

jaargang 36 - prijs € 5,40 - november 2005

7

Burgerschap
Verenigde Staten
Discussies bij
Maatschappijleer

Maatschappij & Politiek

vakblad voor maatschappijleer



I N H O U D

- 5** I love burgerschap
Verleiden van toekomstige burgers tot burgerschap
- 8** Vruchten van Europese boom
Europees burgerschap vervangt nationaal burgerschap niet
- 11** Maatschappijleer: spin in het web
Wetswijziging stelt burgerschap verplicht
- 13** De Verenigde Staten: een derdewereldland
Amerikanen worden met armoede geconfronteerd
- 15** Communicatie via bumpers
Amerikaanse notities van een Nederlandse lerarenopleider
- 20** Er was ook liefde in het kamp
Je moet je mening pas vormen nadat je weet wat er is gebeurd
- 23** In de huid van een ander
Het belang van het debat
- 25** Discussie ter discussie
Discussiëren bij Maatschappijleer: de moeite waard?

R U B R I E K E N

- 3** Geknipt & geschoren
- 18** Ingezonden
- 19** Grom
- 22** Rookie
- 28** Lesmateriaal
Leren discussiëren
- 30** NVLM
- 31** Signalementen

(Foto: Bert Spiertz)



Redactioneel

Veel Amerika en veel debat in dit nummer. Amerika-correspondent Jeff Peck stelt aan de hand van zijn besognes van de laatste tijd vast dat hij in een derdewereldland woont. Uw hoofdredacteur bezocht op uitnodiging van het Amerikaanse *State Department* Het Wilde Westen en stelde vast dat hij in een onbekend Amerika was beland, dat vierkant achter president Bush staat. Lieke Meijs vertaalde een Amerikaans artikel over debatteren bij Maatschappijleer: waarom dat belangrijk is, waarom het desondanks zo weinig gebeurt en wat docenten kunnen doen om dat te veranderen. Harold Drost was toeschouwer van een Prem-debat, een Brabants initiatief om allochtone ROC'ers beter te leren debatteren. *Maatschappij & Politiek* doet niet alleen verslag van debat, maar is er ook platform voor en voorwerp van. Trudy Coenen reageert op een artikel in het septembernummer van dit vakblad, 'Nooit Weer!', waarin gewag werd gemaakt van en conclusies worden getrokken over een Auschwitz-excursie van een Amsterdamse school. Naar aanleiding van die reactie had Gerard van Rossum een interview met haar. U had het natuurlijk zelf al bedacht, maar toch: maak een leerlingpakketje van dat artikel uit het septembernummer, Coenens reactie plus naschrift van de auteur, en het interview met Coenen. Leg het ter analyse voor aan uw leerlingen en organiseer in uw klas een debat over de verwoorde standpunten. Het lesmateriaal in dit nummer doet suggesties voor een vruchtbare aanpak.

Hans van der Heijde



Europa leeft wel in de klas

(Foto: Europese Unie)



'Het is niet waar dat Europa afwezig is in het onderwijs', zeggen Arthur Pormes en Coen Gelinck van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM). Zij waren nogal verbaasd over de tunnelvisie van Maarten Algera en Sjerp van der Vaart in het artikel 'Europa is de blinde vlek van het Nederlandse onderwijs' in *de Volkskrant* van 13 september 2005. Vreemd genoeg richten de auteurs van dit artikel zich alleen op het vak Maatschappijleer. De meeste leerlingen hebben gedurende hun middelbareschooltijd drie tot zes keer zoveel Geschiedenis en Aardrijkskunde als Maatschappijleer. Waarom de auteurs deze vakken en een vak als economie bijna geheel buiten beschouwing laten, is ons dan ook een raadsel. De economische dimensie van de Europese Unie is immers moeilijk over het hoofd te zien.

Natuurlijk is Maatschappijleer een belangrijk vak, maar helaas staat het slechts in een leerjaar voor hooguit twee lessen per week op het rooster. In deze beperkte tijd worden wezenlijke onderwerpen als rechtsstaat, democratie en de rol van de media behandeld. Het is logisch dat in deze korte tijd niet alle *ins* en *outs* van de samenleving aan de orde kunnen komen. Maar dat wil niet zeggen dat Europa niet aan bod komt. Voor het referendum over de Europese Grondwet hebben veel docenten hun leerlingen in de maatschappijleerlessen voorbereid op het scholierenreferendum van het Instituut voor Publiek en Politiek.

Vanaf 2007 zal Europa ook officieel onderdeel zijn van de lesstof Maatschap-

pijleer. Daarnaast is het al jaren een vast onderdeel van de examenstof voor Maatschappijleer 2 en zit in elk examen een aantal vragen over Europa. Voor het vmbo is de situatie wel wat minder rooskleurig. Het zou goed zijn als ook in dit schooltype Europa officieel deel uitmaakt van het Maatschappijleer 2-programma.

(Bron: *de Volkskrant*, 22 september 2005)
[HvdH/MC]



Onderwijs krijgt ten onrechte weer de zwartepiet

'Europa is een blinde vlek van het Nederlandse onderwijs', beweren Maarten Algera en Sjerp van der Vaart (*de Volkskrant*, 13 september). Hun artikel geeft een nogal gekleurd en ongenueanceerd beeld van het onderwijs over Europa, stellen Lieke Meijs en Han Noordink van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Een ding is duidelijk: Europa behoort een belangrijk thema te zijn in het onderwijs. In zoverre zijn we het eens. Lastiger wordt het als de auteurs de suggestie wekken dat de oorzaak van het 'nee' tegen de Europese grondwet voor een groot deel te maken heeft met de ondermaatse wijze waarop Europa in het onderwijs aan de orde komt. Slechts een zeer klein percentage stemmers komt net uit het voortgezet onderwijs en heeft dus de basisvorming (sinds 1993 in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs) en de vernieuwde Tweede Fase (sinds 1998) 'ondergaan'. Het is wel erg kort door de bocht te veronderstellen dat dit onderwijs debet zou zijn aan de uitslag van het referendum. Het verklaart niet waarom een duidelijke meerderheid van alle kiezers, en dus niet alleen de jongeren tot 25 jaar, heeft tegengestemd. Volgens veel deskundigen is beeldvorming in de media veel bepalender.

(Bron: *de Volkskrant*, 22 september 2005)
[HvdH/MC]



Studiehuis is plagiaatfabriek

Universiteiten zijn bezig aan een soort wapenwedloop met studenten die op school alleen teksten hebben leren kopiëren, ontdekt Maarten Huygen in *NRC Handelsblad* van 24 september 2005.

Op de middelbare school krijgen leerlingen les in plagiaat. Ze tikken een paar trefwoorden in een computerzoekmachine in en daar is het onderwijssysteem van het studiehuis op ingericht. Je hoeft niets meer te leren, als je het maar kunt vinden. Van allerlei internetpagina's halen ze brokken proza die ze aan elkaar plakken. Daar zetten ze dan hun eigen naam onder. Niet leren maar leren opzoeken.

Internetpagina's voor scholieren-sites bieden kant-en-klare stukken aan. Geraffineerde leerlingen vragen per e-mail de nog ongepubliceerde scriptie van een neef. 'Ik dacht dat internetdocumenten publiek bezit waren', zegt een leerling. Zo worden dezelfde teksten jaar in jaar uit door het hele Nederlandse schoolwezen hergebruikt. Zelden hoor je het woord *plagiat* vallen, want veel leraren zijn al blij dat de studenten iets hebben opgezocht en gevonden.

De moraal op de middelbare school moet veranderen. Maak een einde aan de blinde overproductie van werkstukken. Minder maar beter. Het gaat erom te leren schrijven, wat goed en eenvoudig taalgebruik is en hoe je daarbij bronnen citeert. Dat is de taak van het 'voorbereidend wetenschappelijk onderwijs', zodat de universiteit zich kan wijden aan het wetenschappelijke onderwijs.

(Bron: *NRC Handelsblad*, 24 september 2005) [HvdH/MC]



Onderwijsdoelen kabinet onhaalbaar

Samenhang ontbreekt in het onderwijsbeleid, meent Ria Vogels van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP). Maatregelen overlappen elkaar, of zijn zelfs tegenstrijdig. Daardoor is het onduidelijk of een maatregel überhaupt effect heeft. Van een pleidooi voor een stelselwijziging is geen sprake. Halverwege het kabinet Balkenende II is het enthousiasme over minister van Onderwijs Maria van der Hoeven gering. Rode draad in de kritiek: opwekte uitstraling en politiek geraffineerd, maar weinig daadkracht. In *De sociale staat van Nederland 2005* (SCP, 2005) heeft Vogels de doelstellingen uit die begroting tegen de realiteit afgezet en op haalbaarheid getoetst. Conclusie: de onderwijsdoelstellingen van dit kabinet zijn niet realistisch.



Geen ander ministerie gaat zo ver met het kwantificeren van doelen. 'Veel belangrijker is om aan te geven hoe je die doelen gaat halen. Nu blijft het beperkt tot percentages. Ze suggereren daadkracht en zekerheid, maar dat is ten onrechte', aldus Vogels.

De grote worsteling van het ministerie is die tussen vrijheid en toezicht. Meer autonomie voor scholen om zelf beslissingen te nemen beschouwt Van der Hoeven als de kern van haar beleid, maar het achteraf verantwoorden van die beslissingen, het afleggen van rekenschap, is zo dwingend dat de vrijheid beperkt is. Er is geen balans tussen sturen op hoofdlijnen en op details.

De SCP-conclusie over de begroting 2005 echoot na in de reacties op de begroting. Onderwijsvakbond AOb mist 'een langetermijnvisie', vijf besturenorganisaties constateren dat een 'een meerjarenvisie ontbreekt' en schoolleiders in het voortgezet onderwijs zien 'geen meerjarige samenhangende aanpak'.

(Bron: *NRC Handelsblad*, 24 september 2005) [HvdH/MC]



APS in ban van pseudo-wetenschappelijke mumbo jumbo

In de *Volkscrant* van 3 oktober 2005 toont Arjen Rienks in 'Nepwetenschap is inspiratiebron nieuwe leren' hoezeer het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) in de ban is geraakt van pseudo-wetenschappelijke *mumbo jumbo*, het op de HeartMath-'theorie' gestoelde hartbreinleren: in het hart huist een minibrein dat door middel van radiogolven over DNA-antennes informatie met andere hartbreintjes uitwisselt. Het APS daarover: 'De intelligentie van het hart streeft blijkbaar naar een complete intelligentie. Het maakt waarneming en verbeeldingskracht zo groot dat elk probleem in een leermoment verandert.'

De APS-theorieën bestaan uit onbegrepen natuurkundige en biologische termen in bizarre verbanden met deze vage begrippen. Leerlingen hoeven geen boeken te lezen, ze hoeven zich alleen maar aan te sluiten op een *hartsynchro-meter*.

Het APS is verder in de ban van het

gedachtegoed van Parker J. Palmer, mysticus en Quaker, die het onderwijs op spirituele grondslag wil grondvesten. De APS-internetpagina is vergeven van obscure verwijzingen: *edukinestetica*, *mindmappin*, *braingym*. 'Anything goes bij het APS'.

Het nieuwe leren is een grootschalig experiment met schoolkinderen als proefkonijn. Als een wetenschapper een onderzoek met mensen wil doen oordeelt een ethische commissie of het om een wetenschappelijk onderbouwde methode gaat zonder onverantwoorde risico's en moeten de proefpersonen van tevoren instemmen. Maar als het APS op drijfzand gebaseerde methoden op kinderen loslaat is dat geen enkel probleem. Het Ministerie van Onderwijs verwijst veelvuldig naar het APS, dat een dikke vinger in de pap van het onderwijsbeleid heeft. Is de minister nu ook tot het hartbreinleren bekeerd? (Bron: *de Volkskrant*, 3 oktober 2005)

[HvdH]

I love burgerschap

COEN GELINCK

De nieuwste campagne van het Ministerie van Verkeer en Waterstaat heet *I love verkeersregels*. Leerlingen zijn druk in de weer met stickers als: *I love rechts rijden* en *I love stoppen voor zebra's*. Dit is lovenswaardig, maar het zou nog beter zijn als ze zich ontwikkelen tot allround-burgers die hun verantwoordelijkheid voor de samenleving nemen. Hebben we daar een publiekscampagne voor nodig of zijn de lessen Maatschappijleer voldoende, vraagt Coen Gelinck zich in dit [artikel](#) af?

De term *burgerschap* staat de laatste tijd in het middelpunt van de belangstelling. Na pleidooien voor vakken als Democratie en Normen en waarden staat nu het onderwerp *burgerschap* op de publieke en politieke agenda. Natuurlijk weten u en ik dat burgerschapsvorming bij Maatschappijleer gebeurt; het vak Burgerschap is er al. Maar lukt het ons ook de leerlingen *liefde* voor het burgerschap bij te brengen?

Privilege

Op 18 november 2004 hield minister van Onderwijs Maria van der Hoeven een toespraak op de door de Elos¹-conferentie *Schools for European Citizenship*. Ze zei daar onder meer: 'Burgerschap is nog steeds – net als vroeger bij de Romeinen – een privilege, maar nu voor iedereen. Dat lijkt een contradictie maar is het niet: burgerschap brengt nog steeds voordelen. De school moet ervoor zorgen dat leerlingen dat beseffen en niet kiezen om zich buiten het maatschappelijk verband te stellen. Waartoe dat kan leiden hebben wij recentelijk moeten ervaren. Ooit was het vooral zaak om de privileges van burgerschap te verwerven. Tegenwoordig moeten we ervoor uitkijken dat jongeren het privilege niet afwijzen'.

Als bepaalde jongeren het burgerschap afwijzen – bedoeld wordt waarschijnlijk op radicale moslims zoals Mohammed B. – bestaat er bij hen blijkbaar weinig liefde voor het burgerschap. Dat is vooral opvallend omdat de minister het burgerschap als een privilege afschildert. De voordelen van het burgerschap liggen voor het oprapen: je krijgt een paspoort, je mag stemmen en je mag zeggen wat je vindt. Waarom bestaat dan toch het risico dat jongeren het burgerschap zullen afwijzen?

Wellicht zijn niet alle jongeren in burgerschap geïnteresseerd omdat *iedereen* dat privilege krijgt. Kan nog van een privilege worden gesproken als zelfs Mohammed B. zijn actief en passief kiesrecht mag behouden? Een tweede reden is natuurlijk dat aan het burgerschap niet alleen privileges, maar ook eisen en plichten zijn gekoppeld... en niet iedereen is bereid aan deze eisen te voldoen.

Loyaliteit

Wie de term *burgerschap* in zijn mond neemt heeft het impliciet of expliciet vaak ook over integratie en loyaliteit. Het beleid van het Nederlandse kabinet



Illustratie: Joliet Leenhouts

is er bijvoorbeeld op gericht het aantal mensen met een dubbele nationaliteit te verminderen. Een ondubbelzinnige keuze voor de Nederlandse nationaliteit moet de integratie bevorderen. Burgerschapsvorming heeft dan ook alles te maken met loyaliteit aan (de normen en waarden van) de Nederlandse samenleving. In de bijlage van *Aan de slag met actief burgerschap* (KPC Groep, 2003) staat de volgende omschrijving van het begrip *burgerschap*:

‘Burgerschap in enge zin is een recht van de inwoners van een land. Burgerschap in brede zin is het resultaat van een socialisatieproces resulterend in gevoelens, opvattingen en gedrag op politiek-juridisch, economisch en sociaal-maatschappelijk terrein’.

Burgerschap in brede zin stelt dus eisen aan gevoelens, opvattingen en gedrag. Een Nederlandse burger mag niet vinden dat de vrouw ondergeschikt is aan de man of dat homoseksualiteit een ziekte is. De aanhang van de Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP) is hierbij slechts de uitzondering die de regel bevestigt. Burgerschap veronderstelt het laten varen van andere (regionale, nationale, religieuze of politieke) loyaliteiten; voor zover deze loyaliteiten met het Nederlands burgerschap in strijd zijn natuurlijk.

Inburgering

Helaas kan men loyaliteit aan de Nederlandse samenleving, aan democratie en rechtsstaat niet verplicht stellen. Wellicht zou het dan ook beter zijn de toekomstige burgers tot burgerschap te verleiden. Het vak Geschiedenis zou wellicht een bijdrage kunnen leveren aan het bevorderen van vaderlandsliefde. Kan Maatschappijleer de liefde voor rechtsstaat en democratie tot volle wasdom laten komen?

In 2003 publiceerde de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO)² een advies over de inburgeringscursussen. De Raad schreef:

‘Alle Nederlanders moeten inburgeren en bij niemand gaat dat vanzelf. Hoogwaardig burgerschap bereiken mensen in een proces van vele jaren waarin zij op school, op het werk en tijdens maatschappelijke activiteiten de vaardigheden verwerven die bij een dergelijk hoogwaardig burgerschap horen. Van een eenjarige inburgeringscursus kunnen we dus niet verwachten dat de deelnemers dit “burgerschap voor gevorderden” bereiken, hoewel veel beleidsstukken dit wel impliciet of expliciet suggereren.’

In november 2004 suggereerde Thomas Schillemans van de RMO³ daarom een alternatief doel voor de inburgeringscursussen: ‘houden van Holland’. De inburgeringscursussen zouden de charme van Nederland moeten laten zien.

Maatschappijleer: liefde voor burgerschap?

In tegenstelling tot inburgeringscursussen kan Maatschappijleer natuurlijk op allerlei ervaringen van leerlingen in de Nederlandse samenleving voortbouwen. De meeste leerlingen zijn hier geboren of wonen al een groot deel van hun leven in Nederland. Toch kan men nauwelijks verwachten dat het ‘burgerschap voor gevorderden’ door het volgen van de lessen

Maatschappijleer gedurende een schooljaar tot stand komt. Natuurlijk is de doelstelling ‘houden van Holland’ voor ons vak te laag gegrepen. Ook hoeven we geen historische vaderlandsliefde bij onze leerlingen op te roepen. Maar kunnen we onze leerlingen de liefde voor democratie,

rechtsstaat en burgerschap bijbrengen?

In de bijlage van het eerdergenoemde *Aan de slag met actief burgerschap* onderscheiden Jeroen Bron en Bert de Weme een *dikke* en een *dunne* variant van onderwijs voor burgerschap. In de bovenstaande tabel staan de verschillen tussen deze varianten weergegeven.

In mijn ogen is het huidige maatschappijleerprogramma neutraal en beschouwend. Wij dragen kennis over en toetsen die kennis ook. Doen we daarnaast aan expliciete waardevorming? Brengen we onze leerlingen de liefde voor democratie, rechtsstaat en burgerschap voldoende bij?

Misschien is het niet mogelijk deze twee vliegen in een klap te slaan. In dat geval is er misschien wat te zeggen voor de campagne *I love burgerschap*. Mogelijke teksten zijn: *I love democratie*, *I love de rechtsstaat*, en *I love verkiezingen*. Vooralsnog kies ik echter voor een andere optie: elke les Maatschappijleer bevat met ingang van 2006 een liefdesverklaring aan rechtsstaat en democratie. ■

Dun

Neutraal en beschouwend
Formeel
Inhoud gericht
Gebaseerd op kennisoverdracht
Gemakkelijker te realiseren en te toetsen

Dik

Expliciete waardevorming
Participerend
Proces gericht
Gebaseerd op waardeninteractie
Moeilijker te realiseren en te toetsen

Noten

1. Europa als leeromgeving op scholen (Elos).
2. *Inburgering: educatieve opdracht voor nieuwkomer, overheid en samenleving*, Advies van de RMO, uitgebracht aan de Adviescommissie voor Vreemdelingenzaken, Den Haag, november 2003.
3. Lezing op de studiedag *Moderniseren van Maatschappij Oriëntatie en/of Kennis van de Nederlandse Samenleving*, 12 november 2004.

Vruchten van Europese boom

WOLTER BLANKERT

De uitslag van het referendum over de Europese grondwet toont aan dat de meeste Nederlanders zich nog geen Europees burger voelen. Dat maakt het lastig er op school gericht aandacht aan te besteden, omdat het verwijt van bekeringsdrift al snel op de loer ligt. In deze beschouwing wordt gesteld dat het begrip *Europese en Internationale Oriëntatie* uitkomst uit dit dilemma biedt.

Europees burgerschap hebben we als aardigheidje bij het Verdrag van Maastricht (1991) cadeau gekregen. Dat verklaart misschien de geringe waardering ervoor. Het valt moeilijk vol te houden dat de meerderheid van 63 procent die tegen de grondwet stemde wel voor Europees burgerschap geporteerd zou zijn. De hoge opkomst zelf werd niet door Europese burgerzin, maar door nationale weerzin veroorzaakt. Al ruim twee eeuwen geldt dat echte burgers naar een grondwet hunkeren en daar menigmaal hun leven voor hebben gewaagd. Op Europees niveau is van een dergelijke hunkering geen sprake en dat duidt erop dat weinig mensen zich werkelijk Europese burger voelen. Dat is een probleem, omdat elke Nederlander het in formele zin wel is. Gezien deze tegenstrijdigheid is *Europees burgerschap* voor scholen een lastig te hanteren begrip, omdat aandacht ervoor als bekeringsdrift kan worden gezien. Terwijl van scholen wordt verwacht dat ze er aandacht aan besteden, gezien het reële belang van de Europese Unie en de dringende adviezen van de Onderwijsraad, die door de minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, zijn overgenomen.

EIO

Om uit deze impasse te geraken biedt het door G.H. Oonk¹ ontwik-

kelde begrip *Europese en Internationale Oriëntatie* (EIO) een praktische uitweg. In wezen is EIO het *schoolrijpe*, zo men wil waardeevrije, deel van Europees burgerschap, waarmee scholen aan de slag kunnen en ook al aan de slag zijn. Op basis van het *internationale* lijkt EIO ook breder dan Europees burgerschap, maar men kan Europa moeilijk doorgronden zonder de relatie met de Derde Wereld, de migratiestromen, de toenemende vrijhandel en de Atlantische relatie er bij te betrekken.

Deze twee *oriëntaties* liggen in elkanders verlengde maar zijn niet synoniem. Het proces van globalisering is mogelijk ingrijpender dan het proces van europeanisering, maar het zijn invloeden van een verschillende orde. De Europese Unie heeft geformaliseerde structuren, vormt een economische eenheid en bezit een eigen munt. Daarmee is de Europese Unie de meest geformaliseerde en supranationale internationale structuur geworden, waardoor er feitelijk niet meer van een internationale structuur kan worden gesproken. Een *oriëntatie* op Europa en de wereld staat niet ter discussie, omdat het de taak van de school is leerlingen wegwijs te maken in een veranderende wereld.

Activiteiten

De Europese en Internationale Oriëntatie bestaat uit twee soorten activiteiten op scholen. Enerzijds *gewoon* binnen de lessen, als vast onderdeel van verschillende vakken, anderzijds binnen speciale activiteiten, als een leerlingenuitwisseling, een projectweek, of een ICT-project in het kader van een schoolpartnerschap. Bij beide kan Maatschappijleer een belangrijke inbreng hebben. Van belang is altijd dat de activiteiten in de lessen en binnen de projecten een logisch verband met elkaar hebben en elkaar versterken.

Dat is niet alleen in theorie mogelijk, heel wat scholen doen het al in de praktijk. Sommige scholen willen nog aanzienlijk verder gaan. Vorig jaar is een netwerk van zeventien 'Elos-scholen' (Europa als leeromgeving op school) gevormd. Deze scholen profileren zich door de Europese en Internationale Oriëntatie tot de leidraad van het *leerproces in zijn totaliteit* te maken. Een Elos-school levert leerlingen af die over een 'Europa competentie' beschikken.

Op advies van de Onderwijsraad heeft de minister van Onderwijs besloten dat leerlingen uit het voortgezet onderwijs in de toekomst op vrijwillige basis (van de school of van de leerlingen) een dergelijke extra competentie als onderdeel van hun examen kunnen behalen. Het Europees Platform is gevraagd deze competentie vorm te geven. EIO levert hiervoor een concrete basis. Hoewel die competentie nog in ontwikkeling is, zal het er op neerkomen dat de betrokken leerlingen zich moeiteloos in andere Europese landen kunnen bewegen (grondige



In hoeverre voelt de Nederlander zich Europees burger? (Foto: Europese Unie)

talenkennis, met verstand van zaken over Europese en internationale zaken kunnen praten, interculturele vaardigheid).

Hoewel de school zich op het weinig controversiële EIO kan richten, is het wel op zijn plaats wat dieper op Europees burgerschap in te gaan, waarvoor EIO de basis biedt.

Geen concurrent

Stukken van de Europese Unie beklemtonen steeds dat Europees burgerschap geen concurrent van het nationale burgerschap is en dat grondige kennis van het eigen land een noodzakelijke voorwaarde is om binnen een Europese context te kunnen functioneren. Het Europees burgerschap vormt *formeel gezien* dus een aanvulling op het nationale burgerschap – zo men wil vormen zij samen het totale burgerschap. Iedereen mag zelf uitmaken in welke mate hij zich met de eigen streek, met het land, met Europa of met de wereld (wereldburger) verbonden voelt. Dit *persoonlijk burgerschap* (wat iemand zich voelt – subjectief bur-

gerschap) laat een grote vrijheid en vrijblijvendheid aan het individu.

Bij het *formeel burgerschap* valt er niets te kiezen. Hier gaat het om een juridisch vastgelegde situatie. Men wordt als Nederlander of Sloveen geboren en sinds het *Verdrag van Maastricht* tevens als Europeaan. De drager van het Nederlandse paspoort kan in zijn paspoort lezen dat dit tevens het paspoort van de Europese Unie is.

Bevorderen van Europees burgerschap betekent daarom het formele burgerschap en het persoonlijk – zo men wil maatschappelijk – burgerschap dichter bij elkaar te brengen. Dat is een langdurig proces, maar dat is het steeds geweest. Het heeft eeuwen geduurd voor de inwoners van de Provence en van Bretagne zich Fransen begonnen te voelen en even lang voordat de bevolking van Zeeland zich als Nederlander ging beschouwen.

Identiteit

In het verleden is nationaal burgerschap vooral bevorderd door het

onderwijs, met in de meeste landen een afgedwongen taaleenheid, en door de dienstplicht. In het heden spelen de massamedia een belangrijke rol. Allemaal zaken die juist niet Europees zijn geregeld. Ook bij onderdelen waarvoor dat wel geldt, is sprake van een ingewikkeld vlechtwerk van relaties tussen de Europese en de nationale instellingen. Een hiërarchische ambtenarenstructuur – ook een uitgelezen middel om de identiteit, en dus burgerschap, aan te moedigen – ontbreekt op Europees niveau. De Brusselse bureaucratie staat niet boven die van de lidstaten. Voor het afdwingen van het beleid, de controle, het opleggen van boetes, ja zelfs voor het innen van de invoerrechten (de eigen inkomsten van de Europese Unie), is men afhankelijk van de nationale ambtenarij.

Europees burgerschap vraagt om aandacht voor Europese identiteit met gemeenschappelijk erfgoed

Bij het handhaven of ontwikkelen van een nationale identiteit heeft het koesteren van het gemeenschappelijk erfgoed (taal en cultuur) altijd een belangrijke rol gespeeld. Het is de vraag of burgerschap in de zin van 'zich burger van iets voelen' denkbaar is zonder een gemeenschappelijke, op dat erfgoed gebaseerde identiteit. Duidelijk is dat in Europa de taal daarvan geen deel uitmaakt, maar op het terrein van de cultuur droegen veel ontwikkelingen een gemeenschappelijk Europees karakter.

Wil *Europees burgerschap* werkelijk bij de Europese burgers gaan leven, dan zal er oog moeten zijn voor een Europese identiteit met een gemeenschappelijk erfgoed. Gemeenschappelijk erfgoed als bron voor burgerschap sluit immigranten geenszins uit. Immigranten hebben hun eigen achtergrond en hun eigen identiteit, maar dat hoeft verbondenheid met hun nieuwe woongebied niet in de weg te staan. Voor sommige immigranten, met familie in verschillende Europese lidstaten, is het mogelijk juist gemakkelijk zich tevens *Europeaan* te voelen.

Europese burgerrechten

Volgens de geldende verdragen van de Europese Unie heeft een burger van de Europese Unie de nodige rechten (onder meer vrijheid van reizen, wonen en werken in andere lidstaten, beroep op het Hof van Justitie in Luxemburg en natuurlijk stemrecht voor het Europees parlement). De Europese grondwet betekende een bevestiging en een beperkte uitbreiding van die rechten, maar deze is nu van de baan. Daarnaast gelden de meer algemene mensenrechten die in het *Handvest van de Fundamentele Rechten van de Europese Unie* van 2000 zijn vastgelegd. Deze rechten komen vrijwel overeen met die in de *Conventie van de Rechten van de Mens* en de *Fundamentele Vrijheden* van de Raad van Europa, die al veel langer van kracht is. Deze rechten kunnen worden afgedwongen via het Europese Hof voor de Rechten van de Mens in Straatsburg (dus geen instelling van de Europese Unie). Dit Hof heeft grote betekenis gehad

omdat Nederlandse burgers (net als in diverse andere lidstaten, maar anders dan in de Verenigde Staten) zelf geen rechten aan de nationale grondwet kunnen ontleen en dus ook niet aan de grondrechten die daarin zijn opgesomd. Het Hof in Luxemburg (Europese Unie – economische zaken) en het Hof in Straatsburg (Raad van Europa – mensenrechten) betekenden zo een versterking van de rechten van de individuele burger in Europa. Zo plukt de Europese burger volop de vruchten van zijn burgerschap, maar hij wil niet weten van welke boom ze komen. Burgerrechten zonder burgers is een nieuw fenomeen. Al vaker is betoogd dat de Europese Unie iets heel nieuws biedt en het speciale karakter van het Europees burgerschap bevestigt dat nog eens. ■

Noot

1. G.H. Oonk, *Europese integratie als bron voor onderwijsinnovatie: een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland* (dissertatie), Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Alkmaar 2004.

Op 23 november organiseren het Instituut voor Publiek en Politiek (IPP), het Europees Platform en de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM) in Rotterdam een conferentie voor docenten over Europees burgerschap. Informatie bij: IPP (www.publiek-politiek.nl) en Europees Platform (www.europeesplatform.nl).

Maatschappijleer: spin in het web

WOLTER BLANKERT

Een wetswijziging verplicht

scholen aandacht te gaan

besteden aan burgerschap.

Hoe ze dat doen mogen ze

voorlopig zelf weten.

Deze wetswijziging gaat

voorbij aan het feit dat

Maatschappijleer zich hier al

lang mee bezighoudt, maar

deze hernieuwde aandacht

biedt een uitgelezen kans

voor de versterking het vak.

Een [beschouwing](#).

Oorspronkelijk zou Maatschappijleer *Burgerschapkunde* gaan heten. Rondom 1970, toen het vak daadwerkelijk zijn intrede deed, was het burgerdom zo zeer in ongenade gevallen dat *Maatschappijleer* een passender benaming werd geacht. In 2005 is het begrip *burgerschap* weer volledig vrij verklaard van laatdunkende smetten en staat het volop in de belangstelling. Er is een wetsvoorstel ingediend om burgerschap tot verplichte lesstof te verheffen, zowel binnen het primair onderwijs (Wet op het Primair Onderwijs, Artikel 8.3) als binnen het voortgezet onderwijs (Wet op het Voortgezet Onderwijs, Artikel 17). Het wordt aan de scholen overgelaten daar inhoud aan te geven. Voor Maatschappijleer biedt dit een uitgelezen kans om de positie van het vak te versterken, al kan ook worden betoogd dat een wetswijziging helemaal niet nodig was geweest als de inhoud van dit vak meer bekendheid had genoten. Hier en daar gaan stemmen op een nieuw vak op het rooster te plaatsen: *Burgerschap*. In deze tijd van competenties past het niet meer om van een *kunde* te spreken, al gaat het volgens het woordenboek om hetzelfde. Een dergelijk vak zou de leerlingen de competentie

moeten verschaffen om als burger te kunnen functioneren.

Geschiedenis

Er is al heel wat afgetobd met burgerschapsvorming in schoolvakken. In de negentiende eeuw had Geschiedenis nog een wel omschreven functie: de jeugd uit de verschillende regio's nationaal besef bijbrengen en zo nationaal voelende burgers afleveren. Aan die doelstelling had Geschiedenis zijn bestaansrecht te danken. In de twintigste eeuw, en vooral na 1945, heeft het vak zich van die even verheven als concrete doelstelling los gezogen en werd Geschiedenis steeds meer als een doel op zich beschouwd. Daardoor kon bij de politici de mening postvatten dat het voortgezet onderwijs de burgerschapsvorming, met aandacht voor de nationale politiek, links liet liggen. Die opvatting heeft geleid tot opname van Maatschappijleer als nieuw vak in de Mammoetwet. Nu, een kleine veertig jaar later, bestaat er kennelijk weer twijfel over de dosis burgerschap die leerlingen krijgen voorgeschoteld. Vooralsnog is het uitgangspunt dat de wetswijziging een impuls moet zijn om alle vakken met een gezonde portie burgerschap te doordesemen. Het is

daarom voor Maatschappijleer niet verstandig dit onderdeel openlijk te willen monopoliseren, want dat zal in dit tijdperk van netwerkvorming als reactionair worden beschouwd. Burgerschap moet iets zijn voor het hele curriculum. Ook Wiskunde levert op zijn manier een bijdrage aan het kritisch vermogen van de leerlingen. De wetwijziging biedt echter wel een uitgelezen kans om hier een centrale plaats te claimen. Maatschappijleer als de spin in het web als het ware.

Projectwerk

Het vak moet zich daarbij niet op die paar beschikbare lessen blindstaren. De tendens om steeds meer buiten het reguliere rooster te doen, wint werkelijk aan kracht. Naast burgerschap zal de maatschappelijke stage een plaats in de wet krijgen en deze zaken hebben veel met elkaar te maken. In het verlengde van burgerschap – zo men wil als onderdeel ervan – ligt Europees burgerschap en daarmee gaan internationale activiteiten gepaard. Leerlingen bij de politiek en maatschappij betrekken heeft altijd betekend erop uittrekken, instellingen en bedrijven bezoeken, interviews en enquêtes houden. Veel maatschappijleerleraren botsten daarbij op de beperkingen van een rigide lesrooster. Dat begint geleidelijk te veranderen en de hervorming van het studiehuis zal de mogelijkheden verder uitbreiden. Het zou wrang zijn als nu de sector Maatschappijleer niet thuis zou geven door zich achter de veronderstelde dwang van het leerplan te verschuilen.

Een wezenlijke verandering met vroeger is dat het verzorgen van dergelijke activiteiten geen vrijwil-



Maatschappijleer en burgerschap: als spin in het web (Foto: Jungle Pictures)

ligerswerk meer is. Binnen de normjaartaak kan een leerkracht er ruimte voor claimen. Verwijzend naar de wet kan een docent Maatschappijleer een *burgerschapsplan* met dit soort activiteiten opstellen en daar uren voor vragen. Menig schoolleiding zal dat goed uitkomen, want de school is immers verplicht er in het schoolwerkplan aandacht aan te besteden en dan toont een concreet plan overtuigender dan wat loze alinea's.

Definitie

Het verzinnen van activiteiten in het kader van burgerschap is niet moeilijk. In dit artikel is al een aantal activiteiten genoemd en duidelijk is dat alles dat ertoe bijdraagt de leerlingen meer bij politieke besluitvorming en maatschappelijke processen te betrekken eronder valt. Vanwege deze overvloed aan mogelijkheden, hoeft men zich het hoofd niet al te zeer te breken over de vraag wat burgerschap precies inhoudt. Gelukkig maar, want een definiëring is lang niet eenvoudig. Frappant is dat de *Grote Van Dale* – meestal niet te beroerd om met fraaie definities te komen – zich er de vingers niet aan

wil branden en zich tot een nietszeggende omschrijving beperkt. Publicaties die er dieper op ingaan, wekken de indruk dat het om een gecompliceerde zaak gaat. Toch is het in deze tijd van verondersteld individualisme simpel om de kern van burgerschap te duiden. Het gaat immers in de eerste plaats om een verantwoordelijkheidsgevoel dat zich verder uitstrekt dan de eigen familie en vriendenkring. Dat betekent zich in meer of minder mate druk maken om de politiek (altijd, goed geïnformeerd, gaan stemmen), zich betrokken voelen bij de maatschappij (vrijwilligerswerk biedt daarvan een hard bewijs), verantwoord consumeren en afval deponeren (al verschillen de opvattingen daarover hemelsbreed) en natuurlijk zich (enigszins) fatsoenlijk gedragen tegenover zijn medemens. De Raad van Europa vraagt al jaren aandacht voor burgerschap en heeft het jaar 2005 uitgeroepen tot het 'Europees Jaar van Burgerschap door Onderwijs en Vorming'. Of scholen hier op grote schaal gehoor aan hebben gegeven blijft de vraag, maar u hebt nog enkele maanden om dat alsnog te doen. ■

De Verenigde Staten: een derdewereldland

JEFF PECK

De orkaan Katrina bewees dat de Verenigde Staten in veel opzichten een derdewereldland zijn. Ze toonde op een rampzalige wijze hoezeer de Amerikaanse samenleving door verspilling wordt gekenmerkt en door klasse wordt bepaald. Van onze correspondent.

correspondent.

De laatste jaren hebben, meer dan voorheen, in het teken van verspilling gestaan. Van de schaarse hulpbronnen, van het begrotingsoverschot dat tijdens de jaren negentig was opgebouwd en van levens van militairen die in avonturen werden gestort die wel fout moesten en moeten aflopen, en die ook nog eens de *goodwill* van Amerika in de wereld hebben verspeeld.

Sociale verplichtingen

Hoe ziet het leven van een Amerikaanse docent er de laatste tijd uit? Neem september. Ik heb in die maand hulp moeten bieden aan drie jonge daklozen uit New Orleans. De enige hulp die ze van de overheid krijgen is geld voor lessen aan mijn *college*. Ik heb een Irak-veteraan, en voormalig student, geholpen. De linkerhelft van zijn lichaam ziet er tengevolge van een bomexplosie uit alsof die is gesmolten. Hij had zijn opleiding gestaakt en was in dienst gegaan omdat zijn gezin anders de touwtjes niet aan elkaar kon knopen.

Ook ben ik betrokken geraakt bij een conflict rond de lees- en studiebibliotheek in mijn stadje, die vooral door ouderen en (kinderen van) mensen met lage inkomens wordt

gebruikt. De bibliotheek moet met de opbrengst van een onroerend-goedbelasting van 90 dollar per jaar worden gefinancierd. Die belasting heeft tot brute oppositie van een deel van de huiseigenaren geleid.

Wat je hebt is van jou en van jou alleen

Amerika is een natie van individualisten, die sociale verplichtingen niet als een verantwoordelijkheid, maar als een juk beschouwen en die niet boven het simplistische idee kunnen uitstijgen dat wat je hebt van jou, en van jou alleen, is... tot in het graf als het kan. Het Congres staat op het punt de vermogensbelasting op vermogens waarvan de eigenaar is overleden af te schaffen.

Armoede

De kloof tussen arm en rijk is enorm en groeit nog steeds. Ruim 2 miljoen kinderen jonger dan drie jaar leven in armoede: ondervoed, onderopgevoed, met een – ten opzichte van het gemiddelde – tweemaal zo grote kans op bijvoorbeeld astma en spraak- en psychologische problemen en met een viermaal zo grote kans op ontwikkelingsachterstanden.

Rechts Amerika, met de huidige president George W. Bush voorop, verspreidt via de media de mythe dat de armen de mensen met de donkere huidskleuren zijn; met hun eenoudergezinnen, hun grote kindertal en hun werkloosheid en dat ze zelf schuldig zijn aan hun armoede.

Feitelijk is tweederde van de armen blank. Tweederde van de armen heeft werk, de helft van de armen is getrouwd en de gemiddelde gezinsgrootte onder armen is kleiner dan vier.

De huidige regering weigert elke verhoging van het wettelijk minimummuurloon, dat 7,15 dollar bedraagt. Om je een huis met twee slaapkamers te kunnen permitteren is minimaal 11,62 dollar nodig, zo is becijferd. Ruim 40 miljoen mensen hebben geen ziektekostenverzekering, omdat ze die niet kunnen betalen: de gemiddelde polis in New York State kost ruim drieduizend dollar per jaar, oftewel een vijfde van het (bruto!) minimum jaarinkomen. Gevolg is een kindersterfte in urbane gebieden, vergelijkbaar met die van onderontwikkelde landen in Latijns-Amerika. Mazelen en polio veroorzaken onder armen nog steeds sterfte en verlamming.

Bevoordeelde middenklasse

Nadat president Bush voor zijn eerste termijn was gekozen, maakte hij een belofte waar door 300 dollar aan iedere belastingbetaler te restitueren: 'Dat is uw geld en u weet het beste wat ermee kan worden gedaan'. Het enige onafhankelijke lid van het Huis van Afgevaardigden, Bernie Sanders uit Vermont, stelde dat voor een belastingbetaler uit de middenklasse 300 dollar een



De orkaan Katarina legde de armoedesituatie in de Verenigde Staten op een rampzalige wijze bloot. (Foto: NOAA Aerial Images)

zakcentje was en de teruggaaf daarom verspilling was. 'Geef al het geld aan gezinnen uit de lage inkomensgroepen, die dan elk 1.500 dollar zouden ontvangen', suggereerde hij, 'oormerk eventueel het geld, opdat de kinderopvang, het vervoer van en naar het werk of een opleiding ermee kan worden betaald'. De armen zijn echter geen Republikeinen en stemmen vaak niet; en dus ging het geld toch naar de middenklasse. Mobiele telefoons en i-pods bleken de populairste bestemmingen.

Verantwoordelijkheidsgevoel

Katrina veroorzaakte een ramp, maar misschien heeft ze ook iets goeds gedaan. Ineens is er een discussie over meer verantwoordelijkheidsge-

voel ten opzichte van de armen. Ineens zijn velen zich ervan bewust dat er niet meer voor nodig is dan een storm of ontslag om naar armoede en de onderklasse af te glijden... en dat het, eenmaal daar, heel erg moeilijk is om er weer uit te komen. Ineens lijkt ook het besef door te dringen dat het vreselijk is dat jongemannen zich gedwongen zien in het leger te gaan, omdat hun ouders de kosten voor hun opleiding en levensonderhoud niet kunnen betalen. Misschien leren we in Amerika ooit nog eens dat er meer dan genoeg is voor iedereen, mits we bereid zijn iets meer te delen. ■

Communicatie via bumpers

HANS VAN DER HEIJDE

Op uitnodiging van het Amerikaanse State Department verbleef Hans van der Heijde van 22 juni tot 7 augustus in de Verenigde Staten. Hij maakte deel uit van een groep van 28 lerarenopleiders uit 26 landen die een cursusprogramma over Amerikaanse politieke, sociale en cultuurgeschiedenis kregen aangeboden. Uit een deel van zijn notities destilleerde hij dit [artikel](#), dat illustreert dat de Verenigde Staten uit twee Amerika's bestaan.

Langs South Pleasant Street, de Commons en de kruising met Main Street zoeken enkele honderden mensen op 4 juli 2005 in Amherst, Massachusetts, schaduwplekken voor hun klapstoeltjes, want het gaat heet worden. Niet alleen zucht New England al weken onder een van de heetste en vochtigste zomers sinds mensenheugenis, ook de lokale politieke temperatuur is tijdens de voorbereidingen voor de viering van Amerika's Onafhankelijkheidsdag stevig opgelopen.

4 juli gepolitiseerd?

Het traditionele hoogtepunt van de *Fourth of July*-vieringen in kleine stadjes – de grote optocht van de vrijwillige brandweer en -ambulancedienst, *marching bands* van lokale scholen, veteranen en verder elke organisatie van vrijwilligers op zo'n beetje elk terrein – is in Amherst voorwerp van verhit debat geworden nadat een platform van antiglobalisten en anti-

oorlogsactivisten te kennen gaf mee te willen marcheren. In politiserende festiviteiten had de gemeenteraad niet veel trek. Uiteindelijk kwam de rechter er aan te pas en die heeft beslist dat zij mee mochten lopen.

Gemeenschapszin

Rond half drie staat het vol langs het korte traject van de optocht. Tientallen anti-oorlogsactivisten hebben zich onder de bomen van de brink verzameld. Ze zingen en verspreiden een onvervalste 'jaren-zestig-Bob Dylan/Joan Baez-protest-songsfeer'.

Dan begint de lange optocht langs te trekken. *Fourth of July*-feesten en –optochten hebben met de Onafhankelijkheidsverklaring van 1776 weinig tot niets te maken. Wat wordt gevierd is gemeenschapszin, dat wil zeggen: lokale gemeenschapszin. Eenmaal per jaar paraderen al diegenen die op de een of andere manier op vrijwillige basis tot

het welzijn van de eigen gemeenschap bijdragen, zoals de vrijwillige brandweer, maar ook de 'vaders tegen huiselijk geweld'. Als de club die oude legervoertuigen restaureert met een paar proeven van zijn kunnen langstrekt, worden ze luidkeels met pacifistische leuzen uit het anti-oorlogsactivistenkamp begroet. De rest van het publiek applaudisseert beschaafd.

Daar komen ze

Eindelijk is het zover: daar komen de mensen van SAGE, zoals het platform van anti- en andersglobalisten en anti-oorlogsactivisten heet. Een stuk of dertig personen van alle leeftijden, tel ik. Ze dragen borden met leuzen. De leuzen zijn algemeen van aard, van het *Make Love Not War*-soort, anders dan die van de activisten op de brink, die zich rechtstreeks tegen president George W. Bush, zijn Irak- en Afghanistan-beleid en oliebelangen keren. Op de brink

worden spreekkoren aangeheven. De andere toeschouwers applaudisseren beleefd. Nergens hoor ik boegeroep. Na nog een drumband en een paar gerestaureerde T-Fords uit de jaren twintig is de optocht voorbij. Klapstoeltjes worden ingeklapt, spandoeken opgerold, de straat wordt weer voor verkeer vrijgegeven en iedereen gaat naar huis.

New England

Amherst is een stadje, waarvan het aanzicht sterk wordt bepaald door Amherst College en UMass, de Universiteit van Massachusetts. Het ademt een typische New England-sfeer: beschaafd, vriendelijk en academisch-intellectueel. Hier vindt men niet veel Bush-aanhangers. Overall hoort en ziet men kritiek op de Irak-oorlog; vooral in de vorm van leuzen op bumperstickers ('*Support our troops: bring them home*') – in dit autoland bij uitstek een belangrijk communicatiemedium.

De buitenlandse studiegroep van lerarenopleiders waarvoor Amherst College als gastheer optreedt, wordt vaak naar opinies over het beleid van Bush gevraagd. Op kritiek wordt begrijpend gereageerd. Zelfs bij officiële gelegenheden verontschuldigen sprekers zich tegenover ons voor hun president. Dit wekt vooral verbazing bij onze delegatieleden uit minder- en niet-democratische staten. Niet alleen omdat zo iets hier zomaar blijkt te kunnen, maar ook omdat ze vinden dat je, hoe kritisch je ook tegenover gebrek aan democratische beginselen mag staan, toch zo nationalistisch behoort te zijn dat je je eigen leiders niet tegenover buitenlanders afvalt. Eigenlijk beschouwen ze het als het misbruiken van de vrijheid van meningsuiting, leggen

een Zuid-Afrikaanse en een Omaniet me uit. Tsja.

Mormonenstad

Op 24 juli 2005 zijn duizenden mensen op zoek naar een goede, schaduwrijke plek langs Temple Street in Salt Lake City, Utah. Utah is voornamelijk woestijn en het is hier heet, erg heet. De droge, ijle lucht vergroot de kans op verbranden en je ogen hebben het moeilijk met het helle zonlicht.

Over een uur begint de grote *Pioneers of '47 Parade*. Deze parade gedenkt de aankomst in 1847 van de, door de grote Mormonentrek vooruit gezonden, pioniers die moesten zoeken naar een plaats met genoeg water om te kunnen overleven, maar die tegelijkertijd zo onherbergzaam was dat andere kolonisten die zouden mijden. De Mormonen zouden zo ongestoord volgens de (toen nog polygame) regels van hun geloofsgemeenschap kunnen leven.

De *Fourth of July* is ook hier wel een gedenkdag, maar het echte vieren wordt in deze staat (hoofdkwartier van de Mormonen immers) voor 24 juli bewaard. De wijze waarop deze dag wordt gevierd is een kopie van wat elders op 4 juli gebeurt: een grote parade – qua vorm dan, want hier geen anti-globalisten, anti-oorlogsactivisten of luide kritiek op Bush. Integendeel, een flink deel van de optocht is gereserveerd voor pantserwagens, een tank, ander militair materieel en marcherende troepen, die nog lang niet aan restauratie toe zijn.

Nadat de 95-jarige Hinckley, de huidige profeet van de *Latter Day Saints* (zoals de Mormonen hun leider, respectievelijk zichzelf noemen) een rondje over het parcours is gereden,

komt de lange colonne in beweging. Militair materieel en marcherende soldaten worden luid toegejuicht. Er is veel vlagvertoon. De Latino-minderheid presenteert zichzelf met muziek, dans, glittergewaden en vertoon van Amerikaans nationalisme en afhankelijkheid aan Amerika: 'wij horen er ook bij en zijn minstens zo Amerikaans als jullie', is de boodschap. Geen enkel kritisch en/of pacifistisch geluid is zicht- of hoorbaar. Bumperstickers? Ja, ook hier natuurlijk, op bijna elke auto zit wel ergens een namaaklint geplakt met de tekst '*Support our Troops*', zij het zonder de toevoeging '*Bring Them Home*'.

The Far West

Onze groep is hier al een week en ik heb nog geen bumpersticker gezien die zich wel kritisch over de Irak-politiek van de president uitlaat. Wat doen we hier eigenlijk? Na drie weken New England wil men ons het andere Amerika laten zien: het Amerika van *Het Wilde Westen*. Dat is niet zomaar het westen. Het Westen, met een hoofdletter, is het gebied westelijk van de Mississippi en oostelijk van de staten aan de westkust. Californië en Oregon horen er dus niet bij. Dat moet erbij worden gezegd omdat Het Westen meer is dan alleen maar land. Het is ook een mentaliteit, die heel anders is dan de mentaliteit(en) in het oosten en aan de westkust.

De staten van Het Westen vormen het zwaartepunt van de achterban van Bush. Zij zijn de *red states*, waarbij *rood* staat voor de kleur van de Republikeinen. In Utah bracht in 2000 meer dan 70 procent van de kiezers zijn stem uit op Bush. Hier zal niemand zich voor zijn president



Fourth of July 2005, in Amherst, Massachusetts. (Foto: Hans van der Heijde)

verontschuldigen.

Wat de mensen hier met de rest van Amerika delen is vriendelijkheid en gastvrijheid. Die zijn on-Nederlands groot. Daar houdt de overeenkomst echter ook op. Amerika is religieus, maar in Het Westen neemt het christendom een veel militanter en manicheïstische gedaante aan. Hier is het niet de barmhartige Samaritaan die als rolmodel dient, maar de strijder tegen Het Kwaad.

Het Westen is anti-intellectueel. Meer categorieën dan *Goed* en *Kwaad* heeft men niet nodig en intellectuele nuanceringen verzwakken slechts de zaak van het *Goede*. Het Westen is individualistisch en romantisch tot en met de romantische sentimentaliteit van de *lonesome cowboy*. Regering, wetten en beleid die de bewegingsvrijheid belemmeren zijn uit den boze. Een goede president is een president die regels ongedaan maakt en de politiek-economische invloed van het urbane oosten terugdringt: pro-doodstraf, pro-*life*, pro-*guns*,

anti-milieuwetgeving, anti-bijstandswetgeving, anti-grootkapitaal en anti-oost- en westkust, waar alleen maar morele verloedering en kleinere wetgeving vandaan komen. Men zou kunnen zeggen dat men met de westelijke oversteek van de Mississippi de Verlichting achterlaat. Toegegeven: ik chargeer en generaliseer, maar voor een beschrijving die aan alle nuances recht doet zou ik deze hele *Maatschappij & Politiek* nodig hebben.

Hypocriet?

Het Westen mag dan ook een soort minderwaardigheidscomplex ten opzichte van het oosten hebben, men is wel overtuigd van het eigen gelijk... en de recht-voor-zijn-raaptoon is eerlijk.

Juist daarom bleek dit bezoek zo belangrijk. Ook in Nederland wordt meestal honend gereageerd als een Amerikaan met een zwaar Texaans accent zegt dat Amerika *freedom and democracy* wil komen brengen. Allemaal hypocrisie! 'Olie komen

halen, bedoelt hij! Weliswaar klopt dat laatste, maar dat wil niet zeggen dat hij hypocriet is.

Het Westen leert dat men echt in die missie gelooft; dat men werkelijk van mening is dat de vrijheid van Amerika en de democratie van Amerika voor iedereen zouden moeten gelden en dat men als Amerikaan van vrijheid en democratie kan genieten, maar dat men ook de morele plicht heeft diezelfde genietingen voor anderen bereikbaar te maken. Naïef? Zeker, en soms, als het gepaard gaat met blikvernuwend patriottisme, gevaarlijk naïef, maar dat is heel wat anders dan hypocriet.

Na een week Utah reizen we door naar Washington, aan die, door Het Westen zo vermaledijde oostkust en bovendien de plek waar die vermaledijde regels en belastingwetten vandaan komen. Utah is mooi en de woestijn zeer indrukwekkend, maar de reis oostwaarts voelt toch als een gang terug naar de beschaving. ■

Dom, dommer, domst

Door middel van deze brief wil ik reageren op het artikel 'Nooit weer' van Hans van der Heijde in het septembernummer van *Maatschappij & Politiek*. In dit artikel stelt hij aan de orde of het bezoeken van gedenkplaatsen voor een ieder een juiste methode zou zijn om met de gevolgen van de holocaust te worden geconfronteerd. Ik wil een aantal kanttekeningen bij dit artikel plaatsen.

1. Van der Heijde suggereert dat het gemeentebestuur, in plaats van na te denken, opgejaagd op zoek gaat naar de grootste molensteen die het kan verzinnen: Auschwitz.
Het gemeentebestuur, in de persoon van Ahmed Aboutaleb, heeft wel degelijk nagedacht over een zinvolle reactie op de versterking van de dodenherdenking in Amsterdam en op uitingen van antisemitisme. Voorafgaand aan deze excursie heeft er over de meest zinvolle en doelgerichte aanpak namelijk zeer intensief en veelvuldig overleg plaatsgevonden tussen de gemeente en de betreffende scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam. Dit mondde uit in een project over racisme dat bestond uit een voorbereiding van een half jaar waarin we les hebben gegeven over de Tweede Wereldoorlog, het conflict in het Midden-Oosten en de politieke situatie nu. We hebben musea bezocht en films gekeken en een overlevende van Auschwitz heeft in de klas haar verhaal verteld. Dit alles heeft niemand onberoerd gelaten.
Het was een project over racisme met de Tweede Wereldoorlog als ultiem voorbeeld.
2. De leerlingen zouden de excursie helemaal niet met de oorspronkelijke aanleiding in verband brengen. Gezien de duur en de intensiteit van het project en de interesse die de leerlingen voor dit onderwerp toonden, durf ik te beweren dat zij op grond van alle informatie en op grond van de ervaringen die zij hebben opgedaan in staat zijn zichzelf een mening over dit onderwerp te vormen – een mening die niet op vooroordelen maar op kennis en inlevingsvermogen is gebaseerd.

3. De leerlingen zien eerder een verband tussen de positie van allochtone minderheden in Nederland nu en die van joden toen.

De leerlingen reageerden alleen maar op een vraag van journalist Hans Moll. Hij vroeg hen wat ze zouden doen wanneer er in Nederland een tweede Hitler zou komen. Uit de antwoorden bleek hun angst naar het land van herkomst terug gestuurd te worden.

Dit gebeurt er nu als je een stuk tekst uit zijn verband gaat halen.

4. De verontwaardiging van de docenten zou wel eens in de schaamte van hun domme verzuim geworteld kunnen zijn.

Wij hebben al vaker buitenlandse reizen met vergelijkbare groepen gemaakt en weten dus dat een eerste vereiste hiervan geldige documenten betreft. Voor wij op stap gingen hebben wij veelvuldig contact gehad met de Poolse ambassade en met de IND [Immigratie- en Naturalisatiedienst, *red.*]. Wij hebben gezorgd dat alle vereiste papieren in orde waren. Dat vergt nogal wat moeite, maar wij beseffen ons terdege dat het een eerste vereiste is. Zoals ook uit het antwoord op de gestelde Kamervragen blijkt, is de school van alle blaam gezuiverd. Wij hadden de juiste, geldige documenten.

Laat ik nou altijd gedacht hebben dat aan elk verhaal twee kanten zitten en dat iedere, zichzelf respecterende schrijver/journalist dit principe heiligt. Dom, dommer, domst is iemand die, zonder enige kennis van zaken, zijn eigen, foute, conclusies gaat trekken, gebaseerd op vooroordelen en foute veronderstellingen. Ben ik erg cynisch als ik opper, dat het extra dom is als het ook nog over een dergelijk gevoelig onderwerp gaat?

Trudy Coenen

Ierares Montessori College Oost, Amsterdam

Naschrift redactie

Ik betwistte in mijn artikel 'Nooit weer!' niet dat een bezoek aan Auschwitz de juiste methode is om met de Holocaust te worden geconfronteerd. Maar wel dat het een onjuiste, averechts uitpakende methode is om een kritisch zelfonderzoek naar mogelijke, eigen antisemitische vooroordelen te stimuleren.

Gegeven de aanleiding tot het project, waarvan het Auschwitz-bezoek deel uitmaakte (de antisemitische uitingen van een groep jongeren tijdens een dodenherdenking op 4 mei) leek en lijkt mij dat zo'n kritisch zelfonderzoek toch de bedoeling was... en blijf ik er dus bij dat Ahmed Aboutaleb en zijn overlegpartners uit het onderwijs voor een aanpak met averechtse uitwerking hebben gekozen.

Dat school en docenten inzake de kwestie van de reisdocumenten inmiddels van alle blaam zijn gezuiverd, is goed om te vermelden. Ik trek bij dezen mijn verwijt dienaangaande van domheid in. Coenen verwijt mij aan het slot van haar brief 'vooroordelen en foute veronderstellingen'. De veronderstellingen waar Coenen op doelt, waren ontleend aan berichtgeving in *NRC Handelsblad*, wat ik ook vermeldde. Als Coenen mij wil kwalijk nemen dat die berichtgeving fouten en uit zijn verband gerukte citaten bevatte, dan zij dat zo. Maar dat verwijt van vooroordelen, dat begrijp ik niet. Welke? En jegens wie? ■

Hans van der Heijde

(Foto: Koen van Rossum)



Stand.nl

Of 'het volk' er vertrouwen in heeft is kennelijk zo belangrijk voor de economie, dat bij elk voorstel van de regering horden verslaggevers met microfoon en camera in de aanslag over straten en marktpleinen uitzwermen. Wat je dan krijgt, laat zich raden. Nederlanders zijn geboren kanke-

raars, die moet je vooral de bek openbreken! Maar wat heeft de regering eigenlijk aan de mening van volkstypes die in microfoons leeglopen of *Stand.nl* bellen?

De regering hoort zich tussen verkiezingen weinig van de volksmening aan te trekken. Ten eerste is die veel te wispelturig om langetermijnbeleid op te baseren en ten tweede zijn de megaoperaties die het kabinet momenteel doorvoert nooit met instemming van de man-in-de-sstraat te realiseren. Waardering voor zijn achterstallig onderhoud krijgt Balkenende alleen uit het buitenland, waar men hem ten voorbeeld stelt aan de eigen, angstig passieve regeringsleiders.

De troonrede koos het herstel van vertrouwen als hoofdthema. Daar maak ik uit op dat het Balkenende toch niet lekker zit, die lage waardeeringcijfers. Hij heeft er kennelijk toch last van, veel meer dan van het larmoyante verzet van de machteloze oppositie. Hij heeft er last van omdat het gedram van de populistische media hem constant van het werk houdt.

Balkenende ziet er niet uit als een groot staatsman. Geen wonder dus dat de door uiterlijkheden gefascineerde media hem niet als zodanig erkennen. Keken ze naar de feiten, dan zouden ze moeten waarderen hoe Balkenende in twee jaar tijd alle terreinen heeft gesaneerd die decennialang als heilige huisjes zijn ontzien en die elk op zich al meerdere kabinetcrises hebben veroorzaakt: de bijstandswet, de werkloosheidswet, de herdefinitie van arbeidsongeschiktheid, het veiligheidsbeleid, de wachtlijsten, het zorgstelsel, de arbeidskosten, het pensioenstelsel, het huurbeleid, de voorgestelde mediawet, het vreemdelingenbeleid. En zoals het de echte staatsman betaamt, heeft Balkenende een einddoel voor ogen: een vrije, welvarende samenleving, waarin de burger in de eerste plaats zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen lot.

Mijn lezers zijn waarschijnlijk zo geconditioneerd door de onaflatende, gemakzuchtige Balkenende-bashing in de media, dat zij deze column als ironie opvatten. Het zij zo.

Grom



Er was ook liefde in het kamp

GERARD VAN ROSSUM

In het juninummer van *Maatschappij & Politiek* schreef hoofdredacteur Hans van der Heijde een artikel over de betekenis van bezoeken aan gedenkplaatsen.¹ In een ingezonden brief (zie pagina 18), reageert Trudy Coenen van het hoofdstedelijke Montessori College Oost op de uitlatingen van Van der Heijde. Aanleiding voor *Maatschappij & Politiek* om haar voor een [interview](#) uit te nodigen.

Trudy Coenen is sinds vijftien jaar als lerares Nederlands en mentor van de (toen derde, nu vierde klas verbonden aan het Montessori College Oost in Amsterdam.

Gerard van Rossum: Men beweert wel dat leerlingen een beetje genoeg hebben van die lessen over nazi-gruwelen. Ze zijn er murw van geworden.

Trudy Coenen: 'Deze kinderen, van Afrikaanse AMA's [Alleenstaande minderjarige asielzoekers, red.] tot kinderen uit de Rif en Anatolië, hebben niets of weinig van de oorlog gehoord. Velen hebben hier niet op de basisschool gezeten. Er is hier een meisje dat zei: "Hitler? Wie is Hitler?"

Ons Auschwitz-bezoek, waar Van der Heijde zo boos over schreef, was

maar een betrekkelijk klein onderdeel van een uitgebreid antisemitisme/racismeproject op de Amsterdamse scholen en het project krijgt nog een heel lang vervolg. We zijn er nog wel een jaar mee bezig. Er komt nog een tentoonstelling en leerlingen schrijven er stukken over. Een van de leerlingen, Dustin, heeft wel een Nederlandse basisschool gehad. Uit zijn verslag (zie kader) blijkt dat hij door het project inderdaad geen nieuwe dingen van de oorlog heeft gehoord, maar voor de meeste leerlingen was alles nieuw.'

Verslag van Dustin, vmbo-klas gemengd 4/2

De lessen van de Tweede Wereldoorlog in perspectief

De reis naar Auschwitz was een hele belevenis. Er is heel veel voorbereiding aan voorafgegaan. We zijn naar het Verzetsmuseum en het Anne Frank Huis geweest. We hebben verschillende films over de Tweede Wereldoorlog gezien, zoals *The Pianist*, *La Vita è Bella* en *Schindlers List*. Ook hebben we uit het boek *Tweede Wereldoorlog in perspectief* gewerkt en over elk hoofdstuk apart een toets gemaakt.

Ik was altijd al in de Tweede Wereldoorlog geïnteresseerd en heb al heel veel oorlogsfilms gezien. Ik heb Geschiedenis altijd al leuk gevonden, en vond het daarom ook niet erg dat we toen Geschiedenis kregen.

Om eerlijk te zijn heb ik niet echt veel van de geschiedenislessen over de Tweede Wereldoorlog geleerd, want ik had op de basisschool al Geschiedenis en in de eerste en tweede klas ook. Maar over de lessen van het Midden-Oosten wist ik werkelijk niets.

In deze lessen lazen we ook over de tijd voor de Tweede Wereldoorlog. Die tijd was niet alleen erg belangrijk voor het ontstaan van de Tweede Wereldoorlog, maar was ook bepalend voor de huidige problemen in het Midden-Oosten. Dingen die wel honderd jaar geleden zijn gebeurd, zijn de oorzaak van problemen nu.

In deze lessen hebben we geleerd over de gevolgen van de Eerste Wereldoorlog, het ontstaan van de nazi's, hoe Hitler zo plotseling aan de macht kwam, en waarom Hitler Nederland aanviel. Ook hebben we in deze lessen gelezen wat er met de joden gebeurde, over de val van Hitler en over het Midden-Oostenconflict.

U heeft in Rondom Tien, door uw ophef over de grensincidenten aan de Pools-Duitse grens, zelf de aandacht afgeleid van het doel van jullie bezoek aan Auschwitz.

'Ja, maar die uitzending ging ook helemaal niet over Auschwitz of racisme. Het ging over de uitbreiding van Europa, in verband met het referendum, en over het feit dat die Oost-Europese landen nog helemaal niet op een verenigd Europa en open grenzen zijn ingesteld.'

Oh ja, sorry. Maar dan nog. Ik had ook altijd gedonder met schoolklassen aan de toenmalige Oost-Duitse grens. Oost-Europese douaniers zijn doorgaans niet de meest flexibele, wereldwijze mensen en als ze al humor hebben, dan is die van de meest botte, boerse soort.

'Dat verraste me ook niet, maar stel je voor: je komt net uit Auschwitz, de kinderen staan nog wijdopen van alle indrukken, ze hebben er zoveel van opgestoken en dan maken ze dat mee – beledigingen ("Hebben jullie ook normale kinderen"), smerige, seksistische opmerkingen, viereenhalf uur chicanes, langs soldaten met mitrailleurs in de aanslag de bus weer in moeten. Het zijn nog maar kinderen hoor! Diep verontwaardigd waren ze. Ze wilden schreeuwen en stennis maken. Dat heb ik voorkomen door te laten zien dat het veel slimmer is je kalm te houden en langs de officiële, formele weg te protesteren. Dat had een pedagogisch doel en het werkte. Nu hebben ze veel meer bereikt: tot vragen in de Tweede Kamer aan toe! Ze zijn nu heel trots op zichzelf.

Hetzelfde gebeurt nu trouwens weer. Ik heb jou, als redacteur van *Maatschappij & Politiek*, met de klas laten



Trudy Coenen. (Foto: Gerard van Rossum)

kennismaken en je het gewraakte artikel laten uitleggen. Nu zijn ze niet boos meer. In hun eerste reactie hadden ze de schrijver het liefst een kopje kleiner gemaakt. Wat ze nu hebben geleerd is dat een ingezonden brief veel effectiever is. Je zit immers nu hier!

Pedagogie van Auschwitz

Trudy Coenen: 'Ik was het met de eerste helft van Van der Heijde's stuk overigens helemaal eens! Ik dacht nog: "wat een verstandig artikel"'. Bij pubers is het inderdaad zo dat je niets bereikt wanneer je ze, als ze iets dwars of ongenueanceerds over joden roepen, op andere gedachten wilt brengen door ze direct met de gruwelen van de nazi-tijd te confronteren. Ze zeggen dan botweg dat het niet waar is. Je moet uitgebreid bij de oorlog stilstaan, en bij het Midden-Oosten dat bij deze leerlingen heel gevoelig ligt. Ik leg dan uit: "Zo zit het in elkaar, zo is het gebeurd, dit zijn de achtergronden". Ik laat mensen komen vertellen over wat ze hebben meegemaakt en

binnen zo'n kader past eventueel ook een bezoek aan Auschwitz. Ik probeer dat zo zorgvuldig mogelijk te doen, in allerlei werkvormen, voor zover gepast zelfs met humor, zoals in de film *La vita è bella*. Natuurlijk lukt me dat niet altijd, ik ben ook maar een mens met een mening, met gevoeligheden en dat slipt er ongetwijfeld wel eens tussendoor. Ik benadruk echter wel steeds het doel van het project: dat ze op grond van dit alles zelf hun mening vormen. Ongenuanceerde opmerkingen aan het begin van het project heb ik gewoon aan me voorbij laten gaan en gedacht: "Volg nu eerst maar het programma". Laatst zei de meest uitgesproken Marokkaanse leerling me in het voorbijgaan: "Juf, laten ze die joden gewoon dat land geven, dan is alles opgelost!", en een ander meisje vroeg: "Juf, wat gaan we de volgende les behandelen, want mijn moeder vindt het allemaal zo spannend?". Die mensen komen uit de bergen in Turkije, die wisten nergens van. Ik deed na elke les een test en er vielen negens en tiens, ongekend.

Ze slopten de kennis op!

De leerlingen gingen heel ontspannen en kinderlijk direct met al die gruwelen om. We hadden mevrouw Wallage in de klas. Zij vertelde over haar kampervaringen. Een meisje vroeg: "Mevrouw, was er ook liefde in het kamp?", waarop mevrouw Wallage, giechelend als een klein meisje, antwoordde: "Oh ja hoor, natuurlijk!".

Je moet volgens Van der Heijde voorzichtig zijn, inderdaad: niet de wijsheid in pacht hebben. Ik dacht bij het lezen: "Nou, dat hebben wij dus keurig gedaan". Toen viel hij plotseling ons project keihard aan, op grond van wat hij over een bijzaak als die grensincidenten had gelezen! Nou, ja! Ik las het voor in de klas en wat zeggen die kinderen? "Juf, we gaan naar die man toe, we slaan hem in elkaar!", waarop ik antwoordde: "Nee, we schrijven een brief!".'

Maar Van der Heijde schreef toch niet dat de leerlingen dom waren. Hij vond de leiding dom.

'Ja, maar je moet ook niets over mij zeggen hoor, dat is niet zo verstandig! ■

Noot

1. Hans van der Heijde, 'Nooit weer! Gedenktekens, onderwijs en molenstenen', in: *Maatschappij & Politiek*, juni 2005 nummer 5, pp.22–23.

Niets veranderd

'We zoeken nog iemand voor een paar uurtjes vervanging!' klonk het aan de andere kant van de lijn. 'Een paar uurtjes?', dat had ik vaker gehoord. Niet teveel uren in het onderwijs had ik me voorgenomen. Dit gesprek begon goed.

De coördinator bleek een oude bekende. De school leidt nu op tot sociaal dienstverlener. In mijn tijd werd ik nog sociaal-juridisch dienstverlener, maar in de naam zit het enige verschil dat ik tussen de opleiding van nu en die van toen heb kunnen ontdekken.

Vrijdag gesprek, maandag beginnen: het onderwijs ten voeten uit!

Maandag. Mijn eerste werkdag begint zo meteen, maar ik wip nog even binnen bij het decanaat. Hier liep ik ooit stage. Leerlingen helpen met het maken van studiekeuzen of het aanvragen van beurzen. Mijn stagebegeleidster van toen werkt er nog. Ze heeft nu twee stagiaires in plaats van een. Alles ziet het er nog net zo uit als jaren geleden.

De koffieautomaten bieden altijd nog de keuze uit gewone koffie en Max Havelaar. Ik kies Max, deed ik vroeger ook. Ik zie enkele van mijn vroegere docenten zitten. Ze vragen me direct wat ik kom doen.

'Invallen, een paar uurtjes van alles wat!' Leuk om je docenten van weleer weer te ontmoeten. Ze zijn nauwelijks veranderd.

De eerste les geef ik aan tweedejaars, die hun terugkomdag hebben. Vervelend, zo'n dag terug moeten naar school. 'Ik loop liever stage!', zeggen een paar leerlingen. Dat was toen ook onze klacht. Wat leer je immers nog op school, als je eenmaal aan de praktijk hebt geproefd?

De kennismaking verloopt voorspoedig. Ze zijn even prettig in de omgang, mondig en nieuwsgierig als wij destijds. Het is net mijn oude klas. Meer *piercings* en *tattoo's*, dat wel.

Klaar met mijn lessen. Ik ga nog even langs de decaan, die met een leerling in gesprek is en hoor haar zeggen: 'Maar weet je dan al wat je wilt worden?' Dat vroeg ze mij ooit ook. Ik zei toen: 'Eigenlijk niet'. Nu, jaren later, weet ik het nog steeds niet. Er is niets veranderd.

Rookie

In de huid van een ander

HAROLD DROST

Prem-debatten worden ze genoemd, naar discussieleider Prem Radhakishun: debatbijeekomsten voor jongeren. In Noord-Brabant organiseert Kleurrijk Brabant Werkt (KBW) debattertrainingen voor leden van de promotieteams die de positie van allochtone studenten trachten te verbeteren.¹ Tijdens vier Prem-debatten mogen de deelnemers aan de trainingen laten zien wat ze kunnen. Harold Drost was bij het eerste debat aanwezig en doet [verslag](#).

Jonge mensen van 18 tot hooguit 21 jaar, allochtonen en autochtonen, druppelen de zaal binnen. Ouderen zijn sterk in de minderheid: inleiders om over de stellingen te informeren, trainers, enkele leraren en mensen van de organisatie. In de zaal zitten ook drie allochtone vaders.

Op het podium, aan de vleugel, speelt Piu, een tenger veertienjarig meisje van Chinese origine muziek van Bach, Schubert en Chopin. Klassieke muziek voor deze jongeren? 'Ja', legt Prem Radhakishun uit, 'want die doet een appèl op de a-golven in de hersenen, die geven rust en dat is goed voor de concentratie'.

Wat is een debat?

Een van de trainers legt uit dat een debat een discussie met regels is, met als doel anderen door middel van argumenten van je standpunt te overtuigen, of, als dat niet lukt, anderen tenminste tot nadenken aan te zetten. Debatten gaan niet over feiten, die

kunnen worden opgezocht, maar over kwesties van goed en kwaad, rechtvaardig en onrechtvaardig. De instructiefilm van Paul Witteman en Marcel van Dam over de bekende *Lagerhuis*-televisiedebatten wordt met veel interesse bekeken, vooral de wijze waarop *debaters* hun standpunten met lichaamstaal, harder praten, praten uit eigen ervaring en met vertoon van de nodige emoties benadrukken. Deze film lijkt me overigens een aanrader voor een maatschappijleerles.

Stellingen

Voor de pauze wordt over de stelling 'Geef tbs'ers levenslang' gediscussieerd. Hans Smolders, voormalig chauffeur van Pim Fortuyn, en Ed Schutgens, voorlichter van de tbs-kliniek in Nijmegen, leiden dit thema in. Na de pauze staat de stelling 'Jongeren willen niet werken' centraal. Wim Metsmakers, lid van de landelijke Taskforce Jeugdwerkloos-

heid doet de aftrap bij deze stelling. Een jury, bestaande uit inleiders en een lid van Gedeputeerde Staten van Noord-Brabant, beoordeelt samen met de trainers de debatten en de jonge *debaters*. Maar ook Radhakishun en de zaal mogen oordelen uitspreken.

Tbs'ers levenslang?

De masterclass-in-opleiding zit in twee groepen van zeven op het podium klaar voor het debat in *Lagerhuis*-stijl. De voorlichter van de tbs-kliniek geeft nuttige informatie. In Nederland zijn 1.600 terbeschikkinggestelden (tbs'ers). Terbeschikkingstelling is een maatregel, geen straf. Die geldt voor mensen die (zeer) ernstige delicten hebben begaan en die een persoonlijkheids- of psychische stoornis hebben. Deze mensen wordt dwangverpleging en behandeling opgelegd in de hoop dat de stoornis kan worden genezen en de tbs'er niet



Discussieleider Prem Radhakishun (Foto: Jean Pierre Heijmans/NPS)

meer delictgevaarlijk in de samenleving kan terugkeren. Ongeveer 80 procent van de behandelde tbs'ers recidiveert niet, 20 procent is onverbeterlijk en blijft voor onbepaald tijd op de *long stay*-afdeling van de tbs-kliniek. Dat is anders met de mensen die uit de gevangenis komen: van hen recidiveert 80 procent.

Het debat komt aarzelend op gang; het is altijd lastig om de spits af te bijten. Voorstanders staan op het standpunt dat de veiligheid van de samenleving de hoogste prioriteit moet hebben. Bij een tbs'er is het nooit helemaal zeker dat zich geen recidive zal voordoen. Tegenstanders vinden dit onmenselijk, mensen moeten een tweede kans krijgen. Bij een tweede fout pleiten de tegenstanders voor levenslang.

De standpunten worden in de loop van het debat genuanceerder. De algemeen gedragen conclusie is dat recidivisten en onbehandelbare tbs'er

opgesloten blijven en de met succes behandelde tbs'ers in de maatschappij terugkeren. De voorlichter van de tbs-kliniek komt met het idee om de oud-tbs'ers die in de samenleving zijn teruggekeerd een jaarlijkse, grondige *check up* te laten ondergaan. Deze zou preventief kunnen werken en moet signaleren of de tbs'er niet in een situatie is geraakt waarbij een grotere kans op recidive bestaat. In het op deze suggestie volgend debat wordt gesteld dat een tbs'er zich dan een jaar lang op het misleiden van psychologen en therapeuten kan voorbereiden.

Dat is echter een onderschatting van de kwaliteit van de deskundigen, is de reactie.

De trainers besteden ruime aandacht aan het verloop van het debat en geven constructieve kritiek op de deelnemers van de masterclass. Met het publiek in de zaal kiest de jury de twee beste *debaters*.

Belang voor Maatschappijleer

Radhakishun en de co-trainer vinden het leren debatteren van belang omdat jongeren:

- zich in het onderwerp moeten verdiepen;
- goed over de keuze van hun argumenten moeten nadenken; en
- zich in de argumenten van de tegenstander moeten verdiepen c.q. zich in andermans standpunt moeten verplaatsen.

Grofweg zijn er twee stijlen van debatteren: *overtuigen* (in de zin van over-

winnen/winnen) en *overhalen* (*persuade*, bieden van alternatieven), respectievelijk een meer agressieve en een meer assertieve stijl. Volgens de trainers werkt de laatste in het algemeen het beste.

Een drietal jongeren uit Afrika en van de Antillen vindt dat debatteren ze leert beter te argumenteren, zodat ze anderen kunnen overtuigen. 'In het debat mag je wel vanuit je hart spreken en emoties tonen, maar je mag niet gaan schreeuwen of huilen, dat gaat te ver. In het algemeen moet je meer analytisch bezig zijn, meer met je verstand dan je gevoel', menen zij. Metsemakers bekijkt het leren debatteren vanuit het perspectief van het vinden van een baan:

'Jongeren krijgen er zelfvertrouwen door, kunnen zich in rechtstreekse contacten met de werkgever beter en bewuster met goede argumenten presenteren. Dat levert werk op!'

Jongeren willen niet werken

Het tweede debat is een kettendebat. Een voorstander van de stelling krijgt twee minuten om zijn argumenten aan het publiek voor te leggen, gevolgd door twee minuten voor de tegenstander, de voorstander, enzovoorts.

De eerste deelnemer verdedigt een iets andere stelling: 'Jongeren willen wel werken maar kunnen niet, er is te weinig werk voor hen. Dat zie je aan het feit dat jongeren geen bijbaantje meer kunnen krijgen en veel minder hebben te besteden dan een jaar of vijf geleden'. Allerlei meningen komen aan de orde: jongeren zijn lui en gemakzuchtig (door een twintigjarige verdedigd!), ze denken snel en gemakkelijk rijk te kunnen worden en nemen daarom geen eenvoudige baantjes aan. Als je gemotiveerd

bent krijg je altijd een baantje. Maar wat als je een baan krijgt waar je je heel ongelukkig bij voelt? Werk je alleen voor het geld? Veel jongeren voelen daar niets voor. Duidelijk wordt ook dat als je je opleiding niet afmaakt je veel minder kans op de arbeidsmarkt maakt.

Jongeren moeten hun denkpatronen veranderen, ze moeten niet meteen zo hoog in de boom gaan zitten. 'Oost-Europeanen stelen ons werk', meldt een deelnemer. 'Onzin', zeggen anderen, 'Doe jij dan het vieze werk waarvoor zij komen?'. 'Jongeren moeten genieten van het leven en voorlopig niet werken', zegt iemand. 'Weet je wel dat dat heel duur is, ik heb er het geld niet voor', is het antwoord.

Metsemakers adviseert: 'Jullie moeten bij het vinden van werk vooral zelf initiatieven ontplooiën, spreek je netwerken aan: familie, vrienden, kennissen, de vereniging waar je lid van bent. Houd goed in de gaten wat er op de arbeidsmarkt verandert, blijf leren en op veranderingen anticiperen'.

De trainers evalueren en adviseren. Radhakishun sluit af met de opmerking dat hij de humor in de debatten heeft gemist. Een goede grap of een leuke opmerking mag best en komt de sfeer meestal ten goede.

Niemand spreekt over het belang van debatteren voor de participatie als volwaardig en waardevol burger in de Nederlandse samenleving. Niet aan gedacht? ■

Noot

1. Zie voor meer informatie over de promotieteams: *Maatschappij & Politiek*, oktober 2005, pp.16-18.

Discussiëren bij Maatschappijleer: de moeite waard?

Discussie ter discussie

DIANA E. HESS

In maart 2004 verscheen in het tijdschrift *Social Education* van de Amerikaanse wetenschapper Diana E. Hess het artikel *'Discussion in social studies: is it worth the trouble?'* Aan de hand van resultaten van onderzoek in *social studies*-klassen beantwoordt Hess de vragen: 'Waarom wordt zo weinig gediscussieerd?', 'Waarom is discussiëren in een klas zo moeilijk?' en 'Hoe kunnen problemen het hoofd worden geboden?'. Lieke Meijs vertaalde en bewerkte het betreffende [artikel](#).

Op 106 scholen in de Verenigde Staten werden maatschappijleerlessen bekeken: in 90 procent vond in het geheel geen discussie plaats. Als er wel werd gediscussieerd, was het heel kort: gemiddeld 42 seconden in de achtste klas (tweede klas voortgezet onderwijs) en 31 in de negende klas (derde klas voortgezet onderwijs). Een verklaring hiervoor ligt mogelijk in de problemen die docenten tegenkomen als ze een goede discussie willen. Volgens docenten mislukken discussies omdat maar een deel van de leerlingen zich informeert en voorbereidt. Verder zijn steeds dezelfde leerlingen aan het woord. Anderen praten helemaal niet mee; mogelijk omdat ze niet over de juiste vaardigheden beschikken. Wat leerlin-

gen zeggen heeft vaak te weinig niveau of gaat in het geheel niet over het discussieonderwerp. Geen wonder dat docenten zich afvragen of discussiëren in de les wel de moeite waard is.

Wat is een discussie?

Onderzoekers die zich met de theorie, het onderzoek en de praktijk van discussiëren hebben beziggehouden, hanteren verschillende definities.

Diana E. Hess is assistent professor op de afdeling Curriculum & Instruction van de Universiteit van Wisconsin-Madison in de Verenigde Staten.

Vertaling en bewerking: Lieke Meijs

Discussiëren is:

- een vrije uitwisseling van informatie tussen twee of meer deelnemers;
- het beurtelings uitwisselen van visies op een serieuze, maar ook speelse manier en het leveren van kritiek op elkaar;
- een bijzondere vorm van groepsinteractie waaraan mensen deelnemen die zich over een belangrijke kwestie buigen, verschillende meningen uitwisselen om tot een antwoord op de kwestie te komen en tot een uitwisseling van kennis, oordelen, oplossingen of beslissingen te komen.



Discussie tijdens Social Studies.

Behalve de verschillen in deze omschrijvingen, kan men er ook gemeenschappelijke kenmerken uithalen die een discussie van een gewoon klassengesprek onderscheiden.

Een discussie is op de eerste plaats een dialoog tussen meerdere mensen, waar informatie over een bepaald thema (meningsverschil, probleem, gebeurtenis, enzovoorts) wordt uitgewisseld. Op de tweede plaats is het een bijzondere manier van kennisverwerving: als mensen hun eigen mening formuleren en die met anderen uitwisselen verwerven ze kennis.

Vorm en doel

De vorm en het doel van discussies kunnen verschillen. Bij de start van een discussie in de klas is de verheldering van het doel van de discussie noodzakelijk. Een discussie over de invulling van het jaarlijkse uitstapje met de klas heeft een totaal ander karakter dan een discussie over het invoeren van de no-claimregeling in het nieuwe ziektekostenstelsel. Bij de eerste moet er een besluit vallen, bij

de tweede is het doel dat leerlingen snappen wat de kwestie is en dat het er niet om gaat de discussie te winnen.

Problemen

Uit gesprekken met docenten over discussies in de klas kwamen de volgende problemen naar voren: ze zijn zelf veel te veel aan het woord, de bijdrage van de leerlingen mist niveau en hun bijdragen lopen erg uiteen.

Uit onderzoek naar het docentgedrag tijdens discussielessen bleek dat docenten de discussie vaak snel afsluiten, uit vrees dat die uit de hand loopt, of dat er polarisatie dreigt, maar ook omdat ze gewoon te weinig ruimte aan de leerlingen laten.

Kortom: een belangrijke hinderpaal voor het houden van een goede discussie in de klas is de docent die teveel zelf aan het woord is en de discussie monopoliseert. Hij weerhoudt leerlingen ervan om mee te praten en geeft daarmee indirect het signaal af dat hun meningen minder goed zouden zijn.

Daarmee is niet gezegd dat de

docent niets mag zeggen. Het hangt vooral af van het type vraag dat de docent stelt of de discussie in positieve of negatieve zin wordt beïnvloed. Prikkelende open vragen stimuleren de leerlingen meer tot praten dan gesloten informatievragen met maar *een* juist antwoord.

Een tweede moeilijkheid is het niveau van de bijdrage van de leerlingen. Soms *switchen* leerlingen van het ene naar het andere onderwerp, zonder op de vorige spreker te reageren. Of ze zijn alleen bezig hun eigen betoog vlamvend over het voetlicht te brengen, zonder kritisch na te denken of op een mening van een ander te reageren.

Zeker als leerlingen niet op de discussie zijn voorbereid en op wat ze daar gaan zeggen, kan die van de hak op de tak springen en zal het leereffect gering zijn.

Het is, ten slotte, niet per se noodzakelijk dat iedere leerling iets en/of evenveel zegt, maar docenten prefereren discussies waarbij veel leerlingen meepraten... en dat blijkt erg lastig.

Voordelen van discussies

Als er geen discussies plaatsvinden, wordt de docent de centrale figuur in de meningsvorming van leerlingen.

Wanneer leerlingen zelf praten en zich ontwikkelen leren ze kritisch op meningen van anderen te reageren.

Juist omdat bij Maatschappijleer geen eenduidige antwoorden op complexe maatschappelijke problemen zijn te geven, is het belangrijk dat leerlingen leren nagaan wat de betrouwbaarheid van argumenten is.

Een vraag als 'Onder welke omstandigheden is een oorlog gerechtvaardigd?' illustreert dat er vele antwoorden en opinies mogelijk zijn.

Het voeren van discussies leert de leerlingen eigen inzichten in een maatschappelijk probleem en eigen argumenten te verwoorden en naar anderen te luisteren. Ook vergroten discussies de inzichtelijke kennis van leerlingen; ze leren nadenken in plaats van reproduceren.

Robert Dahl benadrukt in *On democracy*¹ dat discussielessen leerlingen goed op hun latere participatie in een democratie voorbereiden. Een school heeft meer mogelijkheden en meer diversiteit van meningen dan een gezin, buurt, club of familie.

Leerlingen kunnen beter oefenen in het innemen van een standpunt, maar ook in de acceptatie van het bestaan van andere, even waardevolle meningen. Een vergelijkende studie naar Maatschappijleer in 28 landen² concludeert dat leerlingen die veel in een open klassensfeer discussiëren later actiever in de samenleving participeren.

Het laatste, maar niet onbelangrijkste voordeel is dat leerlingen discussielessen leuk vinden. Ze geven aan dat wat ze hebben geleerd beter beklijft en dat ze meer leren nadenken.

Voorwaarden voor een goede discussies

1. Het onderwerp moet een heldere kwestie, een bepaald idee betreffen.
2. Zowel de docent als de leerlingen moeten de discussie voorbereiden.
3. Leerlingen moeten zich op hun gemak voelen en alles durven zeggen.
4. Vooral leerlingen zijn in de discussie aan het woord.
5. Voordat naar een ander wordt overgegaan, moet er voldoende tijd aan de verkenning van een standpunt worden besteed.
6. Veel leerlingen praten mee.
7. De vragen die over en weer worden gesteld moeten open van karakter zijn en op eerdere beweringen in de discussie terugslaan.

Voorwaarden succesvolle discussies

Juist omdat de vorm en het doel van discussies verschillen is het moeilijk te zeggen waar een goede discussie aan moet voldoen. Een goede discussie over een maatschappelijk vraagstuk wordt echter altijd vanuit verschillende invalshoeken benaderd.

Kies dus een vraagstuk dat die mogelijkheid biedt; een enkelvoudige vraag nodigt niet uit tot discussie.

Het tweede belangrijke punt is de voorbereiding. Leerlingen moeten voldoende zijn geïnformeerd en over de door hen in te nemen standpunten hebben nagedacht. Enkele docenten gaven hun leerlingen pas een *toegangsk kaartje* voor de discussie als ze konden aantonen dat ze zich voldoende hadden voorbereid.

Sommigen hebben het idee dat een discussie goed is als deze *spontaan* bij de leerlingen losbarst. Dergelijke spontane discussies blijken echter veel minder effect te sorteren dan de geplande en goed voorbereide discussie.

De sfeer in de klas moet open zijn: als leerlingen het idee hebben dat hun mening niet zal worden gerespecteerd, zeggen ze niets. Het oordeel van vrienden of vriendinnen in de klas is daarbij van doorslaggevende betekenis: reageren die positief op wat de leerling zegt, dan

stimuleert dat tot doorgaan. Praat een vriend(in) te veel dan zal een medeleerling daar niet snel iets over zeggen. Dit geeft aan dat het belangrijk is leerlingen te leren hoe kritiek te leveren zonder iemand persoonlijk aan te vallen of teveel onder druk te zetten.

Verbetering

Geen van de geïnterviewde leraren roemde de eigen discussielessen. Wat kan een docent verder doen om dit lesonderdeel te verbeteren? In de Verenigde Staten maken ze video-opnamen van discussielessen en wordt het eigen optreden met een collega-docent geëvalueerd. Ook in Nederland is de beoordeling door medeleerlingen een beproefde methode. In de Verenigde Staten wordt docenten een cursus aangeboden om zich in het verzorgen van discussielessen te bekwalmen. Vertalen en aanpassen aan de Nederlandse situatie moet hier de boodschap zijn. ■

Noten

1. Robert A. Dahl, *On Democracy*, New Haven 2000, p.97.
2. Judith Torney-Purta & The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam 2001.

Leren discussiëren

Debatteren kun je leren, behoor je te leren en behoort je te worden geleerd. Op school moet je leren discussiëren en argumenteren. Dit blijkt voor veel docenten een moeilijke opgave te zijn. Er wordt vaak slecht naar elkaar geluisterd en – zeker bij een stelling of kwestie die aanspreekt – al snel door elkaar geschreeuwd.

Carrouseldiscussie

Er zijn verschillende instrumenten om een discussie in goede banen te leiden. Een voorbeeld hiervan is de carrouseldiscussie. Deze schriftelijke discussievorm stelt leerlingen in staat om zonder verbale confrontatie op elkaars mening te reageren. De carrouselvorm kan in de vorm van een stille wanddiscussie als *warming-up* voor een mondelinge discussie worden gebruikt.

Stille wanddiscussie

Wanneer pas met discussievormen wordt begonnen kan een inleidende werkvorm passend zijn. Leerlingen kunnen zo meer vertrouwd raken met het geven van een mening, reacties van medeleerlingen en afwachten van hun beurt. Een inleidende werkvorm kan ook voor onzekere leerlingen een opstapje zijn.

De stille wanddiscussie is een werkvorm waarbij leerlingen zich in groepjes van maximaal zes personen met een stelling bezighouden. Het doel is om (op een geordende manier) inzichten, gevoelens of standpunten aan elkaar mee te delen. Dit gebeurt zoveel mogelijk in stilte, zodat felle reacties uitblijven en de schroom minder groot is. De stelling staat geschreven op een groot bord of flap-over.

Nadat leerlingen over de stelling hebben nagedacht mogen ze schriftelijk reageren op het bord. Daarbij kan rechtstreeks op de stelling worden gereageerd, maar ook op wat anderen al op het bord hebben gezet. Het is mogelijk tegenbeweringen te doen, om verduidelijking te vragen of verbanden te leggen. Het is de bedoeling dat iedereen zoveel mogelijk meedoet.

Deze werkvorm is ook geschikt om een onderwerp te introduceren of elkaars mening af te tasten.

De carrouseldiscussie, de stille wanddiscussie en vele andere discussievormen die helpen bij het leren debatteren en argumenteren worden uitvoerig en direct praktisch toepasbaar beschreven in: Piet Hoogeveen & Jos Winkels, *Het didactische werkvormenboek*, waarvan onlangs bij uitgeverij Van Gorcum de zevende herziene druk verscheen.

Lesmateriaal

Voorbeeldopdracht

De voorbeeldopdracht is geschikt voor alle niveaus in het voortgezet onderwijs.

Voor de docent

U stelt de tafels op in een U-vorm en presenteert een prikkelende stelling. Die kunt u, duidelijk zichtbaar voor de leerlingen, op het bord schrijven. Daarna deelt u aan iedere leerling twee tandenstokers uit. Als een leerling wil reageren, steekt hij *een* tandenstoker in de lucht. U geeft zonnodig de beurt aan leerlingen. Als een leerling zijn mening heeft gegeven levert hij een tandenstoker in. Heeft hij geen tandenstokers meer dan mag hij niets meer zeggen.

De bedoeling van deze discussievorm is dat leerlingen slechts twee mogelijkheden krijgen om een argument naar voren te brengen. Dit dwingt hen om goed naar elkaar te luisteren en goed na te denken voordat ze iets zeggen.

Iris Gerdez & Matthijs van Waveren

Opdracht: De tandenstokerdiscussie

Je hebt twee tandenstokers voor je liggen. Als je op de stelling wilt reageren steek je *een* tandenstoker in de lucht.

Zodra je argumenten voor of tegen hebt gegeven lever je de tandenstoker in. Let dus goed op voordat je wat zegt, want je hebt maar twee kansen! Zijn de tandenstokers op dan mag je niets meer zeggen!

Je gaat discussiëren over een van de volgende stellingen:

- *Soaps* en *reality-tv* stompen de kijkers af.
- *Big brother is watching you*: de identificatieplicht tast de *privacy* van de burgers aan.
- Het is verstandig dat een meerderheid van de Nederlandse burgers 'nee' heeft gezegd tegen een gezamenlijke Europese grondwet.
- Het Nederlandse beleid betreffende vluchtelingen en asielzoekers is inhumaan.
- Godsdiensten veroorzaken alleen maar ellende en oorlog.
- Jongeren zouden geen merkkleding meer mogen dragen die met kinderarbeid wordt geproduceerd.
- Seks in videoclipps zou verboden moeten worden, want zo krijgen jongeren een verkeerd beeld over seksualiteit.
- Snackbars rond scholen zouden gesloten moeten worden, want teveel kinderen worden te dik.



Nieuws van het bestuur

Docentendag Maatschappijleer

Op vrijdag 3 februari wordt de Docentendag Maatschappijleer van de NVLM en het Instituut voor Publieke en Politiek (IPP) georganiseerd in Hotel Dorint Sofitel te Eindhoven. Welke collega's willen in een workshop inspirerend, beproefd eigen materiaal laten zien? U kunt zich aanmelden bij ons secretariaat.

Overleg Tweede Kamer met minister

Op woensdag 14 september heeft de Vaste Kamercommissie voor Onderwijs overleg gehad met de minister over het kortetermijnadvies van de Profielcommissies. In de weken en dagen voor het overleg hebben wij met alle Kamerfracties contact gehad. De marges waarin we moeten opereren zijn echter klein. Vlak voor de zomervakantie zorgde een advies van de Raad van State nog voor een verrassing in de besluitvorming: de minister nam dit advies over om van Geschiedenis het derde verplichte profielvak in Economie & Maatschappij (E&M) te maken. Het overleg van 14 september ging eigenlijk alleen over het advies van de Profielcommissies, maar over de verplichting van Geschiedenis in E&M werden ook wel opmerkingen gemaakt. De meeste Kamerleden vonden het, alles overwegende, wel een goede beslissing.

De spoeling wordt voor Maatschappijwetenschappen wel iets dunner, maar het stemt tot tevredenheid dat Maatschappijleer voor alle leerlingen een verplicht vak blijft en dat Maatschappijwetenschappen in beide M-profielen een keuzeprofielvak wordt. Het wetsvoorstel voor wijziging van de Tweede Fase ligt nu bij de Tweede Kamer. De NVLM zal op een groter aantal studielasturen voor Maatschappijleer aandringen en opnieuw het voorstel inzake de invoering van het combinatiecijfer bekritisieren. Beide zaken zullen overigens niet in deze wet maar in (toekomstige) Maatregelen van Bestuur worden geregeld.

Europa en Maatschappijleer

Half september stond er een nogal tendentieuus artikel over Maatschappijleer in *de Volkskrant*. Van diverse kanten kregen wij daarna berichten van verontwaardigde docenten, lerarenopleiders en vakdidactici. 'Dit moet worden weersproken', was de algemene boodschap. Ik ben heel blij dat ons weerwoord ook door de redactie van *de Volkskrant* werd geplaatst (zie ook: 'Geknipt & geschoren'). Ik hoop dat u het heeft ervaren als een hart onder de riem.

Concepten van de programma's herziene Tweede Fase

Op de internetpagina van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) zijn conceptprogramma's van Maatschappijleer te vinden (gedateerd augustus 2005), zoals die vanaf augustus 2007 gaan gelden. Op de Docentendag Maatschappijleer zal natuurlijk aandacht aan de veranderingen op havo en vwo worden besteed.

Taakgroep vmbo

Begin oktober is een nieuwe taakgroep inzake de regelgeving rond het vmbo geïnstalleerd. Wij raden docenten in het vmbo aan de berichtgeving rond deze taakgroep goed te volgen. De NVLM zal dat zelf ook doen.

Ledenwerven

Roep uw collegae die nog geen lid zijn op om lid te worden van de NVLM. Voor € 16,50 per jaar steunen ze de enige vereniging die de belangen van het vak bewaakt en bevecht. Tevens ontvangen ze van het bestuur de voor hen noodzakelijke informatie.

Arthur Pormes

NVLM-bestuur

Arthur Pormes, voorzitter
telefoon: 0346-262888
a.pormes@brokledede.nl

Coen Gelinck, secretaris
Nieuwe Prinsengracht 78 II
1018 VV Amsterdam
telefoon: 020-6866972
coen@wxs.nl

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

Erik Cardinaals
erikcardinaals@freeler.nl

Eric Jensen
eric.jensen@planet.nl

Hans van Kruisdijk
h.vankruisdijk@fontys.nl

Berend-Jan Mulder
b.j.mulder@efa.nl

Rob van Otterdijk
r.vanotterdijk@chello.nl

Regula Rexwinkel
rexraats@planet.nl

Hans Teunissen
hans_teunissen@hotmail.com

Marissa Witteveen
marissa@hetnet.nl

Adviserend voor de Tweede Fase
Gerard Ruijs
geruijs@planet.nl

Girorekening NVLM: 1889654

■ Waarden en normen

Het debat over waarden en normen is een uitlaatklep geworden voor allerlei ongelijksoortige maatschappelijke ongenoegens. Zinloos geweld, het probleemgedrag van hangjongeren en de mislukte integratie van allochtonen; allerlei heden-daagse maatschappelijke problemen geven moderne burgers een gevoel van onbehagen. Zij voelen zich onveilig, zoeken houvast en uiten dat onder meer in de roep om meer fatsoen en 'herstel van waarden en normen'.

Maar de begrippen *waarden* en *normen* staan voor veel meer dan fatsoen en maatschappelijke spelregels. De auteurs van de essaybundel *Voorbij fatsoen en onbehagen* maken oorsprong, betekenis en waarde van het debat over waarden en normen zichtbaar. Zij doen dat op een originele manier. Niet alleen verhelderen zij de betekenis en functie van dit begrippenpaar, maar ook gaan zij in op de relatie met globalisering,

religie, gender en multiculturaliteit.

Gabriël van den Brink & Frank Petter (red.), *Voorbij fatsoen en onbehagen. Het debat over waarden en normen*, Uitgeverij Damon, Budel 2005.

Voor meer informatie: www.damon.nl.

■ Studiedagen NVS-NVL

De Vereniging van Schooldecanen en Leerlingbegeleiders (NVS-NVL) organiseert jaarlijks studiedagen over vervolgoopleidingen en carrièremogelijkheden. Deze studiedagen zijn voor vakdocenten interessant in het kader van de Oriëntatie op Studie en Beroep. Met de studiedagen wil de NVS-NVL vakdocenten in aanraking brengen met arbeidsgebieden die aansluiten bij hun vak. Zij kunnen deze ervaring daarna onderdeel van de lesstof maken. Een aantal studiedagen *op locatie* is gericht op docenten Maatschappijleer: Werken bij de Politie (12 januari en 20 april 2006), Kennismaken met het Rijk (9 februari 2006), Instituut voor Media en Informatie Management (23 maart 2006), Universiteit voor Humanistiek (16 februari 2006).

Voor meer informatie en aanmeldingen: www.nvs-nvl.nl.

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, Harold Drost, Coen Gelinck, Hans van der Heijde (hoofdred.), Chris Meijnen, Lieke Meijs, Gerard van Rossum, correspondent: Jeff Peck, New York, VS.

Eindredactie

Maarten Cras

Vormgeving

Addy de Meester

Opmaak

Puntspatie, Amsterdam

Omslagfoto

Hans van der Heijde

Druk

Drukkerij Haasbeek

Uitgever

Instituut voor Publiek en Politiek,

Prinsengracht 911-915

1017 KD Amsterdam

telefoon 020 521 76 00

Redactiesecretariaat

Instituut voor Publiek en Politiek

Prinsengracht 911-915

1017 KD Amsterdam

telefoon 020 521 76 00

e-mail info@publiek-politiek.nl (bij onderwerp vermelden t.a.v. redactie M&P)

Abonnementsprijs M & P

€40,75 per jaar, Studenten €35,30, scholen

en instellingen €44,90. M & P verschijnt

acht keer per jaar. Losse nummers

€5,40 (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 vernieuwvuldigd 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

Conferentie Europees Burgerschap op School

Conferentiecentrum Engels (naast Centraal Station), Rotterdam
woensdag 23 november 2005, 10.00–17.00 uur

- Wat is Europees Burgerschap?
- Hoe gaan we Europees Burgerschap een plek geven in de lessen Maatschappijleer, Economie, Geschiedenis of Aardrijkskunde?
- Wat betekent het 'nee' tegen de Europese grondwet voor het onderwijs?

Als u deze vragen ook hebt, bent u hartelijk welkom op de conferentie Europees Burgerschap op School.

Wat kunt u deze dag verwachten?

- Een visie op Europees Burgerschap vanuit politiek en onderwijs.
- Workshops gericht op de lespraktijk, met aansprekende werkvormen en voorbeelden van *good practice*.
- Lezingen en discussie over de betekenis van Europees Burgerschap voor u en uw leerlingen.

Hoe kunt u deelnemen?

Het volledige programma en aanmeldingsformulier kunt u vinden op www.europeesplatform.nl. U kunt het ook aanvragen via g.houtkooper@europeesplatform.nl. Na inschrijving ontvangt u tijdig een bevestiging met keuzemogelijkheden voor de workshops en een routebeschrijving. De toegang bedraagt € 50 per deelnemer.

De conferentie Europees Burgerschap op School wordt georganiseerd door het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, het Instituut voor Publiek en Politiek (IPP) en de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM). Conferentiesecretariaat: mevr. G. Houtkooper, Europees Platform, Nassauplein 8, 1815 GM Alkmaar.



Europees Platform
voor het Nederlandse Onderwijs



