

Onderwijsvernieuwingen

Fitna

Europa

Maatschappij & Politiek

vakblad voor maatschappijleer



INHOUD

- 4** **Logica van rendement en slechter onderwijs**
*Schoolmanagement onder vuur na rapport
Dijsselbloem*
- 8** **Vernieuwen als ideaal**
Bespreking van het rapport Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland
- 11** **Einde van het theezakjesmodel?**
Eigen identiteit voor havo en vwo
- 14** **Mijn beproeving**
Worstelingen van een docent met Fitna
- 16** **Fitna: Onenigheid of Beproeving?**
- 17** **Godsdienst hoort bij Maatschappijwetenschappen**
*Pleidooi voor het veertiende domein van de
Commissie Schnabel*
- 19** **Nederland en de Europese Unie**
*Veranderingen in centrale examens 2008
vmbo Maatschappijleer 2*
- 24** **Onze vierde bestuurslaag**
Europese Unie is deel van onze staatsinrichting

RUBRIEKEN

- 3** **Geknipt & geschoren**
- 27** **Grom**
- 28** **Recensies**
*Grondwet
Mythes*
- 33** **NLVM**
- 34** **Signalementen**



Veel Dijsselbloem in dit nummer. Ja, hoe kan het anders? Maar we herkauwen niet en doen ook niet mee aan het zwartepietenspel dat na Dijsselbloems rapportage van de gemoederen bezit nam. Wel kijken we naar de perfide logica achter de vernieuwingen die zo ter discussie staan. Hessel Nieuwelink bestudeerde een studie van het Sociaal en Cultureel Planbureau over de onderwijsvernieuwingen van de laatste vijftien jaar. Ook wist *Maatschappij & Politiek* vroegtijdig de hand te leggen op *Mythes in het onderwijs*, waarin een keur van critici de ideologie van de vernieuwers tegen het wetenschappelijke licht houdt. Psychologe Greetje van der Werf trekt in haar bijdrage op basis daarvan de harde conclusie dat deze vernieuwers en hun vernieuwingen onethisch zijn. Heeft zij gelijk, en zo ja, wat nu?

Dit nummer biedt meer. Coen Gelinck dient critici van de Commissie Schnabel van repliek, die menen dat het domein *religie* uit Maatschappijwetenschappen moet worden gehaald omdat het bij levensbeschouwelijke vakken zou thuishoren. Wolter Blankert bewijst waarom de Europese Unie meer aandacht bij Maatschappijleer verdient, in het bijzonder bij lessen over politieke besluitvorming. Want hoe je die ook wendt of keert, de Europese Unie is nu eenmaal een vierde bestuurslaag van Nederland.

Blankerts artikel sluit naadloos aan bij dat van Cito-medewerker Victor Gijssels, die vmbo-docenten informeert over nieuwe exameneisen. *Maatschappij & Politiek* krijgt terecht wel eens het verwijt (te) weinig aan het vmbo te doen, maar dit nummer zal menig vmbo-docent met zorg willen bewaren.

Hans van der Heijde



Goed burgerschap niet te toetsen



Het middelbaar beroepsonderwijs moet leerlingen tot goede burgers opleiden, maar hoe toets je of iemand een goede burger is? Docenten worstelen ermee. Sinds dit schooljaar zijn opleidingen verplicht zich met burgerschap bezig te houden. Ruim 200 docenten van elf christelijke regionale opleidingscentra praatten er in maart over tijdens de conferentie *Herrie in het Land*. Ze zoeken naar manieren om burgerschap, dat aan Maatschappijleer en Levensbeschouwing grenst, in het onderwijs in te voeren. Sommige scholen geven het als apart vak, andere combineren het met de beroepspraktijk. 'De vraag blijft hoe je leerlingen interesseert voor zaken die spelen in de samenleving waar ze deel van uit maken en een verantwoordelijkheid in hebben', aldus een conferentieganger.

Discussiëren met leerlingen is het probleem niet. 'Dat is je vak', stelt een docent, 'maar als ik zeg dat ik het dragen van een hoofddoek in een rechtbank ongeoorloofd vind, omdat onze rechtspraak niet op religie is gebaseerd, verwijt het management mij dat ik anti-islamitisch ben.'

In hoeverre mag hun mening een norm in het onderwijs zijn, vragen meer docenten zich af. Zeker nu in het publieke debat de grenzen van vrijheid van meningsuiting vurig worden bediscussieerd.

In elk geval ligt de invulling van burgerschapsvorming bij de scholen zelf, zegt

voorzitter Berend Kamphuis van Federatie Christelijk MBO. Toetsing van goed burgerschap door de overheid is irreal.

(Bron: *Trouw*, 11 maart 2008)



'Wij hoeven ons niet te verontschuldigen!'

Tijdens een les Maatschappijleer en Levensbeschouwing aan het Comeenius Lyceum Amsterdam legt Yousra uit dat zij het zo bezwaarlijk vond dat de verzen uit de Koran, zoals geciteerd in de film *Fitna*, helemaal niet goed zijn geciteerd. Klasgenoten die ook moslim zijn, knikken. 'Je moet jaren studeren voordat je de Koran begrijpt, en Wilders maakt die film zo maar even.' Volgens Saeed had Wilders belachelijke argumenten: 'Ik ben niet aansprakelijk voor wat een paar idioten doen! Dat is een minderheid. De meerderheid is het er helemaal niet mee eens. Dus wij hoeven ons niet te verontschuldigen!'

Docent Floor Stevens: 'Afgelopen maanden heeft zich een spanning opgebouwd, dat merkte je, maar het lijkt wel of ze leren omgaan met dit soort zaken. Ze reageren afgemeten, zijn beter in staat die emoties in te tomen.' De school had zich voorbereid op commotie. Het adagium was: laat leerlingen hun emoties en meningen uiten, verwijst naar onze grondrechten. Van commotie is echter geen sprake. Stevens: 'Ze vinden de film niet leuk en vinden de films van extremisten ook niet leuk. Ze willen wel over de inhoud praten, maar minder over de vorm. Dus ik hoop dat de tijd achter ons ligt dat het alleen maar over boerka's en zelfmoordgordels gaat. Laten we eens praten over hoe jonge moslims hun godsdienst belijden en dan zie je dat dat nogal liberaal is. Die jongeren krijgen echter geen stem.

Dat moet wel gebeuren.'

(Bron: *Het Parool*, 29 maart 2008)



Leraar bij leerling thuis



Leraren van ruim zeventig Amsterdamse scholen willen massaal huisbezoeken bij hun leerlingen afleggen. Het gemeentebestuur reserveert 2.600 euro per klas om docenten vaker bij leerlingen thuis te laten komen. De evaluatie van een eerste huisbezoekenproef leert dat docenten hun leerlingen beter begrijpen en zeggen ze beter te kunnen helpen. Ze merken ook dat ouders eerder contact zoeken. Als nadelen noemen de docenten de tijd die het kost, de moeite die gedaan moet worden om een afspraak te maken en hun angst voor sommige buurten of gezinnen.

Conrector Paul Teillers van het Amsterdamse Hervormd Lyceum West vindt het heel waardevol, zeker nu ouders minder op ouderavonden verschijnen. De band met leerlingen en ouders wordt veel sterker en het geeft informatie, bijvoorbeeld over hoe kinderen zich thuis gedragen. De conrector herinnert zich ook nog hoe een moeder na zijn binnenkomst direct begon te vertellen over de mishandeling door haar man: 'Dat vertellen ze niet zo snel in een tienminutengesprek'.

(Bron: *Het Parool*, 3 april 2008)

Logica van rendement en slechter onderwijs

HANS VAN DER HEIJDE

Zoals altijd na de afronding van een parlementair onderzoek concentreert ook het debat over de bevindingen van de Commissie Dijsselbloem zich in eerste instantie op de *whodunnit*-vraag. Wie is schuldig? Nete-lenbos? Van Kemenade? De hele politiek? De onderwijsmanagers? Die luie, slecht opgeleide docenten? Allemaal samen? Misschien is het goed ook verder te kijken en de blik op onderliggende structuren te richten. Vloeit daar een logica uit voort die de inhoudelijke kwaliteit van het Nederlandse onderwijs permanent ondermijnt?

Het verslag van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen onder voorzitterschap van Jeroen Dijsselbloem lag nog op de persen toen het naar elkaar toeschuiven van schuld en verantwoordelijkheid door de betrokken groepen al begon. Die groepen kunnen ruwweg onder drie noemers worden geschaard: de politiek, het onderwijsmanagement en de docenten. Kinderen weten het al: als je met z'n drieën bent en eentje moet de rol van Barbertje spelen, dan moet je zo snel mogelijk vriendschap met een van de andere twee sluiten om nummer drie die rol te kunnen toespelen.

Management

De politiek en de docenten vonden elkaar snel. Gezamenlijk steken ze nu de beschuldigende vinger naar die vermaledijde onderwijsmanagers uit. Die hebben het gedaan. Nu is daar veel voor te zeggen. In elk geval hebben die het óók gedaan. In *Maatschappij & Politiek* werd er al eerder over geschreven: wat het onderwijsmanagement als pogingen ter verbetering van de onderwijskwaliteit verkoopt, zijn in feite maatregelen die op minder onderwijs en verlaging van normen en eisen, ofwel inhoudelijke kwaliteitsvermindering zijn gericht.

Het voorstellen van de werkvloer van docenten als een eenstemmig koor dat al jaren zijn klaagzangen voor de dichte deur van dove managers zingt, is echter een beeld dat bepaald niet met de werkelijkheid strookt. Menig docent heeft zich de afgelopen jaren tot evangelisator van een van die onderwijskundige religietjes ontpopt en heeft flink aan de erosie van het inhoudelijke onderwijs meegewerkt.

Parlementariërs en bewindslieden van toen en nu, die thans om het hardst roepen dat het onderwijs zich op het aanbrenge van een stevig fundament van kennis en rekenkundige- en taalvaardigheden moet concentreren, dramden een paar jaar geleden nog de politieke correctheden over onderwijshervorming en nieuw leren. Ja toch, mevrouw Dijkma?

Structuren

De schuldvraag is interessant en politiek belangrijk, maar de beantwoording daarvan mag zich niet tot personen en afzonderlijke groepen van betrokkenen beperken. Aardig trouwens, dat die les nu juist uit een schoolvak, Maatschappijleer, valt te trekken. Maatschappijleer vertelt dat ook naar wettelijke en andere structuren moet worden gekeken. Die beperken immers de handelingskeuzen

van betrokkenen. Zelfs al zou de schuld voor de verslechtering van het onderwijs in Nederland geheel bij die onderwijsmanagers liggen – wat niet zo is, althans niet geheel – dan nog zal niemand willen beweren dat zij daar doelbewust naar streefden en streven.

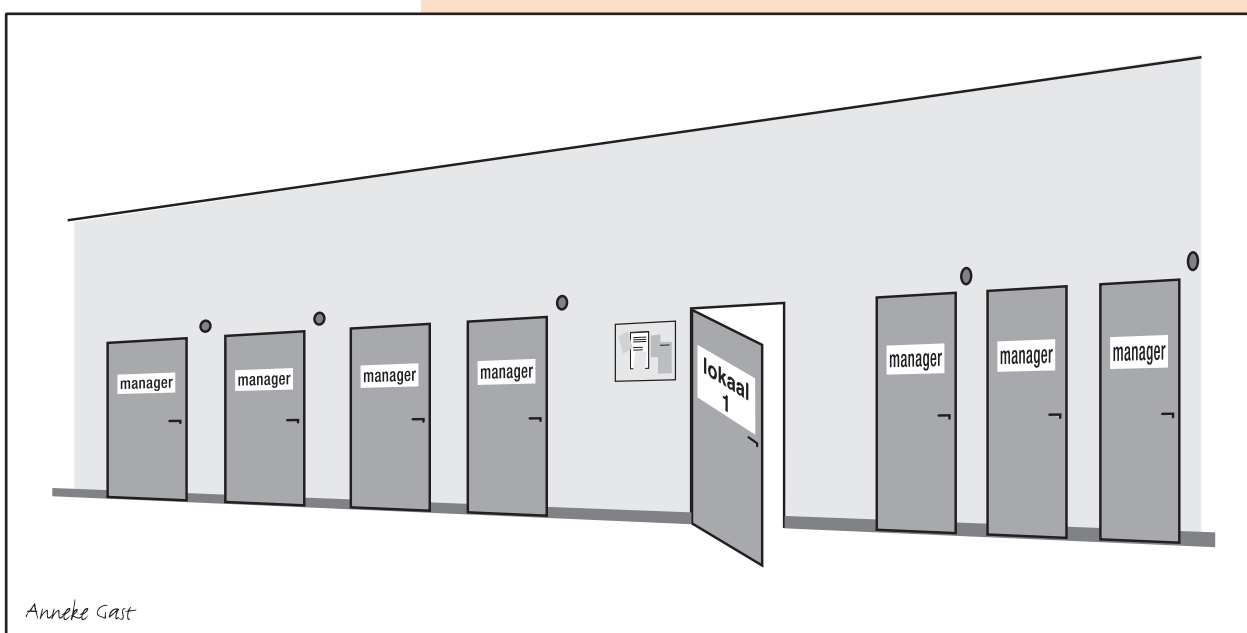
Schaalvergroting en financiering

Decennialang is gestreefd naar schaalvergroting van onderwijsorganisaties om het bestuur van die organisaties efficiënter en professioneler te maken. Tegelijkertijd is de financiering van schoolorganisaties drastisch veranderd. Moest een schooldirecteur vroeger voor de aanschaf van elk krijtje toestemming aan het ministerie vragen en de aanschaf vervolgens met een bonnetje bewijzen (ik overdrijf voor de duidelijkheid), om een einde te maken aan deze bureaucratische rondedans mogen die nieuwe, grote schoolorganisaties nu tot op zekere hoogte – binnen de marges van de lumpsumfinanciering – een zelfstandig financieel beheer voeren. Dankzij de professionalisering van het onderwijsmanagement zou dat immers ook moeten kunnen; het valt niet te ontkennen dat in die herstructurering enige logica zit.

Die herstructurering zou als een gedeeltelijke privatisering kunnen worden beschouwd. Met volkomen privatisering heeft die gemeen dat het management onmiddellijk meer macht naar zichzelf toe trok en die machtsuitbreiding even snel verkocht als uitbreiding van verantwoordelijkheid, die *dus* met hogere beloningen, emolumenten en bonussen gepaard moest gaan.

Goed beloonde katvangers

Die schaamteloze vertoning is maar één van de gevolgen van deze herstructurering en niet eens de belangrijkste. De lumpsumfinanciering maakt het voor de overheid veel gemakkelijker om te bezuinigen. Het zijn nu immers de managers die de harde, de werkvloer pijnigende maatregelen moeten nemen. Daarmee worden zij als het ware de katvangers van *de* politiek. Vooral als bezuinigingen de vorm van het uitblijven van budgetverruiming hebben, is de link tussen dat



uitblijven en het worden afgeknepen aan de basis voor die basis nauwelijks zichtbaar en zijn de managers de cynische boosdoeners. Hierbij mag niet worden vergeten dat ze dat deels ook zijn: hoe meer bezuinigingsmaatregelen ze moeten nemen, hoe meer reden ze menen te hebben om zichzelf daarbij te ontzien.

Rendement en personeelslasten

Een veel belangrijker gevolg van die herstructurering was en is een ingrijpende verschuiving van de bestuurlijke prioriteiten van de onderwijsmanagers. Op de eerste plaats is het financiële rendement van de schoolorganisatie komen te staan. Daar lijkt op het eerste gezicht niets mis mee te zijn: ook een schoolorganisatie behoort financieel gezond te zijn. De vraag is wat rendement hier eigenlijk betekent, in relatie tot de kwaliteit van het eindproduct, en wat is dat eindproduct eigenlijk? In managersogen lag het, mede om reden van criteria van overheidsfinanciering, voor de hand om het rendement af te meten aan de hoeveelheid afgeleverde gediplomeerden (startgekwalificeerden).

Die hoeveelheid is echter positief te beïnvloeden door normen en eisen te verlagen. Dat is des te aantrekkelijker naarmate de overheidsfinanciering meer met de hoogte van dat aantal samenhangt. Als dan ook nog eens de instroom van nieuwe leerlingen en studenten een lager niveau dan voorheen heeft, dan wordt dat nog aantrekkelijker, om niet te zeggen noodzakelijk; mede vanuit het perspectief van omvang en werkgelegenheid van de schoolorganisatie. Wanneer die instroom ook nog eens onder druk staat tengevolge van demografische ontwikkelingen, dan... hier vervallen we in herhaling.

Veruit de grootste kostenpost in het onderwijs zijn de personeelslasten: circa 90 procent van de totale lasten. Het belangrijkste, om niet het zeggen enige instrument om binnen de eigen schoolorganisatie aan de kostenkant rendementsverhogende maatregelen te nemen, is derhalve de verlaging van de personeelslasten. Hoe? Door salarieel hoog ingeschaalden zoveel mogelijk te weren, door zoveel mogelijk met tijdelijke aanstellingen te werken (tijdelijk aangestelden kun je zonder financiële consequenties voor de organisatie lozen als de instroom een jaartje tegenvalt) en door het aantal lessen te verminderen. Dat laatste kan niet overal even eenvoudig, maar in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs is en wordt maximaal van dat middel gebruikgemaakt.

Logica

Voeg beide voorgaande alinea's samen en men ziet hoe zich daaruit een nieuwe logica van de onderwijsorganisatie ontwikkelt. Minder lessen en minder hoog geschoolde (en dus lager ingeschaalde) docenten leiden tot erosie van de inhoudelijke onderwijskwaliteit. Andersom betekent verlaging van eisen en normen dat lessen kunnen worden geschrapt en docenten niet over de hoogst mogelijke kwalificaties hoeven te beschikken. Kortom, die logica vloeit voort uit de eis tot rendementsverhoging.

In zijn uiterste consequenties leidt deze logica tot een school die zonder lessen en zonder docenten... en dus ook zonder lokalen kan. Een school dus, die materieel alleen nog uit een onderkomen voor het management bestaat. Dat klinkt belachelijk, maar sommige ROC-opleidingen komen daar al aardig in de buurt.

Die logica heeft zich zonder noemenswaardige slag of stoot meester van schoolorganisaties kunnen maken. Twee tendensen hebben daartoe bijgedragen. Schaalvergroting heeft van de platte organisaties die scholen vroeger waren – met relatief veel invloed van onderop – piramidale, strenghiërarchische organisaties gemaakt. Waarin de invloed van onderop tot vrijwel nul is teruggebracht; ook een van de redenen trouwens, waarom de frustratie onder docenten een dergelijk hoog niveau heeft bereikt.

De andere tendens is van onderwijsideologische aard. Bijgestaan door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), de KPC Groep en wat er nog meer aan leveranciers van onderwijskundige ideologie de markt afschuimt, heeft het onderwijsmanagement docenten gebombardeerd met *inzichten*, die zouden bewijzen dat hun rol als kennisoverdrager uitgespeeld behoort te zijn. Over de even platte als onjuiste opvattingen over wat volgens deze ideologietjes *kennis* is, publiceerde *Maatschappij & Politiek* al eerder en hier zal derhalve niet verder op dat ideologische offensief worden ingegaan. Waar het om gaat is dat dat offensief er natuurlijk mede toe diende de rendementsverhogende maatregelen van het management van een onderwijskundige legitimatie te voorzien. Dat die adviesbureaus daar zo graag aan meewerken heeft overigens alles te maken met het feit dat ook zij min of meer geprivatiseerd zijn en volgens het u-vraagt-wij-draaien-beginsel moeten werken.

Naar een nieuwe logica

Tot zover deze, ruwe en bewust ongenueanceerd gehouden schets vanuit het perspectief van de logica, die voortvloeit uit de wijze waarop het huidige onderwijs wordt gefinancierd en bestuurd. De vraag is natuurlijk, hoe aan die logica is te ontsnappen?

Terug naar het oude systeem van financiering en naar de kleine schoolorganisatie kan niet en moet niet, ook dat systeem had grote bezwaren. Dijsselbloem *cum suis* bepleiten meer en steviger examens, waarvan de normen en eisen niet door de schoolorganisaties zelf kunnen worden beïnvloed – denk aan schoolonderzoeken en competenties. De inspectie zal zich meer moeten richten op de taken die zij vroeger veel rigoureuzer uitoefende: toezicht houden op de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs. Het belangrijkste aangrijpingspunt voor verbetering van de inhoudelijke onderwijskwaliteit is echter die huidige, *zum Teufel* voerende logica. Die moet essentieel veranderen. Financiering van schoolorganisaties moet ook en substantieel gaan samenhangen met de inhoudelijke onderwijskwaliteit die zij bieden. Alleen dan worden de schoolbestuurders gedwongen die kwaliteit de hoogste prioriteit te geven. ■

Vernieuwen als ideaal

HESSEL NIEUWELINK

De Commissie Dijsselbloem heeft onderzoekers gevraagd de verschillende achtergronden van de vernieuwingen in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. In dat verband heeft Ria Bronneman-Helmers van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) beleidsanalytisch onderzoek naar vijftien jaar onderwijsvernieuwingen verricht. Wat is er van de basisvorming, de Tweede Fase en het vmbo terechtgekomen en wat zijn eventuele verbeterpunten?

Het resultaat van het onderzoek van Ria Bronneman-Helmers is een uitgebreide, lijvige, maar goed leesbare studie waarin de verschillende fasen van besluitvorming aan bod komen.¹ Het beeld dat eruit naar voren komt is dat van door idealen en carrièredrang aangedreven politici die in sneltreinvaart het onderwijs wilden hervormen. Of dit positieve resultaten heeft opgeleverd is maar de vraag. Uitgebreide studies daarnaar ontbreken en het is niet altijd duidelijk of de vernieuwingen een verklaring zijn voor een toe- of afname van het onderwijsniveau.

Gelijkheidsdenken

In het rapport staat een aantal thema's centraal. Een daarvan is het gelijkheidsdenken, dat vooral PvdA-bewindslieden kenmerkte. De basisvorming is hier het belangrijkste gevolg van. De gelijke onderwijs-

kansen van leerlingen zouden worden vergroot doordat de selectie werd uitgesteld. Dat de wijze waarop de basisvorming gestalte kreeg (gebrek aan niveaudifferentiatie, toename algemeen vormend onderwijs) juist de kansen van de cognitief zwakkere leerlingen zou verkleinen, wilden de PvdA-bewindslieden niet inzien. Bronneman komt in haar studie tot de conclusie dat de basisvorming niet tot de beoogde toename in kansengelijkheid leidde: 'De gerapporteerde gegevens over de afstroom en opstroom naar sociaal milieu (...) wijzen echter eerder op een ongelijker worden van de onderwijskansen dan op een vergroting van de kansengelijkheid'. De afgenomen mogelijkheden om naar een hoger niveau door te stromen (van bijvoorbeeld mavo naar havo) is hier een verklaring voor. Een andere verklaring is dat de sterke nadruk op theoretisch, algemeen

vormend onderwijs arbeiders- en migrantenkinderen de motivatie ontnemt om naar school te gaan.²

Didactische vernieuwing

Aan de andere twee grote door Den Haag gestuurde onderwijsvernieuwingen (Tweede Fase en vmbo) lag veel meer het idee ten grondslag dat onderwijsinhoudelijke knelpunten moesten worden weggenomen en doelmatigheid moest worden vergroot. Nauw verbonden met de veranderingen in de structuur kwam echter de wens vanuit Den Haag om ook de didactiek aan te passen. Door meer *activerende didactiek* te gebruiken zouden leerlingen gemotiveerder zijn en beter op het vervolgonderwijs worden voorbereid. Formeel waren scholen vrij in de keuze van didactische aanpak. De Tweede Fase moest dan ook niet als een inperking van deze vrijheid worden gezien. Scholen kregen door de invoering juist 'een grotere vrijheid om op flexibele wijze een eigen pedagogisch-didactische en organisatorische aanpak te kiezen. Die vrijheid kon uiteindelijk tot het Studiehuis leiden'. Dat scholen niet (geheel) vrij waren in de keuze van een pedagogisch-didactische aanpak maakte voormalig onderwijsstaatssecretaris Tineke Netelenbos tijdens het *openbare gesprek* met de parlementaire commissie duidelijk: 'Vrijblijvend is het natuurlijk helemaal nooit geweest.'³ Onder het mom van het wegnemen van belemmeringen voor vernieuwend onderwijs, bemoeide het ministerie zich dus met de inrichting van het onderwijs. Dit blijkt eveneens uit de wijze waarop de inspectie scholen controleert en beoordeelt. Zo stelt Bronneman dat 'bij de toetsing van de kwaliteit ook naar de pedago-



Is het belangrijker informatie te kunnen vinden dan vakinhoudelijk iets te leren?

gisch-didactische vormgeving van het onderwijs wordt gekeken. De beoordeling daarvan wordt meegenomen in het totaaloordeel over de kwaliteit'.

Ideologie

Ideologische overwegingen speelden, naast bovenstaande redenen, een rol bij de wens om werkvormen aan te bevelen die van meer zelfstandigheid uitgaan (dit wordt in discussies veelal met het *nieuwe leren* aangeduid). Zo is het de verwachting dat zelfstandigere werkvormen leerlingen beter in staat stellen om zich te ontplooiën. Zij kunnen in eigen tempo hun leerdoelen verwezenlijken. Daarnaast bestaat het idee dat de rol en betekenis van kennis door de komst van ICT verandert. Omdat leerlingen op het internet veel (zo niet alles!) op kunnen zoeken en door de snelle verandering van de samenleving kennis veroudert (!), wordt het – volgens aanhangers van dit idee – belangrijker voor leerlingen te leren hoe ze iets moeten vinden dan dat ze iets vakinhoudelijks leren. Het idee is dus dat leerlingen niet langer hoeven

te leren wat democratie betekent, welke democratische spelregels Nederland heeft en onder welke voorwaarden een democratie kan bestaan. ICT zorgt er – volgens degenen die hierin geloven – immers voor dat leerlingen het zelf op kunnen zoeken of het gemakkelijk aan iemand kunnen vragen. Vlak nadat de Tweede Kamer met de Tweede Fase (en dus met het Studiehuis) instemde, verscheen een kritisch rapport van de Onderwijsinspectie. Daarin stelde zij dat goede leerlingen goed meer zelfstandigheid aankonden, maar dat zwakkere leerlingen er juist veel moeite mee hadden. Leerlingen met minder culturele bagage hebben, zo blijkt uit recentelijk onderzoek, veel meer onderwijstijd nodig waarin culturele kennis wordt onderwezen. Deze *zachtere* didactische vernieuwingen in de richting van meer zelfstandigheid leiden dus tot meer ongelijkheid in onderwijs- en ontplooiingskansen. Ook in een samenleving waarin ICT een belangrijke rol speelt, blijven cultureel bepaalde verwachtingen een

rol spelen. Veel aandacht voor *google-vaardigheden* vergroot dan ook de ongelijkheid.

Het 'hoe' en het 'wat'

In discussies over het rapport Dijsselbloem komen telkens twee punten ter verbetering van onderwijsbeleid naar voren. Het eerste verbeterpunt betreft de scheiding tussen het *hoe* en het *wat*. In het vorige nummer van *Maatschappij & Politiek* zei Jeroen Dijsselbloem: 'De politiek moet (...) zich niet meer met het hoe bemoeien. Wel moet de politiek vastleggen wat de samenleving nou precies van het onderwijs verwacht'.⁴ Bronneman schrijft uitgebreid in haar rapport dat een scheiding tussen de doelen en de wijzen waarop die moeten worden bereikt, niet reëel is: 'De opbrengsten van het onderwijs (het wat), kunnen in de praktijk moeilijk los worden gezien van het onderwijsproces (het hoe). Verschillende typen kennis en soorten vaardigheden vragen immers om verschillende leerprocessen (meer leerstofgericht of meer leerlinggericht), onderwijsvormen (in een schoolse of in een authentieke leeromgeving) en typen van toetsing en examinering (via toetsen of portfolio's)'. De keuze voor bepaalde onderwijsdoelen, beperkt dus in grote mate de didactische mogelijkheden. Geconcludeerd moet worden dat scholen dus niet helemaal vrij zijn bij de inrichting van hun onderwijs.

Beroepsvereniging voor leraren

Een tweede verbeterpunt is de oprichting van een beroepsvereniging voor leraren. Bij de verschillende vernieuwingen werd weinig naar leraren geluisterd. Men veronderstelde dat de vakbonden de leraren

goed vertegenwoordigden. Voor zover zij dat deden, gebeurde dat op het gebied van arbeidsvoorwaarden. Vakinhoudelijke vertegenwoordiging gebeurde uitsluitend door de verschillende vakverenigingen, zoals de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM). Een probleem hierbij was echter dat de vakverenigingen elkaar niet steunden maar beconcurrerden, onder andere met betrekking tot het aantal lesuren per vak. 'Door het ontbreken van een eigen beroepsorganisatie waren leraren de afgelopen jaren feitelijk een speelbal in handen van uiteenlopende politieke en maatschappelijke krachten', aldus Bronneman. Zij pleit voor een 'een organisatie die toeziet op de kwaliteit van de beroepsuitoefening, de toegang tot het beroep bewaakt en zorgdraagt voor de ontwikkeling van het vak'. Om deze organisatie op te richten is het belangrijk dat docenten zich organi-

seren en dat niet anderen dat voor hen doen, zoals in het verleden met de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) gebeurde. Of docenten daartoe in staat zijn is maar de vraag. Voor de oprichting van een dergelijke organisatie moet er een redelijke mate van overeenstemming over de invulling van het onderwijs bestaan. Uit het rapport van Bronneman komt juist een beeld van een sterk verdeelde beroepsgroep naar voren. Aan de ene kant staan degenen die sterk leerlinggericht zijn, aan de andere kant degenen die voornamelijk leerstofgericht zijn. De oprichting van een beroepsgroep van docenten lijkt op korte termijn dan ook niet waarschijnlijk. Jammer, uit de ervaringen van de laatste vijftien jaar zou toch ten minste de conclusie moeten worden getrokken dat docenten niet langer een marginale rol bij (besluitvorming tot) onderwijsvernieuwingen mogen spelen. ■

Noten

1. Ria Bronneman-Helmers, *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. Een beleidsanalytische studie ten behoeve van het parlementaire onderzoek onderwijsvernieuwingen* (Kamerstuk 31007 007: 2008). Te verkrijgen via de internetpagina van de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen: www.tweede-kamer.nl/kamerleden/commissies/TCO/sub/index.jsp.
2. Zie ook: Jaap Dronkers, *Ruggengraat van ongelijkheid. Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*, Mets & Schilt/Wiard Beckman Stichting, Amsterdam 2007.
3. Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen, *Tijd voor onderwijs* (Kamerstuk 31007 007: 2008), p.67.
4. Gerard van Rossum, 'We bemoeien ons niet meer met het 'hoe'', in: *Maatschappij & Politiek*, nummer 2 (2008), pp.4-7.

POLITIEK IN DE KLAS.NL

U vindt alle informatie over onderwijsprojecten en lesmateriaal van het Instituut voor Publiek en Politiek (IPP) vanaf nu op één website:

www.politiekinklas.nl

Ga naar www.politiekinklas.nl voor informatie over De Haagse Tribune, voor verslagen van de Docentendag Maatschappijleer, voor informatie over onderwijskranten en gastlessen, voor Scholierenverkiezingen, Wegwijs op het Gemeentehuis, enzovoorts.

POLITIEK IN DE KLAS.NL

Einde van het theezakjesmodel?

LIEKE MEIJS

In opdracht van de VO-Raad onderzocht instituut IVA hoe er beter op havo-leerlingen kan worden ingespeeld.

Dit onderzoek naar maatregelen ter versterking van de havo-identiteit kreeg nogal wat aandacht in de media.

Maatschappij & Politiek vroeg zich af welke adviezen uit het onderzoeksverslag bruikbaar zijn voor lessen Maatschappijleer.

Docenten voelen feilloos aan wat het verschil tussen een havo- en vwo-leerling en tussen een havo- en vwo-klas is. Bij een poging dat verschil en die eigenheden te beschrijven vervalt men echter al snel in stereotypen. Het ontbreekt dan aan mogelijkheden om 'handen en voeten' aan de respectieve identiteiten van leerlingen, klassen en onderwijs op havo- en vwo-niveau te geven. Tijd voor een onderzoek meende de VO-raad. Een 'kortlopend onderwijsonderzoek' werd uitgevoerd door onderzoeksinstituut IVA, met als titel *Beter inspelen op havo-leerlingen*.¹ Een veelzeggende titel: die er immers al op wijst dat op havo-leerlingen anders (motiverender, uitdagender, dwingender?) moet worden ingespeeld dan op vwo-leerlingen.

Motivatiegerebrek

Het onderzoek richtte zich hoofdzakelijk op de havo en zocht daar naar

concrete maatregelen ter voorkoming van vertraging van havo-leerlingen in de bovenbouw. Aan een vijftigtal deelnemende scholen is gevraagd, wat zij als oorzaken van de havo-problematiek zagen. Teamleiders noemen veelvuldig de motivatie van de leerlingen als het hoofdprobleem, gerelateerd aan problemen als passieve leerhouding en gebrekkige studiehouding. Niets nieuws onder de zon dus, deze klacht klinkt al decennialang. Vreemd daaraan is dat in het basisonderwijs niet één leer-

jaargroep als *slecht gemotiveerd* wordt gekarakteriseerd (hooguit groep 8 na de Cito-toets, maar dat is begrijpelijk). Toch zal er vast wel sprake zijn van gebrek aan motivatie bij kinderen in het basisonderwijs. Daar worden echter oplossingen in het onderwijsaanbod voor gezocht: meer uitdaging voor leerlingen voor wie de leerstof te eenvoudig is, andere werkvormen voor leerlingen die zich slecht kunnen concentreren, en extra begeleiding voor leerlingen die moeite met de stof hebben. Docenten die aan het onderzoek deelnamen, gaven als oorzaak van de havo-problematiek de grote concurrentie met de buitenschoolse wereld [trekt die harder aan havisten dan aan andere leerlingen?, LM], onvoldoende planningsvaardigheden en gebrek aan discipline.

Andere bronnen melden nog meer kenmerken van de havo-4-leerlingengroep.

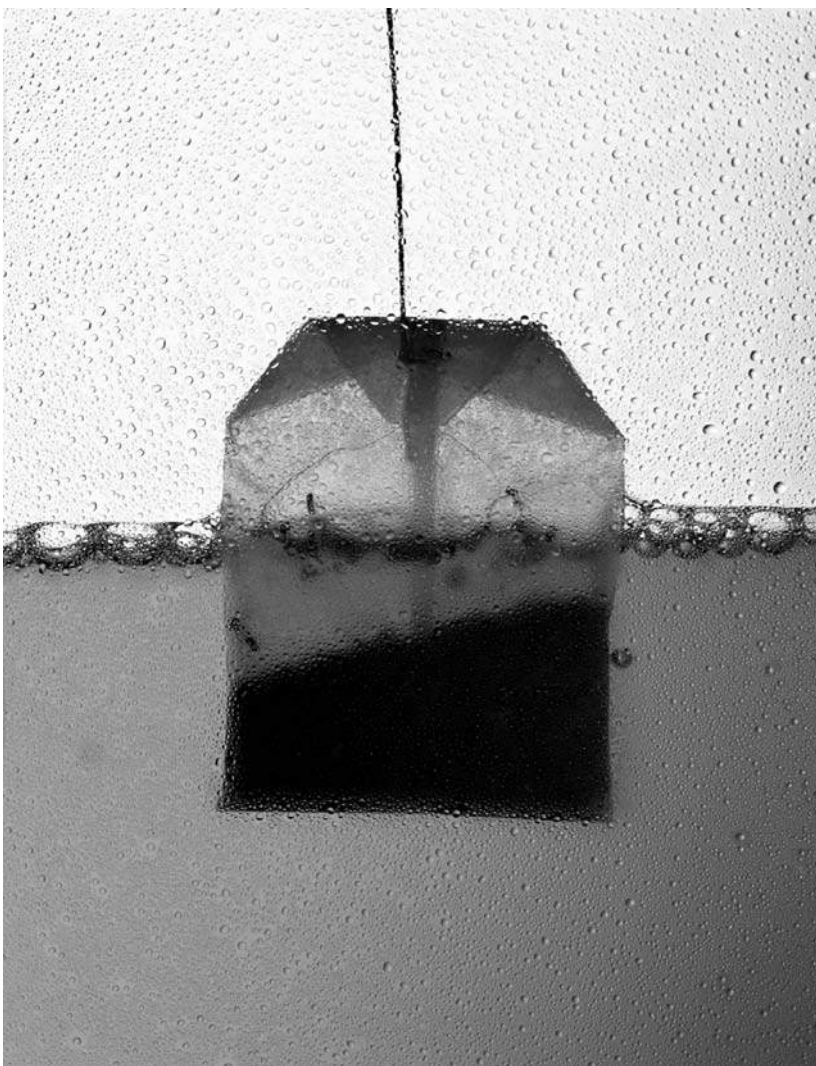
In onderstaand kader vindt u de samenstelling van havo-4, uitgedrukt in percentage van de totale havo-4-populatie.

Havo-4 is dus een zeer heterogeen gezelschap. Daarnaast kwam diversiteit in Cito-scores als een andere vorm van heterogeniteit uit het IVA-onderzoek naar voren: 21 procent van de docenten noemde dat en gaf aan dat het verschil in scores binnen

Samenstelling van havo-4, uitgedrukt in percentage van de totale havo-4-populatie.

	2000	2006
uit havo-3	62 %	60 %
uit atheneum-3	10 %	9 %
uit atheneum-4	6 %	4 %
uit havo-4 (zittenblijvers) ²	16 %	15 %
uit vmbo-4 (TL)	6 %	12 %

Bron: *Inspectie van het Onderwijs*



Theezakje nog bruikbaar bij bepaling havo- en vwo-identiteit?

de havo-4-groep tussen de 10 en 24 varieert.

Overigens laten de cijfers van de onderwijsresultaten op de havo de laatste jaren een duidelijke verbetering zien (zie kader Onderwijsresultaten).

Ook op het niveau van de docent zijn

oorzaken voor de problematiek te vinden. Het IVA-onderzoek noemt: (i) het onvoldoende inspelen op de leerstijlen van havo-4-leerlingen, (ii) de sterke vakgerichtheid en minder leerlinggerichtheid van de Tweede Fase-docenten, en (iii) het niet consequent toepassen van studiewijzers door

Op verzoek van leerlingen werd een streng telaarokersbeleid ingevoerd.

docenten. Op het niveau van de organisatie refereert het onderzoek nog aan het grote verschil tussen havo-3 en havo-4.

Wat helpt?

De conclusies van het IVA-onderzoek geven nogal wat adviezen met betrekking tot versterking van de havo-identiteit, waarbij gemeenplaatsen als 'klassen verkleinen' en 'de leerlingen serieus nemen' hier maar even buiten beschouwing worden gelaten. Interessanter is wat de deelnemende scholen aan succesvolle maatregelen noemen. Zo heeft het Emmauscollege in Rotterdam rigoureus op de havo-afdeling ingegrepen: 'We hadden het theezakjesmodel: wat we op vwo deden, deden we op havo iets minder: dezelfde stof en toetsen, maar dan een lichtere variant. Dat zijn we heel anders gaan aanpakken: andere lesmethoden, toetsen en didactiek. Het werd meer *doenerig*, op de praktijk gericht. Daarnaast kreeg de mentor een heel andere rol toebedeeld: leerlingen die het moeilijk hebben worden meer bij de hand genomen'.³

Om het theezakjeseffect te bestrijden heeft een andere school zoveel mogelijk scheiding in de gebruikte methoden in havo- en vwo-onderbouw aangebracht en docenten verplicht om voor havo-2/3 enerzijds en vwo-2/3 anderzijds andere toetsen te maken. Weer een andere school boekt succes met activerende

Onderwijsresultaten op de havo

	2000	2006
havo		
van derde leerjaar naar diploma zonder zittenblijven	57 %	67 %
havo-3 t/m havo-5		
niet bevorderd de school verlaten	17 %	7 %

Bron: Inspectie van het Onderwijs

didactiek op de havo en onderlinge coaching van docenten. Ook is er een school die succes boekt met een streng telaarcomersbeleid (mede op verzoek van de leerlingen) en strikte controle op aanwezigheid. Van het project *Havo competent*, waaraan een aantal scholen deelneemt, worden positieve resultaten verwacht. Voor meetbare, harde resultaten is het echter nog te vroeg; dat geldt eigenlijk voor alle hierboven genoemde maatregelen.

Er wordt wel erg veel van de havisten verwacht.

Maatschappijleer

Inmiddels zijn er methoden op de markt die zich specifiek op de havo en het vwo richten en zowel qua inhoud, moeilijkheidsgraad, contextkeuzen en abstractieniveau duidelijk verschillen. De grote lijnen van de beide examenprogramma's laten nog maar een bescheiden differentiatie zien: vwo'ers moeten meer kunnen analyseren, meer theoretische

modellen toepassen en internationale vergelijkingen maken. Meer verschil is wenselijk.

Aangezien het vwo-tempo hoger ligt dan dat van de havo, moet niet dezelfde hoeveelheid stof worden gevraagd – al is deze wat gemakkelijker. Ook de lespraktijk zou meer moeten verschillen: meer zelfstandig leren bij vwo-leerlingen en meer toepassingsgerichtheid op de havo (ook ten aanzien van de onderzoeksvaardigheden). Verder moet naar een eigenstandig examenprogramma worden gestreefd.

De Commissie Schnabel gaf in haar rapport aan dat ook zij vindt dat de differentiatie havo/vwo met de invoering voor het vak Maatschappijwetenschappen nog verder gestalte moet krijgen.

In onderstaand kader vindt u tot slot de resultaten van de verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen bij Maatschappijleer, in vergelijking met andere vakken.

Een voorzichtige conclusie ligt voor de hand: er wordt wel erg veel van de havisten verwacht en de (school) examens voor het vwo mogen pittiger. ■

Noten

1. Zie voor informatie over het onderzoek: www.iva.nl/srcPub.php?pubID=1501.
2. Het aantal zittenblijvers op de havo bewoog zich de afgelopen tien jaar tussen 12 en 15 procent, op het vwo tussen 7 en 10 procent (Bron: *Zeven jaar Tweede Fase, een balans*, Tweede Fase Adviespunt, 2005, p.55).
3. 'Havo een vak apart', in: *Het Onderwijsblad*, nr.5, maart 2008.
4. Aan Victor Gijssels van het Cito heb ik de vraag voorgelegd in hoeverre de eindexamencijfers van 2004 representatief zijn. Gijssels meldde: 'De gegevens van 2004 zijn a-typisch. Voor het vwo-examen geldt nu examen 2005 als referentie-examen, met een percentage onvoldoende van 23 procent. Vorig jaar in 2007 was het percentage onvoldoende bij vwo 22 procent met een N-term van 1,2. Bij N=1 zou het percentage onvoldoende zelf 28 procent zijn geweest! Bij het havo-examen 2005 was het officiële percentage onvoldoende 26 procent (bij N=0,9). Dat percentage is sinds 2004 de nieuwe norm voor havo Maatschappijleer geworden. De CEVO heeft de laatste jaren dus de norm van havo verlaagd en die van vwo verhoogd.'

Percentage onvoldoenden (2004)

	havo		vwo	
	onvoldoende SE	onvoldoende CE ⁴	onvoldoende SE	onvoldoende CE
Maatschappijleer 2	6 %	29 %	1 %	15 %
Maatschappijleer 1	1 %	–	0 %	–
Aardrijkskunde	5 %	16 %	1 %	18 %
Geschiedenis	5 %	14 %	1 %	8 %
Filosofie	2 %	20 %	1 %	20 %
Economie 1	11 %	23 %	4 %	27 %

SE = schoolexamen / CE = centraal examen

Bron: M. Melissen, Het niveau van de centrale examens in vwo en havo, CEVO, maart 2006

Mijn beproeving

RADBOUD BURGSMa

Docent Radboud Burgsma was vrij zeker van zijn zaak. De eindtermen van het vak zijn helder en duidelijk. Kleine en grote maatschappelijke vraagstukken en actuele gebeurtenissen vonden altijd wel een plek in zijn lessen, maar door de film van Geert Wilders heeft hij zichzelf nog nooit zoveel vragen gesteld. Het lijkt alsof hij het ook allemaal even niet weet en zoekende is. De film *Fitna*, ofwel *De beproeving*, is ook zijn beproeving gebleken.

Hoe bereid je je voor op de dag na *Fitna*? Het is het eerste uur. Een vmbo-3-klas stormt de klas binnen: 'Hebt u *Fitna* al gezien? Wat vond u ervan? Mogen we de film bekijken?' In mijn lokaal staan 5 *imacs* met internetverbinding. De mogelijkheid is er. Op de twee eerste vragen had ik me al voorbereid, maar die derde? Ik had *Fitna* dezelfde avond al gezien. Ik was niet onder de indruk en had het meeste al een keer eerder gezien. In het einde van *Fitna* leek me de oproep om de meest haatdragende teksten eens tegen het licht te houden legitiem. Een arabist zei terecht dat het kwaad niet zo zeer in het geschreven woord zit, maar in wat mensen er mee gaan doen. De vergelijking met de alom bekende Al Qaida-filmpjes had ook ik snel gemaakt. Net als bij het origineel heb ik bij sommige beelden weggekeken (zoals die van de onthoofding van de journalist en de

executie van de vrouw), niet omdat ik het niet wil zien, maar omdat ik er niet tegen kan. Alleen al de suggestie van pijn en de onzinnige moorden door mensen die denken het gelijk aan hun kant te hebben maakt me misselijk. Door deze beelden leek me *Fitna* ongeschikt als lesmateriaal. Tenminste dat dacht ik.

Journal

Het heeft die avond even geduurd voordat ik wist wat ik zelf over de film moest denken en wat ik er mee zou kunnen en moeten doen. Dan komt de onvermijdelijke vertaalslag naar de les. Het *NOS Journal* toonde op de dag na *Fitna* een verslaggever in de les Maatschappijleer op het ROC Mondriaan in Den Haag. Het klassengesprek begon met de vraag wie de film had gezien. Vier van de tien geïnterviewde leerlingen had de film gezien. Een moslima vertelde dat ze

zich aan de fouten in de film had geërgerd: 'Het gaat er niet om dat je de bevolking moet terroriseren, maar dat je voor je eigen geloof en je eigen volk moet opkomen'. Een andere leerling snapte de ophef over de film niet: 'Er mag ophef zijn, maar uiteindelijk gaat ons leven gewoon verder. De volgende dag gaan we weer naar school. We leven ons leven weer... ik vind dat geen enkele moslim hiermee moet zitten.' De docent voor de klas leek zeker van zijn zaak, maar voor de diepere vragen was in de reportage geen plaats.

Reactie

Dat brengt me terug bij mijn eigen les. Ik heb het bekijken van de film in de les toegelaten en de keuze aan de leerlingen overgelaten, met de waarschuwing dat er verschrikkelijke beelden in voorkomen. Enkele jongens lieten me al weten dat de onthoofding niet helemaal werd getoond, hetgeen suggereerde dat het de leerlingen verder koud liet en dat zij dit soort zaken vaker bekeken. Naarmate de film vorderde werden echter ook de leerlingen die de film voor de tweede keer zagen stiller. Af en toe hoorde je een geluid van afkeuring en verbazing. Van de 28 leerlingen keken er 23 naar de film. Van deze leerlingen gaf het overgrote deel zich aan de propagandafilm over. Hoe amateuristisch en op verschillende fronten feitelijk onjuist *Fitna* ook was, de film had in mijn klas toch het effect dat Wilders verwachtte: verwarring, angst, wij-zijdenken, woedde, haat en, in de laatste plaats, de aanzet tot een (maatschappelijke) discussie. Jammer dat die reactie op onderbuikgevoelens, angsten, borrelretoriek en vooral onwetendheid is gestoeld. Gelukkig is daar de docent Maatschappijleer.

Juiste conclusie?

Na het zien van de film lachte een leerling en riep iets over een goede grap. Ik vroeg naar verduidelijking en hij zei dat Wilders grapte met het telefoonboek en de Koran. Gaandeweg ontstond een rustig gesprek, waarin ik het initiatief nam en kreeg. Leerlingen waren oprecht geïnteresseerd: 'Wat als Wilders echt een pagina uit de Koran zou hebben gescheurd?'. De symboliek en het beoogde effect van de handeling gaat totaal aan hen voorbij.

In het gesprek was het eerst mijn taak om de symboliek, de boodschap, de generalisatie, de suggestie, de mogelijke impact, de propaganda en de manipulatie te verduidelijken. De vraag is echter of mijn kijk op de problematiek wel de juiste is? In hoeverre is mijn analyse voldoende en conclusie juist om de leerling in zijn meningsvorming bij te staan? Kan en mag ik bijvoorbeeld zeggen dat wij in het vrije Westen verlichte denkers zijn en dat er islamitische culturen zijn die die stap nog moeten maken, dat die stap een belangrijke voorwaarde voor wederzijds begrip en tolerantie is en het uitverkoren zijn relativeert, en dat dat weer moeilijk te rijmen valt met de verschillende geloofsfanatieken die er ook in het vrije Westen zijn?

Door de bomen

Ik kan het allemaal redelijk plaatsen en stel mijn kennis en vaardigheden ten dienste van de leerling. Ter verrijking van de inzichten van de leerlingen probeer ik in één lesuur die bagage samen te vatten. Na de moord op Theo van Gogh was de discussie in de klas moeilijk te leiden. Het leek op crisismanagement en het in goede banen leiden van pittige uitspraken, vooroordelen en af en toe flinke gene-

raliserende en discriminerende opmerkingen. Dit keer moest ik met de film *Fitna* beter beslagen ten ijs komen, maar hoe en met wat? Hoe ver kan ik gaan? Wat kan ik bijvoorbeeld met die colleges over Francis Fukuyama, die het in *Het einde van de geschiedenis en de laatste mens* (1992) over het (moslim-)terrorisme had als enkel de laatste stuip trekking (van de islam) in de evolutie naar de liberale democratie. Een goed alternatief zou niet bestaan. Daarbij merkte hij op dat de islam op het intellectueel niveau geen imperialistische kracht is – zoals het fascisme of Marxisme stelde – en daardoor zouden islamitische staten vanzelf door onderlinge twist uiteenvallen. Tenminste, dat is wat ik me nog kan herinneren; overigens een gedachte die na de Koude Oorlog helmaal zo gek niet was, ware het niet dat ook daar verschillend over werd gedacht.

Eén van die kritieken kwam van Benjamin Barber in het boek *Jihad vs. McWorld* (1995). Barber zag het

fundamentalisme (ofwel de *jihad*) als alternatief. De globalisering van het neoliberalisme zou een nieuwe cultuur opleggen. Hierdoor voelen de stamkrachten op lokaal niveau zich bedreigd en reageren ze door het eigen culturele, religieuze en etnische te heiligen. Vandaar ook de term *jihad*. Ook kwam de vraag bij me op wat de relevantie is in het geheel van Israël en de Palestijnen, de rol van de Verenigde Staten, de oorlogen enzovoort. Reuze interessant, maar wat kan mijn vmbo-3-leerling daarmee? Eén lesuur is te kort en door de bomen...

Wat mij die avond na *Fitna* restte was het volgen van alle debatten op radio en televisie waarin verschillende arabisten, betrokkenen, islamologen, islamieten, volgers, tegenstanders, mannen en vrouwen op straat allemaal iets te zeggen hadden. Met een notitieblokje op schoot luisterde ik aandachtig. Het was een lange, boeiende avond en zeker een beproeving. ■



Fitna: Onenigheid of Beproeving?



Filmmaker Geert Wilders.

'Lekker sporten man, daar ben ik altijd lekker fit na!' Zo kwam een vwo-6-leerling onlangs de klas binnen... en toen hadden we het er weer over: over vrijheid van meningsuiting, over moslims, over Geert Wilders. Ja, hij krijgt veel aandacht die Wilders. De *agenda setting*-theorie in de praktijk. Altijd leuk voor een docent, je hebt het niet verzonnen, het bestaat echt! Voor hen die het nog niet wisten: de media bepalen waarover wij met elkaar praten. Sommigen vinden dat Wilders veel te veel aandacht krijgt. Ook binnen de sectie Maatschappijleer op het Montessori Lyceum Amsterdam worden hierover discussies gevoerd. Moet er nu wel of niet aandacht aan deze clown uit Limburg worden besteed? Ik vind van wel. Niet aan Wilders zelf zozeer, maar wel aan zijn ideeën en aan de vraag waarom veel mensen zich in zijn ideeën herkennen. Geen kleinigheid meer in onze samenleving. Daar lezen, horen en zien leerlingen van alles over. Daar hebben ze vragen over en daar moet met ze over worden gepraat. Zeker tijdens Maatschappijleer. Als daar niet over maatschappelijke fenomenen wordt gesproken, waar dan nog wel?

Mag je als docent je mening over Wilders en zijn opvattingen geven? Ook deze vraag leidde binnen mijn sectie tot de nodige stemverheffing. Nou is het binnen de maatschappijleersectie van het Montessori Lyceum goed gebruik om leerlingen geen politieke opvattingen op te dringen, of ze tijdens een schoolexamen geen extra punten te geven als ze blijk geven van

dezelfde opvattingen als de docent. Als leerlingen er naar vragen geef ik evenwel mijn mening over van alles en nog wat. Ondertussen roep ik dan dat het totaal niet relevant is wat ik ergens van vind, maar dat het over hun mening gaat; wel gebaseerd op kennis van zaken. Dat spreekt voor zich. Daar zijn docenten dan weer voor als die kennis onvoldoende of soms zelfs totaal niet aanwezig blijkt te zijn. Maar goed, over de ideeën van Wilders, geef ik graag ook ongevraagd mijn mening.

Ik ben namelijk tegen groepsdenken – per definitie zou ik bijna zeggen – en dat is iets dat ik leerlingen in het algemeen wil laten zien. Leerlingen van het Amstellyceum (een zwarte school binnen de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam) zijn geen criminelen, mensen die buiten Amsterdam wonen zijn niet achterlijk. Ik geloof ook niet in groepsrechten, maar in individuele rechten. Dus, 'mensen mogen met elkaar trouwen' in plaats van 'homo's mogen met elkaar trouwen'. Nou weet ik wel dat het vaak politiek slim is om als groep te opereren om iets te bereiken, zeker als je daarvoor als groep ergens van was uitgesloten. Dat zie ik echter als strategie. Ook weet ik dat het fijn is om bij een groep te horen: leve het bovenbouwteam van Cultuur & Maatschappij waarvan ik deel uitmaak! Uiteindelijk gaat het echter om individuen. Groepsdenken is kortzichtig en leidt tot problemen. Bovendien kunnen mensen zich niet tegen een groepsbeeld verweren. Er is immers

altijd wel iemand te vinden die het beeld bevestigt.

Wilders doet niet anders dan groepsdenken en ik merk dat islamitische leerlingen (ja ja, er zijn er ook een paar bij ons op school!) daar ook als groep op reageren. Ze praten over *wij* en *jullie*, en daar gaat het volgens mij nou precies over. Ik vroeg ze wie ze met *jullie* bedoelden. Dat wisten ze ook niet precies. Om mijn suggestie om alle mensen uit Limburg te vragen zich in het openbaar van de uitspraken van Wilders te distantiëren moesten ze wel lachen. Nee, dat ging ze te ver, maar toch voelen ze zich als groep aangesproken en dat worden ze natuurlijk ook.

Misschien bekende ik daarom wel kleur op de Dam op Paaszaterdag. Weg met het groepsdenken! Kan een docent aan een manifestatie meedoen? Ook daarover is in de sectie gesproken. Als individu toch zeker denk ik, en, ja, als je dan hoort dat leerlingen daar ook zijn geweest – niet als leerling maar als individu – dan voelt dat alleen maar goed. Tenslotte heb ik, vrijdagavond na de lancering van de film van Wilders op internet, tijdens het klaverjassen met vriendinnen ontdekt dat *fitna* het heel goed doet als nieuwe variatie op het woord *fuck*. Fitna, wat een rotkaarten! ■

Anique ter Welle

Godsdienst hoort bij Maatschappij- wetenschappen

COEN GELINCK

In het voorstel voor het nieuwe examenprogramma Maatschappijwetenschappen van de Commissie Schnabel worden veertien domeinen voorgesteld. Dit overzicht van domeinen wordt afgesloten met domein N: *Religie, levensbeschouwing en zingeving*. Sommige docenten Maatschappijwetenschappen zijn niet blij met dit domein. Ze willen dit onderwerp overlaten aan de docenten Godsdienst en Levensbeschouwing. Coen Gelinck vindt dat de verkeerde keuze.

Het rapport van de Commissie Maatschappijwetenschappen werd gepresenteerd op de Docentendag in 2007. Tijdens deze dag en bij de veldraadplegingen over het rapport in oktober 2007 waren veel positieve geluiden over het werk van de Commissie Schnabel te horen. Het domein *Religie, levensbeschouwing en zingeving* werd echter kritisch onthaald. Veel docenten zien dit domein als een vreemde eend in de bijt. Het onderwerp *levensbeschouwing* kan wat hen betreft bij *Migratie en integratie of Ideologieën, waarden en voorkeuren* aan de orde komen, maar zou zeker niet als apart domein moeten worden behandeld. Deze docenten vinden dat

dit onderwerp bij het vak Levensbeschouwing thuishoort. Zij vragen zich af waarom godsdienst en levensbeschouwing bij Maatschappijwetenschappen worden ondergebracht.

Normatief

Volgens de Commissie Schnabel moet Maatschappijwetenschappen geen normatief en socialiserend karakter krijgen. Een korte blik op de internetpagina van de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst laat zien dat het vak Levensbeschouwing juist wel normatief en socialiserend bedoeld is. Twee citaten:

- ‘Het vak zal de levende levensbeschouwelijke werkelijkheid van allerlei kanten aan de orde moeten stellen, zodat de leerling kan proeven en erdoor kan worden geraakt.’¹
- ‘Christelijke scholen willen leerprogramma’s aanbieden, waarin ze de leerlingen het tegoed doorgeven van de levensbeschouwelijke gemeenschappen en kerken waarmee ze zich verbonden voelen. Het vak Godsdienst/Levensbeschouwing levert daaraan een specifieke bijdrage.’²

Het is niet vreemd dat scholen op levensbeschouwelijke grondslag religies bespreken binnen een kader waarin het doorgeven van die levensbeschouwing één van de doelstellingen is. Domein N bij Maatschappijwetenschappen zou daar een meer objectief perspectief naast kunnen plaatsen: de invloed van levensbeschouwingen op samenleving en cultuur.

Analyse van maatschappelijke ontwikkelingen

Dat perspectief past binnen Maatschappijwetenschappen. Het vak moet inzicht geven in structuren en processen die aan de samenleving vormgeven. Leerlingen die Maatschappijwetenschappen kiezen dienen na hun examen in staat te zijn maatschappelijke ontwikkelingen en problemen te analyseren. Mijn stelling is dat zij daarvoor inzicht moeten hebben in de rol van godsdienst en zingeving in onze samenleving. De ophef over de film van Geert Wilders kan natuurlijk worden uitgelegd door in te gaan op theorieën over massamedia of politiek gedrag, maar dat



plaatje is niet compleet. Een docent Maatschappijwetenschappen ontkomt er niet aan het fenomeen godsdienst nader onder de loep te nemen. De Partij voor de Vrijheid ziet de islam als een politieke ideologie die de westerse beschaving wil vernietigen, veel moslims (en niet-moslims) zien de islam als een vredelievende godsdienst. Beide kampen geven hun eigen betekenis aan deze godsdienst en dat heeft grote gevolgen voor de maatschappelijke en politieke discussie.

Zingeving

Godsdienst en levensbeschouwing spelen niet alleen een rol in discussies over migratie en integratie. In Nederland bestaat een groot aantal politieke partijen, scholen en belangenorganisaties die zich op een religieuze overtuiging baseren. De structuur van het maatschappelijk middenveld is alleen te begrijpen als men iets over het verschil tussen protestanten en katholieken weet. De secularisering van de laatste decennia heeft ervoor gezorgd dat veel jongeren nooit met gelovigen

in aanraking komen. Voor hen is een politieke discussie over ambtenaren die geen homo's willen trouwen een ver-van-hun-bedshow. Aan de andere kant staan jonge moslims en orthodox-christelijke jongeren die zich niet kunnen voorstellen dat het leven zin kan worden gegeven zonder een heilig boek. Beide groepen kunnen ontwikkelingen in de samenleving en politiek alleen leren analyseren als ze kennis hebben van de betekenis van zingeving voor de identiteit van individuen en de inrichting van de samenleving. Daarbij dient zingeving ruimer te worden opgevat dan zingeving binnen traditionele religies.

Geseculariseerd?

Men zou kunnen zeggen dat de Nederlandse samenleving zodanig is geseculariseerd dat kennis van religies niet meer nodig is, al lijkt dat echter een iets te snelle conclusie. In de periode van ontzuiling en secularisatie kwamen honderdduizenden islamitische migranten naar Nederland. Daarnaast lijkt de afkalving van traditionele christelijke vormen van religie met de

opkomst van allerlei nieuwe religieuze vormen gepaard te gaan. Cultuursocioloog Dick Houtman schrijft daarover in een artikel: 'In dit verband moet vooral worden gewezen op de toegenomen populariteit van *New Age*, waarbinnen men het goddelijke niet langer lokaliseert in de hemel, maar in de diepere gevoelslagen van het zelf, waardoor *luisteren naar je hart en jezelf zijn* de centrale geboden worden. (...) Dit type religie lijkt door modernisering de wind eerder in de zeilen te krijgen dan dat het erdoor wordt ondergraven.'³

Naast deze aandacht voor spiritualiteit zijn er de laatste jaren maatschappelijke verschijnselen die ons aan godsdienstige rituelen doen denken. Houtman zegt: 'Te denken valt aan de door vrienden en familie opgerichte *bermmonumenten* voor verkeersslachtoffers, de zeeën van bloemen voor overleden beroemdheden als prinses Diana, Pim Fortuyn of André Hazes, de opmerkelijke uitvaartdienst van de laatste in de Amsterdam Arena, de *stille tochten* in verband met *zinloos geweld* of de *oranjegekte* waaraan steeds meer Nederlanders zich tijdens een EK- of WK-voetbal met graagte lijken uit te leveren.

'De Nederlandse samenleving is zodanig geseculariseerd dat kennis van religies niet meer nodig is.'

Dergelijke verschijnselen mogen dan niets met traditionele christelijke religie te maken hebben, ze zijn mogelijk wel te duiden als *wilde* of *impliciete* vormen van religie'.

Levensbeschouwing en zingeving relevant

Leerlingen zullen verschillende maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen sneller begrijpen als docenten in hun lessen aandacht schenken aan de functie en betekenis van levensbeschouwing en zingeving. Bij Maatschappijwetenschappen hoeven docenten leerlingen niet te *raken* door de levensbeschouwelijke werkelijkheid aan de orde te stellen, maar moeten zij levensbeschouwing behandelen als een maatschappelijk fenomeen dat invloed heeft op allerlei aspecten van het menselijk samenleven. In het *Blokboek Cultuursociologie* voor studenten aan de Erasmus Universiteit staat: 'Belangrijk (...) is niet zozeer of wat mensen *geloven* waar is, of *vinden* dat mooi of belangrijk is ook *echt* waar, mooi of belangrijk is, maar vooral dat het – los van de vraag of ze echt waar, mooi of belangrijk zijn of niet – onvermijdelijk betekenisverleningen zijn die het sociale handelen van mensen motiveren en dus voor sociologen begrijpelijk maken (...)'.⁴ Als u het woord *sociologen* door *leerlingen* vervangt ziet u waarom dit onderwerp niet aan de collega's van Levensbeschouwing kan worden overgelaten. ■

Noten

1. Pleidooi voor een landelijke invoering van het vak *Levensbeschouwing*, 2002.
2. Studiegroep Godsdienst als Examenvak, *Handreiking Godsdienst/Levensbeschouwing als examenvak*, 2006.
3. Dick Houtman, 'God in Nederland 1996–2006. Enkele godsdienstsociologische routines ter discussie', in: *Religie & samenleving*, jrg. 3, (2008), nr.1.
4. Erasmus Universiteit Rotterdam, *Blokboek Cultuursociologie 2007–2008*.

Veranderingen in centrale examens 2008 vmbo Maatschappijleer 2

Nederland en de Europese Unie

VICTOR GIJSELHART

Tot zijn schrik bemerkte Victor Gijselhart tijdens zijn presentatie over de centrale examens Maatschappijleer 2, op de Docentendag van 15 februari 2008, dat een groot aantal docenten niet op de hoogte was van de inhoud van de CEVO-syllabus voor de centrale examens. In dit artikel gaat hij dan ook uitgebreider in op de belangrijkste veranderingen van de examenstof voor de centrale examens Maatschappijleer 2.

Op vrijdag 23 mei 2008 vinden de centrale examens BB, KB en GT/GL Maatschappijleer 2 plaats. Het onderdeel Europese Unie en nog enkele andere onderdelen van de examenstof vmbo Maatschappijleer 2 zijn nieuw. Ondanks het feit dat de syllabus van de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (CEVO) (*Syllabus BB, KB en GT centraal examen 2008 en 2009*) in september naar alle vmbo-scholen is gestuurd en een hyperlink in de Septembermededeling 2007 voor centrale examens 2008 van de CEVO staat, was een groot aantal docenten onwetend over de inhoud van de betreffende syllabus. Vandaar dat ik na de Docentendag een bericht heb laten plaatsen in de Nieuwsbrief van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM), de Nieuwsbrief van Community Maatschappijleer

en in dit vakblad voor Maatschappijleer.¹ De CEVO heeft in de Maartmededeling (op de internetpagina www.examenblad.nl) onder 'Mededelingen per vak voor 2008 vmbo' nog de volgende waarschuwing opgenomen: 'Er zijn signalen dat examinatoren onvoldoende bekend zijn met deze syllabi waarin de examenstof wordt gespecificeerd. Het verdient aanbeveling om deze syllabi onder de aandacht van de docenten/examinatoren te brengen'.

Ik hoop dat door deze berichten en dit artikel de klachten over de examens Maatschappijleer 2 beperkt zullen blijven.

Nieuwe geglobaliseerde examenprogramma's

Vanaf 1 augustus 2007 gelden voor het vmbo nieuwe geglobaliseerde



Syllabus

Een ander gevolg van de globaliseringsoperatie was dat er voor de centrale examens (CE) concrete uitwerkingen van de globale eindtermen van de CE-exameneenheden moesten komen. Deze zouden worden uitgebracht in de vorm van een syllabus per vak en leerweg (BB, KB en GT).

In de periode januari – juni 2006 heeft de CEVO-commissie Maatschappijleer de syllabus ontwikkeld. Omdat voor Maatschappijleer 2 al een uitgebreide beschrijving van de examenstof van elk inhoudelijke exameneenheid bestond, was de opdracht van de betreffende syllabuscommissie beperkt: '(...) de bestaande leerstofbeschrijving van Politiek en beleid, Criminaliteit en rechtsstaat en Analyse maatschappelijk vraagstuk slechts aanpassen op grond van actuele ontwikkelingen en nieuwe inzichten.' Een lang gekoesterde wens, die ook door de NVLM naar voren is gebracht, was het opnemen van het onderdeel Europese Unie in de exameneenheid Politiek en beleid. Dit is de belangrijkste toevoeging in de syllabus. Op pagina 21 staan enkele voorbeeldvragen over het nieuwe onderdeel *de Europese Unie*.

Daarnaast heeft de commissie paragrafen herschreven en aangevuld in K/3 Leervaardigheden, in K/4 Politiek en beleid en in V/1 Analyse maatschappelijk vraagstuk. De examenstof van Criminaliteit en rechtsstaat is in de syllabus grotendeels hetzelfde gebleven. Dit thema was relatief nieuw en maakte al onderdeel uit van de centrale examens vmbo 2007. Bij de herschrijving van de bestaande examenstof is ook de differentiatie tussen KB en GT opnieuw bekeken.

examenprogramma's. De syllabus is een uitwerking van de globale eindtermen van de exameneenheden die expliciet voor de centrale examens gelden. De exameneenheden die voor Maatschappijleer 2 centraal geëxamineerd worden, zijn:

- K/3 Leervaardigheden in het vak Maatschappijleer (BB, KB en GT)
- K/4 Politiek en beleid (BB, KB en GT)
- K/8 Criminaliteit en rechtsstaat (BB, KB en GT)
- V/1 Analyse maatschappelijk vraagstuk (alleen GT)
- V/3 Vaardigheden in samenhang (alleen GT)

(K staat voor kerneenheid en V voor verrijksdeel.)

De overige exameneenheden van het examenprogramma moeten in het schoolexamen aan bod komen. Dit zijn de eenheden 'K/1 Oriëntatie op leren en werken', 'K/2 Basisvaardigheden', 'K/3 Leervaardigheden in het vak Maatschappijleer' (zowel in de

centrale examens als in de schoolexamens), 'K/5 Mens en werk', 'K/6 De multiculturele samenleving' en 'K/7 Massamedia'.

Aanleiding van de vernieuwing van de examenprogramma's was de beleidsnota *Koers VO* van 2005, waarvan de kernboodschap 'meer ruimte voor de scholen' was.

De gevolgen van deze beleidsdoelstelling waren dat de examenprogramma's van alle vakken moesten worden geglobaliseerd en dat in het centraal examen vaste thema's/exameneenheden worden getoetst. Voor Maatschappijleer 2 betekenen deze wensen concreet dat elke exameneenheid uit slechts drie tot vijf globale eindtermen moet bestaan en dat wisseling van examenthema's in het centraal examen tot het verleden behoort. Dus de inhoudelijke exameneenheden Politiek en beleid en Criminaliteit en rechtsstaat blijven de komende jaren de vaste onderwerpen voor de centrale examens Maatschappijleer 2.

Enkele leerstofonderdelen die vóór 2007 alleen voor GT golden, zijn nu ook voor de KB-kandidaten afvraagbaar gemaakt. De basisstof van KB en GT dient gelijk te zijn. Extra leerstof voor GT-kandidaten mag alleen in het verrijksdeel worden opgenomen. Specifieke leerstof voor GT over Politiek en beleid zijn daarom in Analyse maatschappelijk vraagstuk opgenomen. ■

Let op: de publicatie van de CEVO Maatschappijleer II, Syllabus BB, KB en GT, centraal examen 2008 en 2009 van mei 2007 bestaat uit drie afzonderlijke hoofdstukken: (i) 'Syllabus Maatschappijleer II BB', (ii) 'Syllabus Maatschappijleer II KB' en (iii) 'Syllabus Maatschappijleer II GT'.

Noot

1. *Maatschappij & Politiek*, jrg.39, nr.2, maart 2008, p.28.

Victor Gijssels is medewerker Cito Examens Maatschappijleer

Nevenstaande vragen maken deel uit van de toets *Nederland en Europa*. Deze is geplaatst op Leermiddelendata base VO van digitale school, vaklokaal Maatschappijleer: <http://leermiddel.digischool.nl/vo/leermiddel/> of te bereiken via de Nieuwsbrief Community Maatschappijleer (www.digischool.nl/ma/community/cmbestanden/nieuwsbrief83.htm).

Voorbeeldvragen over de Europese Unie

Vraag 1

Polen is met een groot aantal andere Oost-Europese landen op 1 mei 2004 lid van de Europese Unie geworden. Op 1 januari 2007 zijn Roemenië en Bulgarije tot de Europese Unie toegetreden.

Welke twee doelen van de Europese Unie hoopt men met deze uitbreiding te bereiken? Kies twee antwoorden uit het onderstaande rijtje.

- A Beter bestuur van Europa.
- B Meer macht van Europa in de wereld.
- C Verbeteren van de veiligheid in Europa.
- D Verhogen van de welvaart in Europa.

Maximumscore 1
C en D

Vraag 3

De leden van het Europees Parlement zijn niet de enige personen die over de Europese wetten meebeslissen.

Wie moeten de Europese wetten, bijvoorbeeld over de rechten van de consument, ook goedkeuren?

- A De leden van de Eerste en Tweede Kamer.
- B De leden van de Europese Commissie.
- C De ministers van Economische Zaken van de regeringen van alle EU-landen.
- D De Nederlandse ministers en staatssecretarissen.

Maximumscore 1
C

Vraag 2

Europees Parlement

'Eens in de vijf jaar vinden er verkiezingen plaats voor het Europees Parlement. Dan gaan in de hele Europese Unie de kiezers naar het stembureau om een stem uit te brengen. De belangrijkste taak van het Europees Parlement is het aannemen en wijzigen van Europese wetten.'

(Bron: Max van den Berg, Werkplaats Europa, Uit de praktijk van een Europarlementariër, Amsterdam 2007)

Met welke verkiezingen in Nederland komen de verkiezingen voor het Europees Parlement overeen?

Verkiezingen voor:

- A de Commissaris van de Koningin
- B de Eerste Kamer
- C de burgemeester
- D de Tweede Kamer

Maximumscore 1
D

Vraag 4

Vakbekwaam en werklustig: wie wil de Pool niet?

Ze werken hard, zijn veel productiever dan hun Nederlandse collega's, zijn sociaal, trouw en doen het werk waar Nederlanders geen zin meer in hebben. Poolse arbeiders zijn geliefd bij het Nederlandse bedrijfsleven, zegt Peter Broekmeulen, directeur van het uitzendbureau BN Polen.

(Bron: NRC Handelsblad, 11 december 2007)

Om welke reden mag de directeur van het uitzendbureau uit de tekst Poolse arbeiders naar Nederland halen?

- A De Europese Unie wil de welvaart in de Oost-Europa bevorderen.
- B De Europese Unie wil op economisch gebied meer concurrentie tussen de lidstaten.
- C De komst van Poolse arbeiders past binnen het asiel- en integratiebeleid van de Europese Unie.
- D In de Europese Unie is er vrij verkeer van goederen, diensten, geld en mensen.

Maximumscore 1
D



de Rechtspraak



* Spelenderwijs leren over recht

"Alleen als jongeren weten wat een rechter doet en wat rechtspraak inhoudt, kunnen ze vertrouwen hebben in een onpartijdige en onafhankelijke rechtspraak."

De Rechtspraak kreeg signalen van docenten en leerlingen: er is behoefte aan lesmateriaal. Zodat op een actieve en begrijpelijke manier het thema rechtsstaat kan worden behandeld in de lessen maatschappijleer. Om die reden heeft de Raad voor de rechtspraak speciaal voor (v)mbo-scholieren een spellendoos* ontwikkeld. Door middel van deze spellendoos* leren jongeren hoe een rechtszaak verloopt en wat hen te wachten staat als zij zelf met de rechtspraak te maken krijgen.

De spellendoos* bestaat uit vier themadozen,
- scheiding der machten
- rechtsgebieden
- rechter en uitspraak
- de strafzaak

Iedere themadoos bevat webtaakkaarten en een educatief spel dat de leerlingen samen in de klas kunnen uitvoeren. Discussiekaarten zullen mogelijk tot boeiende discussies in de klas leiden. Daarbij zit er een toga, bestemd voor de rol van rechter in het rollenspel, in de spellendoos*.

Verder bevat de spellendoos* onder meer de cd-rom 'educatie over rechtspraak' en een exemplaar van het stripboek Terecht! over rechtspraak in Nederland.



U kunt deze spellendoos gratis bestellen via voorlichting@rechtspraak.nl

De belangrijkste wijzigingen op een rij ten opzichte van de examenstof Centrale Examens 2007

In de kolom 'Wijzigingen' is verwezen naar de nummering van de paragrafen in betreffende hoofdstukken van de syllabus.

Exameneenheden	Wijzigingen	Opmerkingen
K/3 Leervaardigheden in het vak Maatschappijleer	<ul style="list-style-type: none"> – Geschrap: informatie beoordelen op bruikbaarheid en representativiteit. – Benaderingswijze is herschreven: politiek-juridische; sociaaleconomische; sociaal-culturele; veranderings- en vergelijkende. De veranderings- en vergelijkende benaderingswijze is nieuw. – De eindterm over politiek-juridische invalshoek in Politiek en beleid is geschrap. 	<p>Van de benaderingswijze is een eenvoudige BB-variant.</p> <p>Let op: getoetst op het examen kunnen ook worden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – typen vragen herkennen en formuleren (alleen KB en GT), – de mate van betrouwbaarheid en objectiviteit van informatie vaststellen (alleen KB en GT).
K/4 Politiek en beleid	<ul style="list-style-type: none"> – 4.1.1 Belang van grondwet is meer benadrukt. – 4.1.4 Geactualiseerd: dictatoriale regimes in verscheidene Afrikaanse, Aziatische en Arabische /islamitische landen. – 4.1.5 Nieuw: aantal zetels van de Tweede Kamer en de Eerste Kamer; formele rechten van het parlement ook KB. – Ministeriële verantwoordelijkheid, ook KB. – 4.1.7 Nieuw: Nederland is constitutionele monarchie (alleen KB en GT). Rol van de koningin is iets uitgebreid. – 4.2.1 Fasen in politieke besluitvorming herschreven. – 4.2.6 Gemeente/ -bestuur is wat aangevuld. – 4.2.8 Rol ambtenaren is wat verduidelijkt (alleen voor KB en GT). – 4.2.9 Aanvulling bij rol politieke partijen. – 4.4 Actualisering en aanvulling politieke partijen en stromingen. 	<p>Het kerndeel van KB en GT is gelijk. De examenstof van BB is minder dan van KB.</p> <p>Voor GT is er extra examenstof bij paragraaf 4.17 (constitutionele monarchie), 4.2.1 (fasen politieke besluitvorming), 4.2.6 (gemeente) en 4.2.11 (knelpunten in de politieke besluitvorming). Deze extra stof staat in Verrijkingdeel Analyse maatschappelijk vraagstuk.</p> <p>4.2.1 Eenvoudige beschrijving fasenmodel voor BB.</p> <p>4.4 Uitleg van de begrippen <i>links</i> en <i>rechts</i>.</p>
	<p>Nieuw: 4.2.10 Nederland en de Europese Unie</p> <p>Kleine verschillen tussen BB, KB en GT</p>	<p>Twee of drie vragen in het examen.</p> <p>Extra leerstof voor GT in Analyse maatschappelijk vraagstuk.</p>
K/8 Criminaliteit en rechtsstaat	<ul style="list-style-type: none"> – Leerstof GT is hetzelfde gebleven. <p>Voor KB is erbij gekomen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 8.1.1. rechtsregels van de Europese Unie en internationale verdragen – 8.1.3 daderonderzoek – 8.4.1 principe van de machtscheiding -Trias Politica 	<p>Onderwerp Criminaliteit en rechtsstaat is al geëxamineerd in 2007.</p> <p>Geen examenstof meer voor BB:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cijfers criminaliteit – Beeldvorming – Klassenjustitie – Verklaringen crimineel gedrag en criminaliteit; wel examineerbaar 8.3.1 de oorzaken van (veelvoorkomende) criminaliteit
Achterhaalde feiten in K/8	<ul style="list-style-type: none"> – Voor strafrechtelijk minderjarigen bestaat het HALT (Het ALTERNatief) / de HALT-afdoening. <i>Nota bene niet het HALT-project.</i> – 8.4.2 Daarin wordt gesproken over LPF en de Lijst Wilders. – 8.5. Soorten straffen en maatregelen: aanpassen/schrappen zin over dienstverlening (<i>geen zes maanden</i>) 	<p>In de syllabus zijn deze fouten nog niet verwijderd of aangepast!</p>

Onze vierde bestuurslaag

WOLTER BLANKERT

In diverse methoden Maatschappijleer worden de Europese instellingen en de Europese wetgeving los van de Nederlandse staatsinrichting behandeld. Bij die aanpak wordt naast het bestuur van ons land nog iets internationaals onderscheiden, waaronder de Europese samenwerking. Dat levert een fout beeld op, aldus Wolter Blankert.

De behandeling van de Nederlandse staatsinrichting is er door de toenevende betekenis van Europese wetgeving mogelijk niet eenvoudiger op geworden, maar die maakt er wel deel van uit. Door dat te negeren wordt het voor de leerling lastig een goed beeld te krijgen van de verhouding tussen instellingen van de Europese Unie en van de lidstaten. Kunnen veel leerlingen de volgende vraag onderbouwd beantwoorden: welke minister heeft meer vrijheid om zijn eigen beleid te bepalen, de minister van onderwijs of de minister van landbouw? De docent weet natuurlijk het goede antwoord: de minister van onderwijs. Die is immers alleen aan het Nederlandse parlement verantwoording schuldig. De minister van landbouw daarentegen heeft een baas boven zich: de euro-commissaris voor landbouwzaken. Deze bepaalt het overgrote deel van het beleid; wel nadat de grote lijnen door de 27 ministers van landbouw zijn uitgezet.

Voor de minister van economische zaken geldt hetzelfde: die heeft niets over in- en uitvoerrechten te vertellen en mist de bevoegdheid om een handelsovereenkomst met een ander land aan te gaan. De minister die met het milieu is belast, doet de laatste kabinetsperioden weinig anders dan alles op alles te zetten om enigszins aan de Europese normen te kunnen voldoen, met andere woorden: de richtlijnen van de eurocommissaris voor dit beleidsterrein te volgen. De ministers van binnenlandse en sociale zaken daarentegen kunnen zich nog echte ministers noemen, zonder bovenbaas. Een aparte plaats neemt de minister van buitenlandse zaken in. In theorie bepaalt hij het beleid, in de praktijk wordt dit al ruim een halve eeuw in vooral Atlantisch verband (NAVO) uitgezet en daarnaast toenemend in Europees verband. De laatste keren dat Nederland zelfstandig op pad ging, liep het uit op een fiasco (Indonesië).

Trias politica

De staatsinrichting van Nederland vormde vroeger een overzichtelijk geheel, bestaande uit een kapstok met aan weerszijden drie haken – een machtsdeling in drieën: de bekende *trias politica*. Helaas heeft iemand verzonnen dit heldere beeld te door-kruisen met het onzalige idee om de regering als *medewetgever* (naast het parlement) aan te duiden; met als reden dat de regering (de uitvoerende macht) vrijwel alle wetten maakt die het parlement slechts hoeft goed te keuren. Bij een machtsdeling draait het daar nu precies om: de regering is wegbereider, geen (mede)wetgever. De leerling die dit goede antwoord op een proefwerk produceert, loopt gek genoeg een geducht risico dat hij er maar een half punt voor krijgt.

De andere driedeling is van territoriale aard: rijk, provincies en gemeenten. Ook hier doen zich complicaties voor door waterschappen en openbare lichamen. Schoolboeken zijn doorgaans zo verstandig die maar summier te behandelen.

Vierde laag

Voor de leerling zou het gemakkelijk zijn als *Brussel* gewoon een vierde laag was – de bovenste. Helaas ligt het niet zo eenvoudig, zoals de boven aangehaalde indeling van ministeries aangeeft. Voor economische zaken, landbouw en milieu klopt het, voor andere beleidsterreinen niet. De *trias politica* is in principe wel van toepassing op de Brusselse machinerie, maar in dat 'in principe' zitten veel uitzonderingen verborgen. Veel van de Nederlandse wetgeving is van de Europese Unie afkomstig. Soms spreekt men van 60 procent, soms wordt een ander percentage genoemd. Het exacte percentage doet er weinig



Als een echte regering kooft de Europese Commissie alle richtlijnen en verordeningen voor. (Foto: Europese Unie).

toe, maar duidelijk is dat regelgeving voor economie en milieu weinig zaken onberoerd laat. De verplichting tot de aanbesteding van schoolboeken is hier een berucht voorbeeld van; als die verplichting er al is. In andere landen draagt de overheid al lang zorg voor de schoolboeken, zonder tot deze zotternij te vervallen.

Wetgeving

De Europese Unie werkt niet met wetten, maar met richtlijnen en verordeningen (daarnaast nog met tal van andere besluiten die hier buiten beschouwing worden gelaten). Een richtlijn is een aanwijzing (dus geen vrijblijvend advies!) aan de lidstaten om binnen een bepaalde periode hun wetgeving aan te passen. De lidstaten hebben een (beperkte) vrijheid om de richtlijn vorm te geven. Een bekende richtlijn is het onder een vastgestelde norm brengen van de hoeveelheid fijnstof in de atmosfeer. De wijze waarop dat gebeurt mag door elke lidstaat zelf worden bepaald. Bij de uitwerking kwam Nederland voor de verrassing te staan dat er bijna niet aan viel te voldoen. Een verordening is een voorschrift van de Europese Unie dat rechtstreeks

voor alle lidstaten geldt.

Als een echte regering kooft de Europese Commissie alle richtlijnen en verordeningen voor. Voor het zover is moeten ze het normale wetgevende proces doorlopen. Deze is goed vergelijkbaar met het Nederlandse wetgevingsproces. Het Europees Parlement en de Raad van Ministers treden

samen op als de wetgevende macht in Europa, waarbij het Parlement *alle burgers* vertegenwoordigt, terwijl de Raad van Ministers de belangen van de lidstaten behartigt.

Net als bij de Eerste en Tweede Kamer is in deze zogenaamde *codecisie-procedure* de instemming van beide organen nodig. Beide beslissen bij meerderheid van stemmen: het Parlement met een gewone meerderheid, de Raad met een *gekwalificeerde* meerderheid (aanzienlijk meer dan 50 procent, het stemgewicht van elk land hangt samen met het inwonertal).

Deze procedure is een gevolg van het Verdrag van Maastricht (1992), dat destijds door het Nederlandse parlement is goedgekeurd. Internationale verdragen zijn bindend; vaak voor heel lange duur. Hier treden de instellingen van de Europese Unie zonder meer op als vierde bestuurslaag, boven de

afzonderlijke regeringen, met een keurige machtsdeling.

Geen superstaat

Voor landbouw (eigenlijk ook economie) en ontwikkelingssamenwerking ligt het opeens heel anders. De reden is dat het hier om *oude beleids-terreinen* gaat waarvoor daarom nog oude procedures gelden. De Europese Commissie ontwikkelt wel de voorstellen, maar bij de bepaling van nieuw beleid is de Raad van Ministers oppermachtig. Is het beleid eenmaal vastgelegd, dan voert de Commissie het uit, bij landbouw boven de ministeries van de lidstaten, bij ontwikkelingssamenwerking ernaast. De Europese Unie voert zijn eigen ontwikkelingsbeleid, maar anders dan bij landbouw kan elke lidstaat daarnaast zijn eigen gang gaan. Van coördinatie is geen sprake.

Voor de nieuwste beleidsterreinen zal dus wel de eerder geschetste procedure gelden. Nee, dat is een misvatting! De nieuwste beleidsterreinen vallen juist helemaal buiten de eigenlijke unie. Dat is één van de wonderen van Maastricht. Bij dat verdrag werd de Europese Gemeenschap in een Unie omgezet, omdat er twee beleids-



www.wijzerinrecht.nl verbindt jongeren met recht

De portal is ontwikkeld door het advies en reclamebureau YoungWorks dat gespecialiseerd is in het bereiken van kinderen en jongeren.

De doelgroep van www.wijzerinrecht.nl zijn jongeren in de leeftijd van 12 tot 18 jaar (jeugdrecht) en docenten binnen het voortgezet onderwijs. Opdrachtgevers zijn het Openbaar Ministerie en de Rechtspraak.

Docenten kunnen via de portal onder meer gratis lespakketten over rechtspraak downloaden en de gratis Jongerenkrant van het OM (Vetverkeedkrant) bestellen.

Op www.wijzerinrecht.nl vinden jongeren alles dat ze willen weten wanneer zij te maken krijgen met justitie. Zij krijgen informatie over wat hen te wachten staat wanneer zij spijbelen of wanneer hun ouders gaan scheiden. Daarnaast lezen zij er wat er gebeurt wanneer zij worden opgepakt voor bijvoorbeeld geweldpleging of het dealen van drugs.

De portal geeft verder uitleg over het werk van de officier van justitie, de rechter, de raadsonderzoeker en een verblijf in de gevangenis. Aanvullende informatie vinden jongeren op de jongerensites van de verschillende instanties, te weten:

- www.vetverkeerd.nl
- www.rechtvoorjou.nl
- www.kinderbescherming.nl
- www.dji4kids.nl

terreinen bijkwamen (buitenlands beleid en justitiële samenwerking), maar werd tevens bepaald dat de instellingen van die nieuw geboren unie er maar minimale bemoeienis mee zouden hebben. Van gemeenschappelijk beleid is hier alleen sprake als alle lidstaten, vertegenwoordigd in de Raad van Ministers, er overeenstemming over hebben bereikt. Het Verdrag van Lissabon van 2007 (of de verworpen grondwet) brengt daar geen verandering in. De coördinator van het buitenlandbeleid (die volgens de grondwet zelfs de titel van *minister* mocht voeren) kan pas coördineren als alle lidstaten op één lijn zitten; dus niet bij Irak, niet in het Midden-Oosten en niet bij Kosovo, dat in feite weer wel een protectoraat van de Europese Unie is. Van een wetgevende macht op Europees niveau is op deze terreinen al helemaal geen sprake.

Samenvatting

Laten we het begrijpelijk houden voor de leerling:

'Op het terrein van economie en milieu treedt de Europese Unie op als een vierde bestuurslaag, boven de lidstaten. Hier is sprake van een helder wetgevend proces, met machtsdeling. Bij landbouw en ontwikkelingssamenwerking maakt de Raad van Ministers de dienst uit, maar bereidt de Europese Commissie het beleid voor en voert dit ook uit (bij ontwikkelingssamenwerking mag daarnaast elke lidstaat zijn gang gaan).

Buitenlands beleid en justitiële samenwerking vallen alleen in naam onder de unie, van gemeenschappelijk beleid is alleen sprake als alle lidstaten op één lijn zitten. De Europese Commissie en het Europees Parlement spelen hier geen serieuze rol'. ■

(Foto: Koen van Rossum)



Fitna

De gewone Romein die in de vierde eeuw leefde, besepte die wel dat zijn wereldheerschappij voorbij was? De ondergang van een wereldmacht gebeurt niet in één spectaculaire klap, macht lekt langzaam weg. Als hij zich niet in politiek verdiepte kwam die Romein er nooit achter.

Het zijn maar kleinigheden waaraan de heersende macht merkt dat zijn doen en denken niet langer wereldwijd de maat aller dingen is.

Kleinigheden als de ophef over wat knip-en-plakwerk waaruit blijkt dat westerlingen niet langer ongestraft de inferieure kwaliteit van andere culturen aan de kaak kunnen stellen. De machteloosheid van het protest tegen de Olympische Spelen, waaruit blijkt dat zelfs de mooiste waarden van de westerse ideologie, zoals vrijheid en mensenrechten, geen vanzelfsprekende universele geldigheid meer bezitten.

Men beweert wel dat niet Duitsland, maar Europa de Tweede Wereldoorlog heeft verloren. Sterker nog: dat onze doodstrijd als wereldmacht de hele twintigste eeuw in beslag heeft genomen en wel in de vorm van drie onderlinge en meerdere koloniale oorlogen.

Waar staan we nu? Op de drempel van de Eeuw van de Islam, ingeluid door de wel degelijk spectaculaire klap van de *Twin Towers*? Moeilijk te zeggen als je er middenin zit. De Eeuw van China? Zou zomaar kunnen. Misschien moeten we die twee tegen elkaar opzetten? Oh nee, dat kan natuurlijk niet meer. Daar heb je macht voor nodig.

Grom



COEN GELINCK

Karen Heij en Wessel Visser, **De Grondwet in eenvoudig Nederlands**, Sdu Uitgevers, Den Haag 2007, 325 pagina's, ISBN 978-90-12-12310-5, prijs: € 34,05.



Wint u de Grondwetquiz?

Minister Guusje ter Horst van Binnenlandse Zaken vindt dat de Grondwet een educatieve, instructieve en bindende functie moet hebben. Om die reden kwam zij dit voorjaar met de grote Grondwetquiz. Gelukkig kunnen u en uw leerlingen bij die quiz een beroep doen op *De Grondwet in eenvoudig Nederlands*. Wint u dan?

Uit een onderzoek van het ministerie van Ter Horst blijkt dat 87 procent van de Nederlanders vindt dat alle jongeren op school zouden moeten leren wat er in de Grondwet staat; een mooie uitdaging dus voor docenten Maatschappijleer. Wellicht wilt u voor u die uitdaging aangaat uw kennis over de Grondwet bijspijkeren met *De Grondwet in eenvoudig Nederlands*. De auteurs hebben met een viertal staatsrechtsdeskundigen van naam samengewerkt en durven dan ook de volgende stelling aan: 'De nieuwe Grondwet in eenvoudig Nederlands is niet alleen veel begrijpelijker, hij is ook preciezer dan de oude Grondwet'.

Eenvoudiger

Of deze Grondwet preciezer is zou ik niet durven zeggen, eenvoudiger is hij wel. Elk artikel uit de Grondwet wordt gevolgd door de vereenvoudigde versie van dat artikel én een toelichting. Zo luidt Artikel 11 van de Grondwet: 'Ieder heeft, behoudens bij of krachtens de wet te stellen beperkingen, recht op onaantastbaarheid van zijn lichaam'. De auteurs maken daarvan: 'Iedereen heeft het recht om te bepalen wat er met zijn lichaam gebeurt. In de wet kunnen uitzonderingen staan. In de wet kan ook staan dat iemand anders uitzonderingen kan maken'. In de toelichting bij dit artikel wordt uitgelegd dat niemand je pijn mag doen en dat zelfs je haren niet zonder jouw toestemming mogen worden geknipt. Ook worden uitzonderingen genoemd. Zo mag de politie je bloed controleren als de agent denkt dat je dronken achter het stuur zat.

Het recht een groep te vormen

Dit boek is bruikbaar bij de voorbereiding van lessen over de Grondwet. Van het 'recht tot vereniging' maakt u in uw les: 'het recht om samen met anderen een groep te vormen'. Daarnaast geeft de toelichting bij elk artikel veel extra informatie. Vaak wordt een praktisch voorbeeld genoemd om het grondwetsartikel te verduidelijken. Verder geven de auteurs regelmatig een doorkijkje naar andere landen en kan men leren dat het vrij uitzonderlijk is dat een koning deel uitmaakt van de regering, en dat de Nederlandse staat het bijzonder onderwijs bekostigt.



Geen schoolboek

Toch is dit boek niet geschikt om leerlingen zelfstandig kennis met de Grondwet te laten maken. Een register met moeilijke woorden ontbreekt – en als er ergens een moeilijk begrip staat wordt meestal niet naar de uitleg van dat begrip verwezen. Zo wordt in Artikel 55 uitgelegd dat de Provinciale Staten de Eerste Kamer kiezen, maar staat pas in Artikel 125 dat die Provinciale Staten de baas van de provincie zijn.

Ook is de nieuwe tekst van de grondwetsartikelen vaak voor meer dan één uitleg vatbaar. Wie is bijvoorbeeld die 'iemand anders' die een uitzondering kan maken op het recht op onaantastbaarheid van je lichaam en wat bedoelen de auteurs met 'De verkiezingen zijn geheim'? Een ander voorbeeld van een tekst die ik niet direct aan leerlingen zou voorleggen is Artikel 112, lid 2: 'Wanneer er een verschil van mening is dat niet met burgerlijke rechten heeft te maken, kan de wet bepalen dat een rechter van de rechterlijke macht of een andere rechter een beslissing moet nemen. In de wet kan staan dat deze rechters ook over andere verschillen van mening mogen beslissen en in de wet kan ook staan dat een andere organisatie dan een rechter een beslissing moet nemen. In de wet staat hoe de rechters de beslissing moeten nemen en wat de gevolgen van de beslissing kunnen zijn'.

Toch zult u veel aan dit boek hebben als u meedoet aan een Grondwetquiz. Ik wens u en uw leerlingen veel succes! ■

Maatschappij & Politiek

zoekt ter aanvulling van zijn redactieteam een:

redacteur (v/m)

die zich vooral, maar niet uitsluitend, richt op het verzamelen van lesmateriaal en het vmbo.

De werkzaamheden bestaan onder meer uit:

- Verzamelen van en schrijven over lesmateriaal
- Participeren in redactievergaderingen (8 x per jaar)
- Schrijven van artikelen
- Contacten leggen en onderhouden met externe auteurs
- Meedenken over de inhoud en de koers van het blad

Geeft u Maatschappijler en wilt u zich in M&P van uw creatieve kant laten zien? Heeft u belangstelling voor deze interessante functie?

Stuur voor 20 mei een reactie naar:

Coen Gelinck (c.gelinck@publiek-politiek.nl)

Redactieleden krijgen een onkostenvergoeding.

HANS VAN DER HEIJDE

Sieneke Goorhuis-Brouwer, Mineke van Essen, Bas Levering, Greetje van der Werf (red.), Mythes in het onderwijs, Uitgeverij: SWP, Amsterdam 2008, 174 pagina's, ISBN 978-90-6665-938-4, prijs: € 18,90.



Onethische vernieuwers en hun mythes

De wereld van het onderwijs is een wereld van mythes, als juist aanvaarde, maar ongefundeerde voorstellingen. Die conclusie is onontkoombaar na lezing van de bundel opstellen *Mythes in het onderwijs*, die niets minder is dan een inventarisatie van de talloze mythes die veel denken en doen in en rond het onderwijs beheersen. De dertien contribuanten laten het natuurlijk niet bij een inventarisatie: met een grondige deconstructie ontzenuwen ze die mythes ook.

Bij de ontzenuwing van mythes dient zich onmiddellijk een tweede, tamelijk schokkende conclusie aan. De vernieuwers van de onderwijswereld leken en lijken lak te hebben aan de door de wetenschap geproduceerde inzichten, voorzover die hun eigen opvattingen en streven niet volledig ondersteunen (het 'voorzover' in deze zin is misschien te voorzichtig: zijn er eigenlijk wel wetenschappelijk verantwoorde onderzoeksresultaten die dat streven ondersteunen?). Toont wetenschappelijk onderzoek aan dat zelfontdekkend en leerlinggestuurd leren tot leerverlies leiden? Niets mee te maken en gewoon negeren, want deze constructivistische mythe is te heilig om door iets triviaals als wetenschappelijk onderzoek van haar voetstuk te worden gestoten.

Romantiek

De mythes die *Mythes in het onderwijs* aan de kaak stelt, zijn in drie categorieën gegroepeerd: mythes op leerlingniveau, mythes op leerkrachtniveau en mythes op het niveau van de schoolorganisatie. De twee opstellen die de bundel besluiten, van Maarten Doorman en Bas Levering, zetten de hele mythe kraam in het decor van het Romantische denken; Rousseau dus, die met zijn Emile *het kind* zou hebben ontdekt. Rousseau legde overigens zijn eigen vijf kinderen direct na hun geboorte te vondeling, merkte Voltaire al op.

Onethisch?

Het gaat natuurlijk te ver om nu te zeggen dat al die Nederlandse onderwijsvernieuwers van de laatste decennia met hun, aan de school- en leerwerkelijkheid opgedrongen mythes, het schoolgaande kind te vondeling hebben gelegd; dat ze flinke schade aanrichtten en -richten niet. Rechtvaardigt die vaststelling de forse uitspraak van Greetje van der Werf dat het wilens en wetens doorzetten van het

nieuwe leren onethisch is? Helaas moet het antwoord 'ja' luiden.

Deze vernieuwers – die van het sociaal-constructivistische, leerlinggestuurde, probleemgestuurde en competentiegerichte leren – hebben hun vernieuwingen namelijk doorgezet (en doen dat nog steeds), terwijl alle resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar hun claims aantonen dat ze op hun best niet tot verbeteringen en vaker wel tot verslechtering leiden als het om kennisoverdracht en leerprestaties gaat. Alle bijdragen in deze bundel tonen dat keer op keer aan, verwijzend naar en zich baserend op resultaten van deugdelijk onderzoek. Kortom, wetenschappelijk onderzoek naar deze vernieuwingen wordt door de vernieuwers bewust genegeerd. Dat is onethisch, om niet een nog zwaarder woord te gebruiken.

In dit verband (ik spreek uit eigen ervaring en haal het nu volgende niet uit deze bundel) spreekt de attitude van een lid van het College van Bestuur van de Noordelijke Hogeschool boekdelen: in een discussie wordt haar gevraagd of de toenemende kritiek uit wetenschappelijke hoek op het studentgestuurde competentieleren geen reden moest zijn om de invoering op de Noordelijke Hogeschool daarvan op zijn minst af te remmen en voorzichtig te werk te gaan. Immers, beter ten halve gekeerd dan ten hele gedwaald. 'Nee', antwoordde ze, 'die wetenschappelijke kritiek was juist een uitdaging om de invoering van het studentgestuurde competentieleren nog krachtiger door te zetten!'. Hoewel bedoeld als terzijde slaat deze veelzeggende anekdote een mooie brug naar de derde categorie mythes, die betrekking hebben op de onderwijsmanager.

Stuurlui

In zijn zeer verhelderende bijdrage ontzenuwt René Jorna negen mythes die de houding en het functioneren van onderwijsmanagers bepalen. De vierde mythe luidt: 'leraren kunnen en moeten goed worden aangestuurd'. Sturen doe je met behulp van regels en sancties, maar bedenk dat leraren professionals zijn, met een zekere inhoudelijke expertise. Die inhoud laat zich niet aansturen. Volgens Jorna zijn er drie, elkaar uitsluitende mogelijkheden. Ten eerste, men erkent hun inhoudelijke professionaliteit, daarmee tegelijk erkennend dat ze niet op inhoud kunnen worden aangestuurd. Ten tweede, men erkent hun inhoudelijke professionaliteit niet, zodat ze dus rustig ook op inhoud kunnen worden aangestuurd. Ten derde, men moet, als het onthouden van die erkenning van professionaliteit niet kan maar men ze toch wil aansturen, die inhoud bij ze weghalen. Dan maak je ze – en organisatorisch legitiem – vatbaar voor aansturing. Onderwijsmanagers zien zichzelf als aanstuurders en beschouwen dat als hun hoofdtaak. In feite zien zij zichzelf als managers *tout court*: zij zitten aan het stuur en eigenlijk maakt het niet veel uit wat wordt bestuurd; een bank, een supermarktketen of een schoolorganisatie. Geconfronteerd met het probleem dat zij de inhoudelijke professionaliteit van de leraren niet zonder meer kunnen ontkennen, maar die leraren toch (ook) inhoudelijk willen aansturen, moeten ze naar het middel van verwijdering van die inhoud grijpen. Dat doen ze dus ook. Om die vaststelling van Jorna te illustreren grijp ik naar het voorbeeld van de tweedegraads lerarenopleidingen. In een tijdsbestek van ongeveer anderhalf decennium is het aandeel van het vakinhoudelijke onderwijs – in lestijd en studielast gemeten – van ongeveer tweederde tot nog maar eenderde van de vierjarige opleiding uitgekleed.

Paradox

Worden de kritische analyses van de drie categorieën mythes gecombineerd, dan blijkt dat al die mythes samen een duivelse logica voortbrengen, die in een ridicule paradox uitmondt. Zonder wetenschappelijke staving wordt de mythe van de zelfontdekkende, zelfsturende leerling of student omarmd. Op gronden die niet anders dan cynisch kunnen worden genoemd en contrair aan wat onderzoek aantoonde, worden inhoudelijke kennis en kennisinstructie als *verouderd*, *ineffectief* en *inefficiënt* afgedaan. Onderwijsmanagers grijpen dat vervolgens maar al te graag aan als afdoende argumenten om de inhoudelijke professionaliteit van hun leraren uit te kleden en ze zo grijpbaar voor volledige aansturing te maken. De mythe van het zelfsturend leren is dus onlosmakelijk met de mythe van de volledig aangestuurde leraar verbonden. Kortom, als in die mythes ook maar een greintje waarheid zou schuilen, dan is deze paradoxale conclusie onontkoombaar: leerlingen moeten zichzelf aansturen en kunnen dat vast ook heel goed, maar hun leraren moeten volledig van bovenaf worden aangestuurd!

Nog een mythe

Het is moeilijk gebleken, en in sommige onderwijssectoren zelfs hachelijk, om openlijk van onderaf (met name van de kant van leraren) oppositie tegen deze *vernieuwing* te voeren. Aan de andere kant zijn er gelukkig nogal wat leraren die – waar ze niet anders menen te kunnen – de sociaal-constructivistische mantra's meehummen. Zodra ze zich echter achter de deur van hun lokaal veilig wanen, doen ze hun vak zoveel mogelijk de inhoudelijke eer aan die het toekomst en leren ze hun leerlingen leraargestuurd ook nog iets buiten het leren leren alleen. Op die mythe, de mythe dat de greep van dit soort vernieuwing op de dagelijkse praktijk totaal is, gaat deze bundel niet in; waarschijnlijk ondermeer omdat daar nog geen deugdelijk wetenschappelijk onderzoek naar is verricht.

Nog een paradox

Ter illustratie van zowel het paradoxale karakter als de armoede van het leerling/probleem/competentiegestuurde onderwijsdenken volgt hier nog persoonlijke anekdote. In een uitstekend en duidelijk college voor studenten van een lerarenopleiding zette een onderwijskundige, een fervent aanhanger en evangelisator van dat *nieuwe leren*-geloof, de beginselen ervan uiteen – misschien wel menig zeltje winnend. Wat maakte dat college zo goed? Zijn aanpak, die een fraai voorbeeld van de klassieke instructiemethode was...

Overigens stuiten we bij de lerarenopleidingen op een merkwaardige consequentie van die hierboven genoemde paradox: de studenten moeten zich zelfstandig, studentgestuurd en competentiegericht voorbereiden op een beroepspraktijk die zich kenmerkt door het van boven worden aangestuurd!

Om de oren slaan

Met *Mythes in het onderwijs* beschikt het redelijke, sceptische deel van de onderwijswereld over een heldere analyse van de vele vooringenomenheden en de onderwijskundigideologische nonsens die, als een broeikas effect, deugdelijke kennisoverdracht en goed leren doen wegsmelten. Lezen dus, deze bundel... en er vervolgens uw vernieuwingsmanagers mee om de oren slaan. ■



Nieuws van het bestuur

Brondocument MBO

In september 2007 had een delegatie van het NVLM-bestuur een gesprek met staatssecretaris Marja van Bijsterveldt van Onderwijs. In dat gesprek werd afgesproken dat wij betrokken zouden worden bij de uitwerking van het *Brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Inmiddels zijn wij uitgenodigd voor een gesprek over het Brondocument met vertegenwoordigers van Colo, de MBO Raad en de directie BVE van het ministerie. Op de agenda staat de vraag op welke manier de NVLM bij het Brondocument zou kunnen worden betrokken, zodat een optimale inbreng is gegaandeerd. Wij houden u op de hoogte.

Examenbesprekingen

De NVLM organiseert op 26 mei en 2 juni examenbesprekingen voor vmbo en havo/vwo. Wij proberen de verslagen van de besprekingen zo snel mogelijk op onze internetpagina te zetten. Veel docenten vinden dat een prettige service en besluiten niet naar de examenbesprekingen te gaan. Gevolg daarvan kan zijn dat er geen of slechts enkele docenten aanwezig zijn. Zoals u zult begrijpen gaat dat ten koste van de kwaliteit van de besprekingen en dus ook van de verslagen. Wij vragen docenten met examenklassen dan ook om naar de examenbesprekingen te komen. Zonder u is er geen verslag!

Locatie 1:

Educatieve Hogeschool van Amsterdam, Gebouw KroonState, H.J.E. Wenckebachweg 144-148 (Metrohalte Spaklerweg)

- 26 mei 16.30 uur vmbo (A2-03)
- 2 juni 15.00 uur havo (C1-18)
- 2 juni 16.30 uur vwo (B3-27)

Locatie 2:

Fontys Lerarenopleidingen Tilburg, Prof. Goossenslaan 1-01, Mollergebouw

- 26 mei 16.30 uur vmbo (A104)
- 2 juni 15.00 uur havo (A104)
- 2 juni 16.30 uur vwo (A104)

Locatie 3:

OSG Sevenwolden, Fedde Schurerplein 1, Heerenveen

- 2 juni 15.00 uur havo (K.016)
- 2 juni 16.30 uur vwo (K.016)

De contactpersoon voor de examenbesprekingen is Ingrid Faas.

Lerarenregister?

Naar aanleiding van het rapport van de Commissie Rinnooy Kan en het Actieplan van Onderwijsminister Ronald Plasterk wordt onder andere bij het Platform van vakverenigingen (Platform VVVO) gesproken over het opzetten van een beroepsvereniging en een beroepsregister voor het onderwijs. Een dergelijk beroepsregister zou de kwaliteit van leraren en de status van het beroep leraar moeten verbeteren. De NVLM gaat meedoen aan een door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) georganiseerd registratietraject. Dat traject is in eerste instantie gericht op de ontwikkeling van vakspecifieke beroepsstandaarden. Het NVLM-bestuur stelt zich voorlopig op het standpunt dat een lerarenregister er

alleen kan komen als vakverenigingen voldoende invloed hebben op de vakinhoudelijke eisen die aan registratie van docenten worden gesteld.

Contributie

In maart hebben wij de leden een e-mail gestuurd met het verzoek de contributie voor 2008 te betalen. Als u die mail niet heeft gehad hebben wij uw e-mailadres niet. Wilt u in dat geval een e-mail sturen aan Ingrid Faas (ingridfaas@gmail.com) zodat wij u ook de nieuwsbrief kunnen mailen? Als u uw contributie nog niet heeft betaald vragen wij u dat alsnog te doen: maak € 25 over op de girorekening van de NVLM (rekeningnummer 1889654). Mocht u uw contributie niet zelf betalen laat dan in elk geval uw naam en adres vermelden zodat we weten voor wie de contributie wordt betaald.

NVLM-bestuur

Arthur Pormes, voorzitter
 telefoon: 0346-262888
 e-mail: a.pormes@brokled.nl

Coen Gelinck, secretaris
 Nieuwe Prinsengracht 78 II
 1018 VV Amsterdam
 telefoon: 06-40755812
 e-mail: coen@wxs.nl

Tom Stroobach, penningmeester
 telefoon: 0320-249481
 e-mail: tstroobach@hotmail.com

Hans Teunissen, vice-voorzitter
h.teunissen@denassau.nl

Ingrid Faas, ledenadministratie
 telefoon: 06-45318347
 e-mail: ingridfaas@gmail.com

Rob van Otterdijk
r.vanotterdijk@chello.nl

Regula Rexwinkel
rexraats@planet.nl

Felix van Vugt
felix.vanvugt@tiscali.nl

www.nvln.nl
Girorekening NVLM: 1889654

Atlas van het Onderwijs



De educatieve uitgeverij Wolters-Noordhoff heet met ingang van maandag 31 maart Noordhoff Uitgevers.

Ter gelegenheid van de naamswijziging hebben de makers van de *Bosatlas* voor één keer de meest wetenswaardige feiten en cijfers over het Nederlandse onderwijs in kaart gebracht. Zoals de bedragen die studenten lenen, het percentage scholen dat in de kantine gezonde producten aanbiedt en de politieke voorkeur van docenten. Na 172 jaar bondgenootschap tussen de uitgever en het onderwijs is de *Atlas van het Onderwijs* een cadeautje aan onderwijzend Nederland. Bijna iedere Nederlander is met de leermiddelen van uitgeverijen Wolters en Noordhoff grootgebracht. Van het leesplankje met Aap-Noot-Mies tot de *Grote Bosatlas*. 'Met de publicatie van de *Atlas van het Onderwijs* vieren wij 172 jaar onderwijsvernieuwing', aldus commercieel directeur Eric Razenberg.

De *Atlas van het Onderwijs* is een naslagwerk waarin de belangrijkste gegevens van het Nederlandse onderwijs overzichtelijk zijn weergegeven. Het is de eerste keer dat de informatie over het onderwijs op deze manier is gebundeld. De *Atlas* is een eenmalige uitgave in een oplage van 75.000 en wordt verstrekt aan alle relaties van Noordhoff Uitgevers. Zolang de voorraad strekt, kan de *Atlas* op de internetpagina van Noordhoff Uitgevers (www.noordhoffuitgevers.nl) worden besteld, alleen tegen betaling van verzendkosten.

Ontwikkelingssamenwerking

Op 26 maart nam Minister Bert Koenders van Ontwikkelingssamenwerking symbolisch het eerste exemplaar van het lesboek

Ontwikkelingssamenwerking in ontvangst. De uitgave hoort bij de reeks *Maatschappijwetenschappen* van uitgeverij Essener. Koenders gaf aan onder de indruk te zijn: 'Het is goed dat het thema ontwikkelings-samenwerking op deze manier wordt gepresenteerd.'

Petra Willems, de initiatiefnemer van dit lesboek en tevens docent *Maatschappijleer*, gaf aan dat ze positieve reacties krijgt van leerlingen die al met het boek werken. Met dit lesboek krijgt het thema *Ontwikkelingssamenwerking* een volwaardige plaats in het lesprogramma voor havo en vwo. Voor meer informatie: Uitgeverij Essener, tel. 075-621 7291, www.essener.nl.

Zeg wat je denkt!



Nog niet zo lang geleden was onze vrijheid van meningsuiting heilig. Rond de tafel, aan de

bar en op verjaardagen werd er vrijuit gediscussieerd. Maar dat is veranderd. Je zegt niet meer zomaar alles. Wie luisteren er mee en hoe denkt men erover? Worden ze boos? Maak je vijanden? We zijn bang voor onze eigen, onbevangen mening. Het boek *Discussie* van Frits H. Emmerik is een feest van de vrijheid van meningsuiting. Elke bladzijde bevat een discussiepunt; politiek getint, maatschappijkritisch, ethisch omstreden of seksueel vrijgevochten. Telkens weer een nieuwe uitdaging om met elkaar de woordenstrijd aan te gaan. De discussiestukken in dit boek verwoorden niet de mening van de samenstellers of de uitgever maar zijn slechts bedoeld om tot discussie aan te zetten. Frits H. Emmerik, *Discussie*, Uitgeverij BZZT&H, Den Haag 2008, prijs: € 19,95.

Het komende nummer van
Maatschappij & Politiek
verschijnt op 2 juni.

Maatschappij & Politiek

is een uitgave van het Instituut voor Publiek en Politiek. Hierin zijn tevens opgenomen de mededelingen van de NVLM. De redactieleden zijn in hun journalistieke werkzaamheden onafhankelijk.

Redactie

Wolter Blankert, Radboud Burgsma, Coen Gelinck, Hans van der Heijde (hoofddred.), Lieke Meijs, Hessel Nieuwelink, Gerard van Rossum, Matthijs van Waveren, Anique ter Welle, Jeff Peck (correspondent New York, VS).

Eindredactie

Maarten Cras

Vormgeving

Addy de Meester

Foto omslag

Nederland bekennt kleur (Nationale Beeldbank)

Druk

Drukkerij Haasbeek

Uitgever

Instituut voor Publiek en Politiek,

Prinsengracht 911-915

1017 KD Amsterdam

telefoon 020 521 76 00

e-mail: uitgeverij@publiek-politiek.nl

Redactiesecretariaat

Instituut voor Publiek en Politiek

Prinsengracht 911-915

1017 KD Amsterdam

telefoon 020 521 76 00

e-mail m&p@publiek-politiek.nl

Abonnementenprijs M & P

€42,50 per jaar, Studenten €36,90 scholen en instellingen €46,70. M & P verschijnt acht keer per jaar. Losse nummers €5,70 (exclusief verzendkosten).

Nieuwe abonnementen

Abonnementen kunnen op elk gewenst tijdstip ingaan na ontvangst van het abonnementsgeld. Afhankelijk van de ingangsdatum wordt een evenredig gedeelte van de prijs van een jaarabonnement in rekening gebracht.

Abonnementen kunnen ook worden aangegaan met terugwerkende kracht. Dit is echter afhankelijk van de voorraad oude nummers.

Aanmelding van nieuwe abonnees bij de uitgever.

Beëindiging abonnement

Opzegging schriftelijk tot 1 december van het lopende abonnementsjaar.

Auteursrecht

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd zonder voorafgaande toestemming van de redactie met uitzondering van de tekst van het leerlingmateriaal, indien dit geschiedt zonder winst oogmerk. In alle gevallen dient de bron duidelijk te worden vermeld.

Advertenties

Tarieven op aanvraag verkrijgbaar bij de uitgever, telefoon 020 5217600.

Kopij en mededelingen

Bijdragen op diskette of per e-mail naar het redactiesecretariaat.

ISSN 1566-1555

Zojuist verschenen:

De Amerikaanse presidentsverkiezingen van 2008

Hans van der Heijde
Jeffrey Peck



Op dinsdag 4 november 2008 kiezen de Amerikanen een nieuwe president. De race naar het Witte Huis is al in volle gang. Wie gaat het machtigste politieke ambt ter wereld bekleden? Voor het eerst behoren een vrouwelijke en een zwarte kandidaat tot de werkelijke kanshebbers.

De verkiezingscampagnes bieden een mediaspektakel dat wereldwijd aandacht trekt. Maar hoe werkt het Amerikaanse kiesstelsel eigenlijk? Hoe kan het dat niet automatisch degene met de meeste stemmen van de kiezers ook de verkiezingen wint? Welke rol spelen de grote partijen? Wat zijn voorverkiezingen? Aan welke voorwaarden moeten Amerikanen voldoen om te mogen stemmen? Hoe komen kandidaten aan geld voor hun campagne en met welke beperkingen hebben zij daarbij te maken? Door al deze en vele andere vragen te beantwoorden vormt dit boek een onontbeerlijke gids voor wie het lange traject van de Amerikaanse presidentsverkiezingen op de voet wil volgen.

In september 2008 zal er weer een onderwijskrant van het IPP verschijnen over de Amerikaanse presidentsverkiezingen. Dit boek van Hans van der Heijde en Jeffrey Peck, respectievelijk hoofdredacteur en correspondent van Maatschappij & Politiek, biedt docenten maatschappijleer en geschiedenis veel achtergrondinformatie. Gebruik deze kennis om de les voor leerlingen nog aantrekkelijker te maken!

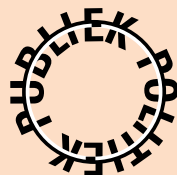
Verkrijgbaar bij de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgever.

ISBN 978 90 6473 430 4

120 pagina's

Amsterdam 2008

Prijs: € 14,90



Instituut voor Publiek en Politiek

Prinsengracht 911-915

1017 KD Amsterdam

T 020 5217 600

E info@publiek-politiek.nl

I www.publiek-politiek.nl

