestaan. Verschillen in visie over het probleem (de ongewenste situatie), over de oorzaken daarvan en zeker over de oplossingen van die problemen om te komen tot een gewenste situatie (waarover ook de visies kunnen verschillen). Om leerlingen daarover na te leren denken is het oefenen in causaal redeneren noodzakelijk: het biedt leerlingen de mogelijkheid argumentaties te ontleden, en meer op hun waarde te schatten, en ze leren er zelf beter door argumenteren. Om leerlingen te leren denken over het oplossen van problemen is het leren denken in causale relaties en correlaties nodig. Om oorzaken/samenhang vast te kunnen stellen is vergelijking van het effect van verschillende variabelen nodig en ook voor het afwegen van verschillende oplossingen is het adequaat kunnen vergelijken weer een vereiste. Hieronder een voorbeeld van een *vergelijking* van een *probleem oorzaak gevolg oplossingsredenering*.

Figuur 7. Vergelijking van een probleem oorzaak gevolg oplossing redenering.

Het probleem op economisch terrein	Visie op de oorzaak	Visie op de oplossing	Gewenste situatie, belang/doel
LINKS Teveel <b>teveel wat?</b> (ongelijkheid, kansel n?) Inkomensverschillen zijn te groot	Er zijn ongelijke machtsverhoudingen, te vrije markt, recht van de sterkste	Meer: overheidsingrijpen, regulering, overheidsbedrijven	Gelijkere verdeling van welvaart, gelijke kansen, meer welvaart voor iedereen
LIBERAAL/RECHTS Misbruik voorzieningen, te weinig verantwoordelijkheid, te weinig initiatief	Teveel Overheidsbemoediging, daardoor te weinig prikkels of stimulans	Meer privatisering, deregulering, concurrentie, meer prikkelen om te presteren, meer eigen verantwoordelijkheid	Economische groei bedrijven, leidt tot meer welvaart voor iedereen

In sommige maatschappijleermethoden, wordt bij het beschrijven van de politieke stromingen de visie op de rol van de overheid op een lijn gezet met bijvoorbeeld de ideeën over de welvaartsverdeling. Het lijkt wenselijk om een onderscheid te maken in problemen, oorzaken van de problemen, oplossingen/middelen en het doel: die nieuwe gewenste situatie. Anders gaan leerlingen denken dat de rol van de overheid een doel op zich is voor een bepaalde stroming.

In de volgende tabel wordt duidelijk dat in de ideeën van Links vs. de ideeën van Liberaal rechts (binnen de marges van een gemengde economie in Nederland) de oplossingen van rechts de oorzaak van het probleem bij Links zijn en omgekeerd. We kunnen leerlingen hiermee laten zien dat de kritiek van links op rechts en omgekeerd gezien kan worden als een waarschuwing voor de onbedoelde gevolgen van de oplossing van een bepaalde politiek stroming. In ieder geval is het denken over de rol van de overheid dan geen doel maar een middel om doelen te bereiken.

### 2.6.6 Oorzaak gevolg, correlaties en waardendilemma's

In elk domein van maatschappijleer komen theorieën aan de orde over het ontstaan van het betreffende probleem: over het ontstaan van criminaliteit bijvoorbeeld of over de invloed van media. De *overeenkomst* in al die theorieën en hypothesen en visies laten we weg en dat is jammer. Namelijk alle theorieën stellen een *probleem* en kiezen een of meer oorzaken voor dat probleem en wellicht denken ze in oplossingen voor dat probleem: er is altijd sprake van variabelen die causaal samenhangen of correleren. Beleidsvoorstellen zijn op eenzelfde manier *te ontleden*: men *constateert een probleem*, daarvoor *ziet men bepaalde oorzaken*, het probleem *kan worden opgelost* door oorzaken weg te nemen en als dat niet kan door ongewenste gevolgen te bestrijden. Politieke visies zitten op eenzelfde manier in elkaar. Ook frames of referentiekaders waarmee naar een probleem wordt gekeken zijn *te ontleden* in een probleemdefinitie, in een probleemdiagnose (oorzaken-gevolgen/samenhang) in een moreel oordeel, in gevoelens, in ideeën over oplossingen.<sup>5</sup>

Ik pleit hier (zie ook het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer) voor het expliciteren van deze redeneringen in de eindtermen en de leerstof.

---

<sup>5</sup> Ik verwijs hierbij naar twee lessenreeksen die door studenten zijn gemaakt. Aisha Fadel maakt in 2009 een mooi ontwerp waarin 5 verschillende frames over het Midden Oostenconflict werden ontleed. Judith Jacobs ontwierp een les om de verschillende theorieën over criminaliteit te leren ontleden in probleem: visie op de oorzaken van het probleem; oplossingen en politieke stromingen die zich met bepaalde oplossingen verwant voelen. Zie [www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl](http://www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl).

Door leerlingen deze redeneringen systematisch te tonen en met hen te oefenen ontstaat er een soort grammatica voor maatschappijleer: een manier van redeneren, en een manier om allerlei maatschappelijke vraagstukken, verschillende standpunten en theorieën te kunnen analyseren en te ontleden.

In het nieuwe Maatschappijwetenschappen programma leren de leerlingen dat het kostwinnersgezin plaats maakte voor een onderhandelings-huishouding. Er worden in de syllabus oorzaken genoemd. Dat is nog beschrijvend. De kern van de verandering (en dat is een hoofd/kernconcept) is dat afhankelijkheidsrelaties tussen mannen en vrouwen en kinderen zo verschuiven als gevolg van bepaalde maatschappelijke veranderingen, dat er meer "gelijke" verhoudingen ontstaan waardoor er meer onderhandeld moet gaan worden. Zonder de schakel van verandering (van omgevingsfactoren) met als gevolg toenemende interdependentie (tussen ouders en kinderen) is het lastig te begrijpen waarom een onderhandelingshuishouding ontstaat. Bindingen veranderen (economische bindingen, cognitieve, en ideologische bindingen) als gevolg van verschillende ontwikkelingen (stijgend opleidingsniveau, toenemende bestaanszekerheid, technische ontwikkelingen waardoor de horizon wordt verlegd - auto, TV etc. -) en dat verandert de afhankelijkheidsrelaties in gezinnen. We moeten oppassen dat we leerlingen niet alleen een rijtje omstandigheden leren reproduceren die tot een onderhandelingshuishouding hebben geleid. Het gaat om een complex van denkstappen: het kunnen benoemen van overeenkomsten en verschillen (= vergelijken) van bevels- onderhandelingshuishoudens ten aanzien van relevante kenmerken (categoriseren= het kunnen vinden van relevante categorieën: en het kunnen indelen/onderbrengen/herkennen zelf) en daarbij inductie/deductie: het kunnen switchen van algemeen naar concreet en omgekeerd. Daarbij moeten oorzaken/factoren worden begrepen en kunnen worden benoemd die hebben geleid tot de verandering van de machtsbalans/ afhankelijkheidsrelaties in gezinnen. Als leerlingen deze conceptuele kennis en vaardigheden ook kunnen toepassen op andere terreinen in de samenleving waar de interdependentie is toegenomen (in het onderwijs of de gezondheidszorg bijvoorbeeld maar ook op macro niveau bijvoorbeeld tussen landen) dan ontstaat er leren op een hoog niveau. Conflictoplossing is op allerlei niveaus meer een kwestie van onderhandelen geworden, maar culturen verschillen daarin weer.

Wanneer we een waardendilemma bestuderen en proberen te ontrafelen, maken we vergelijkbare denkstappen. De kwestie van de studie financiering kan dat verduidelijken. Er bestond bijvoorbeeld op enig moment overeenstemming over het feit dat er te weinig kinderen uit de onderste lagen van de bevolking doorstudeerden (probleem). Er was ook

nog consensus over het idee om te streven naar meer gelijkheid/gelijke kansen in het onderwijs (gewenste situatie), dan gaat de voorkeur vaak uit naar een beurs/leenstelsel in de studiefinanciering. Daarbij is het inkomen van de ouders het criterium op basis waarvan een hoger of lager bedrag kan worden geleend. Dit is de oplossing in het oude stelsel uit de jaren 60 en 70, bedoeld voor intelligente kinderen van arme ouders. Kinderen van rijke ouders bleven misschien weer financieel te afhankelijk (onbedoeld effect/nieuw probleem). Dan maar een basisbeurs voor iedereen dacht men in de jaren 80 (oplossing). Als je de uitgaven dan een beetje gelijk wil houden dan blijft er voor iedereen minder over: armere ouders en studenten gingen erop achteruit. Maar een onbedoeld neveneffect was bijvoorbeeld dat sommige rijke ouders de basisbeurs opzij zetten (in beleggingen) omdat ze die beurs niet nodig hadden, zodat er gespaard kon worden voor de kinderen voor de periode na de studie. Kortom een dilemma: beide oplossingen hebben (onbedoelde) negatieve bijeffecten. Op dit moment is het probleem dat er ergens bezuinigd moet worden in het onderwijs en er wellicht een te grote toevloed is van studenten. De plannen voor een sociaal leenstelsel lijken nu weer meer steun te krijgen. Als de basisbeurs wordt afgeschaft en een langstudeerdersboete wordt ingevoerd zullen velen redeneren dat dat de financiële drempel opwerpt om te gaan studeren en dat daarmee de ongelijkheid (weer) groter wordt gemaakt. Anderen zullen zeggen dat het studenten prikkelt om efficiënt van de studietijd gebruik te maken etc. Kortom ook achter waarden dilemma's (gelijkheid-vrijheid) schuilen oorzaak gevolg-oplossingsredeneringen. Door ze goed te leren ontleden, kunnen we leerlingen ook leren achterhalen of de redeneringen wel kloppen. Dat zouden we bij maatschappijleer veel meer met cijfers moeten doen: concrete voorbeelden uitwerken, met rekenvoorbeelden. De eerder genoemde les over de vergelijking van belastingstelsels was juist daardoor effectief: de leerlingen zagen in cijfers de relatieve belastingdruk en de absolute bedragen die mensen met diverse inkomens in de verschillende stelsels zouden moeten betalen. Juist die vergelijking haalde hen los van de preconcepties en daardoor vindt er iets plaats dat in de richting gaat van "constructieve frictie en conceptual change...'

### 2.6.7 Als dan ... opdrachten: oefenen met causaal redeneren

Om met leerlingen causaal redeneren te oefenen kunnen we leerlingen laten werken aan zogenaamde "als dan redeneringen". Het gaat om het leren van procedurele kennis. Toegepast op maatschappijleer gaat het om denken in termen van oorzaken en gevolgen van en samenhang tussen maatschappelijk verschijnselen: leerlingen kunnen daarbij bijvoorbeeld de klassieke benaderingswijzen leren toepassen. Bijvoorbeeld sociaal culturele, sociaal economische en politiek juridische oorzaken en

gevolgen leren onderscheiden. En zo nodig het leren nadenken over het onderlinge verband: hoe sociaal economische factoren invloed kunnen hebben op sociaal culturele ontwikkelingen etcetera. Op die manier zijn als dan redeneringen ook toe te passen op de nieuwe hoofd/kernconcepten van het nieuwe maatschappijwetenschappen programma: oorzaken en gevolgen (c.q. veranderingen) op het gebied van ongelijkheid, cohesie, identiteit. (Of als het om regelingen in de verzorgingsstaat gaat: kunnen we de functies uit het WRR rapport van 2005 gebruiken: als we maatregel X invoeren wat zijn dan de gevolgen op het gebied van verzekeren, verzorgen, verheffen en verbinden).

Je krijgt dan "blooming questions" als

- ◆ Wat zou er gebeuren als de overheid bepaalde collectieve goederen niet zou verzorgen?
- ◆ Wat zouden de gevolgen zijn als de leerplicht niet bestond?
- ◆ Wat zou er gebeuren als de immigratie helemaal stopt?
- ◆ Wat zou er gebeuren als de hypotheekrente wordt afgeschaft?
- ◆ Wat zou er gebeuren als de vlaktax wordt ingevoerd?
- ◆ Wat zou er gebeuren als de publieke omroep helemaal verdwijnt? (en dat uitsplitsen naar bijvoorbeeld gevolgen voor de verkiezingscampagnes/uitslagen; de cohesie: de verschillende functies van de media; de representativiteit etc. etc.)
- ◆ Wat zijn de mogelijke gevolgen van de invoering van een districtenstelsel?
- ◆ Wat zijn de gevolgen van de afschaffing van de kinderbijslag?
- ◆ Wat als we studiefinanciering inkomensafhankelijk maken?
- ◆ Wat als we een langstudeerdersboete invoeren?
- ◆ Wat als we een eigen bijdrage in de gezondheidszorg invoeren (bedoelde en onbedoelde effecten)?
- ◆ Wat zijn de gevolgen van de invoering van minimumstraffen of van een 'three strikes en you are out' maatregel?
- ◆ Wat zijn de effecten van de invoering van een referendum? (ook weer de bedoelde en onbedoelde effecten)
- ◆ Wat zijn de effecten van privatisering van gevangenissen?

Het is denkbaar dat als dan redeneren te oefenen in een soort leerlijn: begin van het jaar leren redeneren met gegeven factoren en een gegeven (leeg) schema. Aan het eind van het jaar zouden leerlingen met de kennis van maatschappijleer de gevolgen op verschillende terreinen zelf moeten kunnen beredeneren. Er bestaan tegenwoordig uitstekende programma's waarmee we leerlingen kunnen leren dit soort redeneringen in schema te laten zetten. (zie eerdere verwijzing naar <http://www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl>)

Ook hier kan vergelijken een rol spelen bij het beantwoorden en afwegen van dit soort als dan vragen: het boekje *'In alle Staten'* van Max Westerman, geeft mooie en toegankelijke voorbeelden van mogelijke gevolgen van een aantal van bovengenoemde als dan vragen. Brookhart (2010) geeft suggesties voor het beoordelen van dat soort opdrachten, de vragen zijn zo open dat een strikt antwoordmodel niet mogelijk is. Brookhart denkt in termen van rubrics: beoordelingscriteria waarin de antwoordniveaus zijn geoperationaliseerd.

### 2.6.8 Oorzaak gevolg en onbedoelde gevolgen: pluriforme samenleving

In de eindtermen en in de maatschappijleerboeken staat vaak een opsomming van migrantengroepen die na de Tweede Wereldoorlog naar Nederland zijn gekomen. Ook leren leerlingen daar enige push en pull factoren bij. Op de een of andere manier lijkt die kennis niet erg bij te dragen tot inzicht in het huidige integratiedebat: het is als het ware een rijtje dat gekend en gereproduceerd moet worden. Wat leren leerlingen ervan met betrekking tot de oorzaken van het integratievraagstuk? In hoeverre draagt het bij tot inzicht in de discussie die er nu speelt? Heeft die kennis zin bij het beoordelen van maatschappelijke vraagstukken in de toekomst? Kunnen we leerlingen leren kijken naar het ontstaan van een maatschappelijk probleem? Hoe het is het ontstaan? Welke beslissingen zijn er genomen? Door wie? Met welke verwachtingen? Hoe kon migratie en integratie zo'n groot maatschappelijk probleem worden?

Voor de verplichte lessen in 5 Havo is geprobeerd de geschiedenis van het vraagstuk van de gastarbeiders te ontleden met een artikel van Leo Lucassen over een aantal beslissingen die zijn genomen in het verleden bij de komst van de gastarbeiders in de jaren 60 en 70. Die maatregelen/besluiten hebben meestal onbedoeld, in combinatie met andere beslissingen en in combinatie met veranderende omstandigheden (c.q. omgevingsfactoren in termen van het systeemmodel) tot onvoorziene ontwikkelingen geleid. Kortom we ontleedden het artikel in oorzaak-gevolg relaties en probeerden het belang van de betrokkenen en hun doelen/waarden te achterhalen. Daarna wordt bekeken welke bedoelde en onbedoelde gevolgen bepaalde beslissingen hebben gehad: en hoe de optelsom van die bedoelde en onbedoelde gevolgen heeft geleid tot het integratieprobleem zoals we nu kennen. Lucassen noemt bijvoorbeeld de criteria gastarbeiders te selecteren. Ze moesten liefst niet kunnen lezen en schrijven. Samen met latere beslissingen leidde dat tot onvoorziene, onbedoelde effecten: de beslissing rond de immigratiestop in 1973 (die terugkeer bemoeilijkte); de beslissing om begin jaren 80 werklozen in de WAO uitkeringen te parkeren in plaats van de WW in combinatie met het recht op gezinsvorming/hereniging dat al veel eerder was toegekend.

Steeds waren er andere partijen/groeperingen bij betrokken met ieder hun eigen belang en niemand kon/heeft voorzien dat dat 20 30 jaar later voor problemen zou gaan zorgen, zoals isolement en segregatie in buurten en onderwijs. Doel van deze inhoud en aanpak in 5 Havo was het frame/de preconceptie door te prikken dat louter 1 politieke richting verantwoordelijk is voor het "multiculturele drama". Bijna elke van de grote en kleine politieke partijen/stromingen speelde zijn rol. Net als de vakbonden, de werkgevers en de migranten(organisaties) zelf (Lucassen, 2010). Door te laten zien hoe complex en vaak onbedoeld een dergelijk veranderingsproces is verlopen hopen we een meer reëel beeld van een langdurig politiek proces te schetsen (systeem/barrièremodel) en meer inzicht te geven in de complexiteit van het probleem van integratie. Een vergelijking met andere landen kan dan bijdragen aan het denken over/afwegen van de voor en nadelen van het sociale zekerheidsstelsel in relatie tot de integratie problemen in verschillende landen. Een volgende stap kan zijn de verschillende frames/perspectieven in het integratiedebat, te analyseren en te vergelijken. Leerlingen zouden daarmee en naar hun eigen standpunt leren kijken, en de verschillende frames beter kunnen evalueren.

In het kader van een opdracht voor de lerarenopleiding heeft Judith Jacobs op het Hervormd Lyceum West een dergelijke lessenreeks verder ontwikkeld en uitgevoerd. Zij gebruikte ander materiaal dan het lesboek. Onder andere het artikel over 'Gevestigden en buitenstaanders' van Anil Ramdas; de hilarische bladzijden van Robert Vuijsje, 'Alleen maar nette mensen', en de dimensies van Hofstede. In haar multi etnisch samengestelde klas lukte het met deze lessen leerlingen op een opener manier aan het denken te krijgen dan de controle klassen die met het reguliere boek werkten. Leerlingen herkenden zich in de dynamiek die in de gevestigden en buitenstaanders wordt beschreven; herkenden dat zij zich niet alleen gediscrimineerd voelden maar er zelf ook aan meedoen; leerden cultuurkenmerken en waarden en normen te verbinden en na te denken over hun eigen 'frame' (Jacobs, 2012). Ook lijkt het zinnig verschillende scenario's (m.b.t. het integratievraagstuk) te laten bedenken (m.b.v. maatschappijleer kennis) te vergelijken en te evalueren. Dan zit je al op het 'hoogste niveau van denken' (creëren). De precieze leereffecten zouden nog eens onderwerp van onderzoek moeten zijn.

### **2.6.9 Het gebruik van het systeemmodel: de bankencrisis en de film 'the inside job' in de klas**

Het is opmerkelijk dat we niet bij elk onderwerp/domein het systeemmodel gebruiken om veranderingsprocessen en politieke besluiten te beschrijven en analyseren. De manier waarop we het systeemmodel zijn gaan gebruiken bij maatschappijleer is wel



exemplarisch voor het niveau van leren dat we gebruikelijk bereiken. Wat we vragen van leerlingen op een toets is het herkennen van een bepaalde fase op een bepaald moment in het besluitvormingsproces. Omdat we de complexere analyse niet vragen komt dat ook niet zo duidelijk in de schoolboeken. Leerlingen hebben geen notie van de bedoelingen van het model.

Het systeemmodel is eigenlijk een procesmodel waarmee je zou kunnen analyseren hoe politieke processen zich over de jaren ontwikkelen. Het is een complex model van omgevingsfactoren die problemen genereren: "oorzaken"; die herkend moeten worden; van voortdurende reacties (terugkoppeling), van machtsverhoudingen, van relaties tussen publiek en politiek, van poortwachters (barrières) en agendavorming, van eisen, draagvlak en steun en al die zaken beïnvloeden elkaar. Doel van Easton was te laten zien/kunnen analyseren hoe een politiek systeem, ondanks spanningen en conflicten, die spanningen opvangt en er weer een nieuw tijdelijk 'evenwicht' ontstaat, er weer nieuwe spanningen ontstaan etcetera. Als we het op die manier gebruiken bij maatschappijleer zou ook een realistischer kijk ten aanzien van politiek kunnen ontstaan. Maar we leren het niet en vragen het niet van leerlingen.

Hier noemen we een aantal voorbeelden van processen die ermee inzichtelijk kunnen worden gemaakt: hoe komt het dat kernenergie eerst de oplossing leek, daarna een groot taboe werd, vervolgens weer als serieuze mogelijkheid boven kwam maar door de toevallige(?) ramp in Japan weer van de politieke agenda verdwijnt? Hoe komt het dat er zoveel politieke onrust is in de jaren 60 terwijl de politieke wensen van eind jaren 40 boven verwachting goed lijken uit te pakken in de jaren 60? Hoe komt het dat de tevredenheid over paars in november 2011 omslaat in een ontevredenheid enkele maanden later? Meindert Fennema bijvoorbeeld laat mooi zien hoe in de jaren 80 en 90 'de' politieke elite er in slaagde bepaalde onderwerpen weg te houden uit het publieke debat. (lezing docentendag NVLM 2011).

### **voorbeeld de bankencrisis**

In twee 5 VWO klassen hebben we geprobeerd het proces van besluitvorming en het ontstaan van de bankencrisis in 2008 te analyseren met onder andere het systeemmodel van politieke besluitvorming. Welke *omgevingsfactoren* (technische, economische) spelen een rol bij de besluiten die begin jaren 80 worden genomen om de financiële wereld te dereguleren: welke veranderingen in het *politieke klimaat* doen zich voor zodat er een nieuwe ideologie dominant wordt die die deregulering ondersteunt. Zodat er wetten worden aangenomen waarbij controle op de financiële instellingen wordt verwaarloosd. Welke gevolgen heeft dat voor "de scheiding van macht" en het toezicht in en op financiële instellingen? Wat was de *invloed van lobby's* en belangengroepen op de besluitvorming? Was er voldoende *steun* (of

onvoldoende protest) onder de bevolking? Immers velen in de VS (maar ook in Nederland) profiteerden van de stijging van de huizenprijzen. Besluiten lijken vrijwel buiten de *publieke agenda* om te zijn gegaan: te specialistisch voor gewone burgers. Was er wel voldoende democratische controle? Het waren spannende lessen en de betrokkenheid van leerlingen was groot. We hebben fragmenten uit de film "the Inside Job" (2010) bekeken en geprobeerd die te duiden in termen van het politieke proces/systeemmodel. Ook berichten over de bankencrisis lenen zich daartoe. Toetsvragen construeren was nog lastig. Desalniettemin lijkt het dat er wel geleerd wordt op een hoger niveau van denken. Immers er werd niet alleen staatsinrichting /institutiekennis getoetst, veel meer stond het leren analyseren en evalueren van een complex besluitvormingsproces centraal. In de eindtermen zou moeten worden opgenomen dat leerlingen met behulp van het systeemmodel een besluitvormingsproces zouden moeten kunnen analyseren, dat is veel meer dan het kunnen herkennen van een fase in het proces.

### 2.6.10 Scenario denken: causaal redeneren, vergelijken, afwegen, beslissen

In elk leerboek wordt de links rechtsdimensie besproken; soms in een tweedimensionaal model, zodat loodrecht in het midden op de links rechts dimensie de vraag van vrijheid versus dwang wordt gezet. Er ontstaat dan een assenkruis. Op de X-as komt dan de vraag naar de (on)gelijkheid in de verdeling van welvaart te staan: het klassieke strijdpunt tussen Links en rechts: op de Y-as staat boven aan vrijheid; onderaan dwang. Zo ontstaan er vier kwadranten. Die vier kwadranten kunnen niet alleen gebruikt worden om leerlingen politieke partijen te leren plaatsen binnen de verschillende waarden dilemma's. Je kan die assenstelsels ook gebruiken om leerlingen te laten doordenken of voorspellen hoe de Nederlandse samenleving zich zou ontwikkelen als er een coalitie aan de macht zou zijn (bijvoorbeeld voor een periode van 8 jaar) die binnen 1 van de vier kwadranten past. Dat kan vergeleken worden met de effecten van beleid van een andere coalitie. Door leerlingen zo zelf te laten werken en zelf laten construeren met de kennis van de stromingen en partijen ontstaat waarschijnlijk een diepgaander manier van leren.

Door politieke partijprogramma's goed te bestuderen, zouden consequenties van bepaalde beleidskeuzen op langere termijn moeten worden "voorspeld". Neem een onderdeelje uit zo'n scenario. Stel: er komt een regering van VVD met PVV. En stel dat die minimumstraffen in willen voeren en stel dat die gevangenen willen privatiseren dan kunnen leerlingen bijvoorbeeld aan de hand van een hoofdstuk uit het boek van Max Westerman over het gevangeniswezen in de VS proberen te doordenken wat de gevolgen zouden kunnen zijn van het uitvoeren van dergelijke wetgeving in Nederland. Leerlingen zouden een scenario kunnen uitwerken en aangeven hoe Nederland *verandert* op het gebied

van *ongelijkheid, cohesie, identiteit*. Zo kunnen ook de langere termijn effecten van maatregelen op het gebied van sociale zekerheid worden doordacht en voorspeld, of van maatregelen op het gebied van gezondheidszorg, of onderwijs. Steeds zouden voor en nadelen; bedoelde en onbedoelde effecten moeten worden beschreven, zodat de dilemma's bij het invoeren van bepaalde wetgeving goed tot hun recht komen. Docenten zouden voldoende bronnen op diverse beleidsterreinen voor leerlingen ter beschikking moeten hebben om leerlingen niet alleen uit de duim te laten voorspellen: het gaat erom om op grond van kennis/informatie leerlingen zinvolle voorspellingen te laten doen.

Wat is nu de meerwaarde van zo'n opdracht:

- ◆ Leerlingen leren grondiger **causaal redeneren** met de visies van politieke partijen. Door middel van een scenario worden de consequenties van visies en van voorgestelde beleidsmaatregelen onderzocht, doordacht, voorspeld en vergeleken!
- ◆ Leerlingen leren met bepaalde relevante categorieën of **classificaties** te werken: op welke relevante terreinen gaan we de effecten van beleidsmaatregelen onderzoeken? (**causaal redeneren**).
  - Dat kunnen de kernconcepten van het nieuwe maatschappijwetenschappen programma zijn. Die zijn immers ontleend aan de grondvragen uit de sociologie.
  - De problemen die elke samenleving op de een of andere manier oplost: het vraagstuk van de gelijkheid<sup>6</sup>, het vraagstuk van de cohesie/orde in de samenleving, het vraagstuk van identiteit (bijvoorbeeld effecten van maatregelen m.b.t. het integratievraagstuk) en het vraagstuk van verandering (welke coalitie pakt hervormingen aan).
  - Maar omdat het vraagstuk van gelijkheid het vraagstuk van identiteit en vrijheid overlapt kan wellicht worden volstaan met drie hoofdvragen (ontleend aan begrip ideologie): 1) de mate van (on)gelijkheid in de welvaartsverdeling; 2) de vrijheid in privéleven 3) de verdeling van macht/de mate van regulering door de overheid op de eerste twee terreinen. Kortom, de mate van regulering door de overheid ten aanzien

---

<sup>6</sup> Dit vraagstuk kan weer worden onderverdeeld in bijvoorbeeld in de mate van (on)gelijkheid op het gebied van de welvaartsverdeling, maar ook op het gebied van gelijke rechten en tolerantie voor diverse groepen in de samenleving, Grondwetsartikel 1.

van welvaartsverdeling en economische ordening enerzijds, en anderzijds de rol van de overheid met betrekking tot waardendilemma's als abortus, euthanasie, etc en de regulering van gedrag van burgers gedrag in het publieke en het privé domein anderzijds.

- Op elk van de afzonderlijke punten kan de vraag worden gesteld naar de mate waarin partijen/stromingen in staat zijn verandering te incorporeren (pakken ze de nodige hervormingen aan.... of schuiven ze het vooruit).
- ♦ De scenario's worden **vergeleken**. Wat zijn de gewenste en ongewenste gevolgen van de voorgestelde beleidsmaatregelen? Om dat systematisch te doen moeten we goed kijken welke categorieën het meest relevant en geschikt zijn (classificeren: zie hierboven).
- ♦ Daardoor zijn leerlingen in staat een betere afweging (**evalueren**) te maken voor een bepaalde politieke partij of politieke richting.

Kortom in een scenario-opdracht moeten leerlingen met bestaande kennis een nieuw perspectief creëren; een voorspelling doen (het hoogste niveau van leren in de nieuwe taxonomie van Anderson e.a.); daarvoor moeten leerlingen causale verbanden kunnen leggen, op grond van adequaat gekozen categorieën (leren classificeren), ze moeten overeenkomsten en verschillen kunnen bepalen (vergelijken), ze moeten een adequate afweging kunnen maken: kunnen analyseren welk scenario het meeste van de eigen gekozen waarden realiseert.

Als we de opdracht zo kunnen construeren dat we leerlingen duidelijk kunnen maken en kunnen laten ervaren (door onderhandelen bijvoorbeeld) dat de standpunten van 1 partij (de verkiezingsbeloften) nooit geheel gerealiseerd kunnen worden (omdat partijen moeten samenwerken), maar ook doordat omgevingsfactoren dwingen bepaalde maatregelen te nemen (verdragen zoals binnen de EU, maar ook economische omstandigheden/globalisering, etc.). Dan bestaat er kans dat het inzicht in politieke besluitvormingsprocessen wordt verdiept, dat kennis over de voorstellen van politieke partijen veel meer is doorgond en op effecten is doordacht. Leerlingen zullen in staat zijn met meer kennis van zaken zelf een afweging te (leren) maken; de lessen dragen zo bij aan het ontwikkelen van meer realistische verwachtingen van politiek. Andere voorbeelden van opdrachten waarbij leerlingen op het niveau van creëren aan de slag moeten: een probleem leren oplossen (bijvoorbeeld theorieën over het ontstaan van criminaliteit toepassen), een hypothese leren opstellen, een advies uitbrengen of een beleidsplan schrijven.

## 2.7 Redeneren met data: lezen van tabellen, leren interpreteren en conclusies trekken op basis van onderzoeksgegevens

In het domein vaardigheden van de *eindtermen* van maatschappijleer wordt alleen in algemene zin gesproken over het kunnen interpreteren van onderzoeksgegevens. Die vaardigheden worden verder niet gespecificeerd: wel wordt een rijtje begrippen genoemd, die aan de orde zijn bij onderzoeksvaardigheden. Maar wat leerlingen daarvan moeten kennen en wat leerlingen ermee moeten kunnen wordt niet nader gespecificeerd. Tabellen lezen en kwantitatief redeneren worden vaak tot de wiskunde vaardigheden gerekend, maar zeker de interpretatie van statistische gegevens is juist ook een vaardigheid die bij “civics” hoort (Brookhart, p. 115).

In de maatschappijleer *methoden* wordt bijna geen aandacht besteed aan onderzoek (doen) en het leren interpreteren van grafieken en tabellen en andere onderzoeksgegevens. Dat is jammer want om maatschappelijke discussies kritisch te kunnen volgen is juist ook het (kritisch) kunnen bekijken van onderzoeksgegevens van belang. Uit schaarse onderzoeksgegevens blijkt dat leerlingen matig in staat zijn adequate conclusies te trekken uit onderzoeksgegevens, grafieken of tabellen. Zo wordt in het boek van Niemi en Junn (1998) een voorbeeld besproken waarin leerlingen uit een eenvoudige tabel de juiste conclusies moeten kiezen (laat staan zelf bedenken).

Figuur 8. Percentage of people engaged in political activity, by educational level.

Educational Level	Very active	Fairly active	Fairly inactive	Very inactive
College Education	28%	30%	30%	12%
High School Education	9	7	40	34
Grade School Education	5	11	33	51

Which of the following best summarizes the information presented in the table above?

- A. The more education people have, the more likely they are to be politically active.
- B. The more education people have, the less likely they are to be politically active.
- C.\* The kind of education that people have is more important than the amount of education in influencing political participation.
- D. There is no relationship between educational levels and political activity.

Niemi en Junn (1998) schrijven dat het moeilijk voorstelbaar is dat leerlingen dit fout kunnen beantwoorden. Maar leerlingen zijn zich niet bewust dat zij een soort vergelijking moeten maken en weten ook niet goed hoe ze dat moeten doen en missen rudimentaire statistische kennis. Dus vreemd is het niet dat leerlingen ook in de hoger klassen (in de VS) hier nog moeite mee kunnen hebben, maar "gegeven de weinige aandacht die er in het onderwijs voor is, is het probleem oplosbaar" (p. 43).

Variabelen, operationaliseren (meetbaar maken) van indicatoren etcetera, vormen gereedschap om kritisch te leren denken (niet zozeer om zelf onderzoek te kunnen doen), maar om resultaten van onderzoek kritischer te kunnen bekijken. Voor een burger zou het curieuze debatje in de Tweede Kamer over de waarde van statistiek tenminste te volgen moeten zijn.<sup>7</sup> In het kader van burgerschapsvorming lijkt het van belang leerlingen basale kennis van onderzoeksmethodologie mee te geven.

Met een zekere precisie moeten we leerlingen bijbrengen hoe onderzoek wordt gedaan en hoe je met onderzoek betrouwbare en valide gegevens kan genereren. Dergelijke kennis en vaardigheden en denkstappen dragen bij aan het voorzichtig te zijn met beweringen over oorzaak-gevolg/samenhang en zijn een wezenlijk onderdeel van kritisch leren denken. In de eindtermen voor maatschappijleer zijn geleidelijk aan meer begrippen opgenomen als: afhankelijke en onafhankelijke variabelen, operationaliseren, representativiteit van onderzoeksgegevens. Met deze begrippen leren leerlingen op een maatschappijwetenschappen specifieke manier te leren vergelijken; te generaliseren en standpunt te bepalen. Generaliseren zelf veronderstelt al vergelijken. Als we een uitspraak doen over een bepaalde groep betreft dat de overeenkomsten en verschillen met andere groepen. Helaas worden in de beschrijvingen van de domeinen in de eindtermen van maatschappijleer onderzoeksresultaten en theorievorming niet systematisch meegenomen.

Is het te moeilijk en te hoog gegrepen om op die manier leerlingen ook iets bij te brengen over de manier van onderzoek doen en conclusies trekken op basis van onderzoek? Vijf en twintig jaar geleden zijn we op een school waar maatschappijleer als eindexamenvak werd gegeven begonnen om als praktische opdracht (PO) leerlingen een boek te laten lezen uit een literatuurlijst met voor 5 en 6 toegankelijke sociaal wetenschappelijke boeken (van criminologie tot massacommunicatie, van sociologie en politicologie tot boeken uit de psychologie). Met eenvoudiger literatuur deden we dat ook met Havo leerlingen. Elk vak had immers al een werkstuk: het leek ons zinvol om leerlingen eens wat anders te laten doen. Een wat moeilijker; meer "wetenschappelijk" boek van het begin tot het eind lezen. Het is een praktische opdracht waarvan

---

<sup>7</sup> [www.youtube.com/watch?v=R9cNsk0s9WO&feature=endscreen&NR=1](http://www.youtube.com/watch?v=R9cNsk0s9WO&feature=endscreen&NR=1)

het leerrendement hoog lijkt: leerlingen vinden het over het algemeen leuk; zijn gemotiveerd. Ze schrijven kwalitatief goede boekverslagen (die nu op plagiaat kunnen worden gecontroleerd). Presentaties in de klas over de boeken en de gesprekken daarover in de klas lijken op een hoger niveau te liggen dan over de reguliere onderwerpen. En leerlingen blijken in staat om zinnige dingen te zeggen over de betrouwbaarheid van onderzoeksgegevens uit hun boek. Op een hoger niveau dan ons in een toetsvraag lukt.

Ook de kleine onderzoekjes van leerlingen onder mede leerlingen in het kader van een praktische opdracht voor maatschappijleer, naar de hoogte van zakgeld, naar de mate van politieke interesse; naar media gebruik etcetera: het levert een eerste inzicht op in het kiezen en afbakenen van variabelen; het operationaliseren (meetbaar maken) van een verschijnsel dat moeilijk meetbaar is (politieke interesse) en leert leerlingen kritischer nadenken over de uitspraken die zij doen (generaliseren) en hoe je groepen met elkaar kan vergelijken en hoe je voorzichtig en precies moet categoriseren/classificeren.

## 2.8 Toetsen van hogere denkvaardigheden

Met de PO's die in de vorige paragraaf werden besproken probeerden we onder andere onderzoeksvaardigheden te toetsen. Het construeren van gewone toetsvragen om hogere denkvaardigheden te toetsen, of onderzoeksvaardigheden te toetsen is nog een lastige klus. Reproductie of begrips-/herkenningsvragen zijn nu eenmaal makkelijker te bedenken en de antwoordmodellen zijn eenvoudiger. Bij toetsen van kennis doen we normaal gesproken drie dingen:

- ◆ specificeren wat we willen toetsen;
- ◆ vragen/opdrachten ontwerpen die vereisen dat leerlingen hun kennis en vaardigheid kunnen demonstreren
- ◆ verhelderen van de criteria om te bepalen in welke mate de leerling die kennis toont.

Het toetsen van hogere denkvaardigheden vereist drie extra principes (Brookhart, 2010, p. 17): 1) we moeten de leerlingen iets presenteren waar een leerling over na moet denken (= meer dan iets lezen en herkennen) 2) dat moet voor leerlingen niet bekend materiaal zijn, nog niet behandeld in de klas en 3) het onderscheiden van de moeilijkheidsgraad van de stof enerzijds en het niveau van denken anderzijds: we moeten dat beiden 'controleren' c.q. toetsen.

*Voorbeeld vraag VS: steun ziektekostenverzekering*

We geven een statistiek over opkomstcijfers en stemgedrag van verschillende groepen kiezers (voorbeeld Brookhart invoegen: lagere inkomens stemmen het minst; hogere het meest).

1. Leg uit waarom het voor Clinton of Obama moeilijk was voldoende politieke steun te krijgen voor de plannen voor een verplichte ziektekostenverzekering. Maak in je antwoord gebruik van de volgende factoren: het politiek klimaat en het kiesstelsel in de VS en leg uit hoe die het probleem van Clinton en Obama versterken.

*Antwoord:* Leerlingen moeten kunnen beredeneren dat de verplichte ziektekostenverzekering m.n. in het belang is van lagere inkomensgroepen, maar die gaan veel minder stemmen. Clinton/Obama waren daarom afhankelijk van steun van die middengroepen, die minder belang denken te hebben bij die verplichte verzekering. Het politiek klimaat (waarden en normen in de politiek) is in de VS meer wantrouwend tegenover ingrijpen van de overheid (een wettelijke verplichting voor iedereen) en dat geldt zeker voor middengroepen en hogere inkomensgroepen: in een districtenstelsel, met het principe van 'the winner takes all' zijn minderheidsgroepen minder goed vertegenwoordigd: lagere inkomensgroepen gaan minder vaak stemmen omdat de twee grote partijen zich op de grootste groep kiezers moeten richten. (NB: Het registratiesysteem van kiezers vormt ook een belemmering voor lagere inkomensgroepen).

Een vervolgvraag zou kunnen zijn: **voorbeeldvraag representativiteit.**

2. Leg aan de hand van het voorbeeld van de verplichte ziektekostenverzekering uit dat de besluitvorming in de VS minder representatief zou kunnen zijn dan in bijvoorbeeld een land als Nederland. Gebruik in je antwoord kenmerken van de kiesstelsels, verschillen in kiesgedrag en de invloed van lobbygroepen.

*Antwoord:* Niet alleen het begrip representativiteit kennen, maar bijvoorbeeld met de kennis van verschillende kiesstelsels, een vergelijking kunnen maken m.b.t. de mate van participatie en vertrouwen in politiek (opkomst en representativiteit en bestuurbaarheid van een land, denk aan de effecten van referenda in de VS); uitleggen dat als maar 50% van de mensen gaat stemmen, een minderheid in staat is om besluitvorming tegen te houden. Dit antwoord is niet uitputtend: het gaat erom te laten zien dat redeneervaardigheden meer worden aangesproken. Beoordeling zou in twee delen uiteen moeten vallen: het gebruik van de kennis elementen en de redenering moeten elk worden beoordeeld



**Voorbeeldvraag criminaliteitsstijging - Inductie/deductie - vanuit empirische gegevens naar theorievorming/bevestigen theorie en omgekeerd:**

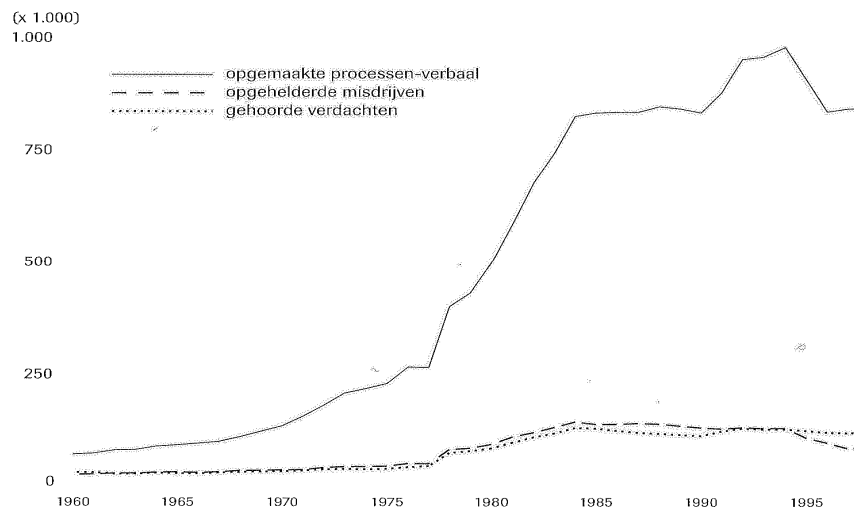
De figuur hieronder over de stijging van geregistreerde vermogensmis-drijven is een interessante (*iets om over na te denken*) en kan gebruikt worden om leerlingen onderzoeksgegevens te leren interpreteren: om dat goed te doen is allerlei maatschappijleer kennis nodig:

- ◆ kennis van beperkingen van statistieken (maar de veranderingen zijn zo significant dat niet aannemelijk is dat de stijging alleen is terug te voeren op een grotere pakkans, nieuwe wetgeving etc. waardoor de stijging van vermogenscriminaliteit kan worden weggeredeneerd)
- ◆ kennis van veranderingen in de samenleving (meer gelegenheid/minder sociale controle; meer drugsproblematiek; meer immigratie; meer werkloosheid; secularisering etc. etc.)
- ◆ kennis van verschillende theorieën/visies over het ontstaan van criminaliteit.

Op grond daarvan kunnen we (toets)vragen/opdrachten construeren waar leerlingen mee aan de slag gaan. We kunnen de vraag heel open construeren. Bijvoorbeeld:

3. Leg uit hoe je de stijging in de geregistreerde criminaliteit in de 70er en 80er jaren kan verklaren. Noem 5 verschillende oorzaken.

**Figuur 3.3 Geregistreerde vermogensmisdriven, 1960-1998**



Bron: CBS

*Antwoord:* Deze vraag vereist een uitgebreid antwoord model waarin en onderscheid wordt gemaakt in de kennis die de leerling gebruikt ( de verandering in de samenleving; de verschillende visies/theorieën ) en van de denkstappen die de leerling zet, bijvoorbeeld: zijn de oorzaak-gevolg/samenhang verbanden goed weergegeven; worden de perioden adequaat vergeleken; worden theorieën goed toegepast; weet de leerling een goede balans te vinden in factoren die met veranderingen in criminaliteit en met veranderingen registratie te maken hebben; en aannemelijk te maken dat criminaliteit daadwerkelijk is gestegen gerelateerd aan de maatschappelijke veranderingen die plaats hebben gevonden?

Met dergelijke vragen is nog weinig ervaring bij maatschappijleer en maatschappijwetenschappen examens. In het kader van de pilot met het nieuwe programma lijkt het de moeite waard om in het CSE enkele van dit soort open vragen op te nemen en te onderzoeken of dat betrouwbare meetinstrumenten zijn om de kennis en vaardigheden van leerlingen te meten.

De vragen kunnen ook meer gesloten worden geformuleerd, bijvoorbeeld:

4. Leg met behulp van de bindingstheorie uit hoe je de stijging van de criminaliteit in de jaren 70 en 80 in vergelijking met begin jaren 60 kan verklaren.

Dit is meer een deductie vraag; van de theorie naar de empirische gegevens redeneren. Ook dan is kennis van de samenleving nodig. Als die niet paraat is (niet in de eindtermen staat) voor de toets of het examen zouden wel statistieken kunnen worden gegeven: waaruit veranderingen in bindingen kunnen worden *afgeleid* (over ontkerkelijking; over werk/werkloosheid; over ontzuiling; over verandering in gezinssamenstelling etc.) Leerlingen zouden daaruit de verschillende soorten bindingen moeten kunnen afleiden en op adequate wijze *in verband brengen* met stijging/stabilisering van criminaliteit.

Eenzelfde vraag kan met de 'gelegenheidstheorie' worden gesteld (meer wijken waar overdag niemand thuis is, meer zelfbediening etc.), met de stigmatiseringstheorie, met de anomietheorie (het gelijkheidsideaal wordt sterker in de jaren 70 en 80 ten opzichte van de jaren 60 terwijl de opwaartse mobiliteit/mogelijkheden voor maatschappelijk succes voor bepaalde groepen in de jaren 70 en 80 juist stagneert).

#### **Voorbeeldvraag "als dan redenering"**

In een vak als economie, maar ook bij aardrijkskunde worden meer vragen gesteld waarbij een aantal variabelen en theorieën *worden gegeven*, en

waarbij leerlingen dan gevolgen moeten voorspellen, beredeneren. Bij maatschappijleer doen we dat niet zo vaak. Toch is dat natuurlijk wel de kern van theorievorming: als de bindingstheorie waar is bijvoorbeeld, dan kan je voorspellen dat bij het zwakker worden van bindingen (affectief, economisch etc.) criminaliteit zal toenemen. Bovendien is het helder te maken dat de overheid op het gebied van affectieve bindingen, minder kan interveniëren, en dat op het gebied van economische bindingen de overheid meer beleidsinstrumenten ter beschikking heeft. Het is zinvol om daarnaar te vragen: al is het maar dat leerlingen leren beseffen dat het criminaliteitsprobleem nooit geheel oplosbaar zal zijn en begrijpen wat wel binnen de mogelijkheden ligt van de politiek en wat niet.

**Voorbeeldvraag: stemgedrag en economische crisis (als dan ...of hypothese opstellen)**

Gegeven: de economische crisis in de EU: onzekerheid met betrekking tot werk, huizenmarkt, pensioenen: globalisering en migratie

5. Welk stemgedrag is te verwachten bij verschillende groepen kiezers: gebruik in je antwoord de concepten ongelijkheid en cohesie.

Of omgekeerd:

Gegeven de verkiezingsuitslag van 2010

6. Leg uit hoe je die uitslag in verband kan brengen met de bankencrisis, de woningmarkt, globalisering en migratie. Maak in je antwoord gebruik van stemgedrag van verschillende groepen kiezers (de uitslagen in Frankrijk, Griekenland, Italië in het weekend van 5 mei 2012 zijn niet verwonderlijk).

Of:

7. Stel twee hypothesen op over het mogelijke effect van bovenstaande factoren op de verkiezingsuitslag van 2010. Maak in je antwoord gebruik van twee verschillende soorten kiezersgroepen.

*Antwoord:* Afhankelijke variabelen onderscheiden: gedrag kiezersgroepen onderscheiden van onafhankelijke variabelen (gegeven); adequaat met elkaar in verband brengen/adequate hypothese over invloed factoren op de verschillende kiezersgroepen en adequaat kunnen relateren aan programma's partijen/ inspelen op angst etc. ).

**Voorbeeld creatief denken: scenariovraag**

8. In 2010 is een kabinet van VVD CDA met gedoogsteun van de PVV geformeerd: stel dat deze constructie een redelijk stabiele regeerperiode van bijvoorbeeld 8 jaar zou opleveren. Welke veranderingen/ontwikkelingen zijn dan volgens de coalitie te verwachten op het gebied van onderwijs, criminaliteit, Europese samenwerking en migratie en integratie in bijvoorbeeld 2020 (Leerlingen 2 beleidsterreinen laten kiezen uit bijvoorbeeld deze vier). Gebruik in je antwoord de kernconcepten; (on)gelijkheid, cohesie, identiteit en verandering.

*Antwoord:* Een vorm van creatief toepassen. Scenario denken: kenniselementen beoordelen, onderscheiden visies stromingen op de beleidsterreinen/ denkstappen beoordelen (causaal redeneren: vanuit de visies op probleem, naar oplossingen; en te verwachten resultaten).

Een vervolgvraag zou kunnen zijn:

9. Welke resultaten verwacht de linkse oppositie van dit beleid?

*Antwoordmodellen:* zouden meer in de vorm van rubrics moeten worden gemaakt. Dat zijn niet precies voorgeschreven antwoordmodellen waar alle leerlingen als het ware op dezelfde wijze moeten antwoorden( noemt drie aspecten). Het gaat meer om criteria: de redenering is logisch en goed overwogen Brookhart (2010, p.36) noemt als voorbeelden van beoordelingscriteria: conceptual understanding, computation and execution, communication and insights. Die 4 categorieën kunnen dan worden beoordeeld met: excellent, voldoende, onvoldoende.

### Beoordelen van een debat of discussie

Als denkvaardigheden voortdurend worden geoefend kunnen we die denkstappen ook gaan gebruiken in de beoordeling van leerlingen in een debat: het gaat dan niet zozeer om spreekvaardigheid en verbaal kunnen boksen of overtuigen dat meer punten oplevert, maar meer om criteria als:

- ◆ een adequate vergelijking kunnen maken
- ◆ goede categorieën hanteren (b.v. invalshoeken kunnen onderscheiden)
- ◆ goed gebruik van leerstof/begrippen
- ◆ inductief/deductief redeneren
- ◆ oorzaak gevolg/samenhang – oplossings redenering kunnen maken
- ◆ adequaat generaliseren

- ◆ een waardendilemma te kunnen schetsen
- ◆ afweging kunnen maken: leren betwijfelen?

## 2.9 Conclusies

De hoofdvraag in dit artikel was hoe we bij maatschappijleer leren voor reproductie kunnen vermijden en een hoger niveau van leren kunnen bereiken. Besproken is wat de mogelijke oorzaken zijn van een op reproductie gerichte toets praktijk en er is bekeken hoe door middel van het systematisch gebruiken en oefenen van denkstappen en denkvaardigheden bij leerlingen een attitude van kritisch denken ontwikkeld zou kunnen worden. Doel is een burger die niet alleen participeert, maar ook met distantie en betrokkenheid kritisch nadenkt over maatschappelijke problemen en oplossingen en daarbij ook zijn eigen opvattingen leert onderzoeken en betwijfelen. Drie denkvaardigheden lijken heel centraal te staan in het curriculum van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen; vergelijken, classificeren en causaal redeneren (oorzaken/samenhangen). Zij werden tot nu toe niet expliciet opgenomen en beschreven in de eindtermen als vaardigheden die leerlingen in toetsen, examens, of opdrachten zouden moeten kunnen tonen en toepassen op de verschillende kennisdomeinen. Er wordt wel verwoord dat leerlingen een adequate argumentatie moeten kunnen tonen om hun standpunt te onderbouwen, maar hoe leerlingen dat moeten doen en kunnen leren, dat is niet duidelijk genoeg verwoord in de eindtermen en de lesboeken. Er is opgemerkt dat dat merkwaardig is: vergelijken, classificeren en causaal redeneren, vormen de kern van sociaal wetenschappelijke denken. Burgers zouden basale kennis moeten hebben in het leren redeneren en generaliseren en conclusies trekken over maatschappelijke vraagstukken (maatschappijleer). En voor maatschappijwetenschappen spreekt dat helemaal vanzelf. Vergelijken, classificeren en causaal redeneren zitten nu nog verborgen in de leerstof: in theorieën (over criminaliteit, over media etc.), in visies van politieke stromingen en partijen, in het bespreken van maatschappelijke vraagstukken en problemen rond het functioneren van de verzorgingsstaat, de pluriforme samenleving, de rechtstaat, de democratie en het functioneren van de media. Ook in het nieuwe programma voor maatschappijwetenschappen, hangen de hoofd- en kernconcepten met elkaar samen en dwingt alleen al een hoofdconcept als verandering om te leren denken in causale verbanden/correlaties en vergelijkingen.

Over vergelijken is opgemerkt dat het gaat om het leren vergelijken (als onderdeel van kritisch leren denken), maar dat vergelijken ook bijdraagt aan het motiveren en verwonderen van leerlingen. Leerstof krijgt meer

betekenis en kan beter doorgrond en kan daardoor beter worden begrepen en onthouden.

Het lijkt wenselijk dergelijke denkvaardigheden niet alleen in een vaardighedendomein op te nemen. Juist het verbinden van vaardigheden met de kennis domeinen maakt dat het helderder wordt, waartoe leerlingen bepaalde kennis zouden moeten "hebben". Kennis die weinig bijdraagt aan het inzicht in en kunnen analyseren van bijvoorbeeld het ontstaan van de problematiek in een multiculturele samenleving, is misschien minder nuttig dan het leren van detailkennis die weinig bijdraagt aan het denken over problemen en oplossingen.

In die zin zal het verbinden van vaardigheden met de inhoudelijke leerstof ook bijdragen aan het selecteren van leerstof: wellicht is het ook een middel om te voorkomen dat onze vakken verder uitwaaieren in 'inch deep, mile wide' lessen. Maar het meest van belang is dat maatschappijleer en maatschappijwetenschappen op die manier denkgereedschap aandraagt en oefent, waarmee leerlingen later zelfstandig toekomstige maatschappelijke problemen kritischer kunnen overdenken: inclusief hun eigen mening daarover.

#### Over de auteur

Gerard Ruijs is socioloog en hij is werkzaam als vakdidacticus aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam en hij is docent Maatschappijleer/ Maatschappijwetenschappen.

## LITERATUUR

- Bonney, C.R. & Sternberg, R.J. (2010). Learning to think critically. In R.E. Mayer & P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 166-196). New York: Routledge.
- Bransford, J. e.a. (2008). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brookhart, S.M. (2010). *How to assess higher thinking skills in your classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Fadel, A. (2009). 'Frame reflectie': 5 frames ten aanzien van het Midden Oosten conflict; Ontwerp lessen maatschappijleer. Amsterdam: ILO/UvA.
- Fennema, M., Lezing Docentendag NVLM 2011.
- Jacobs, J. (2012). Ontwerp pluriforme samenleving: maatschappijleer. Amsterdam: ILO/UvA
- Jacobs, J. (2012). Lessen hogere denkvaardigheden: probleem-oorzaak-gevolg redeneringen met de theorieën over criminaliteit. Amsterdam: ILO/UvA.
- Janssen, F., Presentatie ILO/UvA 26 april 2012.

- Lucassen, L. (2010). De Mythe van de Linkse Kerk: immigratie en polarisatie, *de Groene* 23-6-2010
- Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Marzano, R.J. & Miedema, W. (2005). *Leren in vijf dimensies*. Assen: van Gorcum.
- Marzano, R.J. e.a. (2010). *Wat werkt in de klas*. Tilburg: Bazalt.
- Niemi, R.G. & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Olgers, A.A.J., Schra, E.L. & Veldman, M.C. (2009). *Seneca, niet voor school, maar voor het leven leren wij. Lesboek voor maatschappijleer*. Budel: Damon.
- Rexwinkel, R & Veldhuis, R. (2007). *Maatschappijleer over de grens*. Amsterdam: Pro Demos.
- Ruijgrok, K. (2012). Kritisch leren denken en leren redeneren; ontwerples rond hogere denkvaardigheden. Amsterdam: ILO/UVA.
- Schuijt, B. e.a. (2007). *Thema's maatschappijleer, lesboek Havo*. Wormerveer: Essener.
- Torney-Purta, J. e.a. (2000). *Creating Citizenship: Youth Development for Free and Democratic Society*. Institute for Child Study. University of Maryland.
- Velthorst, G., Oosterheert, I., & Brouwer, N (2011). *Onderzoekend leren: de nieuwsgierigheid voorbij*. Kenniscentrum Wetenschap en Techniek (VELON).
- Westheimer, J. & Kane, J. (2004). 'What kind of citizen? The politics of education for democracy', *American educational research journal*, 41, 2, 237 – 269.

## FILM

- Apted, M. (1964). *Seven Up*. Londen (film).
- Ferguson, C.H. (2010). *Inside Job*. Sony Pictures (documentaire).

### 3 Meedoen alleen is niet genoeg

| Een verkenning *van?over* de verhouding tussen maatschappijleer en burgerschapsvorming

---

*Broer van der Hoek*

#### Inleiding

Wat hebben maatschappijleer en burgerschapsvorming met elkaar te maken? Dit is een vraag die niet alleen studenten mij vaak stellen, maar ook collega's en mezelf stel ik die vraag nog al eens. De vervolgvraag is dan of burgerschapsvorming een bedreiging of een uitdaging is voor maatschappijleer. In dit betoog leg ik de verbinding tussen het schoolvak maatschappijleer en de opdracht tot burgerschapsvorming die met de wet van 2006 aan het onderwijs is gegeven.

Vijf decennia geleden werd bij de maatschappelijke taak of socialiserende functie van het onderwijs aan het nieuwe schoolvak maatschappijleer gedacht.<sup>1</sup> Daar dringt zich al de eerste vergelijking op: zoals de invoering van het schoolvak maatschappijleer een antwoord was op de roep om vermaatschappelijking van het onderwijs zo komt ook burgerschapsonderwijs op de agenda omdat nu het onderwijs actief burgerschap en sociale integratie dient te bevorderen. In deze bijdrage ga ik in op de vraag hoe het schoolvak maatschappijleer en de opdracht tot burgerschapsvorming zich tot elkaar verhouden.<sup>2</sup> Hoogleraar *Actief Burgerschap* (UvA) Evelien Tonkens geeft aan dat burgerschapsvorming alleen zinvol is als er een apart vak van wordt gemaakt<sup>3</sup> en volgens vakdidacticus maatschappijleer Ton Olgers (VU Amsterdam) is burgerschap een belangrijke bron voor de doelstellingen van maatschappijleer<sup>4</sup>. De inhoud van burgerschapsvorming wordt vooral gezocht in de sfeer van leefstijl, fatsoenlijk met elkaar omgaan, sociale vaardigheden en het overdragen van waarden en normen om sociale

---

<sup>1</sup> Voor de ontstaansgeschiedenis van het schoolvak verwijs ik naar het *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer, H.2* en naar een ander deel in deze publicatie: *Essenties van maatschappijleer* van Ton Olgers.

<sup>2</sup> Ik gebruik het begrip maatschappijleer in een brede betekenis: maatschappijwetenschappen, maatschappijleer (1 en 2) en ook het werken aan burgerschapscompetenties die gevraagd worden in het mbo. Hoewel totaal verschillende schoolvakken, verschillend in niveau, doelstellingen en inhoud ga ik daarbij uit van de overkoepelende maatschappijleerdenkwijze.

<sup>3</sup> *Burgerschap is belangrijk, maak er een schoolvak van*, Trouw 2012 5 juli

<sup>4</sup> Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer (2010), p.90.



cohesie te bevorderen.<sup>5</sup> Het standpunt van Tonkens roept de vraag op: hebben we dan niet al een vak maatschappijleer? De bewering van Olgers roept de vraag op hoe verhouden zich de maatschappijleerdoelen tot de opdracht van de actief burgerschap? Bij de invulling wordt duidelijk dat de politiek burgerschapsvorming als middel inzet voor datgene waar zorgen over bestaan.

Als eerste bespreek ik de doelen van het schoolvak en waarom de overheid burgerschapsvorming (weer) op de agenda zet. Al gauw kom ik dan uit bij belangrijke debatten uit de geschiedenis van het schoolvak. Die debatten raken steeds vaker de vraag hoe leerlingen moeten worden voorbereid op hun latere rol in de maatschappij en wijzen op onderwerpen die nu een rol spelen als het gaat om de verhouding tussen maatschappijleer en burgerschap(svorming). Met een verkenning van de geschiedenis en discussies over de doelen van het vak hoop ik op de vragen en discussiepunten te komen die naar voren zullen komen in het debat over wat het onderwijs moet met de opdracht tot burgerschapsvorming. Een aantal vragen en dilemma's zijn niet voor eens en altijd op te lossen doordat de politiek de socialiserende functie van het onderwijs telkens anders invult. Toch verdienen deze vragen steeds opnieuw een antwoord. Immers niet-toerusten of niet-voorbereiden, houdt ook een bepaalde voorbereiding in.<sup>6</sup> Maar ook omdat het vak maatschappijleer gebaseerd is op de sociale wetenschap. En dus staat niet vast wat objectief of neutraal is. De kernconcepten (denk aan een begrip als democratie) worden overdacht in het schoolvak. En zo is burgerschap per definitie een betwist concept (Heater, 1990), waarvan de inhoud bij maatschappijleer zelf juist geanalyseerd en betwist wordt. Daar komt dan nog bij dat als de wetgever het onderwijs wil vermaatschappijlijken of burgerschapsvorming wil introduceren, dat altijd doet vanuit de gedachte dat er een probleem moet worden opgelost. Burgerschap wordt zo ingezet omdat de wetgever de definitiemacht heeft om het begrip in te zetten voor wat als maatschappelijk probleem wordt ervaren.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer (2010), p. 84. Olgers verwijst hier naar publicaties van SLO en Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, maar ook op de Onderwijsraad (2003) die het vooral heeft over het intermenselijke niveau (fatsoen ed). Overheidsbeleid uit veel zorgen over toenemende individualisering en gebrek aan sociale cohesie.

<sup>6</sup> Zoals niet communiceren ook communicatie is en zoals Tonkens in haar Trouw bijdrage stelt: "Nederlandse jongeren leren dat het op school vooral draait om taal en rekenen. Geen wonder dat de publieke zaak hen koud laat."

<sup>7</sup> Broer van der Hoek werkt nog aan een artikel over hoe in een viertal onderwijstijdschriften in de afgelopen decennia werd geschreven over de noodzaak van burgerschapsvorming en welke maatschappelijke 'dreiging' als noodzaak werd aangedragen. Omdat er iets mis is in de maatschappij zou onderwijs burgers op een bepaalde wijzen moeten vormen. Het is denk ik hierom dat Olgers verwijst naar

Docenten Maatschappijleer moeten erop voorbereid zijn dat deze vragen en discussiepunten horen bij de positionering van ons vak. De begrippen of kennis die nodig zijn uit de politicologie, over criminaliteit of de pluriforme samenleving zijn immers per definitie aan verandering onderhevig. Niet alleen omdat de wetenschap steeds nieuwe inzichten aanlevert, maar ook omdat wat 'wij' (de maatschappij) belangrijk genoeg vinden om door te geven of noodzakelijk achten om voor te bereiden aan een deelname in de maatschappij, aan verandering onderhevig is. Moeten vraagstukken over het milieu, Europa of de pluriforme samenleving niet langzaam worden vervangen in het lesprogramma? Maar het is ook zeer denkbaar dat over een aantal jaren de wetgever komt met een opvolger van de wet van 2006. Het zou zomaar kunnen dat van het onderwijs wordt verwacht dat ze niet bijdraagt aan 'actief burgerschap en sociale integratie', maar de overheid hamert op een andere noodzaak of een ander burgerschap.<sup>8</sup> En ook dan zal de docent maatschappijleer in staat moeten zijn de betwistbaarheid van de invulling van burgerschap, in les en didactiek aan leerlingen duidelijk te maken.

### 3.1 Doelstellingen

Olgers geeft in *Essenties van maatschappijleer* aan dat doelstellingen van maatschappijleer zich concentreren rond: politieke en maatschappelijke geletterdheid, politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie. Bron voor deze doelen is het burgerschap van leerlingen. Andere vakken dragen ook bij aan burgerschapseducatie, maar maatschappijleer heeft wel een exclusieve functie: "De sociaalwetenschappelijke kennis die voor actief burgerschap vereist is rechtvaardigt echter een apart vak waarin zowel de aanzienlijke omvang van de cognitieve basis tot zijn recht komt, als voldoende aandacht besteed kan worden aan de typische denk- en redeneer- en onderzoeksvaardigheden."<sup>9</sup>

Over de doelstellingen van maatschappijleer is in het verleden veel gedebatteerd. De naamgeving van het vakblad voor maatschappijleraren evolueerde van *Sociale Vorming* naar *Sociale en Politieke Vorming* en tegenwoordig heet het vakblad *Maatschappij & Politiek*. Met name het

---

Heater die burgerschap een Humpty Dumpty woord noemt: de machthebber zet het woord in naar eigen doelen of (mijn benadering) zorgen.

<sup>8</sup> Zoals de focus op sociale integratie is verschoven naar actief burgerschap, lijkt nu actief burgerschap en sociale integratie al niet meer het grootste probleem te zijn. Wetgeving lijkt zo altijd achter te lopen bij wat als probleem aan het onderwijs wordt doorgegeven.

<sup>9</sup> Olgers, T. *Essenties van maatschappijleer*, elders in deze bijdrage.

eerstegraads gebied kreeg steeds meer moeite met de vormende doelstelling (zie Vis, 2010). Bij het eerstegraads docenten waren er zorgen over niet-te-toetsen niet-cognitieve doelstellingen, waardoor de plaats in het schoolcurriculum heikel werd (vak achter de streep dat niet echt meetelde, geen examenvak). Daarentegen leken in het VMBO docenten juist veel waarde te hechten aan de vormende aspecten van het vak. Binnen het tweede graads gebied bestonden meer zorgen over het kind (vorming) dat met het badwater (alles wat niet in een centraal examenvak toetsbaar is) dreigde te worden weggegooid. Wellicht hadden docenten in deze sector meer vrees voor het uit de boot vallen van leerlingen door een gebrek aan 'bewapening tegen al de gevaren' uit de samenleving. Immers als een leerling weinig van huis meekreeg, konden verleidingen, gevaren en keuzevrijheden dicht bij elkaar liggen. Dat blijkt uit de vele lesprogramma's over drugs, seksualiteit, maar ook pesten, en sociale vaardigheden die nog al eens bij het vak maatschappijleer onderdak vonden. Ook in het MBO was het vormende aspect in de jaren 80 nog duidelijk zichtbaar. De *persoonlijke en maatschappelijke vorming* (PMV) ging over in werken aan een *maatschappelijk-culturele kwalificatie* (MCK). Maar in 2007 met de invoering van het brondocument gaan leerlingen werken aan hun eigen burgerschapscompetenties en verdwijnt het vak geheel van het lesrooster.<sup>10</sup>

In het eerstegraads gebied leidde deze ontwikkeling ertoe dat de kern van het vak minder werd gevonden in de thema's die aan bod moesten komen maar meer in specifieke (analyse)vaardigheden, invalshoeken of in kernconcepten. De invalshoeken moesten zorgen voor een aantal typerende maatschappijleerdenkwijzen of argumentaties<sup>11</sup>

Bij het ontstaan van het vak maatschappijleer stond het vormende aspect van onderwijs centraal als een soort burgerschapsvorming avant la lettre: maatschappijleer moest het onderwijs vermaatschappijlijken en het onderwijs moest daarmee een brug slaan naar de maatschappij. Eenmaal binnen werd kennis, de burgerschapskunde steeds belangrijker en de laatste jaren gaat de focus naar het kunnen denken over de maatschappelijke en politieke problemen. Maatschappijleer draagt bij aan de politiek geletterde burger die kan en wil nadenken over de maatschappij en op grond daarvan wil en kan oordelen en inziet hoe hij zou kunnen handelen. Bij dat laatste aspect blijft het overigens een lastige vraag of maatschappijleer tot een bepaald handelen moet leiden of tot een inzicht welk handelen bij bepaalde opvattingen en oordelen zouden

---

<sup>10</sup> Brondocument Leren Loopbaan Burgerschap. Binnen het MBO moesten competenties worden aangetoond. De modules MCK die daarvoor bestonden werden afgeschaft. In het MBO werd vaak gesproken over kortweg: het brondocument. Dat dus meer omvat dan alleen burgerschap.

<sup>11</sup> Zie het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer, H.9.

passen.<sup>12</sup> Het is zeer de vraag of deze doelen passen bij de opdracht burgerschapsvorming van 2006. Als actief burgerschap gebaseerd moet zijn op een 'weloverwogen keuze' waarbij niet alleen eigen leven centraal staat, maar ook op kennis en een redenering (analyse) over de maatschappij dan is de link met maatschappijleer duidelijk.

Een goed voorbeeld waar de link met maatschappijleer verdwijnt is het MBO. De oproep van Evelien Tonkens voor een vak is daar goed te begrijpen. Met het wegvallen van het schoolvak maatschappijleer (te kennisgericht) en het opvoeren van de burgerschapscompetenties (los van een vak of zelfs inhoud), lijkt de wetgever dus ook het kennisaspect of het analysevermogen van de leerling niet meer nodig te vinden. Leerlingen die op eigen niveau werken aan eigen mening ontwikkelen, een oordeel vellen, op een partij stemmen, voor zichzelf opkomen, kunnen dit nu kennelijk zonder dat maatschappijleer daar een grond of basis voor heeft gelegd. Het aanleren van sociale vaardigheden, het kunnen omgaan met anderen, het voorkomen van ziektes, werkloosheid of schulden zijn doelen op zichzelf geworden. Het aspect van de welingelichte keuze is verdwenen. De leerling leert deze competenties vooral doordat hij ontdekt dat hij een eigen verantwoordelijkheid heeft. Een verantwoordelijkheid voor de gevolgen van de eigen keuzes. En dat bij welbegrepen eigenbelang hoort dat hij zichzelf kan redden en daarbij niet te veel anderen schaadt of het algemeen belang schade toebrengt. Als ze geen *politieke geletterdheid* nodig hebben om keuzes te maken, geen *beargumenteerde* oordelen hoeven te vellen, niet hoeven na te denken over relaties tussen *handelen* en eigen opvattingen en vice versa dan is de link met maatschappijleer verdwenen. De bal ligt dan inderdaad bij de burger, maar bij een burger zonder spelinzicht, inzicht in de spelregels, in speltactieken van anderen, zonder enige baltechniek en zonder enige oefening in een veilige trainingsetting. Als Evelien Tonkens zorgen heeft over burgers die alleen kunnen negeren of schreeuwen, zou ik willen aanvullen: burgers ontdekken zo alleen welke van die twee zij in welke situatie het beste kunnen hanteren. Met het opvoeren van burgerschapscompetenties en het schrappen van de maatschappijleerdoelen, lijkt de overheid, ietwat kort door de bocht, vooral burgers te willen die verantwoordelijk kunnen worden gehouden voor het eigen gedrag (ziekte, werkloosheid, schulden, kansen laten liggen). Dat het vak maatschappijleer juist een ontwikkeling heeft doorgemaakt waarin duidelijk werd dat *zelfredzaamheid* niet zonder *welingelichtheid* kan, lijkt met het wegstrepen van het schoolvak vergeten

---

<sup>12</sup> Ik parkeer die vraag graag hier even. Moet na een les maatschappijleer de leerling inzien dat bepaalde oordelen leiden tot bepaald gedrag en dat bepaald gedrag weer leidt tot bepaalde problemen of moet de leerling ook inderdaad gedrag gaan vertonen dat past bij zijn oordeel?

te zijn. Goed geïnformeerd en goed doordacht kunnen ook als bijproduct mondigheid hebben. Een lastig of een noodzakelijk product?

### 3.2 Redeneerwijzen van Maatschappijleer

In de vorige paragraaf kwam al naar voren dat het bij maatschappijleer gaat om typerende wijzen van denken als doelstellingen van het vak. De onderwijslogan '*geef iemand geen vis maar leer hem vissen*' lijkt hierop uitstekend van toepassing. Het zou dan gaan om kernconcepten of maatschappijleerdenken om maatschappelijke problemen te kaderen en vanuit diverse invalshoeken te benaderen. Ook bij burgerschapsonderwijs zou het 'leren vissen principe' goed van pas kunnen komen. Immers wat burgerschap is of hoe burgers zich horen te gedragen in een complexe veranderende maatschappij is moeilijk als een pakketje door te geven aan leerlingen. Om die reden wordt vaak gewezen op het belang van waardendilemma's<sup>13</sup> daarmee wordt duidelijk dat het oplossen van maatschappelijke problemen niet werkt als een wiskundesom. Juist omdat waarden conflicteren, ontstaan dilemma's die dwingen tot keuzes en posities innemen. De politieke geletterdheid of het analysevermogen vraagt dan meer dan alleen weten wat de sociale wetenschap ontdekt heeft, maar ook om een duiding en kadering van het probleem. Al bij de eerste pleidooien rond de invoering van maatschappijleer wees de overheid er op dat Maatschappijleer geen feitjesvak mocht worden: sociale feiten zouden nooit neutraal zijn en altijd het gevaar van (linkse) indoctrinatie met zich meebrengen. Maar de inspecteur generaal vond dat het vak vooral om een uitwisseling van meningen zou moeten gaan wat de betrokkenheid bij de grote mensenwereld van de maatschappij zou vergroten (Vernieuwing, 1962). Voorkomen moest worden dat linkse maatschappijhervormers aan leerlingen zouden uitleggen hoe de maatschappij er in hun ogen uit zag. Een analysekader of het werken met kernconcepten heeft dat bezwaar wat minder, omdat deze concepten zijn afgeleid uit de sociale wetenschappen.

Een vergelijking met een vak als wiskunde gaat nooit helemaal op. De rekenvaardigheid lijkt aangeleerd te kunnen worden, los van het debat waar het later voor ingezet kan worden. Maar bij maatschappijleer blijft het spannend of er een denkinstrumentarium zou kunnen worden ontwikkeld waarmee 'gevist kan worden'. Zodat de docenten de vissen niet zelf hoeven aan te reiken. Om een eerdere vergelijking af te maken: als de bal nu bij een burger komt te liggen die wel techniektraining heeft gehad, de spelregels onder de knie heeft, enkele basale tactieken kent, een beetje weet over de psychologie van de tegenstander, weet hoe

---

<sup>13</sup> Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer H.4 en H. 9.6

aanvallers en verdedigers denken en wat hun taken zijn, maar *zonder dat de speler krijgt voorgeschreven hoe hij het spel moet spelen*. Maatschappijleer zou dat instrumentarium kunnen bieden, dat de burger zelf kan inzetten. De bal bij de 'welredenerende' burger.<sup>14</sup> En we zijn weer bij de voorwaarden voor burgerschap.

Al in de jaren zeventig van de vorige eeuw werd gewezen op het belang van het aanleren van begrippen om de maatschappij te kunnen begrijpen. En in de recessietijden van eind jaren tachtig was het maar de vraag of het wel noodzakelijk was dat maatschappijleer meer deed dan voorbereiden op een baan (*back to basics*). Was de kans op een baan niet groter met vakken als Nederlands en rekenen dan met een maatschappelijke voorbereiding die toch al moeilijk in concrete doelen was te toetsen? In het vakblad *Politieke en Sociale Vorming* wees de toenmalige NVLM voorzitter Harm Lamberts (1988) er op dat maatschappijleer noodzakelijk was, juist in een maatschappij waar door de ontzuiling steeds minder een eenduidig socialisatiekader werd geboden. Jongeren zouden zonder kadering met begrippen uit de sociale wetenschap, geen enkel maatschappelijk benul meer hebben, zelfs het nieuws niet meer kunnen volgen, laat staan inzicht hebben hoe de politiek of maatschappelijke processen werken. Zonder enig maatschappelijk benul, zouden ze ook nooit betrokken raken bij diezelfde maatschappij. Het aanbieden van een kader vanuit de sociale wetenschap zou volgens Lamberts een eerste stap zijn om maatschappelijk benul te geven: een eerste voorwaarde voor maatschappelijke betrokkenheid. Voormalig onderwijsminister Jos van Kemenade (1973-1977) sprak in dat verband op het aanleren van sociale basics die nodig waren voor de emancipatie van leerlingen, voor het met elkaar leren omgaan als het ging om verschil in culturele afkomst. En vooral ook dat een democratie alleen kan bestaan als er mondige burgers zijn.

Maatschappijleer moet een kader bieden van waaruit leerlingen kunnen meedenken en meedoen in de maatschappij. En juist omdat leerlingen iets weten en begrijpen van de maatschappij raken ze betrokken. Het is duidelijk dat actief burgerschap zonder kader geen serieuze optie is. Als we het er over eens zijn dat menselijk gedrag gebaseerd moet zijn op een vrije en bewuste keuze waarover enige vorm van reflectie mogelijk is<sup>15</sup>,

---

<sup>14</sup> Zou het instrumentarium van Jeliaskova en Hoppe (zie hoofdstuk 1 in deze publicatie) er voor kunnen zorgen dat maatschappijleer kan bijdragen aan dat leerlingen kunnen nadenken, redeneren en oordelen over politieke en maatschappelijke problemen?

<sup>15</sup> Een wat vrije uitleg van de ideeën van H. Frankfurt over de essentie van mens en opvoeden. De ethicus en filosoof Henry Frankfurt (in 1971) maakt met de begrippen vrijheid, bewustzijn en wil een onderscheid tussen dieren (die iets kunnen willen, 1e wilsorde) en mensen (die ook over hun eigen wil kunnen

dan is gedrag (actief of participatie of aangepast of sociaal, of tolerant of wat dan ook) dat hier niet op gebaseerd is het resultaat van dresseren. Dat is geen opvoeden tot burgerschap.

### 3.3 Van vorming naar een 'echt' vak

In 1951 gaf het gemeentebestuur van Amsterdam aan alle inwoners van de stad die 23 jaar werden een boekje: *Burgerschap en burgers*. Kennelijk bestond toen al de behoefte om deze nieuwe burgers, die voor het eerst mochten stemmen, er op te wijzen dat burgerschap meer is dan alleen je stemplicht vervullen. Alleen kennis van wetgeving of rechten is niet genoeg want daarmee kan een burger ook het 'verkeerde' doen. Ook liefde voor de stad (en het land) en belangstelling voor de publieke zaak is nodig. De zorgen van het gemeentebestuur hadden te maken met de Tweede Wereldoorlog toen vrijheid bedreigd werd. De nieuwe burgers moeten die vrijheid niet licht schatten: dit boekje wil "het juiste besef bijbrengen van de waarde van dit burgerschap en vooral van de betekenis van de burgerzin, zonder welke het burgerschap waardeloos is"<sup>16</sup>(Rengelink en Mug: p.7 ).

In navolging van het begrip 'burgerzin' spraken katholieken in de jaren vijftig over een vak als maatschappij*leer*. In de jaren zestig en zeventig werd Maatschappijleer een vak dat ook maatschappijkritisch kon worden ingezet, om de maatschappij te veranderen. Onderwijs was in de ogen van maatschappijcritici altijd een reproducerende kracht geweest, bedoeld om de heersende opvattingen en machten in stand te houden. Maatschappijhervormers, hadden het over een kritisch bewustzijn, waardoor leerlingen in staat zouden zijn vormen van macht en 'vals' bewustzijn te ontmaskeren. Criticus Loek Zonneveld<sup>17</sup> ging zelfs zover dat hij zich uitsprak tegen de invoering van het schoolvak Maatschappijleer. Worden leerlingen met zo'n nieuw schoolvak bewust van de onderdrukkende en normaliserende krachten van ons systeem en doorzien ze dat alles politiek is?

---

reflecteren (2<sup>e</sup> wilsorde). Op grond hiervan zouden dieren geconditioneerd kunnen worden en mensen zouden dan bewust iets kunnen leren (doordat ze afkeuren wat ze in eerste instantie willen en op grond van een 'hogere of ander' doel van die wil kunnen afzien). Hierin zou iets als autonomie kunnen ontstaan.

16 Jan Willem Rengelink (1912-1999) schreef samen met I. Mug in 1960 *Volk in verdrukking en verzet*. Rengelink was actief binnen de SDAP en het verzet in WOII. Hij werd na de oorlog rijksambtenaar bij het departement Wederopbouw en Volkshuisvesting. Vanaf 49 was hij actief bij de VARA en de NOS.

<sup>17</sup> L. Zonneveld was links maatschappij-, onderwijs- en cultuurcriticus. Zo was hij samensteller van de bundel 'De school in het kapitalisme' (1974, Van Gennep) waarin ook dit artikel uit Vernieuwing van 1972 is opgenomen.

### Meedijken

"We hebben burgers nodig die meebouwen aan welvaart en beschaving." (1951, 43) en het "rusteloos najagen van ontspanning en vermaak"(1951,43) vormt daarom een bedreiging voor verheffing van de cultuur. Dit vraagt dus om zorg voor vrijheid, democratie, sociale verantwoordelijkheid en deelname aan cultuur, maar ook voor geloof en koningschap. Wat 'bouwers uit het verleden' ons als erfenis hebben gegeven, daar dragen nu alle burgers verantwoording voor: de met moeite bevochten vrijheid. "Wie niet meedijkt in nood, verbeurt zijn erf" (1951,7). Als je in tijden van gevaar niet meehelpt op te komen voor die 'erfenis van die bouwers', verlies je ook de grond voor de eigen ontplooiing. Het gaat om verworvenheden die bij ons land en volk horen en daarvoor zijn niet voor niets offers gebracht.

Opvallend is een citaat uit 1948 van koningin Juliana dat als illustratie wordt gebruikt en dat de "erfenis van bouwers" minder met natie en traditie verbindt.



"...Vrije mensen met een geestelijk fundament, met een sterk verantwoordelijkheidsgevoel voor de medemens, met een eerbied voor alles wat leeft en groeit en voor een anders diepste overtuiging."

Inhuldigingsrede Juliana, 6 september 1948

### 'de instrumenten zijn al gekocht en de partituur ligt klaar'

Van de maatschappelijke functie van het onderwijs komt niets terecht als 'we' worden afgewimpeld met de invoering van "een onschuldig hokje in het rooster."(1972, 106) Hiermee "wordt de politisering voorlopig afzienbaar uitgesteld" (1972, 106).

Kapitaalsbelangen worden niet zichtbaar gemaakt en de doelstellingen van het vak gaan uit van een ontstane 'harmonie', alsof in de "publiekrechtelijke instellingen kennelijk de maatschappelijke tegentendensen zijn opgeheven" (1972, 167) Hij heeft het over de parlementaire democratie als heilige koe waar met gepaste eerbied om gedanst moet worden in plaats van haar tekorten aan te wijzen. Als er iets fout gaat ligt het kennelijk aan het volk en niet aan het parlement! Niet de burger, maar de maatschappij moet hervormd worden! Daarom verzet Zonneveld zich tegen een 'lieve maatschappij'. Burgerschap en klaar maken voor de maatschappij gaan uit van een vals bewustzijn, om in het bestaande systeem zelf hogerop te komen, en maken het individu klaar voor het dat systeem. Het vak zorgt voor later een partijtje mee kunnen blazen: "maar de instrumenten zijn al gekocht en de partituur ligt klaar."(1972, 170).

De zorgen van Zonneveld lijken het spiegelbeeld te zijn van onze tijd. Het vak vertegenwoordigde een andere hoop en moest voor iets anders



worden ingezet. Terwijl Zonneveld maatschappijleer verdacht vindt omdat het leerlingen alles wat politiek is persoonlijk laat maken en wil laten oplossen in de persoonlijke omgang (braaf burgerschap), zag de overheid dat anders en vakdidacticus Langeveld (UvA) zag het op zijn beurt nog weer anders.

Langeveld hoopt dat onderwijs met dit vak kan bijdragen aan “vorming van politiek mondig bewust kiezende democratische burgers” (1972: 167). Hij<sup>18</sup> wil “zelfstandig oordelende, kritische actieve mensen (..) kweken die weerbaar zijn en zich bewust zijn van hun plichten en rechten binnen een democratisch bestel” (1972: 167). Daarvoor is volgens hem kennis en bewustzijn nodig om als mondige burger mee te kunnen praten en beslissen, maar er is ook enige mate van participatie nodig om door te krijgen ‘hoe het werkt’. Langeveld ziet maatschappijleer als voorwaarde omdat binnen een democratie burgers welbewuste keuzes kunnen maken. In de wereld van het schoolvak ging de opvatting van Langeveld het ‘winnen’ en het ging steeds vaker om kritisch bewustzijn. Maatschappijleer zou een rol kunnen spelen bij het aankweken van mondigheid zodat ze als welingelichte burgers (met kennis van de maatschappij, haar instituten, haar democratie en hoe de maatschappij *werkt*) juist mee kunnen doen in die democratie. Hiermee wordt de lijn ingezet om het vak een meer cognitieve basis te geven. *Kritisch* betekent niet alleen verzet tegen bestaande structuren, maar ook (en steeds meer juist) *kennis van zaken*.

In *Burgerschap en de mens en maatschappijvakken* (LEMM 2012) wordt op een ontwikkeling gewezen die bij alle maatschappijvakken voorkomt. Zodra het schoolvak in het curriculum een plaats krijgt, gaat het een eigen plaats veroveren in het schoolstelsel vanwege het vak zelf. Een soort emancipatie van het schoolvak waardoor bijvoorbeeld cognitieve leerdoelen centraal kwamen die werden aangeleverd door een sociale wetenschap. Jan Vis (2007) wijst op dit ‘integratieproces’ bij maatschappijleer in zijn publicatie *Maatschappijleer en haar integratie in het voortgezet onderwijs. De ontwikkeling van manusje van alles naar arrivé*. Bij het eerstegraads gebied is dat proces begrijpelijkerwijs sterker dan in het tweedegraads gebied. VWO leunt meer op de wetenschap (theezakjesmodel). In het VMBO wordt vaker en langer vastgehouden aan dat manusje van alles omdat het vak daar sterker wordt verbonden met argumenten die ooit gebruikt werden voor de invoering van het schoolvak: denk aan patriottisme (geschiedenis), kennis van de kaart van Nederland

---

<sup>18</sup> W. Langeveld. Een van de eerste leraren maatschappijleer (vanaf 1954) en jarenlang (vanaf 1971) vakdidacticus op de UvA. Een belangrijke publicatie was *Vorming tot participatie* uit 1975, waarbij hij aangeeft dat politieke vorming gaat om “de reflectie op het socialisatieproces dat de leerlingen in hun korte leven hebben doorlopen”. (1975: 253)

(aardrijkskunde) en bij Maatschappijleer emancipatiedoelstellingen, bewapenen tegen gevaren in de maatschappij, sociaal gedrag aanleren, meer gelijke kansen bieden.

Wat leren we van dit betoog en van dit stukje geschiedenis? Als een maatschappijvak op grond van socialisatiedoelstellingen of vormingsdoelen de school is binnen gekomen, zal dat vak zich daarna tot een zelfstandig schoolvak ontwikkelen, om zo een volwaardige plaats binnen de school te veroveren. Anders blijft het een vak 'achter de streep', wordt nauwelijks of niet getoetst en telt dus niet mee bij ouders, leerlingen en directies.

Maatschappijleer dat om heel verschillende redenen voor de vermaatschappelijking van het onderwijs moest zorgen, heeft de vormingsdoelen (vaag, onbekend in hoeverre behaald, niet neutraal) achter zich moeten laten. In het VMBO wordt langer vast gehouden aan de gedachte waarvoor het vak ook al weer nodig was om aandacht te krijgen op school (kind en badwater). Terwijl in het eerstegraads gebied het vak losgekomen is van die oorspronkelijke maatschappelijke behoefte (vormingsdoelen, emancipatiedoelen, maatschappijkritische doelen). Een behoefte die steeds weer terugkomt als een opdracht aan het onderwijs om te vormen óf wellicht een vreemde eend in de bijt blijkt te zijn?

Om burgerschap mee te laten tellen is de oproep van Tonkens begrijpelijk: maak er een schoolvak van. Eenmaal binnen de school past het vak zich onvermijdelijk aan andere schoolvakken. Daarmee is de cirkel rond en horen we over een bepaalde tijd vast weer een nieuwe roep om vormingsdoelen, maatschappijveranderende, maatschappijbevestigende of emancipatiedoelstellingen.

### 3.4 Een kwestie van vakdidactische aanpak

Burgerschapsvorming streeft naar actief participerende burgers. Een manier om leerlingen te activeren is door maatschappelijke en politieke problemen op persoonlijk niveau te bespreken. Maatschappijhervormers als Zonneveld vreesden dat deze aanpak het gevaar van reproductie van het bestaande oplevert. Als we leerlingen leren te participeren door de 'mores van het samenleven' te leren, wordt de opdracht dus om de leerling te veranderen en niet de maatschappij, het systeem of de heersende mores. Verleiden tot participatie via de bekende maatschappelijke stage dreigt dan op dezelfde wijze inpassing en aanpassing te worden.

Al vanaf het ontstaan van het schoolvak was duidelijk dat doelen en dus vakdidactiek van het vak bijzonder waren. Om de brug te slaan tussen maatschappij en leerling zou de didactiek er voor moeten zorgen dat de leerling doorkrijgt dat de maatschappelijke actualiteit en problematiek

ook hem raakt. In tegenstelling met andere schoolvakken ging dit vaak over de leerling zelf. Het persoonlijke leven en de maatschappelijke realiteit raakten elkaar direct omdat het maatschappelijke zijn leven bepaalde, maar ook omgekeerd konden zij invloed uitoefenen op het maatschappelijke.

Een mooie typering van doelen diep ik op uit de nota van de Werkgroep Examen Maatschappijleer (WEM) van 1983:

- 1 De eigen sociale ervaringswereld te verduidelijken en van daaruit ook ruimere sociale verbanden te beoordelen door informatie te verwerven, te verwerken en toe te passen.
- 2 Politieke en sociale problemen in verband te brengen met fundamentele problemen van het samenleven en de te onderscheiden zienswijze daarop.
- 3 Te kunnen kiezen uit verschillende stellingnamen over problemen van het samenleven en
- 4 Inzicht te krijgen in de gevolgen van het eigen sociaal en politiek handelen en dat van anderen.<sup>19</sup>

Om de leerling te laten inzien of ervaren dat dit vak over zijn eigen leven gaat vraagt het vak ook om specifieke vakdidactiek. Het ontwikkelen van die vakdidactiek is een zoektocht waarvan het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer een eerste systematische weerslag is. Als het gaat om didactische principes lijkt wel of het schoolvak maatschappijleer hiermee ook een belangrijke impuls heeft gegeven aan de algemene didactiek van het hele schoolcurriculum. De didactiek van maatschappijleer vereist het betrekken van de eigen leefwereld, actualiteit, het eigen socialisatieproces, het verbinden van micro, meso of macro, het inspelen op de beginsituatie, het samenwerkend leren en het gebruik van contexten in het onderwijs. Eind jaren tachtig hoopte Lamberts (1981) bijvoorbeeld dat maatschappijleerdidactiek de didactiek van alle vakken op school zou vernieuwen.

Terugkerend naar de vraag over het persoonlijk maken van maatschappelijke problemen is het de vraag of dat een kwestie van vakdidactiek is. Een leerling met dilemma's uit het persoonlijke te laten starten of de persoonlijke dimensie van een maatschappelijk probleem te laten ontdekken kan een 'verleidingsdidactiek' zijn om de leerling de relevantie van het vraagstuk duidelijk te maken. Dan is het een kwestie van vakdidactiek: je kunt er ook halverwege of aan het einde van het vraagstuk een meer persoonlijk dilemma voor inzetten. Aansluitend bij de

---

<sup>19</sup> Naar een eindexamen maatschappijleer. Advies uitgebracht door de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer, ingesteld door de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen 1983. Hier geciteerd uit *Maatschappijleer, een vak in beweging. Raamleerplan maatschappijleer (1) vmbo* van het SLO uit 2000.

opmerkingen van Zonneveld, bij maatschappijleer mag dat nooit het enige zijn. Anders dreigt het gevaar dat alle maatschappelijke problemen teruggebracht worden tot persoonlijke problemen die in de persoon maar opgelost moeten worden. Een maatschappelijk probleem wordt dan teruggebracht tot vragen over: hoe ga jij met werkloosheid om, hoe ga jij met buitenlanders om, met milieuproblemen, zou jij willen vechten in ... Gevaren die ook dreigen als maatschappelijke problemen alleen als ethische dilemma's of levensbeschouwelijke vraagstukken worden opgevat. Belangrijke aspecten van persoonlijkheidsvorming, maar te weinig of zelfs gevaarlijk als toekomstige burgers de maatschappelijke problematiek alleen zo benaderen.

Voor de verhouding tussen burgerschapsvorming en maatschappijleer betekent dit dat burgerschapsvorming inderdaad door het hele onderwijs opgepakt dient te worden. Dus ook ethiek of levensbeschouwing of welk vak dan ook mag met haar bril naar de maatschappelijke problematiek en burgerschap kijken. Sterker nog: in de ethiek zullen normatieve theorieën als die van het utilisme of Kant juist altijd bij de maatschappelijke dimensie uitkomen omdat goed en kwaad daar altijd die dimensie van de ander in zich draagt. Maar de maatschappelijke bepaaldheid, de maatschappelijke (socialisatie) en politieke krachten blijven buiten beeld. Burgerschapsvorming zal hier altijd een sterk ontwikkeld schoolvak maatschappijleer nodig hebben. Anders wordt inderdaad de hele politiek-maatschappelijke dimensie voorgesteld als een persoonlijke. En de oproep tot actief burgerschap en de bal ligt daarbij bij de burger, lijkt dat gevaar niet genoeg te onderkennen. Het oude maakbaarheidsidee is opgegeven maar als het ware wel in de schoot van het individu gegooid. En een verantwoordelijkheid aan iemand geven die geen kennis van zaken heeft, vond de filosoof Kant al verwerpelijk. Zolang iemand niet mondig is, geen kennis of bewustzijn van zaken heeft, treedt de ouder, volgens Kant, in de plaats van het kind als het gaat om oordelen vellen.<sup>20</sup> Zonder politiek geletterde burgers zal burgerschapsvorming het probleem van populisme niet kunnen opheffen. De overheid moet niet vreemd opkijken van 'blind' activisme van burgers en als reactie daarop het advies van Kant te volgen om voor haar eigen kinderen te oordelen.

Voor maatschappijleer betekent dit dat er vakdidactisch iets voor te zeggen is om met het persoonlijke leven beginnen om duidelijk te maken dat waarden kunnen conflicteren. Ethiek is echter niet hetzelfde als maatschappijleer en burgerschapsvorming dreigt zo vooral persoonlijkheidsvorming te worden. De burger kan dan niet anders dan met zijn sociale vaardigheden de maatschappelijke problematiek proberen op te vangen. De docent maatschappijleer moet altijd duidelijk

---

<sup>20</sup> M. Hellemans in B. Spiecker e.a. (1982) Verwijzend naar Kant, I., *Über pedagogiek*

maken dat maatschappelijke problematiek niet alleen om een eigen waardesysteem gaat. Het gaat er ook om te herkennen dat waarden in de maatschappij een rol spelen: bij ideologie, politiek, economische systemen, rechtssystemen, regels, omgangsvormen, gebruiken, regels op school etc. Ook bij socialisatie kan duidelijk worden dat waarden niet al bij de geboorte in mensen zitten, maar dat ze tot stand komen door op te groeien in de maatschappij en verschillende groepen.

Ton Olgers (2009) gaat in het Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer zo ver dat het object van maatschappijleer dwingt tot waardenonderwijs en dat leerlingen een 'min of meer consistent eigen waardenstelsel, een soort eigen ideologie' (p. 77) moeten opbouwen. Dat zou (misschien) mooi zijn, maar bij het analysekarakter van Maatschappijleer (zie hierboven) gaat het toch niet alleen om een analyse van de waarden? Wie heeft de macht om dit probleem op deze wijze op de kaart te zetten. Als Wilders de bankencrisis als eurocrisis of Europa-crisis gaat definiëren is dat niet alleen kwestie van waarden, maar ook van macht. Studenten Maatschappijleer zien in de studie het begrip *definitiemacht* dan ook vaak voorbij komen. Bij de analyse van een sociaal-economisch systeem gaat het niet alleen om inzicht in een waardendilemma, maar ook om een inzicht in politiek, in macht en machtsverhoudingen. Bezig zijn met de opbouw van een eigen identiteit, eigen waardenstelsel is een (on)bedoeld gevolg van alle vakken (dus ook maatschappijleer) op school en valt te scharen onder de functie van zelfontplooiing van het onderwijs. Waarbij je je kunt afvragen of de opbouw van een *consistent* waardenstelsel een expliciet doel kan zijn van onderwijs. Ik voel dezelfde twijfel opkomen als bij een consistent burgerschapsconcept. Zoals bij maatschappijleer het doel eerder is burgerschap voortdurend te 'betwisten' (of minder sterk: problematiseren), zo mag dat wat mij betreft ook gaan bij een consistent waardenstelsel. Misschien zit de waarde van maatschappijleer er eerder in om daar juist vragen bij te stellen. Terwijl burgerschapsvorming mag voorstellen (afhankelijk van de visie op....) dat burgers 'gewoon' bepaalde waarden nodig hebben om conflicten op te lossen, te gaan stemmen, sociaal gedrag te vertonen, actief te worden, doet maatschappijleer veel meer. Door kennis, vaardigheden aan te leren waarmee de maatschappij 'begrepen' wordt (politieke geletterdheid) worden zelfs die waarden uiteindelijk weer geïmplementeerd.

Ook hier wordt dat weer vooral duidelijk wanneer die link met maatschappijleer wordt doorgesneden. In het brondocument van het MBO wordt de student uitgenodigd iets te vinden en ergens opvattingen over te hebben, maar een argumentatie op grond waarvan iets gevonden wordt, doet niet ter zake.<sup>21</sup> Het schoolvak waar de geletterdheid wordt

---

<sup>21</sup> In de nieuwste versie van het brondocument wordt van studenten alleen nog een inspanningsverplichting gevraagd en geen resultaat.

aangebracht, de bewuste onderbouwing, is ondertussen afgeschaft. De burger moet kennelijk ontdekken welke waarden handig zijn in verband met 'welbegrepen eigenbelang'. Om een voorbeeld te geven: De burgerschapscompetenties zijn formeel behaald als de leerling aangeeft (als mening) dat hij bijvoorbeeld voor of tegen democratische besluitvorming is, *zonder* dat hij weet wat dat inhoudt, wat alternatieven zijn, wat gevolgen zijn, laat staan welke principes, ratio en waarden ten grondslag liggen waarom we in de samenleving bepaalde dingen zo geregeld hebben. Hij vindt tenslotte 'iets'. Kan een burger een eigen waarde toekennen als hij geen benul heeft van de maatschappelijke waarde van 'iets' als democratie? Om maar een toevallig voorbeeld te noemen.

### 3.5 A life jacket of an art of living

Ten Dam en Volman (2003) stellen de kwestie aan de orde dat burgerschapsvorming in het onderwijs wel eens tot een tweedeling kan zorgen in benadering op scholen. Op Havo/VWO scholen gaat het om emancipatie en zelfontplooiing (door de schrijvers 'levenskunst' genoemd) en op het VMBO ligt het accent op aanpassing aan de regels in de maatschappij (aangeduid als 'reddingsvest'). Problematisch omdat je toch geen twee verschillende invullingen of niveaus van burgerschap hebt, waar verschillend op moet worden voorbereid? Bij de invulling van het toenmalige nieuwe schoolvak maatschappijleer overheerste duidelijk het geluid van de 'life jacket': het vak moest een bijdrage te leveren om alle leerlingen dezelfde kansen te geven. De zorg betrof toen vooral de arbeiderskinderen: zij hadden niet zozeer een reddingsvest nodig, als wel een trap in de goede richting om gelijke kansen te krijgen. Kinderen uit een arbeidersmilieu moesten nog heel wat aan kennis over hoe het er in de maatschappij aan toe ging en mores bijgebracht worden om gelijke kansen te krijgen als kinderen uit milieus die dat van huis uit meekregen. In de jaren 80 wees Van Kemenade op dezelfde zorg als het ging over kinderen uit een bepaald cultureel milieu. Terwijl anderen wezen op het belang van opgroeien in de eigen cultuur, wees hij op het belang van dit reddingsvest omdat ze anders buiten de boot zouden vallen als het ging om maatschappelijke participatie.

De maatschappijhervormers vonden dat de mores en de structuur van de maatschappij maar aangepast dienden te worden. De maatschappelijke structuren zouden doorbroken kunnen worden, als leerlingen op school de onrechtvaardige structuren doorzagen. Dat kritische maatschappelijke bewustzijn moest er voor zorgen dat leerlingen van welk milieu of afkomst dan ook gelijke kansen zouden hebben in de maatschappij. Daarnaast waren er binnen het onderwijs de '*kritiese* leraren' (begin jaren zeventig) die vonden dat de maatschappij daarom de school niet binnen

moest komen: De leerling moest zichzelf los van maatschappelijke druk (ouders, overheid, economie, politiek, macht, autoriteit) kunnen ontplooiën. Niet de leerling was het probleem, maar de maatschappij. De leerling moest op school een veilige haven vinden om eigen omgangsvormen, seksualiteit, arbeidsmoraal, opvattingen over samenleven etc. uit te proberen en te ontdekken. De maatschappij moest zich daar niet mee bemoeien of druk op leggen: ouders, leerkrachten en maatschappij moesten zich dan ook niet bemoeien met wat de leerling op school zou moeten leren. Dat bepaalde de leerling zelf.<sup>22</sup>

Van deze twee opvattingen, maatschappij/structuurverandering en zelfontplooiing is bij de opdracht tot burgerschapsvorming maar bitter weinig terug te vinden. Nu is de burger zelf juist het probleem. Hij past niet meer in de maatschappelijke structuren (economisch, sociaal, cultureel) of hij is teveel bezig met zijn eigen kansen (doorschietend egoïsme). Doel is zelfredzaamheid binnen de structuren (liberaal) en mee doen om het algemeen belang te dienen. Bij Maatschappijleer leren leerlingen waarden en belangen van anderen te overzien. En van daaruit kunnen ze denken over waarom de maatschappij zo is als hij er uitziet, welke principes er achter zitten en hoe die wellicht anders zouden kunnen of moeten worden. Aan de andere kant leren leerlingen tevens hun eigen socialisatieproces beter doorzien: hoe hun sociaal-culturele afkomst, maar ook hun economische positie en belangen, doorspelen in hun eigen opvattingen, maar vooral ook wat dat betekent voor hun kansen in de maatschappij.

Afstand kunnen nemen van sociaal-cultureel-economische bepaaldheid is misschien een 'hoog' doel, maar opsluiten in eigen afkomst heeft ook gevolgen voor hun kansen. Pas als leerlingen dat doorzien ontstaat er een begin van een eigen keuze. Leerlingen opgesloten laten in hun (sociaal-culturele) afkomst kan toch geen onderwijsdoel zijn? Kennis geven, leren nadenken met de maatschappijleerbril, leren denken met maatschappijleer-redeneerwijzen maakt reflectie op eigen afkomst (identiteit) en maatschappelijke structuren/principes/waarden mogelijk. Emanciperen en nadenken over (gebrek aan) eigen kansen gaat niet zonder maatschappijleer.

Blijft de kwestie van het reddingsvest versus levenskunst. Is burgerschap voor VWO'ers wat anders dan burgerschap voor VMBO'ers? Of is alleen de vorming anders, de weg er naar toe? Dat docenten in het VMBO zich meer richten op dat reddingsvest is begrijpelijk. Als de bal bij deze leerlingen wordt gelegd die de spelregels niet kennen, niet eens wat er op dat veld

---

<sup>22</sup> Zo herinner ik me de schoolmethode met de sprekende titel: Dat bepaal ik zelf wel! (OMO, 1991). Hierbij ging het vooral om het maken van keuzes in de maatschappij, niet los van de maatschappij.

zich afspeelt (posities, afspraken), welke mores gevraagd staan ze als eerste buitenspel of ze schieten de bal in eigen doel. Dan zijn zij in elk geval verliezers. Juist vanwege zorgen om gelijke kansen en buiten de boot vallen zal burgerschapsvorming zich hier eerder richten op aanpassing, duidelijk maken dat je met de moraal van de straat er niet komt, dat bepaalde omgangsvormen 'gevaarlijk' zijn, dat gebrek aan kennis, vaardigheden en houdingen eigen kansen in de weg staan. Zo zijn in het MBO burgerschapscompetenties (voor met name de lagere niveaus?) uitgebreid met thema's die in het verleden vaak werden toegeschoven naar maatschappijleer (het postvakje zat altijd vol) maar daar terecht vaak geweigerd werden. Thema's als gezond leven, gevaren van verslaving, geen schulden maken, oftewel vitaal burgerschap. Maar ook bij goed werknemerschap een focus op gepaste kleding, op tijd komen, arbeidsmoraal etc. Ze horen bij het hele onderwijs, maar niet bij het schoolvak maatschappijleer. Het reddingsvestkarakter zien we dus terug in het VMBO en niet voor niets wordt de pedagogische taak van de docent daar meer benadrukt.

Toch moeten ook deze leerlingen een eigen 'art of living' ontwikkelen: nadenken over waarom de maatschappij er zo uit ziet en hoe die wellicht anders 'geregeld' zou moeten worden. Een leerling die nadenkt over wat de waarde van een rechtsstaat of een democratie, zet niet alleen de eerste stappen op een nuancering van de moraal van straat. Deze nadenkende leerling is ook onontbeerlijk voor het functioneren en dus voor de legitimatie van de democratie. De uitdaging (doelstellingen) om bij Maatschappijleer te reflecteren op 'waarom het zo gaat in samenleving' blijft onverminderd staan.

Zonder maatschappijleer dreigen we in onderwijs zelfs verschillende niveaus van burgerschap na te streven. Want ook bij Vwo'ers die burgerschapsvorming krijgen aangereikt dreigt een gevaar. Misschien niet omdat zij geen reddingsvest krijgen aangereikt (hun sociaal-culturele kapitaal zorgt daar wel voor), maar loert het gevaar van het hiervoor genoemde alleen bezig zijn met zelfontplooiing. Bezig zijn met het goede leven, dreigt dan te verzanden in bezig zijn met 'het *eigen* goede leven'. Een gevaar waar ook in de ethiek of filosofie voorbeelden van bekend zijn. Het bezig zijn met het goede leven van Aristoteles of met name het categorisch imperatief van Kant is toch van een andere aard dan de stoïcijnen of epicuristen die in de 3<sup>e</sup> eeuw na Christus op zoek waren naar het goede leven (wat levert mij de minste pijn en het meeste genot?). De reflectie op het verband tussen eigen leven en samenleving (de goede of rechtvaardige samenleving) is nodig. In die zin sluit het schoolvak maatschappijleer aan bij de ethiek van Kant, veel meer dan het utilisme of het hedonisme. Kant opent de deur met zijn categorische imperatief: 'zou ik willen wonen in een wereld waarin ieder gaat doen wat ik nu wil doen?' naar de maatschappelijke dimensie van de vraag naar het goede leven, nl.



die naar het goed samenleven. Maatschappijleer voegt er als het ware aan toe: om die vraag te beantwoorden moet je wel weten van hoe die samenleving er uit ziet, geregeld is, waarom die zo geregeld is enzovoort. Zonder deze notitie is ook stilstaan bij ' *an art of living*' in het VWO een burgerschapsvorming zonder basis.

### 3.6 Identiteit, leefstijl, levensbeschouwing

Over levenskunst gesproken: veel schoolvakken maar ook SLO, KPC, APC, methodemakers, pedagogen zien in het aspect identiteit of moraliteit een aangrijpingspunt om met burgerschapsvorming op de (onderwijs)agenda te komen. Vergelijkbaar met hoe rond het debat over de vermaatschappelijking van het onderwijs in de jaren zestig alle vakken gingen roepen: maar dat doen wij al.

#### **democratische way of Life**

Burgerschap wordt in navolging van Wiel Veugelers vaak in verband gebracht met een way of life, een levenshouding. Het gaat hier over het ontdekken van eigen waarden, bezig zijn met een eigen identiteit en een democratische way of life. Het schoolvak geschiedenis schuift eveneens bij burgerschapsvorming aan. In een promotieonderzoek van J.A. Schuitema is onderzocht hoe geschiedenisonderwijs bezig kan zijn met het ontwikkelen van waarden en normen van leerlingen (werken in kleine groepjes) en dat gaat niet ten koste van het aanleren van geschiedenis. Zo wordt dus aangetoond dat ook het vak geschiedenis kan bijdragen aan burgerschapsvorming (waardenontwikkeling, eigen identiteit; publicatie op [http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA\\_7CNBT9](http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA_7CNBT9))

Er zijn ook voorbeelden van de leerplanontwikkelaars die lespakketten aanbieden om bezig te zijn met waardenvorming of identiteit. En een schoolvak als levensbeschouwing zoekt eveneens aansluiting bij de doelen van burgerschapsvorming.

Vakken als aardrijkskunde en geschiedenis vinden nu ook dat zij vooral veel aan burgerschapsvorming doen en dat zij daarom zeker een plaats in het curriculum verdienen. Omdat de wind uit een andere hoek waait worden andere thema's of aspecten voor het voetlicht gehaald.<sup>23</sup> Immers met een beroep om wat de maatschappij vraagt zijn zij ook vaak het curriculum binnengekomen (zie *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken* hoofdstuk 2). Binnen de school hebben de

---

<sup>23</sup> Als die burgerschapsdoelen veranderen zullen die vakken andere aspecten gaan benadrukken van hun vakgebied. Toen er sprake was van burgerschapskunde claimde geschiedenis als het ware meteen de staatsinrichting, als de milieuproblematiek op de agenda komt passen aardrijkskundedoelen daar bij uitstek bij.

maatschappijvakken (steunend op een wetenschappelijke discipline) zich daarna tot zelfstandige vakken met eigen kennisdoelen ontwikkeld. Maar om die plaats in het curriculum te bevestigen of versterken die schoolvakken (of projecten van het SLO of KPC) graag hun aandeel aan burgerschapsvorming zoals dat die nu op de politieke (onderwijs)agenda staat.

Hoe verhoudt deze tendens zich tot het schoolvak maatschappijleer? Gezien de ruimte die de inspectie<sup>24</sup> aan scholen geeft om hierin hun eigen visie of missie naar voren te laten komen, kunnen scholen of vakken deze ruimte benutten. Een kwestie van *levenskunst* dus maar het bezig zijn met projecten rond ethiek, waarden of identiteit kunnen kan nooit het kritische bewustzijn en de kennis van zaken bieden die een burger nodig heeft om bewust een plaats in te nemen in die samenleving. Zelfkennis zal moeten worden aangevuld met maatschappelijk benul.

Wat hier verwarring wekt is dat de persoonlijkheidsvorming (persoonlijke ontplooiing als een van de onderwijsdoelen) dan zo gelijk wordt gesteld met de maatschappijvoorbereidende taak (socialiserende doelstelling). De geschiedenis van het vak maatschappijleer kan hier weer helpen, omdat dit soort debatten daar al uitvoerig gevoerd zijn. Het opbouwen van een analyse- of denkkader is de kern van het vak geworden. Persoonlijkheid en maatschappij moeten juist in verhouding tot elkaar bestudeerd moeten worden. Niet alleen omdat een persoonlijkheid zonder maatschappelijk benul, moeilijk een burger kan worden in een maatschappij, maar ook omdat een identiteit niet gevormd kan worden los van de maatschappelijke context. Door zich te verhouden tot die maatschappij, een positie te zoeken bij maatschappelijk politieke vraagstukken, ontdekt de leerling zijn eigen waarden en identiteit.

### 3.7 Kaderen, kaderen, kaderen

Bij maatschappijleer is vaak gewezen op het belang van het kunnen kaderen van wat er in de maatschappij aan de hand is: ontzuiling, techniek, massamedia, ict, Europa, internationalisering etc.. Deze veranderingsprocessen zorgen er voor dat niet meer vast staat hoe maatschappelijke ontwikkelingen geduid moeten worden. Dit leverde in de jaren zestig en zeventig veel debat op: aan wie moeten we dat dan overlaten? Als het geloof geen vast kader meer biedt, wie dan nog wel? En levert een analysekader vanuit de sociale wetenschap niet altijd een kritische blik op? En kan deze kritische blik niet omslaan in verzet tegen de bestaande verhoudingen?

---

<sup>24</sup> Inspectie van het onderwijs, 2008, p. 219-231

Aan de ene kant de vraag of de feiten wel 'normloos' zonder moraal kunnen worden doorgegeven aan leerlingen. Is dat niet gevaarlijk? Aan de andere kant strijd over de vraag of leerlingen wel 'ondergedompeld' moeten worden in de actualiteit. Als zelfs volwassenen er geen touw aan kunnen vastknopen, hoe kunnen jongeren er dan iets van snappen? Wat zijn de feiten die doorgegeven moeten worden?

Langeveld stelt in 1975 dat er niets anders op zit dan jongeren juist wel te confronteren met de actualiteit, als we kritische burgers willen vormen die kunnen meepraten in een democratie. Maar dus wel met het kader van de sociale wetenschap, want zonder dat kader is er angst dat de leerling geen enkel instrument tot analyse heeft en er helemaal niets meer van snapt. Dan bestaat het risico dat de leerling zich terugtrekt uit de samenleving of zich er zelfs tegen gaat verzetten. Lamberts en Van Kemenade wezen er op dat een gebrek aan een sociaal-wetenschappelijk kader gevaarlijk zou zijn voor de kansen van de leerling, maar ook gevaarlijk voor de democratie.

Dat doet denken aan de *politieke geletterdheid* en misschien mag het iets breder: maatschappelijk en politiek benul. Als voorwaarde om apathie, afwendings of zelfs verzet tegen de samenleving en democratie te voorkomen. Maar ook als voorwaarde om over rechtvaardigheid na te denken, om standpunten in te kunnen nemen bij morele dilemma's en voorwaardelijk voor zelfontplooiing. Anders wordt het wel een erg karig en mager "*ik vind en ik ben*".

### 3.8 Politieke geletterdheid

Bij politieke geletterdheid gaat het om zaken als het nieuws kunnen volgen en duiden, hoe maatschappelijke problemen geïdentificeerd kunnen worden, het kunnen plaatsen in een breder (politiek) debat en kunnen verbinden met achtergrond, ideologie en definitiemacht. Dit kunnen kaderen is een voorwaarde voor een actieve bijdrage aan de democratie. Het is ook voorwaardelijk voor *actief en bewust gekozen* burgerschap. Evelien Tonkens heeft het in het Trouw artikel over 'glijbanen voor participatie' zodat leerlingen langzaam en onbewust in een rol van participatie terechtkomen. Ik kan me dat idee vanuit burgerschapsvorming voorstellen. Goed voorbeeld doet tenslotte goed volgen en door mee te doen en te imiteren (bijvoorbeeld net als bij kunstonderwijs) breng je jongeren op ideeën waar ze uit zichzelf nooit op zouden komen. Met passief er alleen maar over praten creëer je nog geen activiteit. Maar: als er dan ook maar een vak als maatschappijleer bestaat, waardoor er ook een beetje benul is wáár ze in terecht zijn gekomen.

Woods (2006)<sup>25</sup> noemt dit onderscheid het verschil tussen *doing good* en *political good*. In mijn ogen zouden allerlei activiteiten in het kader van een maatschappelijke stage als helpen in bejaardenhuis, of een estafette voor een goed horen bij de 'doing good'. Pas als er ook over wordt nagedacht (gekaderd) over wat het voorstelt wat gedaan is in maatschappelijke en politieke zin, zou er sprake zijn van '*political good*'. Misschien kunnen ze dus wel niet zonder elkaar omdat eenzijdigheid leidt tot of *blind activism* of tot verbalisme (prachtige debatten en betogen, zonder te ervaren hoe de maatschappij werkt). Maatschappijleer kan het kader bieden en de hele school zal via burgerschapsvorming een aanbod creëren in de zin van 'en nu de maatschappij in'.

En gaat het om een *bewuste*, in de zin van weloverwogen, welingelichte, goed beargumenteerde keuze dan speelt maatschappijleer een rol bij burgerschapsvorming in de voorwaardelijke sfeer. Wat mij betreft mag hier een oud maatschappijleer begrip weer afgestoft worden. Naast actief burgerschap gaat het bij burgerschapsonderwijs ook om 'bewust burgerschap'. Aan begrippen als *kritisch* en *bewust* kleven natuurlijk al die debatten uit het verleden, maar juist bij maatschappijleer moet niet alleen in termen van conformeren, maar ook in termen van dissidentie gedacht worden.<sup>26</sup> Wat mij betreft mag maatschappijleer conformisme vragen als het gaat om hoe meningsverschillen worden beslecht, en dat in een democratie de (universele) rechten van de alle burgers gerespecteerd worden en dat de principes van een democratische rechtspraak net zo belangrijk zijn als het de denken voor principes als rechtvaardigheid. Maar tot tegendraadsheid uitdagen als het gaat om de inhoud van standpunten, als het gaat om bedenken van alternatieven en hoe het beter geregeld kan worden dan hoe we het nu doen in de samenleving. Leerlingen moeten zich conformeren aan de spelregels van de voetbalwedstrijd, maar worden aangemoedigd een eigen tactiek te ontwikkelen.

Bewust burgerschap helpt om te weten waar je in participeert, wat het betekent als je je als burger op een bepaalde manier gedraagt (stemt of niet stemt). Dat wordt van burgers gevraagd in onze samenleving. De burger wordt verantwoordelijk gesteld en moet dus ook het '*verantwoorden*' beheersen. Met een 'dat vind ik nu eenmaal' kan hij als burger niet meer echt meedoen.

---

<sup>25</sup> auteur van Engelse curriculum

<sup>26</sup> Bij deze begrippen en de lijn van denken refereer ik aan publicaties van Hans van der Heijden in Maatschappij & Politiek.

Daarnaast heeft Maatschappijleer nog een belangrijke andere meerwaarde voor de democratie. Burgers die stemmen en iets vinden van wat er gebeurt in de maatschappij, zonder enig benul van wat er speelt of verstand van zaken ondermijnen de kwaliteit en daarmee de legitimatie van de democratie. Zonder bewust burgerschap geen volwaardige democratie.

We moeten meer investeren in de voorwaarden en dus de kwaliteit van het meedoen. Evelien Tonkens pleit om van burgerschapsvorming een schoolvak te maken, maar het zou beter te zijn het vak dat werkt aan de voorwaarden voor bewust burgerschap een grotere rol toe kennen in het hele onderwijs. Zoals geletterdheid een voorwaarde is voor bewust en actief meedoen in het onderwijs, is *politieke* geletterdheid een voorwaarde voor bewust en actief burgerschap.

#### *Over de auteur*

Broer van der Hoek is filosoof en neerlandicus en werkzaam als hoofddocent aan de opleiding Maatschappijleer van de Hogeschool van Amsterdam.

## LITERATUUR

- Bron J., Veugelers W. & Van Vliet E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Heater, D. (1990) *Citizenship. The Civic ideal in World History, Politics and Education*. Harlow.
- Hellemans, M. (1982), Pedagogische verantwoordelijkheid. In B. Spiecker e.a. *Theoretische Pedagogiek* (p. 134-150). Meppel: Boom.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Onderwijsverslag 2006-2007*, p. 219-231. Den Haag.
- Lamberts, H. (1981). Maatschappijleer en onderwijsvernieuwing. *Sociale Vorming* 10 (5), 128-130
- Lamberts, H. (1988). Met maatschappijleer gaat het goed, met de politiek minder. *Politieke en Sociale Vorming* 19 (2), 4-8.
- Langeveld, W. (1975). *Vorming tot participatie*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Olgers T., van Otterdijk R., Ruijs G., de Kievid J. en Meijs L. (2010). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken – Instituut voor Publiek en Politiek.
- Olgers T., (2009). *Essenties van Maatschappijleer*, In C. van Boxtel (Red.), *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk* (p. 134-145). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

- Rengelink J.W., Mug I. (samenstelling) (z.j.1951). *Burgerschap en burgerzin*. Amsterdam: Mubro.
- Schuitema J.A., Van Boxtel C.A.M., Veugelers W.M.M.H. & Ten Dam G.T.M. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 26 (1), 85-107.
- Schuitema J.A. (2008). *Talking about Values. A dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Volledige publicatie op [www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA\\_7CNBT9](http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/NWOA_7CNBT9)
- Ten Dam G., Volman, M. (2003), A life jacket or an art of living Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33 (2), 117-137.
- Tonkens E., (2012). 'Burgerschap is belangrijk, maak er een schoolvak van', *Trouw* 5 juli 2012.
- Van der Hoek K.B. e.a (2012). *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van der Hoek K.B. (2010). *Burgerschapsleer en maatschappijkunde*, Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.  
[www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl/index.php?PgNr=3](http://www.expertisecentrum-maatschappijleer.nl/index.php?PgNr=3)
- Van Kemenade J. (1996). Compenseren. *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, (58), 7-8.
- Vernieuwing van opvoeding en samenleving* tijdschrift van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) In 1973 kreeg het een andere naam: *Vernieuwing van opvoeding onderwijs en maatschappij*. In 2007 stopte het tijdschrift.
- Vis, J.C.P.M (2007). *Maatschappijleer en haar integratie in het voortgezet onderwijs. De ontwikkeling van manusje-van-alles naar arrivé*. Groningen: Van Gorcum.
- Wood J. (2006). *Defining active citizenship in English secondary schools*. Reflecting Education.
- Zonneveld L. (1972). Maatschappijleer als preventief politiewerk. *Vernieuwing van opvoeding en samenleving*, (34), 166-175.  
Dit artikel verscheen ook in *Jeugdwerk Nu*, in *De school in het kapitalisme* (Amsterdam: Van Gennep, 1974) en in iets andere vorm in *De Groene Amsterdammer*.

## 4 Essenties maatschappijleer

*Ton Olgers*

### 4.1 Met welk terrein houdt maatschappijleer zich bezig?

Maatschappijleer als verplicht vak en maatschappijwetenschappen als profielvak bestuderen het terrein van maatschappij en politiek, zowel afzonderlijk als in hun samenhang. Daarbij zijn te onderscheiden de studie naar het systematisch karakter van maatschappijen en van de politiek enerzijds en anderzijds van de processen die zich erin afspelen. Dat betekent tegelijk dat de basiswetenschappen van het schoolvak daarmee duidelijk worden: in eerste instantie de sociologie en politicologie.

Vanaf de oprichting van het schoolvak maatschappijleer met de Mammoetwet in 1968 blijft steeds de kern van maatschappijleer het analyseren van maatschappelijke en politieke vraagstukken en de reflectie over mogelijke oplossingen en aanpak van deze vraagstukken. Heel nadrukkelijk is het daarbij de bedoeling dat de leerling ook zichzelf leert positioneren in de maatschappelijke en politieke verhoudingen en daarmee dus de eigen waarden leert kennen en eigen politieke en maatschappelijke standpunten ontwikkelt. Hoewel er een duidelijke ontwikkeling in de diverse eindtermen van de verschillende perioden te bespeuren valt, draait de doelstelling van het vak om een driegeleding:

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

Vanuit deze doelstelling wordt duidelijk dat maatschappijleer twee hoofdfuncties heeft: zowel een eerste inleiding in elementaire sociaal-wetenschappelijke begrippen als burgerschapsvorming. In veel andere landen draagt een vak met soortgelijke inhouden als maatschappijleer ook vaak een naam waarin burgerschap voorkomt. *Éducation civique, juridique et sociale* in Frankrijk, *Citizenship education* in het Verenigd Koninkrijk, *Edukacja obywatelska* (burgerschapseducatie) in Polen, bijvoorbeeld. Maar even vaak is er in de naam een verwijzing naar de sociale wetenschappen: *Gesellschaftskunde, Sozialkunde* of eenvoudigweg *Politik* in de landen van de BRD, *Social studies* in Australië, *Samfundsfag* (Maatschappijwetenschap) in Denemarken, bijvoorbeeld.

### Hoofddomeinen

Hierboven is aangegeven dat de basiswetenschappen in eerste instantie de sociologie en politicologie zijn. Deze disciplines worden op veel universiteiten tegenwoordig tezamen de sociale wetenschappen genoemd. Elk van hen bestaat uit een aantal deeldisciplines die een bron kunnen vormen voor de selectie van leerstof voor maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. Voor de politicologie betreft dat de beleidswetenschap, de bestuurskunde en de wetenschap der internationale betrekkingen. Voor de sociologie zijn dat de culturele antropologie, de organisatiewetenschappen en de communicatiewetenschap. Buiten deze basiswetenschappen zijn er ook verbindingen met rechten, sociale geografie, filosofie, economie en geschiedenis. Maatschappijleer bestudeert dus de structuren en processen van politiek en maatschappij in hun onderlinge verhouding, en doet dat door middel van het bestuderen van politieke en maatschappelijke vraagstukken met behulp van begrippen uit de sociale wetenschappen. De structuur van de samenleving wordt daarbij bestudeerd door deze in te delen in drie hoofddomeinen: het politiek-juridische domein, het sociaal-economische domein en het sociaal-culturele domein. Tabel 1 geeft voorbeelden van centrale begrippen en processen van deze domeinen.

<b>Politiek-juridische domein</b>	<b>Sociaal-economische domein</b>	<b>Sociaal-culturele domein</b>
Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: politiek systeem, macht, representatie, vrijheid, ideologie, massa-communicatie, conflict, compromis, natie, internationale organisaties, internationale betrekkingen, rechtsstaat, politieke mensenrechten	Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: belangen, sociale positie, stratificatie, sociale mobiliteit, (on)gelijkheid, vrije markt, staatsinterventie, maatschappelijke middenveld, verzorgingsstaat en andere sociaal-economische systemen, sociale mensenrechten	Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: cultuur, socialisatie, subcultuur, tegencultuur; etniciteit, diversiteit, groepsvorming, uitsluiting, discriminatie, cohesie, culturele mensenrechten
Voorbeelden van centrale processen: processen van (on)vrijheid, processen van verstatelijking en	Voorbeelden van centrale processen: processen van (on)gelijkheid	Voorbeelden van centrale processen: processen van cohesie en ontbinding



ontstatelijking		
-----------------	--	--

Tabel 1. Hoofddomeinen waarin de maatschappij kan worden ingedeeld.

### Maatschappijleer, de sociale wetenschappen en burgerschap

Buiten het schoolvak maatschappijleer blijft vrij hardnekkig een beeldvorming bestaan die, soms voortgekomen uit onwetendheid, soms uit kortzichtigheid, soms uit eigenbelang, tot andere inhouden en doelstellingen voor maatschappijleer zou leiden. Voor een deel wordt dit veroorzaakt door de complexiteit van het terrein van burgerschap en politiek en maatschappijonderwijs. Voor een deel door het relatief recente verschijnen van de sociale wetenschappen zelf (bedoeld worden politicologie en sociologie) aan het wetenschappelijk firmament. Om met dat laatste te beginnen: politicologie is pas sinds 1948 in Nederland aan een universiteit een afzonderlijke studierichting en faculteit. De sociologie is weliswaar ouder (vanaf de tweede helft negentiende eeuw) maar vergeleken met andere wetenschappen nog relatief jong. Inmiddels zijn beide wetenschappen tezamen als de faculteit sociale wetenschappen aan de meeste universiteiten de grootste of bijna de grootste faculteit. Het beroepsperspectief voor leerlingen in deze wetenschappen is zeer aanzienlijk en de invloed van de sociale wetenschappen op de samenleving ongekend groot.

De complexiteit van burgerschapseducatie en politiek en maatschappijonderwijs is een andere bron van spanning tussen de wensen van sommige partijen buiten of aan de rand van het schoolvak enerzijds en anderzijds de essentie van het vak zoals gezien door de vakmensen en de vakwetenschappers. De beeldvorming ten opzichte van de sociale wetenschappen is daar een eerste element van. Lange tijd is door sommigen vastgehouden aan het 'onwetenschappelijke' van de sociale wetenschappen vanwege het feit dat de samenleving zelf een menselijk construct is en om die reden niet wetenschappelijk bestudeerd zou kunnen worden. Terwijl binnen de sociale wetenschappen dit probleem in langdurige wetenschappelijke debatten is geanalyseerd en in nieuwe theorie vastgelegd (onder andere in de zogenaamde 'Methodenstreit' van de zeventiger jaren) lijkt de buitenwereld soms nog steeds vanuit oude beelden naar de sociale wetenschappen te kijken. Juist de subjectiviteit van de 'geconstrueerde' samenleving is de kern van de sociale wetenschappen en van maatschappijleer en verlangt van de leerling een soort denk- en redeneervaardigheden die bij andere vakken niet voorkomen en een vereiste zijn voor een volwaardig functioneren in politiek en samenleving. Zie daarvoor hieronder in de paragraaf over typerende redeneer- en denkwijzen.

Een tweede element in de complexiteit van burgerschapseducatie en politiek en maatschappijonderwijs is de soms gehoorde visie dat onderwijs in politiek en maatschappij niet in een vak, zelfs niet op de school thuis hoort. De eerste plaats zou daarvoor het gezin zijn, de tweede plaats de vakoverstijgende ruimte of 'pedagogische dimensie' van het onderwijs. De opvatting dat politiek en maatschappijonderwijs vooral in het gezin hoort wordt in Nederland niet meer zo vaak gehoord. Bij gelijksoortige vakken in het ons omringende buitenland keert de opvatting nog regelmatig terug. Een zwakkere afspiegeling ervan leeft in Nederland in de vorm van de opvatting dat zulk onderwijs pas op hogere leeftijd mag aanvangen. Gevolg is het opmerkelijke feit dat ook na drie jaar onderbouw in aanverwante vakken, leerlingen die in de vierde klas van het voortgezet onderwijs met maatschappijleer mogen beginnen het verschil tussen regering en parlement niet kennen en niet kunnen uitleggen.

Hardnekkiger is de visie dat burgerschap in de 'pedagogische dimensie' zou thuishoren en uitsluitend daar. Deze opvatting miskent niet alleen de omvang van de cognitieve vakinhoudelijke component van burgerschap, maar ook de omvang van de noodzakelijke systematische waarden-educatie die daarvoor nodig is. Veel vakken dragen daartoe bij, maar een vak met op de sociale wetenschappen gerichte inhoud is daarvoor onmisbaar. Voor een uitwerking van de verhouding met andere vakken ten aanzien van burgerschap zie hieronder de paragraaf over de functies van het schoolvak.

Er is ook een zeker belang bij sommigen om de oude beeldvorming te handhaven. Het wordt dan makkelijker bijvoorbeeld de uren van maatschappijleer aan andere zaken te besteden door het vak niet te geven en te vervangen door enkele kleinschalige projectjes zoals in het vmbo in belangrijke mate nog gebeurt. Of door de uren van maatschappijleer te gebruiken om inhoud van andere, aanverwante vakken te verzorgen. Of door de uren van maatschappijleer te gebruiken om problemen van schoolklimaat en schoolcultuur op te lossen zoals veiligheidsproblemen, schoolpleinconflicten, orde, discipline en netheid in school. Hoewel een vakkundig gegeven maatschappijleer kan bijdragen aan de vorming bij andere vakken en aan schoolklimaat en schoolcultuur, betreft dit niet de essentie van maatschappijleer.

### Een kleine geschiedenis van maatschappijleer

De ontwikkeling van maatschappijleer draait om twee kernelementen: thema's en benaderingswijzen. Deze laatste veranderen later in domeinen. Van een voornamelijk thematische benadering ontwikkelt maatschappijleer zich tot een vak met een conceptuele benadering via de

hoofddomeinen, waarmee de leerling een samenhangend begrippen-apparaat krijgt aangereikt.

Een katholieke maatschappijleer bestond voor de Tweede Wereldoorlog op katholieke huishoudscholen en andere katholieke scholen voor beroepsonderwijs. In de katholieke leer was de toevoeging – leer standaard: een godsleer, een geloofsleer, een kerkleer en zo ook een maatschappijleer. Bij de latere algemene invoering is deze naam geleend. En in tegenspraak met de kern van maatschappijleer, die juist op het tegendeel van indoctrinatie of het doorgeven van een leer is gericht, maar juist op de ontwikkeling van een eigen beargumenteerde keuze voor maatschappelijke waarden, is het het enige vak dat niet op -kunde eindigt of de naam van de universitaire discipline draagt. Maatschappijleer is als vak ingevoerd in 1968 met de Mammoetwet. Het doel van deze wetgeving was een grotere doorstroming in het voortgezet onderwijs mogelijk te maken en daarmee een grotere maatschappelijke gelijkheid en meer mogelijkheden voor individuele ontplooiing. Het doel van de introductie van maatschappijleer was vorm te geven aan de kritische houding ten opzichte van de maatschappij, die in dat tijdsgewricht –de zestiger jaren – dominant was. Deze maatschappijkritiek betrof ook het onderwijs dat als schools en deels maatschappijvreemd werd ervaren. Deze twee elementen –een maatschappijkritische component en een uitzonderlijke positie als vak temidden van de andere vakken – hebben het vak aanvankelijk gekenmerkt. In een recent rapport dat ten behoeve van het vak maatschappijwetenschappen is gemaakt wordt de gestage ontwikkeling in de richting van een professioneel vak nog eens pregnant geformuleerd:

*“De oorsprongen van het vak liggen bij de invoering van het algemeen kiesrecht in 1919 en in het streven na de Tweede Wereldoorlog naar vrijwaring van de jeugd van niet-democratische invloeden. In 1968 werd maatschappijleer als vak ingevoerd op de scholen van het voortgezet onderwijs. (...) Er was geen voorgeschreven inhoud, geen goede regeling van de lesbevoegdheid en er bestond geen lerarenopleiding voor maatschappijleer. Deze ‘valse start’ heeft het vak jarenlang achtervolgd. In de tweede helft van de jaren tachtig kreeg maatschappijleer een impuls doordat het een examenvak werd; eerst nog experimenteel en vanaf 1990 regulier (echter niet verplicht).<sup>27</sup>*

Een eerste terreinafbakening geschiedde in 1974 met de introductie van zes themavelden:

- ◆ primaire samenlevingsvormen

---

<sup>27</sup> Commissie Maatschappijwetenschappen (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen. Voorstel examenprogramma*, Enschede: SLO.

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

Vrij snel daarna werd echter het specifieke van maatschappijleer vastgelegd, namelijk de manier waarop het vak deze thema's benadert: de zogenaamde benaderingswijzen. Daarbij staat het begrip "beïnvloeding" centraal in het voorstel. Om inzicht te krijgen in het eigen dagelijks bestaan, moet we eerst beseffen door welke maatschappelijke en politieke factoren we worden beïnvloed. Het bewustzijn van deze beïnvloeding en de eigen (zorgvuldig opgebouwde) conclusies hieromtrent, moeten ook leiden tot conclusies voor het eigen handelen. Het gaat om verschillende invalshoeken van waaruit je verschillende thema's belicht en deze thema's analyseert aan de hand van sociaalwetenschappelijke sleutelbegrippen en hierbij zowel het micro-, als het meso-, als het macroniveau aan de orde stelt.

De invalshoeken of benaderingswijzen worden dus geformuleerd vanuit de hoofdvormen van beïnvloeding:

- ◆ sociale beïnvloeding en culturele beïnvloeding, tezamen al snel de sociaal-culturele beïnvloeding genoemd
- ◆ politieke beïnvloeding
- ◆ beïnvloeding door de sociaal-economische situatie

De grote verschuiving die in de ontwikkeling van het vak maatschappijleer plaatsvindt is die van een zwaartepunt bij de themavelden in het begin van haar geschiedenis naar een zwaartepunt bij de invalshoeken of benaderingswijzen in de huidige fase. In deze fase worden de benaderingswijzen, dan ook omgedoopt tot de 'domeinen' (zie hierboven 4.1). Opvallend blijft dat bepaalde elementen die de kern van maatschappijleer vormen in de hele ontwikkeling constant blijven. Dat geldt in de eerste plaats voor het centrale onderzoekselement: maatschappelijke en politieke vraagstukken. Maar ook voor de doelstellingen, die weliswaar in de formulering wijzigen, maar niet in de kern (zie daarvoor ook hieronder 4.4).

## 4.2 Maatschappijleer in het curriculum

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

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

In het vmbo gelden de volgende hoofdthema's.

- ◆ Leervaardigheden maatschappijleer: het analyseren van een maatschappelijk vraagstuk
- ◆ Politiek en beleid
- ◆ Mens en werk
- ◆ Multiculturele samenleving
- ◆ Massamedia
- ◆ Criminaliteit en rechtsstaat

Daarnaast is er het profielvak maatschappijwetenschappen in de profielen Cultuur en Maatschappij en Economie en Maatschappij en in de zogenaamde Vrije ruimte. Op dit moment (2009) gelden daar nog eindtermen en leerstof gerangschikt volgens zes themavelden. Maar een ministeriële commissie onder leiding van hoogleraar Paul Schnabel werkt aan nieuwe eindtermen op basis van een eerder geformuleerd en door het veld goedgekeurd voorstel. Daarin wordt gekozen voor een structuur waarbij een samenhangend begrippenapparaat de kern vormt. De basis wordt gevormd door hoofdbegrippen uit politicologie en sociologie. Zie daarvoor het schema in Tabel 2. Deze begrippen worden vervolgens toegepast op afzonderlijke gebieden van de samenleving. Vooralsnog zijn daarvoor dertien toepassingsgebieden vastgesteld. Zie de lijst na de tabel.

Maatschappijwetenschappen Concepten		
	<b>Sociologie</b> samenleving / maatschappij	<b>Politicologie</b> politiek / bestuur / staat
<b>Binding</b>	sociale cohesie instituties	politieke instituties representatie

	groepsvorming	
<b>Vorming</b>	socialisatie acculturatie identiteit	/ politieke socialisatie ideologie
<b>Verhouding</b>	sociale gelijkheid ongelijkheid	macht / gezag conflict / samenwerking
<b>Verandering</b>	modernisering individualisering mondialisering	democratisering ontstatelijking
<b>Maatschappijwetenschappen Contexten</b>		
Nederland		
Europese Unie		
Internationale vergelijking		

Tabel 2. Concepten uit het nieuwe programma maatschappijwetenschappen voorgesteld door de Commissie-Schnabel.

Toepassingsgebieden:

- ◆ Vaardigheden
- ◆ Communicatie en massamedia
- ◆ Cultuurvergelijking
- ◆ Samenlevingsvormen
- ◆ Migratie en integratie
- ◆ Arbeid, sociale ongelijkheid en vrije tijd
- ◆ Welvaart en welzijn
- ◆ Democratie, autocratie en politieke verandering
- ◆ Ideologieën, waarden en voorkeuren
- ◆ Conflict, samenwerking en internationale machtsverhoudingen
- ◆ De toekomst van de (Nederlandse) nationale staat

- ◆ Politieke actoren en politiek gedrag
- ◆ Veiligheid als maatschappelijk en politiek vraagstuk
- ◆ Religie, levensbeschouwing en zingeving

#### 4.3 Denk- en redeneerwijzen van het schoolvak maatschappijleer

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

Voor leerlingen betekent dit dat zij in staat zijn:

- ◆ te analyseren welke actoren bij een vraagstuk betrokken zijn
- ◆ te denken in doelen en middelen in het kader van beleid
- ◆ te zien dat actoren op grond van waarden (ideologieën) en belangen verschillend denken over oorzaken en gevolgen van maatschappelijke vraagstukken
- ◆ te analyseren in welk politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel systeem om het vraagstuk gestreden en gedebatteerd wordt
- ◆ te analyseren hoe via macht, invloed en representatie gestreden en gedebatteerd wordt om de (voorlopige) oplossingen van maatschappelijke vraagstukken

- ◆ een analyse te maken van waarden en waardensystemen van maatschappelijke en politieke actoren
- ◆ de eigen maatschappelijke en politieke waarden te leren kennen en te ontwikkelen

#### 4.4 Doelen en functies van maatschappijleer

Hiervoor hebben wij beschreven hoe de doelstelling van maatschappijleer zich centreert rond drie elementen: politieke en maatschappelijke geletterdheid; politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie.

Deze doelstellingen zijn sinds de jaren zeventig van de twintigste eeuw niet wezenlijk veranderd. In die tijd werd het als volgt geformuleerd:

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

Vanuit deze doelstellingen is ook steeds de tweevoudige functie van maatschappijleer te zien: enerzijds een eerste inleiding in de grondbegrippen en benaderingen van de sociale wetenschappen en anderzijds een educatie tot burgerschap. Bij het tot stand komen van de huidige eindtermen voor het havo - vwo vak maatschappijleer heeft de overheid expliciet aangegeven dat burgerschapsvorming een hoofddoel diende te zijn. Burgerschap is niet het exclusieve domein van maatschappijleer. Een aantal andere vakken, zoals nederlands, aardrijkskunde, economie, levensbeschouwing, filosofie en geschiedenis levert belangrijke bijdragen. De sociaalwetenschappelijke kennis die voor actief burgerschap vereist is rechtvaardigt echter een apart vak waarin zowel de aanzienlijke omvang van de cognitieve basis tot zijn recht komt, als voldoende aandacht besteed kan worden aan de typische denk- en redeneer- en onderzoeksvaardigheden.



*Over de auteur*

Ton Olgers