



OORLOG IN EUROPA

INTERVIEW

IN GESPREK MET
MINISTER VAN STAAT
OVER FUNCTIONEREN
OVERHEID

ACTUALITEIT

OEKRAÏNE
ACHTERGRONDEN
BIJ OORLOG

MBO

STEMINTENTIE
DEMOCRATIE-
ONDERWIJS

LES MATERIAAL

VOORBEREIDING
EINDEXAMEN
MAATSCHAPPIJ-
WETENSCHAPPEN

ProDemos

Huis voor democratie en rechtsstaat



**Kom langs
in politiek
Den Haag!**



Tijdens een bezoek aan ProDemos in Den Haag ervaart jouw klas de werking van de democratische rechtsstaat in de praktijk. Hoogtepunt van de dag is natuurlijk een bezoek aan de Tweede Kamer. Zo komt politiek voor de leerlingen en studenten echt tot leven.

Docenten en scholen kunnen zich vanaf 20 april inschrijven voor de programma's vanaf september 2022 t/m december 2022. We hebben programma's voor vo-scholen, praktijk scholen, vso-scholen, mbo's en lerarenopleidingen in politiek Den Haag.

**Bekijk het aanbod op
prodemos.nl/voor-scholen**

OORLOG

Midden in het beschaafde Europa. Zo luidde de titel van het boek dat ik in het vorige nummer besprak. Kort na de Russische invasie dacht ik terug aan deze titel, maar plaatste er in mijn gedachten een woord voor: Oorlog midden in het beschaafde

Europa. Het klinkt onwerkelijk. Het is onwerkelijk. Het is niet het eerste en niet het laatste militaire conflict dat de afgelopen decennia op dit continent en in deze regio plaatsvindt. Voor middelbare scholieren is dit wel de eerste oorlog in Europa die ze (via de media) meemaken. Ze vragen zich af of er een wereldoorlog uitbreekt. Ze vragen zich af waarom het Westen niet ingrijpt. Ze vragen zich af waarom de Russische en de Oekraïense presidenten niet tot een overeenkomst komen. Het zijn lastige vragen waarop je eigenlijk geen

antwoord kunt geven. Althans, geen antwoord waarvan je met zekerheid weet dat het klopt. Als voormalig Moskou-correspondent met familie en kennissen in Rusland en bekenden in Oekraïne krijg ik elke dag wel vragen over de nabije toekomst. Wat is de volgende stap die Vladimir Poetin en zijn vertrouwelingen zetten? Ik volg het conflict op de voet, maar mijn eerlijke antwoord luidt: ik heb geen idee. Het is oorlog midden in het beschaafde Europa en niemand weet hoe deze eindigt.

IVO PERTIJS

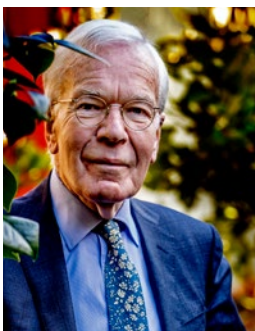
hoofdredacteur

i.pertijs@maatschappijenpolitiek.nl

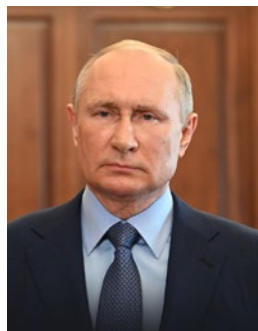
INHOUD

3 REDACTIONEEL	11 LESMATERIAAL	20 DEMOCRATIEONDERWIJS	28 RECENSIES
4 MINISTER VAN STAAT OVER FUNCTIONEREN OVERHEID	12 PROBLEEMDEFINITIE	22 METEN	30 NVLM
7 COLUMN	14 CONCEPT-CONTEXT	24 KRITISCH DENKEN	31 COLUMN
8 OEKRAÏNE	17 HOGE RAAD	26 EXAMENTRAINING	

04



08



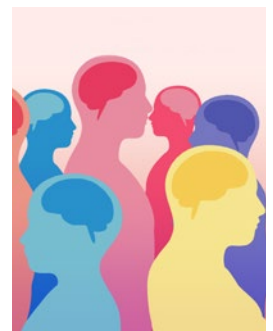
20



22



24



Herman Tjeenk Willink
(ANP/Hollandse Hoogte/Pim Ras)

INTERVIEW MET MINISTER VAN STAAT HERMAN TJEENK WILLINK

'WAT IS HET PROBLEEM?'

*Kan de overheid crises aan?** van Herman Tjeenk Willink is de herziene en uitgebreide editie van het veelgeprezen boek *Groter denken, kleiner doen* dat in 2018 verscheen. In zijn boek analyseert Tjeenk Willink het functioneren van de overheid. *Maatschappij & Politiek* sprak met de minister van Staat en zesvoudig informateur.

IVO PERTIJS

In zekere zin zijn het inhoudelijke memoires', vertelt Herman Tjeenk Willink aan het begin van het gesprek over zijn boek. 'Het is een samenvatting van wat ik de afgelopen veertig jaar meen te hebben gezien, de gedachten die zich mede naar aanleiding daarvan hebben ontwikkeld en het beeld van de overheid dat daaruit is ontstaan', licht hij toe. Het gaat altijd om feiten en waarden. Tjeenk Willink: 'Dit is in het kijken naar de overheid van belang. In de huidige tijd worden feiten en waarden overschaduwd door beelden en sentimenten. Als je het niet meer kunt hebben over de vraag of we het eens zijn over de feiten en waarden, dan wordt het gecompliceerd om tot een gemeenschappelijke conclusie te komen en vertrouwen in elkaar te hebben.'

Tegenwoordig gaat het vaak over vertrouwen in de overheid. Speelde deze discussie veertig jaar geleden ook?

'Ik denk niet dat vertrouwen in 1983 als het grootste probleem werd gezien. Wel in de jaren zestig en zeventig. Toen klonk "uw rechtsorde is de onze niet". Dat was overigens tegen rechters gericht. De democratiseringsbeweging in die jaren was het product van een reactie op de verzuiling. Eigenlijk richtte deze beweging zich op de vraag wat de overheid moet doen en wat haar macht legitimeert. Het antwoord was door de ontzuiling niet meer duidelijk. Het verzuilde maatschappelijk middenveld deed een aantal dingen niet meer. De legitimatie van maatschappelijke organisaties was in discussie. Ik leg deze verbinding met die jaren, omdat ik het gevoel heb dat we nu opnieuw voor een vergelijkbare vraag staan: Waarvoor dient de overheid en wat legitimeert haar optreden? Eigenlijk speelt die vraag op alle gebieden. Of je het nu hebt over defensie, huisvesting of economische structuur. In die zin was in de jaren zestig en zeventig het vraagstuk van vertrouwen, zij het dat het anders werd gedefinieerd, aan de orde. De democratische rechtsorde is ook gebaseerd op vertrouwen. Vertrouwen, verbindingen en wederzijdse afhankelijkheid hebben veel

met elkaar te maken. We hebben vaak de indruk dat voor de verzuiling de verschillen, het gescheiden optrekken, het kenmerk is, maar als je, ook in terugblik, goed kijkt, dan zie je dat dit systeem alleen door onderlinge verbindingen kon functioneren. Verbindingen binnen de zuilen, wel met de sociale controle die benauwend was. Verbindingen tussen de zuilen, bijvoorbeeld in de landbouwsector. Verbindingen tussen overheid en maatschappij en binnen de overheid. Wethouders van gemeenten waren geregeld ook lid van de Provinciale Staten. Door de ontzuiling erodeerden die verbindingen of werden deze doelbewust doorgeknipt. Dit riep de vraag op wat ons nog bij elkaar hield. Maar die vraag werd niet gesteld, laat staan beantwoord. Misschien heeft dat ook het zicht belemmerd op de wederzijdse afhankelijkheden waarop ons stelsel ook nu nog is gebaseerd: wetgever, bestuur en rechter, beleidsambtenaren en uitvoerende ambtenaren, vertegenwoordigende en maatschappelijke democratie zijn voor een goed functioneren wederzijds van elkaar afhankelijk. Als de ene niet goed functioneert, komt de ander in de problemen. Wederzijdse afhankelijkheid kan niet zonder vertrouwen. Daar heb je het woord weer in een andere context. Je moet met het gebruik van begrippen altijd vreselijk oppassen. Hebben we het over hetzelfde? Wat is de context? Taal is niet onschuldig. Als nu vaak wordt gezegd dat er geen vertrouwen meer is in de overheid zegt mij dat niet zo verschrikkelijk veel. Vertrouwen heeft altijd een rol gespeeld, kwam in verschillende gedaanten op, maar dat *het* vertrouwen in de overheid is afgenomen, zijn te grote en onbestemde woorden en te weinig concreet. Daar kun je een hele les mee vullen.'

In uw boek schrijft u dat we zelden over de staat spreken, maar liever over de overheid. Waarom lag, zoals u schrijft, het accent niet op de overheid als staat maar op het overheidsapparaat?

'De term overheid is heel verhuullend en volgens mij ook heel Nederlands. Bij overheid horen onderdanen. Het betekent boven en beneden. We hebben

de neiging om bij overheid te denken aan de centrale overheid en bij centrale overheid aan het bestuur en bij bestuur aan de ambtelijke organisatie. Het grote nadeel van die 'verenging' is dat verbindingen en wederzijdse afhankelijkheid uit beeld raken. In Frankrijk is het begrip staat aanzienlijk beter ontwikkeld. Etatisme is een belangrijk kenmerk van dat land. Dat betekent ook dat het begrip burgerschap beter is ontwikkeld. Burgerschap is in zekere zin het complement van de staat. Geen staat zonder burgers, geen burgers zonder staat. Dan hebben we het nog niet over democratie. Door het woord overheid beroven we ons van de mogelijkheid om inzicht te krijgen in hoe de staat in elkaar zit. Dat hele complex waar ook de burgersamenleving onderdeel van is. We moeten het meer hebben over de vraag wat we met de term overheid bedoelen. Als buitengewoon hoogleraar begon ik mijn colleges in Tilburg met de vraag wat we onder de overheid verstaan. Departementen? Ja. Ministers? Ja. Parlement? Men twijfelde. Rechterlijke macht? Nee, dat is



* *Kan de overheid crises aan?* verscheen vorig jaar bij uitgeverij Prometheus.

de overheid niet. Als je de rechterlijke macht uitsluit, dan wordt het moeilijker inzicht te krijgen in de taak van de wetgever. In een democratische rechtsorde kan de een niet zonder de ander. Wetgever en rechter zijn allebei verantwoordelijk voor het ontwikkelen van een min of meer consistent rechtstelsel. Het is de bedoeling dat ze elkaar corrigeren en in evenwicht houden. Als de wetgever te veel als beleidsinstrument wordt ingezet en wetgeven geen recht geven is, dan moet de rechter harder lopen en meer doen om zelf recht te geven in een concrete zaak. Als een uitspraak van een rechter de wetgever niet bevalt, dan past de wetgever de wet aan. Maar de wetgever is nauw, te nauw vinden velen, verbonden met het bestuur. Voor de burger blijft dan de rechter als tegenwicht tegen wetgever en bestuur over. Als je bij het kijken naar het staatsbestel dit soort verbanden en wederzijdse afhankelijkheden niet ziet, dan mis je veel. Bijvoorbeeld ook dat je voor verbetering in de wetgeving niet alleen bij de wetgever moet zijn, maar ook bij de rechter die in zijn werk ziet hoe wetten soms onrechtvaardig uitwerken, problemen opleveren. Rechters zouden meer dan tot nu toe de wetgever daarop moet wijzen. En nu we toch over wederzijdse afhankelijkheid hebben, we zien vaak niet dat de vertegenwoordigende democratie de maatschappelijke democratie nodig heeft. Een burger die zich in niets gehoord voelt en het gevoel heeft geen greep meer te hebben op zijn eigen leven of eigen omgeving, gaat niet stemmen. Je kunt wel constateren dat de vertegenwoordigende democratie niet goed functioneert en dat er bijvoorbeeld een ander kiesstelsel moet komen, maar de burger die het gevoel heeft niet gezien of gehoord te worden noch zelf invloed te kunnen uitoefenen zal ook bij een nieuw kiesstelsel niet gaan stemmen. Een vertegenwoordigende democratie kan niet zonder actief participerende burgers. Dit zagen we bij de coronapandemie. Als burgers niet meewerken, dan kun je het schudden. De overheid moet de burger vertrouwen en andersom. Het moet over en weer duidelijk zijn wat eenieder van de ander verwacht. Die verwachtingen moeten realistisch zijn. De WRR [Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, red.] bracht een rapport uit over het doenvermogen van burgers. De overheid gaat uit van rationeel handelende competente burgers, maar burgers zijn dit vaak

niet. Het is geen onwil, maar onmacht. Als de overheid uitgaat van verkeerde veronderstellingen over wat burgers kennen en kunnen, dan kom je altijd verkeerd uit. Het omgekeerde geldt ook. Burgers hebben snel de neiging om de overheid verantwoordelijk te houden voor allerlei dingen waar ze last van hebben. Tegelijkertijd vinden ze dat de overheid zich niet met alles moet bemoeien en willen we vooral niet teveel belasting betalen. De komende tijd moeten we stap-voor-stap aan deze relatie werken, de wederzijdse verwachtingen en het onderling vertrouwen.'

**'HET BEGRIJ
SUBSIDIARITEIT
ZIJN WE KWIJTG ERAAKT,
TERWIJL WE ER
EEN GROTE TRADITIE
IN HADDEN.'**

Welke rol kunnen docenten daarbij spelen?

'Docenten moeten uiteenzetten dat de overheid meer is dan het centrale bestuur en de ambtelijke organisatie. De overheid is het hele complex waarbinnen we functioneren. Ze moeten aandacht besteden aan de begrippen staat en burgerschap. Burgerschap als publiek ambt. Burgers die zich realiseren dat de maatschappij ons niet overkomt, maar dat we, hoe klein ook, zelf een bijdrage aan de maatschappij kunnen leveren. Burgers moeten bereid en in staat zijn om die bijdrage te leveren. De overheid moet burgers daartoe in staat stellen en ruimte geven om die bijdrage te kunnen leveren. Daarvoor moet zo nodig de markt wijken. Bij de invulling van burgerschap gaat het niet om grootse dingen, maar ook om de kleine dingen in je eigen omgeving. Het is niet zwartwit. De overheid kan niet zeggen: "Dat moeten burgers maar doen". Net zomin als burgers kunnen zeggen dat het wel best is, zolang ze maar genoeg geld verdienen, en dat de overheid maar voor de rest moet zorgen. Wat doet de een en

wat doet de ander? De betekenis van het begrip subsidiariteit uit het verzuilings-tijdperk was: burgerinitiatieven, waar nodig met hulp van de overheid. Dat begrip zijn we kwijtgeraakt, terwijl we er een grote traditie in hadden. De verzuijing was ook een vorm van collectief burgerschap. Een gedeelte van ons gezondheidsstelsel kwam vanuit burgerinitiatieven op. De onderwijspacifificatie betekende ook een evenwicht tussen vertegenwoordigende en maatschappelijke democratie, tussen staat en - weliswaar collectief - burgerschap. Je kunt nu schamper doen over burgerinitiatieven op het gebied van energietransitie, dat ze geen zoden aan de dijk zetten, maar daar gaat het niet om. Het gaat erom dat burgers laten zien dat ze begrijpen dat er veranderingen nodig zijn en hier zelf aan willen bijdragen. De overheid geeft de context en de hulp daarbij om dit mogelijk te maken en zorgt voor het grote werk. Mijn vorige boek heette *Groter denken, kleiner doen*. De kunst van docenten maatschappijleer is om grote, ingewikkelde stelsels te laten zien en tegelijkertijd duidelijk te maken dat je ingewikkelde stelsels alleen maar kunt veranderen door kleine stapjes. Ik geloof steeds minder in uitspraken zoals: "We gaan nu het gezondheidsstelsel veranderen". Daar komt niets van terecht. Het gaat in groter denken altijd om de visie op de maatschappij. In wat voor maatschappij wil je leven? Dat mag iedereen zelf bepalen. Vervolgens kies je de politieke partij waarvan je denkt dat daarbij past en neem je als burger ook zelf initiatieven die je nodig acht. Niet in het individuele belang, maar in het algemene belang. Burgerschap als publiek ambt. Daarbij stel ik altijd de vraag, die vaak wordt overgeslagen, zeker ook in de politiek: wat is het probleem en wie heeft het? Leer leerlingen kritisch denken. Als leerlingen iets niet bevalt, stel dan de vraag wat hun probleem is. Als je het over het probleem eens bent, dan ben je het voor de helft eens over de oplossing. Als ik niet wil sporten, omdat het clubhuis een lijke verf kan gebruiken, dan is dat het probleem en is de vraag of we daar gezamenlijk iets aan kunnen doen door de verfkwaast te hanteren. Het lijkt mij verschrikkelijk leuk en vooral ook belangrijk om leerlingen dat duidelijk te maken en daarbij uit te gaan van de vragen waarmee zij komen, om vervolgens te laten zien hoe het een verbinding heeft met het ander. Zo is het mijn overtuiging dat professionals op de werkvloer, ten onrechte vaak door mij aangeduid als 'uitvoerders' - denk aan de dokter, de onderwijzer, de politieagent - essentieel zijn voor de kwaliteit en het vertrouwen van burgers in hun overheid. Zo is ook in het onderwijs de vertrouwens-



Een uitgebreide versie van dit interview vindt u op de website van M&P: www.maatschappijenpolitiek.nl.

relatie tussen leraar en leerling essentieel. Professionaliteit houdt niet alleen vakinhoudelijk kennis in. Onderwijzen is meer dan het overdragen van kennis. Het is ook stimuleren. We herinneren ons altijd die twee goede leraren die we op school hadden. We herinneren ons bijna nooit dat ene lesboek. Mijn interesse voor geschiedenis is gewekt door mijn geschiedenisleraar.'

Stelde u dit soort vragen in uw rol als informateur tijdens een formatie ook aan de betrokken partijen?

'Ik heb wel, zij het vruchteloos, aan iedereen het volgende voorgehouden. Als je gaat onderhandelen over een mogelijk coalitieakkoord, begin dan met de vraag: zijn we het eens over de problemen die we willen oplossen? Dus begin niet over regelingen om bepaalde veronderstelde oplossingen te bereiken. Wat houdt het stikstofprobleem eigenlijk in? Hoe groot is het? Aan welk doel hebben we ons verbonden? Wat zijn de oorzaken, de bronnen? Zonder het direct te hebben over wat de boeren zouden moeten inleveren. De feiten en de oorzaken. En vervolgens de vraag: kunnen we het eens worden over de alternatieve wijzen waarop we de oorzaken kunnen wegnemen? Dat zijn er vaak niet zo verschrikkelijk veel. Vervolgens: welk alternatief kiezen we en welke regeling hebben we daarvoor nodig? In de formatie 2017 zei ik hier iets over tijdens een debat over mijn tussenrapportage als informateur. Wilders merkte op geen behoefte te hebben aan een college. Er moest een coalitie komen. Ik probeerde uit te leggen dat het ging om de inrichting van volgende fase van de formatie waarin er onderhandeld zou worden en dat het mij verstandig leek om eerst te kijken of partijen het eens konden worden over de exacte definiëring van de problemen. De rest van de Tweede Kamer was zo beleefd om toe te luisteren en dacht waarschijnlijk: "Die man heeft zo z'n eigen hobby's". Het was echt serieus bedoeld en helemaal in lijn met mijn rol als adviseur. Daarin vroeg ik altijd wat het probleem was en wie dat heeft. Als we dit de afgelopen decennia vaker hadden gevraagd, dan was gebleken dat bijvoorbeeld bij de decentralisatieoperatie het probleem niet was dat het bestuur te ver van de burger stond, maar dat we moesten bezuinigen en de redenering was dichterbij de burger, kleinschaliger, goedkoper. Vervolgens werd de bezuiniging alvast ingeboekt. Een vergelijkbare redenering gold voor privatiseren of verzelfstandigen. De markt kan het beter, stuurt op kosten en baten en dat is goedkoper. Het is mij nooit helemaal duidelijk geworden dat het bij uitbesteding van taken tegelijkertijd en beter zouden worden uitgevoerd en dat ook goedkoper zou zijn en dat er ook nog aan verdiend zou kunnen worden. Daar zat iets wonderlijks in.'



STEF

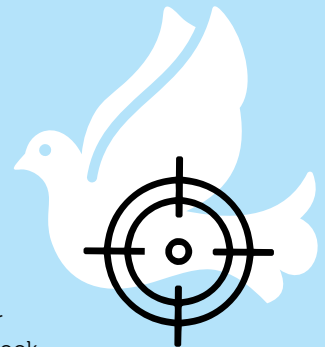
NOOIT MEER OORLOG?

In de vierde klas ben ik bezig met de afronding van Criminaliteit en rechtsstaat. Ondanks een steeds minder gemotiveerde klas, probeer ik de uitgangspunten van ons strafrecht op een interessante manier toch nog een beetje in hun hoofden te krijgen. Gelukkig spreekt moord altijd tot de verbeelding en wensen de meesten in de klas iedere verdachte van een beetje misdrijf een eenzame opsluiting voor minstens dertig jaar toe.

Tijdens het onderwijsleergesprek, of eigenlijk meer een monoloog over de vraag waarom we met de persoonlijke kenmerken van de dader rekening houden, gaan er toch twee vingers de lucht in. De eerste vinger 'Meneer, mag ik mijn flesje vullen' stelt me toch enigszins teleur. Ik blijf hoopvol voor die andere vinger en, alsof ze de teleurstelling van de vorige vinger aan mijn gezicht konden afzien, kondigden ze al aan dat ze het toch even over iets anders wilden hebben.

'Krijgen wij nu ook oorlog?'

Ondanks dat ik me dit soort vragen wel had bedacht, viel ik toch stil en zocht ik naar het antwoord, want wat is het goede antwoord? Nee! Natuurlijk komt er geen oorlog. Dit is toch Europa? Weet ik dat eigenlijk nog wel zo zeker? Nee! Ik weet het niet. Ik heb geen antwoord. Wat weet ik nu van oorlog? Waar is de syllabus van oorlog? Kunnen we dit ook niet tot een rijtje kenmerken terugbrengen? Als een soort kaartenbak schieten mijn hersens door de mogelijke antwoorden en tegelijkertijd werd het ook een bewustwordingsmoment.



Een enkele maand geleden, had ik het bij Politiek en beleid nog met ze over 'nooit meer oorlog'! Al 77 jaar vrede dankzij de Europese Unie. Toen vertelde ik nog over die continue strijd tussen Frankrijk en Duitsland, totdat we ze economisch afhankelijk van elkaar maakten. Het recept voor vrede en tegen oorlog. Ik hoef het hier niet uit te leggen. We hebben het allemaal gelezen in dat dikke kleine boekje *De nieuwste geschiedenis*.

Ik ben zelf van 1989, zeg maar het einde van die nieuwste geschiedenis. Ik heb de val van de Muur nog meegemaakt. Ik was zes maanden. Oorlog? Niet hier! Oorlog is iets van het Midden-Oosten, daar voeren we oorlog om olie. De economische voordelen. Net als ieder ander, was ik zelfverzekerd naïef over deze hele situatie. Oorlogsdreiging? Wat weet ik er nu van?

Het duurde even voordat ik een eerlijk antwoord had. Mijn antwoord? 'Ik hoop van niet.' ♦

Stef van der Linden
(maatschappijleer.net)

INTERVIEW MET VOORMALIG KREMLIN-ADVISEUR HANS KRIBBE

'POETIN STAK DE RUBICON OVER'

Hans Kribbe werkte na het voltooien van zijn proefschrift in Brussel voor Eurocommissarissen Frits Bolkestein en Neelie Kroes om vervolgens als politiek adviseur voor het Kremlin aan de slag te gaan. In zijn boek *The Strongmen* analyseert hij het handelen van 'sterke mannen'.

Begin maart sprak *M&P* in Brussel met Kribbe over de sterke man Vladimir Poetin en de oorlog in Oekraïne.

IVO PERTIJS

In 2006 kreeg het adviesbureau waar Hans Kribbe voor werkte de opdracht om de internationale persdienst van het Kremlin te adviseren. Rusland was destijds voorzitter van de G8. Kribbe: 'Dit was voor Rusland een belangrijk moment. Vladimir Poetin wilde laten zien dat ze deze plek verdienden. Wij maakten een vertaalslag in beide richtingen. Het Kremlin wilde beter begrijpen hoe niet alleen de media, maar ook de Europese politiek werkte en door welk prisma Europa naar Rusland keek. Het was onze taak om het Russische perspectief aan westerse media-, beleids- en economische elites duidelijk te maken.' De Nederlander stelt dat Rusland de Europese eenwording en de op regels gebaseerde internationale orde niet als een universeel aantrekkelijk systeem zag en ziet, maar als een verlengstuk van de westerse macht. Kribbe: 'Volgens Rusland is het een instrument om vooral de Verenigde Staten machtiger te maken in de wereld. Internationale instituties en de Europese Unie zijn in Ruslands visie uiteindelijk vijandig. Vanuit Russisch perspectief moet je wel zaken met het Westen doen, maar het blijft de tegenstander. Wij zien de liberale orde als iets dat voor iedereen goed is. Deze orde belichaamt universele waarden waar je rationeel niet tegen kunt zijn. We vinden het volslagen onbegrijpelijk dat een land als Rusland moeilijk doet en ons als vijand ziet. Vanuit mijn positie zag ik destijds die twee perspectieven met elkaar botsen.' De samenwerking tussen het adviesbureau en het Kremlin eindigde in 2014 na de annexatie van de Krim.

IMAGO

'In het Westen vinden we de rechtsstaat en de democratie vanzelfsprekend. Waar dit niet het geval is, zijn er volgens ons boeven aan de macht. De werkelijkheid is complexer. Democratie en liberale rechtsstaat kunnen alleen maar bestaan als er allerlei politieke, economische en sociale voorwaarden zijn vervuld.

'Als er barsten in het imago komen, dan probeer je als leider deze barsten zo lang mogelijk voor het volk verborgen te houden.'

Voor dit systeem is een stabiele maatschappij nodig. Die voorwaarden zijn pas de afgelopen 150 tot 200 jaar in het Westen ontstaan. Daarvoor hadden wij ook geen democratie of rechtsstaat in Europa, laat staan in de rest van de wereld. We zijn een uitzondering in de geschiedenis. Vijfhonderd jaar geleden was het voor ons ook onmogelijk om een goed georganiseerde moderne staat met een democratie op poten te zetten. Als de condities voor zo'n staat ontbreken, heb je toch een regering nodig om chaos te voorkomen. In dat soort contexten klinkt de roep om iemand die stabiliteit brengt en voor veiligheid en een minimum bestaanszekerheid zorgt. Dat is precies wat de sterke man belooft en wat ze tot op zekere hoogte kunnen leveren', legt Kribbe uit.

Twee jaar geleden verscheen zijn boek *The Strongmen*. Hierin benadrukt Kribbe het belang om de sterke man te begrijpen. Op basis van zijn ervaringen als adviseur beschrijft hij vier personages van de sterke man zoals je die terugziet bij zowel Recep Tayyip Erdoğan, Donald Trump, Xi Jinping als Vladimir Poetin: de sterke man als redder, heerser, performer en duellist. Kribbe: 'Aan het begin van zijn presidentschap presenteerde Poetin zich als de redder van de natie; niet alleen economisch. Rusland zou weer meedoen als wereldmacht. Een land dat erkenning zou krijgen van vooral de Verenigde Staten. Voor veel Russen zijn liberalisme en democratie besmette begrippen. Russen associëren dit met de jaren negentig waarin het economisch slecht ging met Rusland, de levensverwachting daalde en er enorme corruptie was waar een aantal mensen zichtbaar flink van profiteerde. Ik kan mij voorstellen dat Russen rond het jaar 2000 voor Poetin stemden. Hij maakte een einde aan de corruptie van de oligarchen die het land onder Boris Jeltsin feitelijk bestuurden. Poetin zette orde op zaken. De eerste jaren werkte dat goed. Het Westen erkende dit ook als een succes. Achteraf gezien was dit wellicht te optimistisch.' Ook nu weer neemt Poetin volgens Kribbe de rol van redder op zich. 'Het is dezelfde rol en met dezelfde agenda: het herstellen van Rusland als wereldmacht. Het moet hem dan wel lukken. Als je twintig jaar belooft dat je het land weer groot maakt en het is nog steeds niet gebeurd, dan neemt je geloofwaardigheid af. De macht van iedere sterke man is gebaseerd op de projectie van macht, internationaal succes en aanzien. Als er

barsten in het imago komen, dan probeer je als leider deze barsten zo lang mogelijk voor het volk verborgen te houden. Dit gebeurt nu volop. Dit heeft alles te maken met het controleren van het beeld. We denken vaak dat de macht van sterke mannen op geweld en wapens is gebaseerd. *"Power grows out of the barrel of a gun"*, zei Mao Zedong. Het komt niet alleen daarop aan, maar ook op het verhaal dat de sterke man kan vertellen over zijn prestaties en het waarmaken van zijn belofte aan de mensen. Om dat beeld in stand te houden, is controle over de media nodig. Poetin gebruikt dit om zijn eigen macht zo lang mogelijk overeind te houden', zegt Kribbe. Volgens Kribbe werd er zodra Poetin aan de macht kwam in eigen land al een beeld rond de persoon Poetin gecreëerd. Poetin als sterke man sprak tijdens de oorlog zijn veiligheidsraad voor het oog van de camera streng toe. Kribbe: 'Poetin vernederde het hoofd van de buitenlandse inlichtingendienst voor de camera. Het is een klassiek middel om Poetin voor het oog van het publiek als sterke man te doen lijken.'

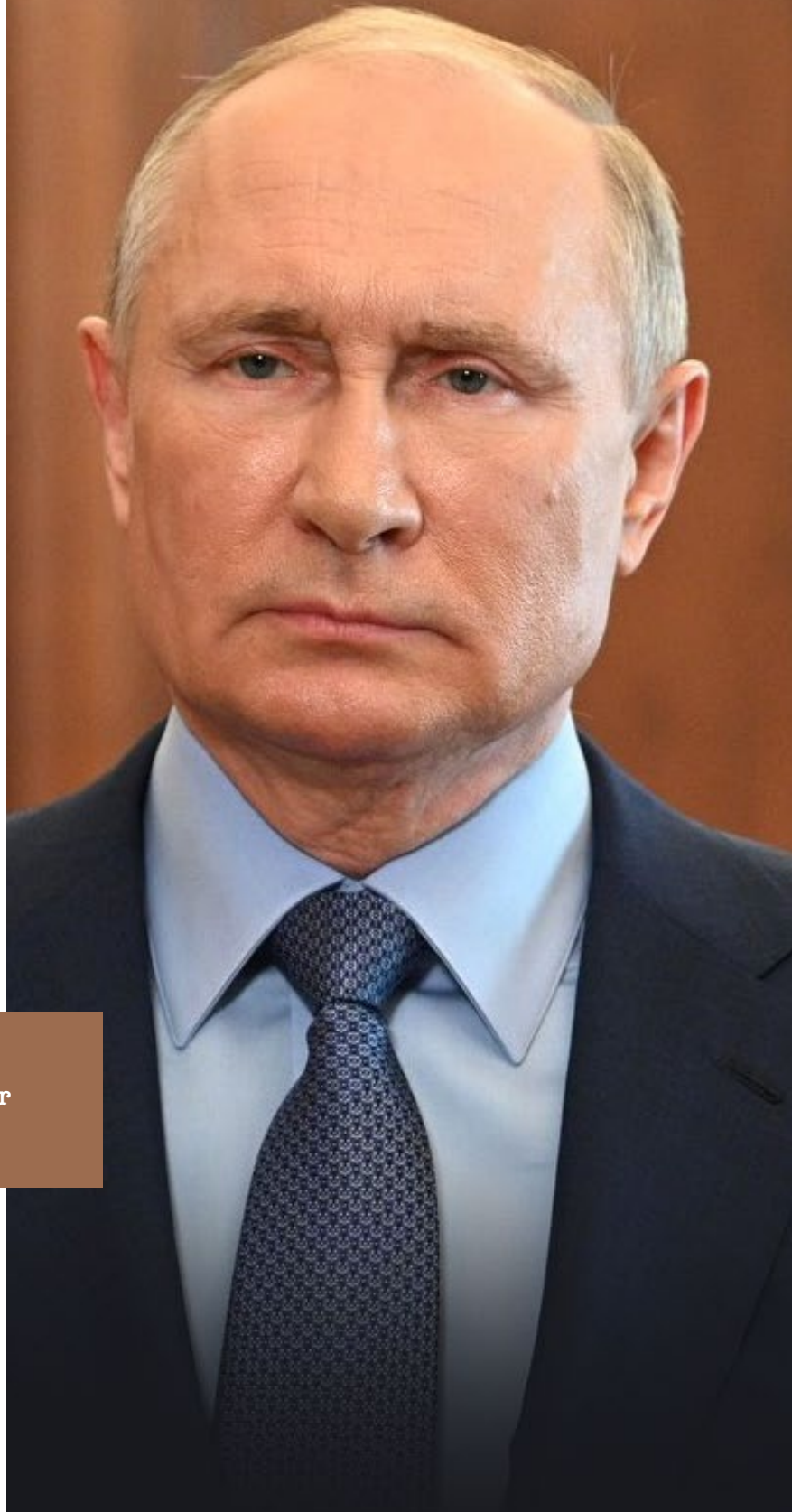
ELITE

Beeldvorming van de sterke man is een van de twee pijlers van de macht. De andere pijler is volgens Kribbe het stilzwijgende contract met de elite, de oligarchen. 'Poetin is iemand die op basis van informele netwerken enorm veel macht naar zich toetrekt en op basis van een dergelijk "sociaal contract" het land bestuurt. Het evenwicht dat Poetin zo bereikte was superieur aan hetgeen Rusland in de jaren negentig meemaakte. Jeltsin legde de basis voor dit systeem. Hij sloot allerlei informele deals met oligarchen. Poetin erfde dit systeem en perfectioneerde het. Hij wees oligarchen op hun plek en bouwde het systeem verder uit. Binnen de Russische elite bestaat er geen enkele tegenmacht meer. Poetin kan vrijwel niet van de troon worden gestoten. Er is een stilzwijgend contract met de elite: *Sistema*, zoals Russen dat noemen. Oligarchen behouden hun welvaart, hun ondernemingen en economische macht in ruil voor loyaliteit. Dit bleek een vrij stabiel systeem. De elite is vrij cohesief.

'Binnen de Russische elite bestaat er geen enkele tegenmacht meer.'

Tijdens de oorlog nu zie je een aantal leden van de elite twijfelen. Bij de eerste generatie oligarchen - Oleg Deripaska en Roman Abramovitsj - begint de loyaliteit op te raken. De vraag is of ze, behalve vluchten, nog iets kunnen doen. Leden van de tweede generatie oligarchen zijn super-loyaal aan Poetin, bijvoorbeeld zakenman Gennadi Timtsjenko. Deze generatie werd pas de afgelopen tien jaar bekend. *Oligarchy 2.0* was altijd al afhankelijk van Poetin', verklaart Kribbe. Volgens de politiek advi-

Vladimir Poetin (foto: The Presidential Press and Information Office, Moskou)



seur is het de taak van sterke mannen om voor stabiliteit en economische welvaart te zorgen. Op de lange termijn is het hun taak om ervoor te zorgen dat ze niet langer meer nodig zijn. Kribbe: 'Sterke mannen moeten instituties opbouwen die kunnen functioneren zonder dat er iemand boven zweeft met enorm veel macht die aan allerlei touwtjes trekt om ervoor te zorgen dat alles goedkomt. Als je zo lang aan de macht bent, dan zou je eigenlijk je handen van het stuur moet kunnen nemen. De auto moet zelfsturend zijn. Dat is de taak van de sterke man en dus ook de missie van Poetin. Als Poetin nu het stuur loslaat, dan vliegt de auto onmiddellijk in de berm. Er is geen systeem dat iets kan overnemen als er iets met Poetin gebeurt. Dat is zijn grootste falen.'

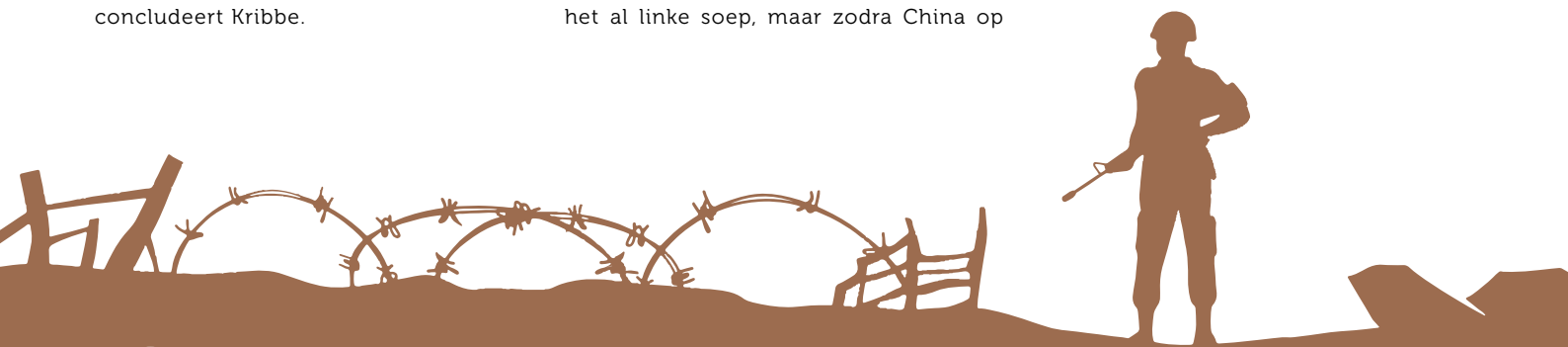
Of er een relatie tussen dit falen en de oorlog in Oekraïne is, vindt Kribbe lastig om te zeggen. 'Ik kan niet in de zwarte doos kijken, maar ik denk wel dat er in dit systeem te weinig tegenspraak is. Die vernauwing vond tijdens de eerste Oekraïne-crisis in 2014 plaats. Er ontstond een omslag in het denken. Men begon telkens vaker te denken in termen van een oorlogseconomie of in een staat die permanent op oorlogskoers is. Dit leidde ertoe dat allerlei mensen uit de bestuursstructuren naar achteren werden geschoven en de haviken, de *siloviki*, de besluitvorming domineren. Poetin onderschatte de impact van de sancties en schatte ook de reactie van de Oekraïners op de inval verkeerd in. Gedacht werd dat Oekraïne een chaotisch land is en de loyaliteit aan de machthebbers dun is. Dit was lang terecht, maar de situatie veranderde na de inval. Ook onderschatte Poetin de dadendrang van de Europese Unie. Dit heeft eveneens te maken met de vraag van wie hij zijn adviezen krijgt. De cirkel is nauw en eenzijdig in samenstelling', concludeert Kribbe.

RUBICON

Voor sterke mannen is respect belangrijk. Kribbe: 'Poetin en veel andere Russen voelen zich al decennialang vernederd. Sterke mannen willen op basis van gelijkheid worden behandeld. Niet altijd op basis van kracht en omvang, maar een soort morele gelijkheid. Sterke mannen leren elkaar niet de les. Wat je binnen je eigen land doet, zijn jouw zaken. Belangrijk is het verlangen naar een sfeer van invloed. Daar gaat het voor Rusland om. Het Westen moet wegblijven uit de achtertuin. Dit heeft met culturele banden en geschiedenis te maken, maar vooral met veiligheid; het idee dat je als grote macht een privilege in aangrenzende landen hebt. Die landen hoeven niet per se te worden geannexeerd. Wat niet mag, is dat die landen de deur openzetten naar vijandelijke allianties die onder leiding van andere grootmachten staan. In de Sovjettijd was dit uitgangspunt normaal en aanvaard. De Russen geloven nog steeds in deze norm uit de Koude Oorlog.' Kribbe stelt dat rivaliteit is ingebakken in de wereldorde. 'Als veiligheid het doel is, dan is het ook rationeel om elkaar in geografisch-territoriale zin niet op te zoeken, om enige afstand te houden. Poetin gebruikte vaak het voorbeeld van het indrukken van een veer. Als je blijft drukken, dan veert die terug. Dit is wat er in Poetins optiek gebeurt. Dit is ook zijn norm, zo "hoort het" volgens hem. Elkaar respecteren is niet het verleiden van de burens met allerlei beloften en het geven van tanks. Dat is in de visie van Poetin vragen om ellende. Onafhankelijk van hoe deze oorlog afloopt, blijft het Russische verlangen naar een sfeer van invloed in de voormalige Sovjet-Unie bestaan. Dit geldt niet alleen voor Oekraïne, maar ook voor Belarus, Georgië en Armenië. Je zult dit eveneens bij China gaan zien. Nu is het al linke soep, maar zodra China op

zoek gaat naar een manier om de Amerikanen weg te drukken om de eigen invloedssfeer af te bakenen, dan neemt het risico op een Derde Wereldoorlog, als die nu niet uitbreekt, nog verder toe', vreest Kribbe.

De adviseur zegt dat China hetzelfde belang als Rusland ziet, namelijk het afbakenen van de territoriale invloedssfeer. Kribbe: 'Die strijd barstte in 2014 al los. Door Angela Merkel stonde dit conflict. Poetin zag Oekraïne verwesteren. Ik vermoed dat hij dacht: "Nu of nooit". Poetin legt de nadruk sterk op het idee dat Oekraïners eigenlijk hetzelfde volk zijn, dat Russen en Oekraïners in één land behoren, en het lijkt soms alsof het veiligheidsaspect minder belangrijk voor hem is. Identiteit speelt een prominente rol in de speeches en discours van Poetin, maar het veiligheidsaspect is denk ik nog steeds even belangrijk. Het valt niet uit te sluiten dat het veiligheidsaspect voor Poetin uiteindelijk toch de doorslag geeft in onderhandelingen met het Westen en de Oekraïense president Volodimir Zelenski. Dat Rusland en Oekraïne geheel samenvloeden zit er niet in. Voor Rusland is het belangrijk dat Oekraïne niet toetreedt tot de NAVO of de Europese Unie. De grote vraag is of Oekraïne hiermee akkoord gaat en of dit voor Rusland genoeg is om met deze oorlog te stoppen. Waarom zou Rusland nu stoppen? Het woord Rubicon valt regelmatig. Poetin besloot net als Julius Caesar om de Rubicon over te steken. Op het moment dat je die beslissing neemt, is er ook geen weg terug meer. Het eindigt dan ofwel in een overwinning voor Rusland - militair of in de onderhandelingen - ofwel in een nederlaag. De enige optie voor Poetin is dus vooruit: het land Oekraïne de vernieling in helpen of er alsnog een deal met het Westen uitslepen.'♦



Wilt u de situatie in Oekraïne in de klas bespreken,
kijk dan voor werkvormen op de website van ProDemos:
<https://prodemos.nl/nieuws/werkvormen-over-de-oorlog-in-oekraïne>

LESMATERIAAL

OORLOG IN OEKRAÏNE GEOPOLITIEK BESPREKEN IN DE KLAS

Rusland is Oekraïne binnengevallen. Wordt dit het grootste Europese conflict sinds de Tweede Wereldoorlog? In sommige klassen geven leerlingen aan bang te zijn voor de gevolgen van een directe militaire confrontatie met Nederland. Andere leerlingen uiten frustratie omdat er volgens hen onevenredig veel aandacht voor dit conflict zou zijn in vergelijking met de slachtoffers van andere conflicten. Hoe bespreek je deze zaken in de klas?

KOEN DOGTEROM

Hebben wij als docent maatschappijleer de taak om het conflict in Oekraïne in de klas te bespreken? Maatschappijleer gaat in haar kern over het analyseren van maatschappelijke en politieke vraagstukken. De oorlog in Oekraïne is een complex vraagstuk waar verschillende concepten uit ons vak op zijn toe te passen. Daarnaast biedt een gesprek over het conflict een uitgelezen kans om democratisch burgerschap te stimuleren. Juist op het moment dat spanningen in deze gesprekken zullen oplopen maar leerlingen in staat worden gesteld het gesprek te blijven voeren wordt democratisch burgerschap ontwikkeld. Vanuit dit perspectief bezien lijkt het antwoord op de vraag vanzelfsprekend 'ja' te zijn. Maar hoe doen we dat eigenlijk?

LESMATERIAAL

Gelukkig zijn er verschillende organisaties die snel zijn ingesprongen op de behoefte aan lesmateriaal om het onderwerp bespreekbaar te maken. Hieronder volgt een aantal voorbeelden:

1. TERINFO¹

TerInfo is een initiatief van de Universiteit Utrecht en gemeente Utrecht en helpt docenten in het primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met het in de klas bespreekbaar maken van terrorisme en politiek geweld. In de lesbrief

over de oorlog in Oekraïne wordt de historische context geschetst en duiding gegeven aan het conflict. Verder worden pedagogische handvatten geboden om situaties van conflict en geweld te bespreken in de klas en worden drie concrete werkvormen op verschillende niveaus gepresenteerd.

2. PRODEMOS²

ProDemos verstuurt ongeveer vijf keer per jaar gratis een digitale *Onderwijskrant Actueel*. Daarin staan werkvormen, beeldmateriaal en lesideeën die bij de actualiteit aansluiten en binnen het curriculum passen. Voor de situatie rondom Oekraïne is er ook een onderwijskrant verschenen. Hierin wordt een werkvorm gedeeld die leerlingen inzicht geeft in de betrokken actoren, er worden verschillende stellingen gedeeld voor een Lagerhuis- of overloopdebat en in een derde werkvorm wordt ingegaan op de ontstane informatie-oorlog.

3. KNAG³

Het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) heeft een speciale nascholingsbijeenkomst georganiseerd. Leo Paul (Geowetenschappen, Universiteit Utrecht) gaf een lezing over de natiestaatsvorming van Oekraïne en Wim Berkelaar (historicus, Vrij Universiteit, Amsterdam) was aanwezig om vragen over de geschiedenis van Oekraïne te beantwoorden. Via de website van het KNAG zijn de nascholingsbijeenkomst én de gebruikte PowerPointpresentatie terug te vinden.

4. VO RAAD⁴

Op de website van de vertegenwoordiging van schoolbestuurders in het voortgezet onderwijs, de VO Raad staat een overzicht van organisaties die lesmateriaal omtrent het conflict in Oekraïne maken.

CONCEPT-CONTEXT

Mocht u samen met uw leerlingen het onderwerp Internationale Betrekkingen al hebben behandeld, dan kunt u met behulp van de vakdidactische concept-contextbenadering ook duiding aan het conflict geven. Neem bijvoorbeeld de concepten actoren, staat, macht, machtsevenwicht of veiligheidsdilemma. U kunt leerlingen de opdracht geven deze concepten te omschrijven en vervolgens met behulp van deze concepten te beschrijven wat er gebeurt. ♦

Noten

1. Zie: Ter Info: <https://ter-info.nl/home>.
2. Zie: *Onderwijskrant Actueel* van ProDemos: <https://prodemos.nl/voor-scholen/voor-het-voortgezet-onderwijs/lesmateriaal-voortgezet-onderwijs-en-mbo/onderwijskrant-actueel>.
3. Zie: Geografie: Nascholing Oekraïne: <https://geografie.nl/artikel/nascholing-oekra%C3%AFne-lezing-en-presentatie-opvragen>.
4. Zie: VO Raad: www.vo-raad.nl/nieuws/de-oorlog-in-oekraïne-bespreken-op-school.

STRIJD OM DE PROBLEEMDEFINITIE

INNOVATIE OVERSCHAT?

Kunt u het zich nog herinneren? De helft van alle basis- en voortgezet onderwijsscholen had haar deuren in januari 2020 gesloten. Het is moeilijk voor te stellen dat dit gebeurde zonder dat er ook maar één coronabesmetting in Nederland bekend was. Dit was een poging problemen in het onderwijs op de politieke agenda te zetten. Vervolgens werd gepoogd de problemen op te lossen, maar zijn dit wel echt oplossingen voor de problemen waar we in het onderwijs voor staan?

KOEN DOGTEROM



Commissievoorzitter Jeroen Dijsselbloem (Onderwijsvernieuwing): 'Het is aan de overheid in curricula, eindtermen en exameneisen voor te schrijven wat leerlingen moeten kunnen, maar aan de scholen om het onderwijs vorm te geven' (foto: Rijksoverheid)

Lerarenopleidingen moeten op de schop, bevoegdheden moeten worden verbreed en docenten moeten zich in hun onderwijs op *21st century skills* richten. Onderwijs is niet meer van deze tijd en zou met bovengenoemde veranderingen wel weer aansluiten. Bovendien zouden deze veranderingen de oplossingsrichtingen voor problemen in het onderwijs zijn.' Ongetwijfeld heeft u bovenstaande uitspraken eerder voorbij horen komen.

Over welke problemen hebben we het eigenlijk? Deze problemen zijn tweeledig. Het eerste probleem heeft volop bestuurlijke en politieke aandacht: het kwantitatieve lerarentekort. De druk op pabo's en tweedegraadslerarenopleidingen om meer studenten af te leveren is groot. Het primair onderwijs heeft onvol-

doende bevoegde docenten om alle klassen elke dag van goed onderwijs te voorzien. In sommige regio's, zoals de Randstad, is dit een nog grotere uitdaging dan in sommige landelijke gebieden. Toch merkt men ook daar duidelijk dat er tekorten ontstaan.

Zoals gezegd zijn er ook tekorten in het tweede- (en eerste) graadsgebied. Dit tekort behoeft echter een essentiële nuance. Het tekort geldt namelijk voor een aantal specifieke vakken zoals Duits of scheikunde en geldt lang niet voor alle vakken. Ons eigen vak, maatschappijleer, is geen tekortvak. Sterker nog, het probleem met ons vak is dat er nog steeds onbevoegde docenten lesgeven in maatschappijleer terwijl er voldoende bevoegde docenten maatschappijleer zijn te vinden. Deze nuance lijkt te ontbreken in de manier waarop bestuur en politiek dit probleem definiëren.

ONDERWIJSKWALITEIT

Het tweede probleem raakt aan de kwaliteit van het onderwijs. De Onderwijsraad constateert dat commerciële partijen in toenemende mate worden ingezet om extra huiswerkbegeleiding of bijles te geven. Privaat en publiek loopt door elkaar waardoor de kans bestaat dat de toegankelijkheid van het onderwijs in het geding komt. In de uitzending van *Nieuwsuur* op 7 december 2021 uitte Louise Elffers (onderwijswetenschapper aan de Hogeschool van Amsterdam/Universiteit van Amsterdam) haar zorgen hierover. Elffers stelt dat het iets over de kwaliteit van ons onderwijs zegt als steeds meer ouders ervoor kiezen om private partijen in te zetten om hun kinderen het juiste niveau bij te brengen. Is het onderwijsaanbod op school onvoldoende? Het antwoord hierop van een school die steunt op de hulp van private partijen is misschien wel bevestigend...

Daarnaast stelt de Inspectie van het Onderwijs dat een op de vier 15-jarige scholieren functioneel analfabeet is. Dit betekent dat zij niet vaardig genoeg zijn om in het dagelijks leven te functioneren, bijvoorbeeld doordat brieven niet worden begrepen. Ook op het gebied van burgerschap gaat het volgens het ICCS-rapport¹ in Nederland niet goed als we de mate van politieke kennis met omliggende landen vergelijken.

Er bestaat een spanning tussen het kwantitatieve en kwalitatieve probleem. Eenzijdige nadruk op het oplossen van het kwantitatieve probleem kan tot een groeiend kwalitatief probleem leiden. We kunnen ervoor kiezen om eisen (of 'drempels') voor leraren omlaag te brengen zodat zij gemakkelijker een bevoegdheid in een bepaald vak halen. Er zijn dan sneller docenten beschikbaar om voor de klas te zetten. Daartegenover staat de vraag of die nieuwe docenten dan vakinhoudelijk en vakdidactisch voldoende onderlegd zijn.

VOORZICHTIGHEID GEBODEN

De onder de kop *Vernieuwing* voorgestelde veranderingen zouden uitkomst moeten bieden en de genoemde problemen doen oplossen. Maar is dat zo? Brengen deze veranderingen het onderwijs niet verder van huis? En zijn dit de 'oplossingsrichtingen' die door docenten worden aangedragen of zitten er andere belangen achter?

Een van de akkoorden die uit de oplossingsrichtingen volgt is het *Bestuursakkoord Flexibilisering* (2020) dat de bestuurders van alle lerarenopleidingen en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap hebben afgesloten. Er is afgesproken dat 'leerbehoefte van studenten' centraal moeten staan tijdens het volgen van de betreffende lerarenopleiding. Leeruiterkomsten moeten ervoor zorgen dat de opleiding plaats- en tijd-onafhankelijk kan worden volbracht; oplossingen die door het bestuur worden aangedragen maar niet per se op draagvlak onder docenten kunnen rekenen.

In *Progressief Achteruit* ('Zwartboek over de Last van Slechte Ideeën voor het Funderende Onderwijs', september 2021) stellen onderzoekers Jaap Scheerens en Paul Kirschner dat de flexibilisering van de lerarenopleidingen de kwaliteit van het onderwijs *niet* ten goede komt. Verder stellen zij dat de in de introductie genoemde veranderingen slecht zijn voor het funderend onderwijs. Het 'verbreden van de beroepsprofielen voor leraren en de lerarenopleiding is een op hol geslagen discussie'. Het onderwijs richten op algemene vaardigheden, zoals eenentwintigste-eeuwse vaardigheden, in plaats van aandacht hebben voor vakkennis is gebaseerd op een 'falend onderwijsconcept'. Ook stellen de auteurs dat als het kwantitatieve lerarentekort moet worden opgelost het onderwijsbeleid zich beter kan richten op het terugdringen van het aantal burn-outklachten dat nog steeds stijgt, en als het gaat om het kwalitatieve lerarentekort: 'Het niveau op de pabo is

zorgwekkend laag en de vakkennis die op de tweedegraads lerarenopleidingen wordt onderwezen schiet tekort'. Is een heropleving van het belang van de landelijke kennisbasis(-toets) wenselijk?

GRENZEN EN RUIMTE

De voorzitter van de Parlementaire Onderzoekscommissie naar Onderwijsvernieuwingen, Jeroen Dijsselbloem, schrijft in zijn boek *De onderwijsfamilie* (Prometheus, 2021) dat het probleem in de jaren negentig was dat onderwijzers en leraren nauwelijks waren betrokken bij de vernieuwingen. Voor hen in de plaats waren de onderwijsbestuurders en hun vertegenwoordigende organisaties des te meer bij alle vernieuwingen betrokken. Een van de argumenten om onderwijsvernieuwingen in die tijd door te voeren was simpelweg dat het onderwijs 'conservatief' zou zijn. Deze constatering over gebeurtenissen in de jaren negentig van de vorige eeuw heeft opvallende overeenkomsten met de geluiden die op dit moment te horen zijn.

De commissie-Dijsselbloem (2008) concludeerde dat de overheid helder moet voorschrijven in curricula, eindtermen en exameneisen wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Daar moet de overheid niet terughoudend in zijn omdat dit haar grondwettelijke taak is. Ook de Onderwijsraad bevestigt in het rapport *Grenzen stellen, ruimte laten* (2021) dat de overheid de kwaliteit van het onderwijs dient te waarborgen door, zoals Grondwetsartikel 23 voorschrijft, duidelijk te definiëren welke kennis en vaardigheden zij verwacht dat leerlingen kennen en kunnen. Verder stelt de commissie-Dijsselbloem ook dat scholen vrij zijn in hoe het onderwijs wordt vormgegeven. Dan gaat het bijvoorbeeld om de keuze voor didactische middelen of lesmethoden. In een interview met *Buitenhof* op 5 september 2021 bevestigt commissievoorzitter Dijsselbloem dat dit niet aan Haagse politici moet worden overgelaten. Naast deze twee conclusies uit het rapport stelde de commissie verder dat er in de jaren negentig van de vorige eeuw en aan het begin van deze eeuw onvoldoende naar docenten is geluisterd. In de toekomst moet er draagvlak voor veranderingen zijn en de probleemanalyse moet wetenschappelijk kunnen worden onderbouwd.

LAAT U HOREN

De commissie-Zevenbergen die in schooljaar 2020-21 onderzocht of verruiming van het bevoegdheidstelsel mogelijk was heeft het eindrapport niet gezamenlijk kunnen presenteren. De commissie is vroegtijdig uit elkaar gevallen omdat een deel van de commissie tot de conclusie kwam dat met het hervormen van de bevoegdheidsstructuur niet aan de criteria van de commissie-Dijsselbloem wordt voldaan. Ook de Algemene Onderwijsbond (AOB) constateert dat voor een herziening van de bevoegdheidsstructuur onvoldoende draagvlak is.

De voorgestelde veranderingen doen geloven dat zij problemen in het onderwijs gaan oplossen. Er is echter veel kritiek op de relatie tussen de vernieuwingen en het oplossen van de problemen. Ervaringen uit de recente geschiedenis en wetenschappelijk onderzoek leren ons dat innovatie op deze manier wordt overschat.

Een heldere definitie van de probleemsituatie en de daarvoor mogelijke oplossingsrichtingen is vereist. Bestuurders doen hun best de definitiemacht naar zich toe te trekken. Laten wij als docenten de problemen en oplossingen definiëren vanuit onze deskundigheid op het gebied van onderwijs. ♦

Noot

1. International Civic and Citizenship Education Study.

INS EN OUTS VAN DE CONCEPT-CONTEXTBENADERING I

CONCEPTEN IN DE VINGERS KRIJGEN

De discussies die het eerste landelijke vwo-examen maatschappijwetenschappen opriep, laten zien dat de concept-contextbenadering nog verder moet worden uitgekristalliseerd. Hoe leren docenten deze benadering hun leerlingen aan, wat en hoe kan er in een schoolexamen en in een centraal examen worden getoetst en welke resultaten bereiken we ermee? In een aantal artikelen leveren Rob van den Boorn en Lieke Meijs een bijdrage aan deze discussies.

ROB VAN DEN BOORN & LIEKE MEIJS

De keuze voor de concept-contextbenadering als uitgangspunt voor het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen betekende een heel nieuwe invulling van het vak. Vóór de landelijke invoering gaf het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de opdracht om in een pilot het nieuwe examenprogramma te onderzoeken op uitvoerbaarheid, haalbaarheid en toetsbaarheid. Pilotdocenten kregen de opdracht uit te zoeken hoe hun onderwijs het beste vorm kon worden gegeven om de nieuwe doelen te halen. Door de keuze voor de concept-

contextbenadering verschoof de nadruk van thematische naar conceptuele kennis, toegepast in contexten. Nadrukkelijk werd aan de concept-contextbenadering de eis van een beheersingsniveau van hogere denkvaardigheden gekoppeld. Vanaf het begin van de pilot werd de vraag opgevoerd wat 'denken met concepten' inhoudt en hoe leerlingen dit het beste leren.

Een breed scala aan concepten voorkomt dat de Toeslagenaffaire tot een probleem van de Belastingdienst wordt verengd (foto: Wikimedia Commons)



TOESLAGENAFFAIRE

Concepten zijn geen feiten die je uit je hoofd kunt leren om ermee te kunnen denken. Daarvoor is het noodzakelijk dat je ze begrijpt. Zonder dit begrip is het vrijwel onmogelijk om te onderbouwen met welke concepten je een maatschappelijk vraagstuk of een actuele gebeurtenis goed kunt doorgronden. Met het voorbeeld van de Toeslagenaffaire wordt dit hier verduidelijkt. Hoe heeft een dergelijke ramp met een dergelijke omvang zich in Nederland kunnen voltrekken?

Een poging om deze vraag te beantwoorden (waarover zich later vast een enquêtecommissie gaat buigen) kan met behulp van een aantal concepten als: (schending van) grondrechten en rechtsstaat, sociale ongelijkheid (discriminatie en etnisch profileren), rationalisering (etnisch profileren en algoritmen), politieke institutie en macht (trias politica, falen van Eerste en Tweede Kamer, rechterlijke macht en Raad van State), (bestuurs-) cultuur (van regering). Dit brede scala aan concepten voorkomt dat de kwestie tot een probleem van de Belastingdienst wordt verengd.

Concepten kunnen worden ingezet als instrumenten/brillen waarmee je ontwikkelingen en gebeurtenissen beter kunt doorzien. Daarom zijn concepten ook abstract, want ze zijn te gebruiken om tal van uiteenlopende situaties en sociale processen te analyseren en te commentariëren. Het abstracte karakter van concepten maakt dat leerlingen concepten lang niet altijd goed of snel begrijpen. Het vraagt om een didactische, van laag-voor-laag opbouw waarin leerlingen oefenen om met behulp van de concepten steeds andere contexten te doordenken.

CONCEPTUELE VRAGEN ALS START

Leerlingen kunnen het beste een eerste kennismaking met concepten krijgen aan de hand van een context die zij herkennen. Een laagdrempelige manier om leerlingen met de betekenis van concepten vertrouwd te maken is door ze conceptuele vragen te stellen. Deze aanpak uit onze colleges vakdidactiek activeert leerlingen en voorkomt een confrontatie met de voor leerlingen onbegrijpelijke abstracte omschrijvingen van concepten, die pas in een latere fase aan bod komen. Deze eerste stap van de *concept-based* benadering is erop gericht leerlingen zelf te laten nadenken over wat ze al over concepten weten en wat deze zouden kunnen betekenen. Bij de nabespreking is er aandacht voor preconcepties, de ideeën die leerlingen zelf al eerder over de concepten hebben opgedaan.

Het doel van deze vragen is om leerlingen antwoorden te ontlokken, zodat de docent zicht krijgt op wat leerlingen al weten en begrijpen. Het tweede doel van dit soort vragen is leerlingen aan te zetten tot zelf nadenken en met medeleerlingen te be-

spreken wat concepten betekenen. Op deze manier vergroot je hun inzicht in de betekenis van de concepten.¹

Onderstaand kader bevat een voorbeeld van conceptuele vragen over sociale ongelijkheid, waarbij voor open vragen is gekozen, maar dat is geen vereiste; ook meerkeuzevragen kunnen als start dienen (voorbeelden daarvan zijn te vinden op de website van M&P: www.maatschappijenpolitiek.nl).

VAN PRECONCEPTIES NAAR CONCEPTUELE KENNIS

Veel leerlingen komen bij de eerste vraag met *voorbeelden* van verschillen die ze waarnemen in een bekende context, zoals de supermarkt: wel of niet achter de kassa mogen zitten, een vast of flexibel contract krijgen en ze melden onrechtvaardigheden als ze altijd moeten overwerken of 'steeds het brood moeten doen'.

De eerste stap die leerlingen moeten zetten is het overgaan van 'voorbeelden geven' naar een *definitie* van sociale ongelijkheid. In de context van de supermarkt zullen ze ongelijkheid definiëren in de trant van 'een onrechtvaardige behandeling'.

Een tweede stap is de *overstap* van voorbeelden over individuen, naar *groepen mensen* omdat concepten over maatschappelijke situaties en ontwikkelingen (*sociale ongelijkheid*) gaan.

De derde stap is het *verbreden naar andere situaties*. Dat gebeurt vanzelf als de werkvorm 'denken-delen-uitwisselen' wordt gebruikt. Meisjes die niet met jongens mee mogen voetballen voegen aan deze onrechtvaardige behandeling meteen toe dat het om discriminatie gaat op grond van natuurlijke verschillen in geslacht.

De vierde stap is een verbreding door het concept *aan andere concepten te linken*, zoals macht. De onrechtvaardige behandeling in de supermarkt wordt uitgevoerd door de chef met een machtspositie die leerlingen niet hebben.

De vijfde stap is het trekken van de scheidslijn tussen enerzijds 'wat verstaan we onder dit concept?' en 'wat vinden wij van deze situatie van ongelijkheid' en anderzijds *tussen informatie en standpuntbepaling*.

Leerlingen kunnen zelf tot de conclusie komen dat het bij het definiëren van sociale ongelijkheid om verschillen gaat die niet rechtvaardig zijn omdat mensen worden achtergesteld. Door weer terug te gaan naar de eerste fase van voorbeelden, kan worden aangescherpt welke voorbeelden kloppen met de definitie van bijvoorbeeld 'niet rechtvaardig zijn'. Leerlingen zullen beamen dat het wel rechtvaardig is dat de jongste bedienden nog niet meteen achter de kassa mogen, al vinden zij dat zelf mogelijk wel onrechtvaardig. De keuze voor specifieke activerende werkvormen kan ertoe bijdragen dat leerlingen bovengenoemde stappen ook zelf zetten.

SOCIALE ONGELIJKHEID

Kies een situatie die je goed kent waarin mensen elkaar regelmatig treffen (club of vereniging waarvan je lid bent, dorp waar je woont, supermarkt waar je werkt). Denk erover na of je daar sociale ongelijkheid waarneemt. Beantwoord onderstaande vragen.

- Wat is jouw beschrijving van sociale ongelijkheid binnen deze situatie?
- Wat is het verschil tussen sociale ongelijkheid en 'natuurlijke' verschillen tussen mensen?
- Welke vormen van sociale ongelijkheid ken je in deze situatie? En in andere situaties?
- Welke vorm van sociale ongelijkheid vind je acceptabel?
- Wat is de relatie tussen 'natuurlijke verschillen' en sociale ongelijkheid?
- Kunnen natuurlijke verschillen tot sociale ongelijkheid leiden?
- Wat is het verband tussen sociale ongelijkheid en socialisatie?
- Wat is het verband tussen sociale ongelijkheid en macht?



WERKVORMEN DIE ACTIVEREN TOT DENKEN

In de pilot maatschappijwetenschappen werkten de docenten veel met logboeken waarin leerlingen per concept hun bevindingen en inzichten bijhielden. Daarin konden leerlingen zelf teruglezen welke vorderingen zij maakten of welke vraagtekens bleven staan.

Een voorbeeld van werkvormen² bij open conceptuele vragen (andere voorbeelden van werkvormen zijn te vinden op de website van M&P) zijn:

- antwoorden op de conceptuele vragen in het eigen logboek laten schrijven;
- denken-delen-uitwisselen in duo's: overeenkomsten en verschillen laten noteren;
- antwoorden van enkele duo's plenair bespreken; preconcepties benoemen; en
- leerlingen hun eigen antwoorden laten aanvullen met wat plenair is besproken.

Het gaat er in de nabespreking dus niet meteen om het goede antwoord boven tafel te krijgen. Het is slechts een eerste stap naar conceptuele vakkennis.

Aan de werkvormen moet zeker de eis worden gesteld dat ze activerend werken en leerlingen kritisch naar hun eigen antwoorden laten kijken.

VERBANDEN

In dit artikel werd slechts de eerste didactische laag beschreven: hoe kunnen leerlingen concepten in hun vingers krijgen? Bij een volgende door de docent aangereikte context die verder van de leerlingen afstaat, wordt al meer abstractievermogen

van leerlingen gevraagd. Na oefeningen met meerdere contexten zullen leerlingen de abstracte definitie uit het examenprogramma gaan begrijpen. De onrechtvaardigheid die leerlingen snappen is daar omschreven in onrechtvaardigheid in een maatschappelijke positie, onrechtvaardigheid als het gaat om verdeling van belangrijke zaken en onrechtvaardigheid in waardering en hoe iemand wordt behandeld.

Het langetermijndoel is dat leerlingen dankzij hun conceptuele kennis beter in staat zijn om verbanden tussen verschillende processen en ontwikkelingen te leggen en zo in staat zijn van hun kennis een overzichtelijk geheel te maken. Dat voorkomt dat hun kennis de vorm aanneemt van een gefragmenteerde brei, die ze snel weer vergeten.

In het volgende artikel in deze reeks zal worden ingegaan op het leren denken met concepten (het verwerven van hogere denkvaardigheden). ♦

Noten

1. Zie ook hoofdstuk 4 van het *Handboek vakdidactiek maatschappijleer* (2021) over taalgericht vakonderwijs.
2. Relatie met TVO: TVO: taalproductie en interactie (werkvormen) - leren zichtbaar maken.

Rob van den Boorn is voormalig vakdidacticus aan Fontys Hogeschool Tilburg en Radboud Docentenacademie Nijmegen. Lieke Meijs is voormalig projectleider pilot Maatschappijwetenschappen bij SLO Enschede en vakdidacticus Radboud Docenten Academie Nijmegen, alsook voormalig redactielid van M&P.



LITERATUUR

- H. Lynn Erickson & Lois A. Lanning, *Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction. How to bring content and process together*, Corwin, Thousand Oaks, 2014.
- Julie Stern, Krista Ferraro & Juliet Mohnkern, *Conceptual Understanding. Tools for teaching - Designing Lessons and Assessments for Deep Learning*, Corwin, Thousand Oaks, 2017.
- John Hatty, Julie Stern, Douglas Fisher & Nancy Frey, *Visible Learning for Social Studies. Designing Student Learning for Conceptual Understanding*, Corwin, Thousand Oaks, 2020.
- Ron Ritchart, Mark Church & Karin Morrison, *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding and Independence for All Learners*, Jossey-Bass, Hoboken, 2011.
- Susan M. Brookhart, *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*, ASCD, Alexandria, 2010.
- Joke van Velzen, *Beter leren denken*, Garant, Apeldoorn, 2012.
- Rob van den Boorn (red.), *Handboek vakdidactiek Maatschappijleer*, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, ProDemos, Den Haag, 2021.
- Carla van Boxel e.a., *Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis bij Maatschappijwetenschappen*, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam, 2017.
- Tine Bénéker (red.), *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam, 2018.

HOOGSTE RECHTER VAN NEDERLAND
NEGEERT ARREST VAN HOF IN STRAATSBURG



HOGE RAAD MISBRUIKT MENSENRECHTEN

Is de wens van de Tweede Kamer om vermogen meer te belasten in strijd met de mensenrechten? Ja, zegt de Hoge Raad, de hoogste rechter in civiele, straf- en belastingzaken. Voer voor de maatschappijleerles.

WOLTER BLANKERT

Binnen maatschappijleer spelen belastingen nauwelijks een rol. Dat is vreemd, want belastingen vormen het fundament van de politiek. Vrijwel alle belangrijke beslissingen gaan over uitgaven en geen uitgaven zonder inkomsten. Daarbij speelt de sociale vraag welke rol draagkracht moet spelen. Een meerderheid van de Tweede Kamer wil vermogen meer belasten, maar volgens de Hoge Raad zou de huidige vermogensbelasting in strijd zijn met de mensenrechten. Het is een curieus arrest dat aandacht in de klas verdient.

MENSENRECHTEN

Op Kerstavond vorig jaar kwam de Hoge Raad met die verrassing. Vermogende Nederlanders met hun spaartegoed op een gewone spaarrekening, krijgen de daarover betaalde belasting terug; als alles meezit over de laatste vijf jaar en dat tikt aan. De Hoge Raad zet hiermee de belastingwet opzij en dat is in strijd met artikel 120 van de Grondwet. Het is dan ook nooit eerder gebeurd. Ons hoogste rechtscollege komt tot die unieke stap

omdat de mensenrechten van de spaarders geschonden zouden zijn.

Mensenrechten? Ging dit over de Toeslagenaffaire? Nee, daarover gaat de Raad van State, die geen genade voor 'fraudeurs' kende, waarbij de juridische eis van overtuigend bewijs werd genegeerd. Duidelijk is dat de Hoge Raad wel begaan is met het lot van 'klanten'.

Zijn de spaarders mishandeld of is hun vermogen geconfisqueerd? Neen, ze moesten volgens de in 1999 democratisch goed gekeurde Belastingwet van Zalm-Vermeend ruim 1 procent van hun vermogen jaarlijks aan de fiscus afdragen; volgens die bewindslieden een prima regeling omdat hun jaarlijkse rendement gemiddeld het drievoudige zou bedragen. De Belastingdienst treft hier geen blaam, volgens de Hoge Raad is de wet zelf in strijd met de mensenrechten.

Tot 2017 had de Hoge Raad geen moeite met die wet, maar een beperkte aanpassing in dat jaar diende als voorwendsel om een verandering van standpunt te rechtvaardigen. Schrijnend of niet, mensenrechten zijn heilig, dat is zo klaar als een klontje.

STRAATSBURG

De Hoge Raad baseert het kerstarrest op schending van het *Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens* uit 1950 (EVRM). De Hoge Raad erkent dat het hierin vastgelegde eigendomsrecht talloze beperkingen kent, maar de Nederlandse wetgever heeft het te bont gemaakt. Ook erkent de Hoge Raad dat bij elke algemene regel enige discriminatie kan optreden, maar de discriminatie van slecht beleggende vermogenden gaat alle perken te buiten.

De kracht van het EVRM is dat de burger voor zijn gelijk bij het Europese Hof voor de Rechten van de Mens in Straatsburg kan aankloppen, als de rechters in eigen land niet te overtuigen zijn. Dit hof is hier de hoogste instantie. Had de Hoge Raad in het nadeel van de belastingklagers geoordeeld, dan hadden die naar dit hof kunnen stappen. Daar was hun klacht echter niet in behandeling genomen, want in 2001 oordeelde het Hof in Straatsburg in de zaak Ferrazini tegen Italië (12 juli 2001) dat 'belastinggeschillen buiten het domein van de mensenrechten vallen, ondanks de forse financiële gevolgen die er kunnen zijn'.



Volgens de Hoge Raad zou de huidige vermogensbelasting in strijd zijn met de mensenrechten (foto: voorgevel Hoge Raad in Den Haag, Bas Kijzers, Rijksvastgoeddienst)

Bij een arrest, dat een democratisch aangenomen wet met terugwerkende kracht buiten werking stelt, is een verwijzing naar de jurisprudentie van de hoogste rechter vanzelfsprekend. Verbijsterend is dat de Hoge Raad dit niet doet. De eigen motivering is even discutabel als de bekritiseerde wet. De glasheldere uitspraak van de hoogste rechter wordt genegeerd. Dat de Hoge Raad deze uitspraak naast zich neer legt,

lijkt van dezelfde orde als van Poolse rechters die de uitspraken van het EU-Hof in Luxemburg aan hun laars lappen.

Het hof in Straatsburg is (ook buiten belastingzaken) uiterst terughoudend met de buitenwerkingstelling van wetten van lidstaten en doet dat nooit met terugwerkende kracht. Bij belastinguitspraken gaat het uitsluitend om onredelijke ont-eigening, gebrekkige rechtsgang en der-gelijke.

ZALM-VERMEEND

Vooropgesteld moet worden dat de Wet inkomstenbelasting 1999/2017 op het terrein van vermogen absurd is - een schandvlek op het blazoen van de wetgever. Nederland kent sinds 1567 - invoering door de hertog van Alva van de honderdste penning (1-procentsheffing op vermogen) - enige vorm van vermogensbelasting. Rondom 2000 vond het duo Gerrit Zalm en Willem Vermeend op het

VERMOGENSRENDEMENTSHEFFING

De vermogensrendementsheffing was een jaarlijkse heffing van 1,2 procent op het vermogen, een gewone vermogensbelasting. Het werd echter uitgelegd als een belasting van 30 procent op het rendement en dat rendement zou gemiddeld 4 procent bedragen. Al bij de invoering in 2001 gaf geen spaarrekening 4 procent rente, nog los van inflatie. In de jaren daarna daalde de rente voortdurend, tot 0 procent, waardoor de berekening achter de 'rendementsheffing' steeds gekker werd. Had men het gewoon bij 'vermogensbelasting' van 1,2 procent gehouden, dan was er waarschijnlijk niets aan de hand geweest. Tot 1999 kende Nederland een vermogensbelasting van 0,7 procent (met een hoge vrijstelling, maar met daarnaast belasting van het rendement). Ter vergelijking: Noorwegen heeft een vermogensbelasting van 1 procent.



Ministerie van Financiën de bestaande inkomstenbelasting op het rendement van vermogen (rente, dividend, huur-opbrengst; geen vermogensaanwas) te ingewikkeld. Daarom verdubbelde de wetgever de al lang bestaande vermogensbelasting naar jaarlijks 1,2 procent in ruil voor belastingvrijdom op het rendement. Iemand met spaargeld of een (niet verhuurd) weekendhuisje ging er flink op achteruit, iemand met flitsende beleggingen werd spekkoper. Allerlei vermogensbestanddelen bleven onbelast, zeer discriminerend: het woonhuis, ook als het een villa van 3 miljoen euro betreft, een vakantiehuis in Frankrijk, een luxe jacht, een Maserati en kunstschaten in huis.

Vermogensbelasting gold als ouderwets, daterend uit de tijd van Alva. Daarom doopten minister Zalm en zijn staatsecretaris Vermeend hun vermogensbelasting om tot 'vermogensrendementsheffing', een bron van verwarring. Toen de minister werd gevraagd of zijn wet voorzichtige spaarders niet discrimineerde, antwoordde hij met zijn bekende bulderende lach: 'Dan moeten ze maar niet zo stom zijn'. Door de rentedalingen werd deze 'rendementsheffing' steeds aanstootgevender. Daarom vond in 2017 een beperkte aanpassing plaats. In plaats van af te stappen van fictie, ging de wetgever daarin nog een stapje verder, met een voordeeltje voor kleinere spaarders (echte kleine zijn vrijgesteld) en een fors nadeel voor grotere. Dit joeg die laatste groep vanzelfsprekend in de gordijnen en die spande de zaak aan. Al in 2018 tikte de Hoge Raad de overheid op de vingers, zonder resultaat, met voornoemde kerstverrassing tot gevolg.

DISCRIMINATIE

Het oordeel van 'discriminatie' is de grootst mogelijke onzin binnen de wet inkomstenbelasting, met veel ernstiger vormen van ongelijke behandeling. De meest schrijnende 'discriminatie' is zonder twijfel de verschillende behandeling van huurders en huizenbezitters. Gewezen is al op de belastingvrijdom voor dure villa's en andere luxegoederen.

De Hoge Raad heeft de overheid met een geducht probleem opgezadeld: een gat van mogelijk 25 miljard euro als algemene reparatie plaatsvindt. Dat is meer dan rechtsherstel bij de toeslagen of bij de Groningers, waarop de mensenrechten meer van toepassing zijn. Empathie voor de gedupeerden spreekt uit het 'rechtsherstel' dat de Hoge Raad biedt, met afschaffing van de al eeuwen bestaande belasting op vermogen en een laag tarief op het rendement. Sinds Alva is de belasting op vermogen nooit zo gunstig geweest. Dat diverse leden van de belastingkamer van de Hoge Raad eerder als belastingconsulent, gespecialiseerd in belastingontwijking, werkzaam waren kan hierbij een rol hebben gespeeld.

De Hoge Raad heeft gesproken maar draagt geen verantwoordelijkheid voor de oplossing; een vanzelfsprekendheid bij rechterlijke uitspraken, maar een belangrijke reden voor het grondwettelijk verbod op het schrappen van wetten. De algemeen geformuleerde mensenrechten bieden een rijkelijk gevulde grabbelton waaruit rechters naar eigen smaak bijna onbeperkt kunnen putten, vanuit de overtuiging dat zij het scherper zien dan de wetgever. Daarom predikte de Hoge Raad tot voor kort opperste terughoudendheid - tot het befaamde Urgenda-arrest van 2019, waarbij de mensenrechten een totaal nieuwe interpretatie kregen, maar zonder een wet opzij te zetten. Dat is nu voor het eerst gebeurd en smaakt naar meer. Of dat de democratische besluitvorming dient, blijft de vraag. ♦



LESSUGGESTIE

Dit artikel vormt aanleiding om in de klas (bovenbouw havo-vwo) de volgende zaken aan te kaarten, met gebruik van het bekende 'opzoeken op internet'.

1. Waarom is de Raad van State de hoogste rechter bij de toeslagen en de Hoge Raad bij belastingen?

2. Bevordert dit verschil de rechtszekerheid?

3. Een rechter, dus ook de Hoge Raad, kan een wet niet negeren of stellen dat een wet niet deugt, er kan niet worden getoetst aan de Grondwet (artikel 120 van de Grondwet).
 - * Bedenk hiervoor een aantal gegronde redenen (gelet ook op het arrest van de Hoge Raad)
 - * Bedenk een aantal argumenten waarom dit volgens sommigen wel wenselijk zou zijn?

4. Een rechter, en dus ook de Hoge Raad, kan wel aan internationale verdragen toetsen.
 - * Waarom is het belangrijk dat dit wel kan?
 - * Welke bezwaren kunnen hieraan zijn verbonden, gelet op het beroep op mensenrechten bij een belastinggeschil?

5. De belasting op inkomsten uit arbeid loopt al gauw op tussen de 40 en 50 procent bij midden- en hogere inkomens. De belasting op inkomsten uit vermogen bedroeg in theorie 30 procent. Hoe denk jij hierover?



DRIE LESSEN OM MBO-JONGEREN NAAR DE STEMBUS TE KRIJGEN

VERHOOGING VAN DE STEMINTENTIE

Jongeren met een mbo-achtergrond stemmen minder dan jongeren met een hbo- of universitaire opleiding. Hoe kan daar verandering in worden gebracht?

JIP TEEGELBECKERS & HESSEL NIEUWELINK

Uit onderzoek blijkt dat jongeren met een mbo-achtergrond relatief minder vaak stemmen dan jongeren die op hbo- of universitair niveau zijn geschoold. Deze kloof kan als problematisch worden gezien, omdat daardoor de stem van mbo-jongeren minder wordt gehoord

bij democratisch besluitvorming. Het is daarom belangrijk te onderzoeken op welke manier jongeren tijdens hun mbo-opleiding kunnen worden gestimuleerd om te gaan stemmen. Om die reden hebben wij in maart 2021 verschillende lessen gemaakt en geëvalueerd die mogelijk aan de stemintentie van mbo-jongeren bijdragen.

BENADERINGEN

Onderwijs kan de politieke participatie van jongeren versterken. Zo worden in onderzoek een burgerschapscurriculum, een positief pedagogisch klimaat en gekwalificeerde docenten als belangrijke elementen gezien voor het positief stimuleren van politieke houdingen en gedrag van jongeren. In zijn algemeen is bekend dat politieke kennis en politiek zelfvertrouwen een belangrijke basis zijn voor politieke participatie. In het onderwijs kan dat worden versterkt. In veel maatschappijleerlessen is er ook veel aandacht voor het politieke systeem en de rol die jongeren daar zelf bij kunnen vervullen. Via uitleg over het politieke systeem en de rol van jongeren hierbinnen, kan de maatschappijleerles een bijdrage leveren aan de versterking van politieke participatie van jongeren.

Onderzoek biedt echter ook nog aanknopingspunten voor wat aanvullende en waarschijnlijk minder gebruikte manieren zijn om aan de politieke participatie van jongeren bij te dragen. Voor de Tweede Kamerverkiezingen van 2021 hebben we op basis van (voornamelijk Amerikaans) onderzoek gekeken of er lessen kunnen worden ontwikkeld die aanvullend zijn op veelal bestaande benaderingen en kunnen bijdragen aan de politieke participatie en stemintentie van studenten.

Voor dit onderzoek hebben wij drie verschillende werkvormen van een á twee lessen ontwikkeld. Deze lessen zijn door docenten uitgevoerd en vervolgens met hen geëvalueerd. Ook hebben studenten na de lessen vragenlijsten ingevuld, waarbij zij konden aangeven wat zij van de lessen vonden.

PRAKTISCHE INFORMATIE

De eerste door ons ontwikkelde les is een les over de praktische aspecten van stemmen. Studenten kregen voorbeelden te zien van een stempas, een stembiljet en een stembureau. De docenten legden daarbij stap voor stap uit hoe het stemproces in zijn werk gaat. Dit lijkt misschien vanzelfsprekend, maar uit Amerikaans onderzoek blijkt dat wanneer studenten niet bekend zijn met de stappen die zij moeten nemen om te gaan stemmen, de kans kleiner is dat ze dit gaan doen. Soms hebben studenten die extra kennis nodig om naar de stembus te gaan. Dit blijkt ook uit onze onderzoeksresultaten. Docenten geven aan dat door het aanreiken van praktische kennis het stemproces voor studenten meer tastbaar, concreet en laagdrempelig wordt. De kennis neemt volgens docenten een belangrijke barrière om te gaan stemmen weg. Ook de studenten waren positief over de lessen. Veel studenten gaven aan dat ze veel over stemmen hadden geleerd en ze vonden de verkregen informatie nuttig.

INTERVIEWEN

Ook zijn er twee lessen en een huiswerkopdracht ontwikkeld om studenten met bekenden in gesprek te laten gaan over de redenen om al dan niet te gaan stemmen. Hierbij bedachten en kregen studenten argumenten over waarom het belangrijk is om te gaan stemmen, zoals het argument dat jongeren van 18 tot 35 jaar invloed hebben op dertien Tweede Kamerzetels en het argument dat er landen zijn waar je niet mag stemmen. Als huiswerkopdracht gingen de studenten over deze argumenten in gesprek met mensen in hun buurt of persoonlijke omgeving. Amerikaans onderzoek laat namelijk zien dat

het gesprek over overtuigingen om te gaan stemmen kan bijdragen aan een verhoogde overtuiging om zelf te gaan stemmen. Door het gesprek aan te gaan krijgen studenten namelijk het gevoel dat stemmen ook iets voor hen is en niet alleen voor volwassenen. Uit onze onderzoeksresultaten blijkt dat zowel het gesprek in de klas als in de thuisomgeving een positief effect kan hebben op de stemintentie van jongeren. De gesprekken leidde ertoe dat studenten actief aan de slag gingen met argumenten om te gaan stemmen. Hierdoor leerden zij zowel hun eigen mening over stemmen te uiten, alsmede te luisteren naar die van een ander; ze werden vaardiger in het gesprek over stemmen. Gesprekken over wel of niet gaan stemmen kunnen echter ook cynisme in de hand werken wanneer ouders of leeftijdgenoten kritisch over de politiek zijn. Het is volgens de docenten belangrijk om dergelijke kritiek serieus te nemen en hierover tijdens een aanvullende les in gesprek te gaan.

EIGEN STANDPUNT

Tijdens de derde les hebben de docenten met hun studenten gezamenlijk de *StemWijzer* ingevuld en besproken. Eerder onderzoek laat zien dat het invullen van een kieswijzer sterke effecten kan hebben op politieke participatie in het algemeen en op jongeren in het bijzonder. Studenten leren namelijk via een kieswijzer hun eigen politieke standpunt ontdekken, waardoor stemmen voor hen aantrekkelijker wordt. Onze resultaten laten zien dat studenten de politiek en politieke partijen door de les beter zijn gaan begrijpen en zij nu beter weten welke partijen wel en niet bij hen passen. Daarbij werden studenten ook erg enthousiast van een klassikaal gesprek over inhoudelijke onderwerpen van de *StemWijzer*.

VERHOOGING STEMINTENTIE

Al met al menen de docenten en studenten dat de drie de lessen een positieve bijdrage kunnen leveren aan een verhoogde stemintentie voor mbo-jongeren; met name doordat de lessen het zelfvertrouwen van studenten aanwakkeren. Lesgeven over praktische kennis draagt bij aan de tastbaarheid van het stemproces: studenten weten hoe ze moeten stemmen en zien daardoor geen belemmering meer om het te gaan doen. Kennis over standpunten door middel van de *StemWijzer* draagt bij aan het inzicht in de eigen politieke voorkeur: hierdoor weten studenten beter *waarom* en op wie ze gaan stemmen. Ook het gesprek in de eigen omgeving over argumenten om te stemmen bevordert een zelfverzekerde houding van studenten. Zij merken door de les dat zij zelf iets over stemmen hebben te zeggen. Hun mening telt en dat geeft zelfvertrouwen om te gaan stemmen. ♦

Jip Teegelbeckers & Hessel Nieuwelink zijn als respectievelijk promovendus en lector Burgerschapsonderwijs verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam.

INTERVIEW MET UNIVERSITAIR HOOFDDOCENT
EN ORGANISATIEWETENSCHAPPER BEREND VAN DER KOLK

'IEDEREEN ZOU OP EEN GEZONDE MANIER NAAR CIJFERS MOETEN KIJKEN'

In zijn boek *De meetmaatschappij** neemt universitair hoofddocent Berend van der Kolk (Vrije Universiteit Amsterdam) de lezer mee in de wereld van het meten. Dat het gebruik van cijfers ongewenste neveneffecten oplevert, toont hij aan met voorbeelden uit onder meer het onderwijs, de zorg en de politiek.

M&P sprak met de organisatiewetenschapper.

IVO PERTIJS

'Laatst had ik het met vrienden over de werkloosheid die door het gebruik van een andere rekenmethode opeens met honderdduizend steeg. Dat is boeiend. Als je denkt dat er maar één manier is om iets te meten - onbewust denken de meeste mensen dat - dan snap je niet dat er bij de totstandkoming van zo'n cijfer allerlei aannamen worden gedaan. Wat doe je met iemand die deels arbeidsongeschikt is verklaard? Hoe ga je met allerlei randgevallen om? Achter elk getal zitten berekeningen. De aannamen worden onzichtbaar bij het tonen van de getallen aan de wereld. Dit is de werkloosheid. Dit is de groei van de economie. Dit is het koopkrachtplaatje. Hoe meer je inzoomt op zo'n cijfer, des te meer zie je met hoeveel onzekerheid de cijfers zijn omkleed. Bij de presentatie van cijfers verdwijnt deze onzekerheid naar de achtergrond. Ik denk niet dat mensen zich hier altijd bewust van zijn. In een nieuwsartikel kun je ook niet alle mitsen en maren vertellen. Je hebt bijvoorbeeld ook een probleem als je Nederlandse cijfers met Belgische cijfers vergelijkt. Als je in beide landen precies dezelfde vraag stelt, dan wordt de vraag in Nederland anders geïnterpreteerd dan in Vlaanderen. We hebben een ander begrippenkader en andere referenties', legt Berend van der Kolk uit.

RANGLIJSTEN

Waakzaamheid is ook geboden bij het raadplegen van ranglijsten. 'Als je een ranglijst neemt zoals de beste middelbare scholen, dan worden er allerlei veronderstellingen gedaan en gewichten aan categorieën gegeven. Als je minder scoort in de ene categorie en beter in een andere, dan wordt dit in de eindscore zomaar bij elkaar opgeteld. Dat is absurd', concludeert de organisatiewetenschapper. Ondanks deze kritiek stelt Van der Kolk dat je soms wel cijfers nodig hebt. 'Door slim gebruik te maken van cijfers kun je ziekenhuizen zo efficiënt mogelijk inrichten', vertelt de onderzoeker. 'Maar in ziekenhuizen, scholen en universiteiten werken professionals wiens werk elke dag een beetje anders is. Het is raar om te denken dat iedere leerling, student, patiënt, docent of elk vak hetzelfde is en dat iedereen langs een en dezelfde meetlat te leggen is. Dat is belachelijk. Veel mensen weten dit misschien al, maar als je naar ranglijsten of op Zorgkaart Nederland kijkt, dan lijkt het alsof organisaties op dezelfde eendimensionale schaal naast elkaar zijn te leggen.' Volgens Van der Kolk is het belangrijk om eerst te luisteren naar mensen die 'de moerassige werkelijkheid waarin de cijfers tot stand komen' kennen. Van der Kolk: 'Dat helpt ontzettend. Zelfs met volkstellingen. Over het eerste grootschalige gebruik van tellingen verschenen mooie geschiedenis-

boeken, bijvoorbeeld *Trust in Numbers* van Theodore Porter. Hij beschrijft hoe verschillende gemeenten anders omgingen met het tellen van mensen. Het lijkt simpel, maar verschillen in methoden kunnen tot verschillen in uitkomsten leiden. Hoe komt een cijfer tot stand? Hoe wordt een percentage samengesteld? Je moet met behoorlijk wat nuancerings met cijfers omgaan.'

INDICATORISME

In zijn boek gaat Van der Kolk uitgebreid in op het fenomeen indicatorisme. 'Je doet je best om de score te verhogen, maar verliest uit het oog waar het om te doen was', zo vat de onderzoeker dit fenomeen kort samen. Hij onderscheidt vijf typen indicatorisme: gerichtheid op gemakkelijke activiteiten, vermijden van moeilijke activiteiten, kortetermijngerichtheid, negeren wat niet wordt gemeten en fraude of manipulatie. Van der Kolk: 'In het onderwijs zijn leerlingen en studenten vaak cijfergericht. We vinden met z'n allen citoscores, doorstroomcijfers en beroepskeuzen bijzonder belangrijk. Hoewel er enige speelruimte is, zijn cijfers leidend. We stimuleren dat leerlingen en studenten vol voor hun cijfers gaan met als gevolg dat de aandacht alleen uitgaat naar toetsen waar ze

een cijfer voor krijgen. Zit je als docent met een ander onderdeel daarvoor, dan heb je pech. Het wordt in elk geval lastiger om de aandacht te krijgen. Ook in mijn eigen werk merk ik de kortetermijn-gerichtheid als ik denk ergens een resultaatje te hebben geboekt, terwijl je het echt zware denkwerk misschien wat verder naar achter verschuift en dit mogelijk wel belangrijker is.' In de lessen maatschappijleer komen misdadencijfers regelmatig ter sprake. Docenten moeten bij de bespreking van die cijfers alert zijn. Van der Kolk: 'Een docent kan zeggen dat iets een indicator van veiligheid van een buurt is. De grap is het verschil tussen hoe veilig iets voelt, het daadwerkelijke aantal geregistreerde misdrijven, maar ook het aantal onopgemerkte misdrijven dat onder de radar blijft. Natuurlijk kun je echt wel iets afleiden van het aantal *high impact crimes*, maar als je dit cijfer heel belangrijk maakt, wat in Nederland is gedaan, dan creëer je een situatie waarin politiemensen denken dat ze hun best moeten doen om deze cijfers naar beneden te krijgen. Dit kan ertoe leiden dat de politie creatief met cijfers omgaat door deze te drukken, zoals ik in *De meetmaatschappij* beschrijf. Het lijkt mij goed dat docenten en leerlingen zich ervan bewust zijn dat dit soort indicatorisme kan optreden. Verder kunnen docenten de vraag aan leerlingen stellen of het in wijken sowieso veiliger is als cijfers naar beneden gaan. Er zitten vast leerlingen in de klas die zich afvragen of de politie wel alle *high impact crimes* heeft gezien. Op dat moment heeft de docent al een leuk gesprek over wat zo'n cijfer zegt - en wat niet. Na de middelbare school worden leerlingen tijdens hun vervolgopleiding en later op hun werk weer met cijfers geconfronteerd. Daarom is dit gesprek zo belangrijk. Iedereen zou op zo'n gezonde manier naar cijfers moeten kijken. Dit is razend belangrijk om bijvoorbeeld het nieuws goed te begrijpen.'



Wat zeggen cijfers over *high impact crimes* en hoe gaat de politie daarmee om? (foto: Wikimedia Commons)

MOTIES

Een politiek voorbeeld van indicatorisme noemt Van der Kolk het meten van prestaties van Kamerleden aan de hand van het aantal aangenomen moties. Er is sprake van een gerichtheid op gemakkelijke activiteiten als het Kamerlid weet dat de ingediende motie sowieso wordt aangenomen. 'Neem de motie voor een nieuwe bestuurscultuur. Ik vermoed dat alle 150 Tweede Kamerleden een andere opvatting hebben over wat dat precies betekent. Het lijkt nobel en alsof er iets gebeurt, maar ik word ook wel verdrietig van dit soort moties, juist omdat het zo'n lege huls is waarmee iedereen het eens is', vertelt Van der Kolk. Volgens de onderzoeker kwam Pieter Omtzigt op een gegeven moment met de term opendeurmotie. Van der Kolk vindt dat opendeurmoties een groot probleem vormen: 'De Kameragenda slibt dicht. Opendeurmoties verstoren op een bepaalde manier de democratie. Als je de reacties op de tweets van Omtzigt bekijkt, dan zegt bijvoorbeeld Renske Leijten dat ze niemand kent die dit soort moties indient. Anderen verdenken partijen met een hoge score in de rijtjes met ingediende moties er wel van dat ze zo positief in de schijnwerpers willen komen. Ik kan het niet hard maken, maar als je alles zo op een rij zet en de context begrijpt, dan sluit ik niet uit dat politici in hun achterhoofd hebben dat ze er met een motie een scorepunt bij krijgen.'

VERSCHIL

Tijdens zijn onderzoek ontdekte de universitair hoofddocent dat leerlingen vrouwelijke docenten anders beoordelen dan mannelijke. Van der Kolk: 'Dit vond ik schokkend. Leerlingen hebben hogere verwachtingen van vrouwen als het op ondersteuning bij een probleem aankomt. Als een vrouw en een man op hetzelfde niveau ondersteuning bieden, of het nu om wiskunde of biologie gaat, dan beoordeelt een leerling de vrouw waarschijnlijk lager, omdat hij om te beginnen al hogere verwachtingen had. Op middelbare scholen en in het hoger onderwijs worden mensen met lage scores daarop aangesproken. Het is gek dat iets waarop je als man of vrouw geen invloed hebt, ook bijvoorbeeld je leeftijd, de grootte van de klas, of je vak verplicht is of door leerlingen als leuk ervaren wordt, wel invloed op de scores heeft. We moeten héél voorzichtig met dit soort cijfers omgaan. Er kunnen vooroordelen in het systeem zitten, zoals het verschil tussen mannen en vrouwen. Als je alleen naar de cijfers in de spreadsheet kijkt, dan kan het lijken alsof mannen betere docenten zijn. Maar om de wereld te begrijpen heb je meer nodig dan alleen een spreadsheet.' ♦



De meetmaatschappij verscheen eind vorig jaar bij uitgeverij Business Contact. Voor meer informatie over het boek en om het te bestellen, zie www.meetmaatschappij.nl.

DENKVAARDIGHEDEN IN HET ONDERWIJS

KRITISCH DENKEN IS WÉL IETS ANDERS DAN REFLECTIE

Oud-lerarenopleider Hans van der Heijde stelt in het vorige nummer van *M&P*¹ dat kritisch denken eigenlijk gewoon nadenken is en dat daarom een ander model voor reflectieverslagen bij de lerarenopleidingen moet worden gevonden. Maar is dat eigenlijk wel zo?

BARRY MAHONEY

Hoewel ik zijn punt onderschrijf dat reflectieverslagen vaak verworden tot een ritueel en student en docent niet altijd de meerwaarde ervan inzien, kleven er toch ook wel wat bezwaren aan zijn betoog. De eerste is het op één hoop gooien van nadenken en kritisch denken en het tweede is de interne dialoog met een zelf gelijk stellen aan de externe dialoog met de ander. Wanneer we die twee bezwaren wegnemen kunnen we misschien toch een zinvol gesprek voeren over een andere manier van het in kaart brengen van ontwikkeling door studenten.

KRITISCH DENKEN

Het eerste punt van Hans van der Heijde is dat nadenken en kritisch denken hetzelfde zijn. Sterker nog: kritisch als adjectief heeft alleen maar de functie om gewicht aan een activiteit toe te kennen. Meer dan honderd jaar onderwijsonderzoek komt tot een andere conclusie. Van John Dewey in 1910 tot onderwijswetenschappers in 2022 komen tot de conclusie dat denken verschillende dimensies kent. Dat is simpelweg aan de hand van de etymologie al te verklaren. Kritisch komt van het Grieks *krinein* wat scheiden of onderscheiden betekent. De toevoeging kritisch

Illustratie: Wikimedia Commons

impliceert dus dat de denker door zijn denkproces bezig is twee categorieën te maken. Dit kan gaan over waar of onwaar, over mooi of niet mooi, over logisch of onlogisch, enzovoorts. Steeds scheidt de denker het een van het ander. Dit scheiden is niet noodzakelijkerwijs het geval bij andere denkactiviteiten. Een verliefde puber droomt misschien over dat ene meisje uit de klas en dicht haar allerlei kenmerken toe, maar hij zal niet bezig zijn met het onderscheiden van kenmerken in categorieën. Hetzelfde geldt voor de huisvader die zijn boodschappenlijstje maakt; dat is simpelweg controleren wat op is en dan opschrijven wat dus nodig is. Beide zijn denkactiviteiten, maar omdat ze niet als doel hebben om de werkelijkheid op te delen in twee tegenovergestelde categorieën noemen we ze niet kritisch.

Een andere bekende manier om kritisch denken van andere denkactiviteiten te onderscheiden is het werk van psycholoog Daniel Kahneman, die met zijn twee systemen theorie een belangrijk denkkader biedt. Volgens Kahneman denken we soms in systeem 1, dat is het intuïtieve denken dat we nodig hebben bij het oversteken van een weg of het doen van boodschappen. Daarnaast hebben we een cognitief systeem dat voorbij het intuïtieve gaat, het systeem 2-denken, waarin we reflecteren op en nadenken over geboden informatie om tot een doordacht oordeel te komen. Kritisch denken is dan dus systeem 2-denken.

Naast de etymologie en de psychologie hebben we ook het werk van vele filosofen die zich hebben gebogen over de vraag wat kritisch denken is. Steeds komen ze uit op 'een beredeneerd geloven dat in een oordeel kan worden gevat'. Kritisch denken is logisch en systematisch. Kritisch denken gaat over een vaststelling over de werkelijkheid en, heel belangrijk, kritisch denken mondt uit in een oordeel, een opvatting die verder gaat dan het simpele 'ik vind' en de toets moet kunnen doorstaan van het kritisch denken van de ander.

DIALOOG

Dat brengt me bij het tweede bezwaar. Een interne dialoog is niet hetzelfde als een externe dialoog. Reflecteren op eigen gedachten kan zeker kritisch of minder kritisch, maar een denker zal nooit in staat zijn om werkelijk onafhankelijk naar zijn eigen gedachten te kijken. Alleen de ander - een mens net zo behept met logische denkkracht - kan de werkelijk kritische vragen over het denken stellen. Daarom kunnen we zelfreflectie wel een onderdeel laten zijn van kritisch denken, maar dit denken niet reduceren tot een reflectie over het eigen denken of handelen. De toets door de ander, de beweging van verplaatsing in het denken van de ander, maakt nu juist dat oordelen goed kunnen worden onderzocht. Ook hier levert onderwijsonderzoek het bewijs.

Er is empirisch aangetoond dat kritisch denken nu juist goed kan worden geoefend door studenten aan dialogen te laten deelnemen. Zolang deze dialogen over werkelijk voor de studenten belangrijke zaken gaan en ze goed worden begeleid door een docent die kan voordoen hoe kritisch denken eruit ziet. Ook hier kan de etymologie ons helpen. Dialoog komt van het Griekse woord *dialogesthai* dat 'iets met iemand doorpraten' betekent. Dat doorpraten met de ander verschilt wezenlijk van zelfreflectie of interne dialoog, omdat meerdere mensen per definitie meerdere ervaringen hebben met één en dezelfde werkelijkheid. Tijdens de dialoog proberen zij met elkaar tot gezond verstand te komen, volgens Hannah Arendt de factor die een conclusie kan voortbrengen over de werkelijkheid na het 'optellen' van al onze persoonlijke ervaringen: '(...) het gezond verstand een gemeenschappelijke wereld veronderstelt waarin wij allen passen, waarin wij kunnen samenleven omdat we één [gemeenschappelijk] zintuig bezitten dat alle strikt particuliere zintuiglijke data controleert en afstemt op de data van alle anderen (...)'²

Dit kunnen wij niet alleen, in dialoog met onszelf, want dan beschikken we maar over één perspectief, één ervaring met de werkelijkheid en derhalve niet over een kritische toetssteen om onze data aan te toetsen. Dat is het grote verschil tussen een interne en een externe dialoog: de kritische toets die mogelijk is dankzij de multi-perspectieve ervaring van de werkelijkheid door anderen.

REFLECTIE, KRITISCH DENKEN EN DIALOOG

Om het perspectief van Van der Heijde kritisch te bekijken heb ik betoogd dat kritisch denken een eigen categorie van denken is en dat dialoog iets anders is dan een vorm van zelfreflectie met anderen. Dat neemt niet weg dat Van der Heijde een punt heeft dat reflectieverslagen schrijven voor een lerarenopleiding wel eens kritisch mag worden bekeken. Ook ik ken de ervaring van de zwoegende student die zijn portfolio na vier jaar dan toch maar eens gaat vullen met allerhande mooie gedachten over het eigen handelen en de eigen ontwikkeling die op geen enkele wijze een uiting zijn van het kritisch doordenken van de werkelijkheid. Daarom is het zinnig om te zoeken naar een meer dialogische vorm van bespreken van de eigen ontwikkeling, waarbij studenten en opleiders in gesprek met elkaar kritisch denkend tot een oordeel komen. Dat vraagt om een omslag in ons denken als opleiders, die mijns inziens om meerdere redenen zinnig is.

De dialoog wordt in het onderwijs steeds vaker als didactische interventie gebruikt, omdat uit onderzoek blijkt dat leerlingen en studenten beter leren denken door met anderen door te praten over de informatie die wordt gepresenteerd. Leraren opleiden in deze dialogische didactiek zou hen dan beter voorbereiden op lesgeven in de eenentwintigste eeuw en ze ook beter kritisch leren denken. Ook de opdracht waarbij studenten over hun eigen ontwikkeling nadenken kan in een dialogisch model worden gevat, zodat formatief toetsen, *peer review* en doorpraten samenkomen in een intervisie-achtige setting. Het resultaat is dan wellicht niet een goed gevuld portfolio, maar wel een goed gesprek waarin studenten noodzakelijkerwijs kritisch denken over hun eigen ontwikkeling en de docent die ze willen zijn. Dat kritisch denken voor een docent belangrijk is, is evident in het licht van de nieuwe burgerschapsopdracht, de confrontatie met nepnieuws en alternatief nieuws en de nog steeds niet opgeloste kansenongelijkheid in het onderwijs. Leraren die in staat en bereid zijn om kritisch te denken zullen langer, systematischer en dus beter nadenken over de keuzen die ze met betrekking tot hun leerlingen en studenten maken. Dat is het type reflectie, of toch kritisch denken (?), dat we graag bij onze jonge docenten zien. ♦

Noten

1. Hans van der Heijde, 'Nadenken is een innerlijke dialoog. Denkvaardigheden in het onderwijs', in: *M&P* 53 (2022) nr.1 pp.16-17.
2. Hannah Arendt, *Oordelen. Het leven van de geest*, Uitgeverij Klement, Zoetermeer, 2016, p.47.

Barry Mahoney is lerarenopleider maatschappijleer aan de Hogeschool van Amsterdam en doet promotieonderzoek getiteld Kan Socrates mbo-studenten kritisch leren denken?.

HOE BEREIDEN WE ONZE LEERLINGEN HET BEST VOOR OP HET CENTRAAL EINDEXAMEN?

‘Pfoe, moeten we echt al die kernconcepten uit ons hoofd kennen?’ ‘Als ik dat had geweten, had ik het vak niet gekozen.’ Deze opmerkingen van leerlingen zijn vast herkenbaar. De onderwerpen vinden leerlingen wel boeiend, maar een goede toepassing van de concepten op de context? Wat kunnen we doen om hen te helpen?

LINDA OONK

Dit jaar heb ik *flashcards* besteld in dezelfde kleuren als de hoofdconcepten. Leerlingen schrijven de concepten hierop over en de bijpassende kleur helpt om haakjes in de hersenen te vinden om het beter te onthouden. Dat leek het ei van Columbus, maar zo simpel bleek het niet te zijn. Bij het eerste schoolexamen kon-

den mijn havisten helaas niet veel meer elementen van de kernconcepten opnoemen dan vorig jaar. Ook het digitaal inzetten van puzzels via Quizlet bracht geen verbetering bij het tweede schoolexamen. Hoe krijg ik het erin gestampt, dacht ik bij mezelf? De hoogste tijd om eens wat collega's te raadplegen om andere manieren van lesgeven te leren kennen en het liefst nog voor het centraal eindexamen.

KERNCONCEPTEN

Angèle Meulen van Instituut Blankestijn behandelt de lesstof in één jaar en moet dus veel vaart maken. Eerst ontrafelt zij de concepten. Zo heeft sociale cohesie bijvoorbeeld vijf elementen waarbij ze voorbeelden geeft. Daarna mogen de leerlingen proberen om concepten uiteen te rafelen. Door zelf actief met het concept aan de gang te gaan, gaat het meer leven. Daarom



Bij de voorbereiding van het eindexamen staan (liggen) de leerlingen er niet alleen voor
(foto: George Milton | Pexels)

maakt Meulen in de klas ook veel gebruik van spelletjes, zoals Hints en Pictionary, om de kernconcepten erin te slijpen. Ook mogen leerlingen zoveel mogelijk termen bij een concept verzinnen zodat het in de tekst kan worden herkend. Tot slot zijn Kahoot en Lesson-Up ook veel gebruikte middelen om de concepten 'aan de man te brengen'.

Ezelsbruggetjes helpen zeker. Denk aan VOUW(e)N bij het onthouden van de elementen bij het concept cultuur. Mijn leerlingen kwamen met PECA(n)-noten voor politiek, economisch, cognitief en affectief. Meer afkortingen zijn welkom op m&p@prodemos.nl!

Leerlingen worden gedwongen tot het leren van de concepten omdat deze in alle schoolexamens terugkomen. Tijdens toetsen wordt leerlingen gevraagd verbanden tussen de verschillende concepten en de tekst te leggen. Deze kernconcepten kunnen, net als bij het overhoren van woordjes bij de talen, worden getoetst, want leren doen leerlingen helaas pas als ze er een cijfer voor krijgen.

OVERIGE LESSTOF

Bij het vak maatschappijwetenschappen wordt veel met samenvattingen gewerkt. Soms zijn deze door de docent gemaakt, maar vaker moet de leerling natuurlijk zelf aan de slag. Thea Roskam van het Dulon College gebruikt naast de methode ook het boek *Samenvatting MW*. Deze samenvattingen zijn gebaseerd op de examenstof en zijn overzichtelijk per hoofdcategorie gesorteerd. Ook zijn er per hoofdcategorie oefenvragen toegevoegd. Dit helpt om overzicht te houden bij het leren van de stof. Ook kan het boekje *Samengevat* worden geraadpleegd. De allersnelste manier om tot de kern te komen is door net voor het centraal examen de syllabus door te nemen... maar dat is saai!

OUDE EXAMENS

Op scholen wordt veel getraind met oefeningen uit het werkboek van de methoden en met oude examens. Op het vwo kan in het begin ook nog goed met de havo-examens worden geoefend. Een heel examen maken is erg lang, dus de docent moet goed kijken welke opgaven geschikt zijn tijdens de les. Roskam laat de leerlingen per keer één opgave maken en bespreekt die direct na. Jaarlijks geeft ze ongeveer vier van zulke bijeenkomsten van anderhalf uur.

Leerlingen vinden het lastig om een kwalitatief goed antwoord te geven en, eerlijk is eerlijk, ook ik vind het soms lastig te

beoordelen waarom het ene antwoord beter is dan het andere. Wat je kunt doen, is leerlingen zelf de gegeven antwoorden laten rangschikken: welke vinden zij het beste en waarom is dat ene antwoord net iets beter dan dat andere? Ook kunnen de gegeven antwoorden van de examenklas van het voorgaande jaar worden getoond en die laten rangschikken. Een ander idee is om leerlingen aan de hand van het correctievoorschrift zelf de antwoorden te laten nakijken. Daarnaast helpt het leerlingen, bijvoorbeeld met een kleurtje, de koppeling tussen de vraag en het antwoord aan te laten geven of tussen de elementen van het kernconcept en de context. Dit zorgt ervoor dat ze inzicht krijgen in de samenhang tussen vraag en antwoord en niet een stukje vraag vergeten.

OEFENEN

Externe tweedaagse examentrainingen voor leerlingen voor maatschappijwetenschappen heb ik niet gevonden. Blijkbaar is het vak te klein of zijn docenten te goed in het voorbereiden van hun leerlingen met de bestaande methoden. Wel is er een examentraining op de website van Udemy, een platform voor online leren, met tips en tricks voor het vwo. Het ontbreekt daar echter aan een uitgebreide behandeling van de lesstof.

Voor maatschappijwetenschappen bestaan er, zover ik weet, twee lesmethoden. Bij beide wordt de stof uitgelegd en is er veel oefenmateriaal. Extra examentraining is volgens uitgeverij Actua niet nodig. In hun methode, waarin de examenstof duidelijk wordt uitgelegd, komen de hoofd- en kernconcepten in diverse contexten terug. Wat betreft de kernconcepten is het volgens de uitgever oefenen en oefenen. De leerling moet deze concepten als vanzelfsprekend gaan ervaren. De opbouw van de opdrachten gaat van kennis naar toepassing. Na elk hoofdstuk is er een integratieve casus waarin de leerlingen kunnen oefenen en na elk hoofdcategorie wordt een *overall case* gegeven. Kortom, er is heel veel (actueel) oefenmateriaal voorhanden. Uiteraard is het altijd goed om direct voorafgaand aan het examen met een aantal examenvragen of vragen

in die stijl intensief te oefenen. Verder verwijzen deze methodemakers naar hun elektronische leeromgeving die extra mogelijkheden biedt voor een nog uitgebreidere oefening.

LEERHULP

Ook de methode Seneca heeft geen concrete plannen voor examentrainingen. Zij verwachten dat leerlingen bij hun eigen docent goed kunnen worden geholpen. In deze lesmethode wordt ook veel met de kernconcepten geoefend. Dit jaar verschijnt er nog wel een nieuwe examenhulp, geschreven door Erik van de Kamp. Voor een bescheiden bedrag is de vernieuwde leerhulp (kernconceptenboekje voor maatschappijwetenschappen) beschikbaar en tevens een in de praktijk getoetste manier om leerlingen de kernconcepten te laten begrijpen, te laten onthouden en te laten toepassen. Verder wordt er gewerkt aan een lespakket voor docenten met eind-examenkandidaten, bedoeld om examentraining te geven. Hiervoor is nog meer input nodig, dus hierbij een oproep aan collega's om wensen door te geven aan de uitgever. Ook wordt er nagedacht over hoe examenkandidaten die staatsexamens doen, en geen docent hebben, goed kunnen worden begeleid. Het idee is om voor hen een soort examentraining, inclusief contactmomenten, te ontwikkelen.

CONCLUSIE

De uitgevers zijn ervan overtuigd dat de leermethoden voldoende materiaal bieden om de leerling met de concept-contextbenadering te laten oefenen. Het is aan ons, de docenten, om creatieve werkvormen te bedenken zodat het oefenen leuk blijft. Daarnaast moet de leerling voor het centraal examen voldoende vertrouwen in zijn kunnen hebben. De bereidheid van docenten om nog even iets uit te leggen helpt daarbij zeker. Weten dat de docent op de achtergrond klaar staat om te helpen, zorgt voor rust. Succes! ♦

Met dank aan Angèle Meulen (Instituut Blankestijn), Thea Roskam (Dulon College) en uitgeverijen Actua en Seneca.



Heeft u zelf nog tips of een speciale aanpak die u met collega's wilt delen? Laat het ons weten via m&p@prodemos.nl.



REVOLUSI | TENTOONSTELLING

In het Rijksmuseum kunt u tot 6 juni terecht voor een tentoonstelling over de onafhankelijkheidsstrijd in Indonesië.

Foto uit de tentoonstelling *Revolusi* in het Rijksmuseum

De vaste collectie van het Rijksmuseum bestaat uit schilderijen en andere kunstvoorwerpen uit vorige eeuwen. Toch pretendeert het ook het museum van de hele Nederlandse geschiedenis te zijn. Om die rol waar te maken organiseert het Rijksmuseum sinds een paar jaar speciale tentoonstellingen. Vorig jaar over de slavernij, nu over de onafhankelijkheidsstrijd van Indonesië: *Revolusi*. Het is een goede reden om het museum met de klas te bezoeken, bij voorkeur in combinatie met een selectie uit de vaste collectie. Die vaste collectie omvat een zaaltje met koloniale objecten, maar om niet geheel duidelijke redenen maken die geen deel uit van de tentoonstelling. Die opent aansprekend met grote foto's van getuigen van de *Revolusi*. Vriendelijk lachende mannen en vrouwen, heel jong nog, vol hoop en verwachting, maar grotendeel omgekomen tijdens het geweld de jaren erna. Wrang is dat de foto's afkomstig zijn uit een 'vriendenboek' van een omgekomen strijder, buit gemaakt door het Nederlandse leger bij de meedogenloze strijd.

Een revolutie goed in beeld brengen, valt niet mee. Achtergrond en voorgeschiedenis komen beter tot hun recht in een boek. Een tentoonstelling moet het hebben van aansprekende objecten. Hier gaat het grotendeels om foto's en filmmateriaal. Die geven zonder mee een indringend beeld.

Een aangename afwisseling daarop is een zaal vol schilderijen. Voor Indonesische schilders vormde de onafhankelijkheidsstrijd een rijke bron van inspiratie. Op dit terrein voelt het Rijksmuseum zich het meest thuis en de schilderijen zijn dan ook fraai geëxposeerd. Opmerkelijk omdat er heel weinig schilderijen bekend zijn van Nederlandse schilders die de Bezetting (1940-1945) of de Tachtigjarige Oorlog in beeld brengen. Deze schilderijencollectie rechtvaardigt al een bezoek en waarschijnlijk spreekt die leerlingen meer aan dan heel wat Nederlandse schilders van de laatste jaren.

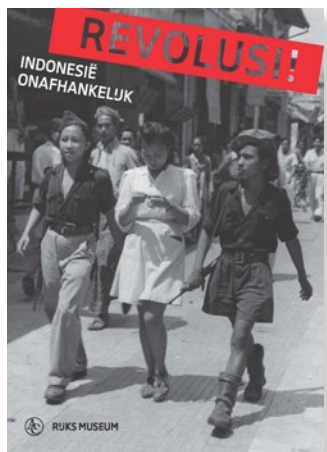
BEPERKT

Met het tentoonstellen van voorwerpen zijn de samenstellers zuinig geweest en dat is jammer. Juist driedimensionale zaken komen beter tot hun recht in een tentoonstellingszaal dan in een boek of op de smartphone. Dat blijkt meteen bij de enkele voorwerpen die er wel zijn. Indrukwekkend is een jurk gemaakt van zijden landkaarten, omdat er geen ander materiaal beschikbaar was. Dit maakt de inventiviteit van de mens onder moeilijke omstandigheden voelbaar. Bij de *revolusi* speelde geweld een centrale rol. Dat ontbreekt grotendeels, al valt er wel iets van te zien op het foto- en filmmateriaal.

Het is jammer dat de samenstellers zich niet meer hebben gespiegeld aan exposities in de Wereldmusea (zoals het Tropenmuseum). Die slagen er beter in een samenleving tot leven te brengen, met aansprekende objecten als maquettes, echte huizen en wassen beelden. Een levensecht beeld van een koloniaal en van een 'opstandeling' (of van Soekarno) had de tentoonstelling levendiger gemaakt. Dit soort aanschouwelijke kunstgrepen ontbreekt geheel. Op de zolderverdieping van het museum staat een vliegtuig te midden van kunst uit de twintigste eeuw. Iets dergelijks had hier niet misstaan. In de speciale collectie van het museum staan vele wapens te pronken. Op deze tentoonstelling over strijd met al zijn lijden, valt geen wapen te bekennen, zelfs geen bamboespeer, het symbool van de onafhankelijkheidsstrijd. Onterechte angst voor kitsch of sensatiezucht kan hierbij een rol hebben gespeeld. Leerlingen hadden er wel waardering voor kunnen opbrengen.

Desalniettemin geeft de expositie een goede impressie, die belangstelling wekt en waarop in de klas kan worden voortgebouwd, bij geschiedenis natuurlijk meer dan bij maatschappijleer. **WB** ♦

Tentoonstelling Rijksmuseum Amsterdam, REVOLUSI, INDONESIA ONAFHANKELIJK, tot 6 juni 2022. Bij de tentoonstelling is een gelijknamig boek verschenen, met daarnaast lesmateriaal.



REVOLUSI TENTOONSTELLINGSBOEK

De bij de tentoonstelling *Revolusi* in het Rijksmuseum behorende boek over de Indonesische onafhankelijkheidstrijd is een schot in de roos.

Acht auteurs, deels Indonesisch, deels Nederlands, hebben aan het boek *Revolusi, Indonesië onafhankelijk* bijgedragen. Het gevaar van sterk uiteenlopende stukken ligt dan op de loer, maar daarvan is hier geen sprake. Van de eerste tot en met de laatste bladzijde is het een vlot geschreven relaas van aansprekende gebeurtenissen. Opvallend is de onderkoelde toon. Moorden en grootschalige moordpartijen, van beide kanten, worden in diverse hoofdstukken behandeld, maar min of meer als gewone zaken die bij een omwenteling horen. Morele oordelen laten de auteurs aan de lezer over en dat werkt des te indringender. Kostelijk is het verhaal over het uitroepen van onafhankelijkheid op 17 augustus 1945, na de nodige twijfel, op de veranda van Soekarno's woonhuis, met een paar honderd mensen als publiek. De later zo op luxe gestelde president bewoog zich nog per fiets voort, met de vicepresident Mohammed Hatta achterop. Helaas wilde Nederland geen zaken doen met deze 'collaborateurs', waardoor de onafhankelijkheid pas na veel bloedvergieten definitief werd. De tien hoofdstukken, met elk een eigen thema, vormen steeds een combinatie van feitelijke weergave en persoonlijke herinneringen, waardoor een levendig beeld ontstaat. Aan de inlichtingendiensten en aan de propaganda zijn aparte hoofdstukken gewijd. Op deze beide fronten waren de Indonesiërs duidelijk in het voordeel. Over de inhoud niets dan goeds (door de verschillende invalshoeken misschien het beste boek over dit onderwerp, mede dankzij de rijkdom aan illustraties), maar de catalogi van het Rijksmuseum zijn doorgaans fraaier uitgevoerd, op glanspapier in groot formaat. Bij *Revolusi* is dat niet het geval (net als bij de *Slavernij*-catalogus), terwijl de foto's en nog meer de schilderijen beter tot hun recht waren gekomen bij een luxere uitvoering. De verkoopprijs is ongeveer hetzelfde als van de gebruikelijke catalogi. Toch een reflex van koloniale winsten? *WB*

Harm Stevens, Amir Sidharta, Bonnie Triyana, Marion Anker en anderen, *REVOLUSI, INDONESIAË ONAFHANKELIJK*, Rijksmuseum/Atlas Contact, Amsterdam, 2022, 245 bladzijden



DWARSLOPER

'Waarom zou je meelopen met een klimaatmars terwijl je helemaal niets met het klimaat hebt? Het korte antwoord is: ik wilde weg.'

De 16-jarige Tessel is helemaal klaar met school. Ze vliegt tegen de muren op van verveling en heeft het gevoel dat ze continu met haar briljante oudere zus wordt vergeleken. Tijdens een les maatschappijleer komt ze op een idee voor een uitweg: ze besluit weg te lopen en sluit zich aan bij een groep van duizend klimaatsholiers die in een protestmars naar Brussel gaan. Dat Tessel zich nog geen seconde druk heeft gemaakt over het klimaat houdt haar niet tegen. Tijdens het lopen leert ze Lexie en Simon kennen. Zij blijken deel van de leiding uit te maken en Tessel leert over publiciteit en bedreigingen, maar hoe dichterbij Brussel komt, hoe moeilijker Tessel het krijgt met het feit dat ze niet eerlijk is tegen haar nieuwe vrienden. *Dwarsloper* is een jeugdboek voor lezers vanaf 15 jaar waarin de persoonlijke ontwikkeling van Tessel centraal staat. Door de mensen die ze tijdens de mars ontmoet wordt zij zich meer bewust van zichzelf en haar plek in de wereld. De klimaatcrisis en wat je zelf zou kunnen doen om het tij te keren, zijn onderwerpen die langskomen in de gesprekken die Tessel voert, zonder dat het ergens belerend wordt. Zeker voor een docent maatschappijleer is dit thema zeer geschikt om onder de aandacht van leerlingen te brengen - ter inspiratie en ter vermaak. Je leest het boeiende boek in een adem uit en de verhitte klimaatgoederen blijven nog lange tijd smeulen. Mijke Pelgrim is behalve jeugdboekenschrijfster ook lerares Engels in het voortgezet onderwijs. De klimaatprotesten door scholieren wakkerden haar enthousiasme aan om haar eerste Young Adult-boek *Dwarsloper* te schrijven. *MvdB*

Mijke Pelgrim, *DWARSLOPER*, Uitgeverij Van Goor, Amsterdam, 2021, 256 bladzijden



VINKENSPEL

Joris Luyendijk gaat na wat zijn niet-discrimineerbare en sociaal onkwetsbare positie als hoogopgeleide autochtone witte heteroman betekent.

Het lijkt uitgesloten dat de publicatie van *De zeven vinkjes* aan de lezers van dit blad is voorbijgegaan. Met een gelikte publiciteitscampagne moest dit boek doorstoten naar de hogere regionen van de bestsellerslijst. Dat riep een tegenbeweging op waarbij de nadruk op ijdeltuiterij en plagiaat lag. Hierbij werd een enkel vinkje afgeschoten, maar er kwamen nog veel meer aanvliegen: gezondheid, een aardig snuitje, een vlotte babbel en een lekker kontje (beide seksen, wars van seksisme!). Volgens wijlen Jean Monnet, de vader van Europese eenheid, was die eenheid niet tot stand gekomen zonder de vertrouwenwekkende kop van Robert Schuman, nog een vinkje dus. De belangrijkste afgeschoten vink is de hoge opleiding. Die komt je niet aanwaaien, zoals de andere vinken, je moet er vervelend huiswerk voor maken. Mindervinkers weten hierdoor soms veelvinkers af te troeven. Dan het plagiaat. Een onterechte stoof onder de gordel op een boek dat niet pretendeert wetenschappelijk te zijn. Het klopt dat mindervinkers hun achterstand al eerder aan de kaak hebben gesteld, maar op een andere manier. Het is de tragiek van het leven, dat aandacht beter loont dan originaliteit. Wat dat laatste betreft scoort het boek inderdaad niet heel hoog. In Amerika bestaat al sinds een eeuw literatuur over de bevoorrechte positie van de WASP (*White Anglo Saxon Protestant*), maar dat mag geen reden zijn een analyse van Nederland uit de weg te gaan. Die analyse is voortreffelijk. Op een te lange aanloop over zichzelf volgt een mescherpe analyse van de Nederlandse samenleving, aansprekende sociologie. Machtig interessant, al was het maar ter voorbereiding op het vinkenspel in de klas, met het afwegen van de vinkjes tegen elkaar, zoals wie maakt meer kans op het premierschap: de vijfvinker met een vlotte babbel en een leuke kop, of de horkerige zevenvinker met een zuur gezicht. Met tal van variaties hierop. Aan de slag! *WB*

Joris Luyendijk, *DE ZEVEN VINKJES*, Uitgeverij Pluin, Amsterdam, 2022, 200 bladzijden



Bij het schrijven van deze column is net de Algemene Ledenvergadering van de NVLM achter de rug (10 februari 2022). Voor de tweede, en hopelijk voor de laatste keer, online. Zoals met alles: een prettige interactie met alle aanwezigen is via Teams een opgave. Toch meen ik dat er goede, kritische kanttekeningen en aanvulling op het NVLM-beleid werden gegeven. Dank allen.

Een belangrijk punt in de vergadering was de ontwikkeling in burgerschap. In deze column wil ik vooral aandacht geven aan burgerschap in het mbo.

Burgerschapsonderwijs in het mbo is zorgelijk. Laten we naar de feiten kijken.

Burgerschap maakt in het mbo onderdeel uit van de kwalificatiedossiers die richting geven aan de mbo-diploma's. Daarbij moet burgerschap over vier dimensies gaan: politiek-juridisch, economisch, sociaal-maatschappelijk en vitaal.¹ In het mbo geldt voor burgerschap een zogenaamde inspanningsverplichting: scholen moeten aantonen dat zij burgerschap in het curriculum verweven. Dat kan op een manier die opleidingen zelf bepalen, dus ook door deze dimensies in andere vakken onder te brengen. Er is geen resultaatverplichting: mbo's kunnen leerlingen niet laten zakken als de burgerschapsdimensies niet worden 'gehaald'.

In 2017 verscheen de *Burgerschapsagenda*.² Uit onderzoek bleek dat in scholen, specifiek in het mbo, het burgerschapsonderwijs niet voldeed. De agenda formuleerde een aantal uitgangspunten om dit te verbeteren, onder andere door betere curriculumontwikkeling, kwaliteitsborging en professionalisering. In 2021 zou dit moeten zijn gerealiseerd. Inmiddels is een grootschalige evaluatie naar de uitvoering van deze agenda uitgevoerd.³ De belangrijkste conclusies zijn dat de aandacht voor burgerschap wel is toegenomen, maar dat op bovenstaande punten nauwelijks verbetering heeft plaatsgevonden.

In een eigen onderzoek, dat ik thans voor de Hogeschool Rotterdam verricht, wordt dit diffuse beeld bevestigd. Zowel bestuurders als docenten rangschikken onder burgerschap een allegaartje van inhouden, methoden en projecten en geven de dimensies op de gekste plekken een plaats in het curriculum.

Wat is hiervoor de verklaring? Dan moeten we naar pullfactoren kijken die kwaliteit van onderwijs beïnvloeden. De eerste pullfactor is de kwaliteit van de docent. Als vakinhoudelijk en didactisch deskundige is hij de belangrijkste reden voor goed onderwijs. In Nederland bewaken we deze kwaliteit met een bevoegdheidsstructuur. Een tweede pullfactor is een inhoudelijk en operationeel opgesteld programma van eisen voor vakken, die niet vrijblijvend zijn voor leerlingen/studenten. Dit zit normaal gesproken in examenprogramma's en aanpalende zak-slaagregelingen. Tot slot kan, juist in Nederland, de onderwijsorganisatie bepalend zijn, ook via besturen verenigd in de sectorraden (bij het mbo: de MBO Raad).

De eerste twee pullfactoren zijn voor burgerschap in het mbo problematisch, zoals u bekend is. De bevoegdheidsregeling in het mbo laat toe dat burgerschap door alle docenten mag worden gegeven. De kwalificaties zijn ruim geformuleerd en er is slechts die 'inspanningsverplichting'. De derde pullfactor zou daarom wel eens in het mbo de meeste invloed op burgerschapsonderwijs kunnen hebben. In mijn eigen onderzoek lijkt het er inderdaad op dat onderwijsorganisaties een interne structuur voor burgerschap oprichten. Vervolgens rekenen zij elk denkbaar onderwerp tot dit domein, waarbij opvalt dat inter- en intrapersonlijke vaardigheden ('de zelfredzaamheid van de student, dat de student normen leert, daar gaat het om') vaak accent krijgen. In die structuur vindt men het juist goed dat er voor burgerschap(sdocenten) geen eisen gelden. Immers, persoonlijke vaardigheden kunnen niet worden geformaliseerd, zo luidt de legitimatie, het gaat om het bevorderen van houdingen, interesses en veiligheid.

Als een interne schoolstructuur de belangrijkste factor is voor het bepalen van burgerschap, dan is het begrijpelijk dat deze structuur vrijheid daartoe wenst. Maar dat heeft als onmiddellijk gevaar dat burgerschap de agenda van die school volgt. Burgerschap krijgt niet de inhoud die het zou moeten hebben: burgerschap houdt in dat mensen zich met kennis, vaardigheden en houdingen (als perspectiefwisseling, kritisch denken), waarden en voorkeuren ontwikkelen ten aanzien van de maatschappelijke omgeving, en daarin leren te participeren. Dat vereist een programma over deze maatschappelijke omgeving, de vraagstukken en dilemma's die daarin spelen. Dit programma zou in uitwerkte eindtermen en met resultaatverplichting als pullfactor het tegenwicht tegen de eigen voorkeuren van scholen moeten vormen. Ik denk dat scholen dan ook vanzelf de deskundigen (eerste pullfactor) gaan zoeken die daaraan vorm kunnen geven.

Marcel Mooijman voorzitter NVLM | www.nvln.nl

1. Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, 1 januari 2021, https://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2021-01-01#search_highlight18.
2. Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Burgerschapsagenda mbo 2017-2021: een impuls voor burgerschapsonderwijs*, Den Haag, 2017.
3. Paul den Boer & Bianca Leest, *Evaluatie Burgerschapsagenda mbo 2017-2021*, KBA, Nijmegen, 2021.

BART

KRAMP

Ik wil graag van de gelegenheid gebruikmaken om op dit platform openlijk mijn excuses aan te bieden. Ik ben aangesproken door een student en zij heeft mij in laten zien dat mijn handelen onnodig grievend, kwetsend, intimiderend en grensoverschrijdend is overgekomen. Dit heeft mij diep geraakt en ik erken hierin ook mijn fout. In de vorige periode heb ik een toets van een nietsvermoedende vrouwelijke student met een 6,9 beoordeeld en haar daarbij ongevraagd van een compliment voorzien. In mijn positie en als man zou ik beter moeten weten. Ik beloof beterschap.

Alle gekheid natuurlijk op een stokje, want slachtoffers van verkrachting en aanranding moeten de zorg en aandacht krijgen die zij verdienen en de daders moeten vanzelfsprekend worden berecht, maar de *dutch #metoo2022*-trend zet mij wel aan het denken.

Als mannelijke docent op een opleiding met voornamelijk vrouwelijke studenten is het maar de vraag wat 'grensoverschrijdend' tegenwoordig eigenlijk echt betekent. Je zou zeggen dat dit duidelijk is, maar ik lees steeds vaker dat complimenten, een grapje, een lach of een aardig woord ook al verdacht kunnen zijn. Met deze trend lijkt het een glijdende schaal. Want wanneer is grensoverschrijdend echt over de grens? Op het werk heb ik eigenlijk nooit rekening gehouden met mijn geslacht, maar ik krijg het gevoel dat ik hier nu wel over moet gaan nadenken aangezien we steeds meer in een moderne verzuilde samenleving lijken te komen waar begrippen als 'dader' en 'slachtoffer' gemakkelijker worden toegepast.

Terecht moet naar slachtoffers worden geluisterd en moeten zij serieus worden genomen als zij zich onveilig voelen - dat is namelijk enorm ernstig - maar wanneer spreken we van een dader? Is enkel een beschuldiging al voldoende? Een een-op-eengesprek met een vrouwelijke student alleen in een lokaal wordt dan toch wel spannend. Want wat als de uitkomst van het gesprek niet naar wens is? We moeten voorzichtig zijn met termen als 'dader' en 'slachtoffer' want zeker als mannelijke docent kan dit tegenwoordig tot een onnodige kramp leiden waardoor wenselijke onderwijsactiviteiten worden gemeden.



BART VAN DEN HANENBERG | mbo-docent

M&P

MAATSCHAPPIJ & POLITIEK

is een uitgave van ProDemos, Huis voor democratie en rechtsstaat. Hierin zijn tevens opgenomen de mededelingen van de NVLM. De redactieleden zijn in hun journalistieke werkzaamheden onafhankelijk.

REDACTIE



Ivo Pertijs
hoofd-
redacteur



Bas
Banning



Marian
van den
Berge



Wolter
Blankert



Koen
Dogterom



Linda
Oonk

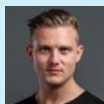


Koen
Vossen

COLUMNISTEN



Stef van
der Linden



Bart van den
Hanenberg

EINDREDACTIE Maarten Cras

OPMAAK

Lidewij Spitshuis | lidewij.net

ART DIRECTION

Jenny Kan | jenniness.com

OMSLAGFOTO

Protest in Amsterdam tegen de Russische invasie in Oekraïne, maart 2022 (foto: Ivo Pertijs)

DRUK EDG Media

UITGEVER ProDemos

REDACTIESECRETARIAAT

ProDemos, Hofweg 1H
2511 AA Den Haag
telefoon: 070 757 02 00
e-mail: m&p@prodemos.nl
www.maatschappijenpolitiek.nl

ABONNEMENTSPRIJZEN M&P

Zie www.maatschappijenpolitiek.nl

NIEUWE ABONNEMENTEN

Nieuwe abonnementen kunnen op elk gewenst tijdstip ingaan. Afhankelijk van de ingangsdatum wordt een evenredig gedeelte van de prijs van een jaarabonnement in rekening gebracht. Meld u aan via www.maatschappijenpolitiek.nl/abonnements.

Abonnees kunnen adreswijzigingen doorgeven door een e-mail te sturen aan m&p@edg.nl.

AUTEURSRECHT

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

ADVERTENTIES

Zie www.maatschappijenpolitiek.nl.
Of op aanvraag bij de uitgever,
telefoon: 070 757 02 00
e-mail: m&p@prodemos.nl

KOPIJ EN MEDEDELINGEN

Bijdragen naar het redactiesecretariaat.

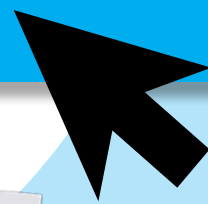
BEZOEK OOK DE

M&P

WEBSITE



Ga naar **www.maatschappijenpolitiek.nl**
voor artikelen, lestitips en oude nummers



**VOOR DOCENTEN DIE WILLEN WETEN WAT ER SPEELT
EN INSPIRATIE WILLEN OPDOEN VOOR HUN LESSEN**