

Wat werkt als je samenwerkt

Hanneke Tuithof [redactie]

Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken



Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken



Wat werkt als je samenwerkt



Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken

Hanneke Tuithof [redactie]

Colofon

© 2018 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

Een samenwerkingsverband van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar. www.expertisecentrum-mmv.nl

Deze publicatie is het resultaat van de samenwerking tussen de landelijke Ontwikkelgroep M&M en de kenniskring didactiek van de gammavakken van Fontys. De Ontwikkelgroep bestaat uit opleiders/ medewerkers van Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT), de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN), Universiteit Utrecht (UU), het Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) en leden van de onderstaande vakorganisaties.

Deze publicatie is gepresenteerd op 10 april 2018 tijdens de openbare les van Hanneke Tuithof, lector didactiek van de gammavakken.

De vakorganisaties die deze publicatie financieel ondersteund hebben:

De Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM)

Vereniging van leraren in de economisch-maatschappelijke vakken (VECON)

Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)

Eindredactie Hanneke Tuithof

Auteurs Jefta Bego, Tine Bénéker, Tuur de Beer, Matthijs Bouwmans, Anne van Duuren, Annemarie Melisse, Jos Niewold, Frederik Oorschot, Marlous Oud, Tim Simonse, Eefje Smit, Jolanda Suijker, Hanneke Tuithof, Roeland van Westerop, Björn Wouters, Annemieke Verharen en Alderik Visser.

Ontwerp Toewan grafische communicatie, Amsterdam

Druk Ipskamp Printing, Enschede

ISBN 978-94-6142-022-0

Inhoud

Inleiding	5
------------------	----------

Hoofdstuk 1

Praktijkvoorbeelden van het vak Mens & Maatschappij	9
--	----------

- ◆ M&M in de onderbouw van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo, Jos Niewold 9
- ◆ M&M op een mavo vanwege de leerlingen, Annemarie Melisse 13
- ◆ M&M voor alle niveaus met lesbrieven en een methode, Jolanda Suijker 17
- ◆ Van examenvak naar het vak M&M, Jefta Bego 22
- ◆ School voor vmbo waar geschiedenis, aardrijkskunde, economie, levensbeschouwing en maatschappijleer geïntegreerd worden aangeboden, Björn Wouters & Anne van Duuren 26
- ◆ M&M in de onderbouw op een vmbo-locatie in het zuiden van het land, Jolanda Suijker 31
- ◆ Een mavo in een overgangsfase, Jos Niewold 34

Hoofdstuk 2

Voorbeelden van thematisch werken	39
--	-----------

- ◆ Op zoek naar geschikte vormen van vakintegratie, Hanneke Tuithof 39
- ◆ Een vernieuwingschool met leergebieden in de onderbouw, Jos Niewold 44
- ◆ Thematisch werken op een vernieuwingschool, Hanneke Tuithof 49
- ◆ Van oudsher thema's om pedagogische redenen, Hanneke Tuithof 53
- ◆ Een grote basisschool kan kiezen uit twee methodes, Jos Niewold 57
- ◆ Een basisschool in een krimpregio werkt met thema's, Frederik Oorschot 61

Hoofdstuk 3

Unieke vakken of aanpakken 63

- ◆ Integratie naar democratische wens, Annemarie Melisse 63
- ◆ Het vak GMF: Godsdienst, Maatschappijleer en Filosofie, Alderik Visser 68
- ◆ Het vak Global Perspectives voor alle leerlingen in vwo 4, Marlous Oud 72
- ◆ Onlosmakelijk verbonden: Burgerschap, Geschiedenis en Actualiteit (BGA), Annemieke Verharen 76
- ◆ Een uniek vak: samenwerking tussen levensbeschouwing en maatschappijleer, Jefta Bego 80

Hoofdstuk 4

Samenwerking vanuit het perspectief van een gammavak 89

- ◆ Aardrijkskunde in de Mens- & Maatschappijcurricula van vier havo/vwo scholen, Matthijs Bouwmans & Tine Béneker 89
- ◆ Fysische geografie en de gammavakken: een vreemde eend? Eefje Smit 97
- ◆ Win-win: economie en de Mens- & Maatschappijvakken, Tim Simonse 102
- ◆ Krachtige of verwaterde geschiedenis? Hanneke Tuithof 109
- ◆ Levensbeschouwing en zoveel meer Op het tweede gezicht. Samenwerking tussen gammavakken en het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, Tuur de Beer 113
- ◆ Maatschappijleer en wat nog meer? Jefta Bego 117

Afsluiting 125

- ◆ Hoe de Ontwikkelgroep M&M tot de variabelen kwam of variabelen die een rol spelen bij samenwerking tussen (gamma)vakken, Roeland van Westerop in overleg met de gehele Ontwikkelgroep M&M 125
- ◆ Conclusie: Moeilijk, maar wel de moeite waard? 134

Bibliografie 139

Vakorganisaties, opleidingen, instellingen, scholen en respondenten die mee hebben gewerkt aan deze publicatie 143

Inleiding

Deze publicatie is bedoeld voor docenten, studenten aan de lerarenopleiding, lerarenopleiders, trainers en schoolleiders. We geven voorbeelden en analyses van samenwerking tussen de Mens- & Maatschappijvakken, om precies te zijn de schoolvakken: aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer. De discussie over samenwerking tussen vakken is in het kader van platform 2032 en curriculum.nu weer actueel.

Er is ervaring met de leergebieden 'oriëntatie op jezelf en de wereld' (primair onderwijs) en 'Mens & Maatschappij' (voortgezet onderwijs), maar deze leergebieden worden op veel scholen niet vorm gegeven door vakken te integreren. Omdat de Mens- & Maatschappijvakken of de gammavakken zo verschillend zijn en vanuit verschillende kennisdomeinen voortkomen is het niet eenvoudig om samenwerking goed vorm te geven (Pot en Wilschut, 2014; Trendanalyse SLO, 2016).

Deze publicatie is het resultaat van gezamenlijk onderzoek door curriculumontwikkelaars, lerarenopleiders en vakorganisaties. Zij waren benieuwd wat het systematisch beschouwen van samenwerking tussen de Mens- & Maatschappijvakken in de praktijk zou opleveren. In april 2017 is er daartoe een Ontwikkelgroep Mens & Maatschappij (hierna M&M) gestart onder penvoering van het SLO en onder voorzitterschap van Hanneke Tuithof (Lector didactiek van de gammavakken Fontys en vakdidacticus geschiedenis bij de UU). De Ontwikkelgroep M&M bestaat uit leden van vakverenigingen (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer), vakdidactici/lerarenopleiders van verschillende hogescholen en SLO-medewerkers. De ontwikkelgroep is in de periode april 2017-maart 2018 regelmatig bijeen gekomen.

Deze Ontwikkelgroep is aanvankelijk gestart vanuit een behoefte om meer grip te krijgen op de samenwerking tussen vakken binnen het leergebied M&M op het vmbo. In eerste instantie was het onderzoek alleen gericht op samenwerking binnen het leergebied M&M, maar al snel bleek dat er andere samenwerkingsvormen te vinden zijn met betrekking tot de gammavakken. Sommige betreffen samenwerking tussen slechts twee of drie van deze schoolvakken. Andere samenwerkingsvormen omvatten meerdere schoolvakken. Uiteindelijk hebben we ons praktijkonderzoek

uitgebreid naar andere niveaus, zodat er ook voorbeelden uit het primair onderwijs, havo en vwo in deze publicatie staan.

Tijdens het beschouwen van de praktijkvoorbeelden hebben we een model plus interviewprotocol ontwikkeld, uitgaande van instrumenten die SLO al eerder ontwikkelde. Dit model is tijdens het verzamelen en analyseren van voorbeelden bijgesteld. We hoopten aanvankelijk tot typering te komen, maar uiteindelijk hebben we variabelen gevonden die we als schalen gebruiken. Deze variabelen spelen wat ons betreft een rol in het al dan niet succesvol samenwerken.

Een belangrijk deel van deze publicatie wordt gevormd door achttien beschrijvingen van samenwerking waar gammavakken bij betrokken zijn. Om deze beschrijvingen te maken is een vast interviewprotocol gebruikt. We hebben de voorbeelden als volgt ingedeeld: scholen die het vak M&M aanbieden; scholen die thematisch werken; scholen die een uniek vak of unieke aanpak kiezen ten aanzien van samenwerking tussen (gamma)vakken. In zes andere bijdrages beschouwen vakdeskundigen samenwerking vanuit het perspectief van een specifiek gammavak. Deze vakdeskundigen zijn leden van de kenniskring didactiek van de gammavakken die meegewerkt hebben aan dit onderzoek en deze publicatie. Voor het vak aardrijkskunde zijn er twee bijdrages. Eén over een onderzoek dat gedaan is naar het aandeel van het vak aardrijkskunde aan het vak M&M. En een bijdrage over de rol van fysische geografie binnen het vak aardrijkskunde. Dat laatste is relevant in het gesprek over samenwerking tussen gammavakken, omdat er vanuit de fysische geografie ook een link naar de bètavakken is. De publicatie wordt afgesloten met een beschrijving van de ontwikkeling van het model en de variabelen die wat ons betreft een rol spelen bij samenwerking tussen (gamma)vakken. In de conclusie worden praktische tips gegeven.

De beschrijvingen en bijdragen zijn heel divers, maar dat is juist wat wij beoogd hebben met deze publicatie. We willen meerdere perspectieven aanbieden. Het is niet zo dat wij samenwerking per se willen bevorderen, maar wij willen bijdragen aan een realistische kijk hierop. Als je gaat samenwerken of samenwerkt, waar moet je dan aan denken? Een kort antwoord hierop staat in onze conclusie.

We hanteren in dit boekje de term samenwerking tussen vakken en spreken niet over verschillende types of niveaus van samenwerking of vakintegratie. Het is namelijk ons uitdrukkelijke doel om geen oordelen te vellen over wat er in de praktijk gebeurt, maar te laten zien wat er gebeurt. Indelingen van types samenwerking suggereren vaak een hiërarchie. In deze publicatie gebruiken we de door ons geformuleerde variabelen/schalen om structuur te geven. Wie behoefte heeft aan een indeling of typologie voor samenwerking kan de bijdrage van Tine Béneker en Matthijs Bouwmans lezen.

Verder gebruiken we de term gammavakken in plaats van Mens- & Maatschappijvakken. In lerarenopleidingen is de term gammavakken gebruikelijker en we kijken breder dan het leergebied en het vak M&M. We betrekken naast aardrijkskunde, economie, filosofie, geschiedenis en maatschappijleer ook het schoolvak godsdienst / levensbeschouwing. Niet op alle scholen is dit relevant, maar het vak godsdienst maakt deel uit van het lectoraat didactiek van de gammavakken bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg en kan wat ons betreft een wezenlijke bijdrage leveren aan een samenwerking tussen gammavakken.

Deze publicatie kan gebruikt worden naast de eerdere publicatie van het LEMM (Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk, 2009), omdat we concrete praktijken beschrijven en variabelen die een rol spelen bij samenwerking tussen gammavakken. Met het onderzoek en deze publicatie probeert de Ontwikkelgroep input te leveren voor het ontwikkelteam M&M (en eventueel het ontwikkelteam Burgerschap) die vanuit Curriculum.nu gevormd zijn.

Namens de Ontwikkelgroep M&M en de kenniskring didactiek van de gammavakken van FLOT,

Hanneke Tuithof

Hoofdstuk 1

Praktijkvoorbeelden van het vak

Mens & Maatschappij

M&M in de onderbouw van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo

Jos Niewold is opleider geschiedenis bij FLOT en bestuurslid van de VGN
Respondent is docent M&M en geschiedenis

Context

Het is een brede scholengemeenschap in een groot dorp in het zuiden van het land, van vmbo-basis beroeps tot en met vwo tweetalig onderwijs. Op vmbo-basis beroeps en -kader beroeps kan gekozen worden voor zorg & welzijn en administratie. Er zijn ongeveer 1600 leerlingen en tussen 150 en 200 docenten. Het opleidingsniveau van de docenten is vooral hbo-bachelor, hbo-master en wo-master. De onderwijsassistenten hebben een mbo-opleiding. De school is redelijk groot, maar ondanks dat is de sfeer veilig. De leerlingen zijn niet anoniem. Het onderwijs laat zich over het algemeen als redelijk klassiek omschrijven: klassikaal frontaal onderwijs. Dit is niet zozeer een bewuste keuze, eerder de cultuur en gewoonte van de school. Er zijn weinig belemmeringen voor individuele docenten om anders te werken. Het onderwijs in de bovenbouw van vmbo-basis beroeps en -kader beroeps vindt plaats op, of in de buurt van de praktijkruimtes op het zogenaamde leerplein.

M&M staat uitsluitend voor vmbo-bb als vak op het rooster. Op de andere niveaus wordt wel eens in projecten vakoverstijgend gewerkt. De gegevens hieronder gaan vooral over het vak M&M op vmbo-bb. De keuze voor vakoverstijgend werken is gemaakt uit pedagogische overwegingen, dus geen organisatorische, didactische of inhoudelijke. Het M&M-onderwijs wordt op een redelijk klassieke wijze uitgevoerd.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

De school heeft er destijds voor gekozen om in vmbo-bb vakoverstijgend te werken uit pedagogisch oogpunt: op deze manier is er voor de leerlingen meer rust omdat er minder wisselingen plaatsvinden en er

minder docenten zijn waarmee de leerlingen rekening moeten houden. Zo nu en dan zijn er voor de andere niveaus vakoverstijgende projecten, bijvoorbeeld over de Tweede Wereldoorlog.

Methodegestuurd-Eigen werk

Men maakt gebruik van de methode Plein M en maakt over het algemeen geen gebruik van eigen materiaal. Docent geeft aan dat Plein M voor dit niveau theoretisch voldoende is en er dus geen noodzaak is om ander materiaal te maken: voor de leerlingen is dit meer dan genoeg. Het is een leerwerkboek. Docent geeft aan dat het vrij klassiek gebruikt wordt. Weliswaar zijn er creatieve opdrachten in groepjes, maar de stof wordt grotendeels klassikaal overgebracht.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Vooral docentgestuurd, maar in de methode zijn er praktische opdrachten waar de leerlingen wel veel vrijheid hebben.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Er is een sectie M&M waarin docenten van de verschillende vakken in samenwerken, namelijk aardrijkskunde, economie, geschiedenis en levensbeschouwing.

Individuele docent-Samenwerking

Het vakoverstijgende programma wordt door de sectie M&M vormgegeven.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Men volgt de methode waar de losse vakken min of meer zijn verdwenen. De docent vindt dat de vakken erg gekunsteld worden samengevoegd. Multiculturele samenleving in paragraaf 1, de Romeinse samenleving in paragraaf 2 enzovoorts. Die combinatie van onderwerpen wordt als niet erg sterk ervaren. Inhoudelijk is de methode in orde.

Leerlijn van één jaar-Doorlopende leerlijn

Er is een doorlopende leerlijn in 1 en 2 vmbo-bb. Het vak wordt in klas 1 en 2 aangeboden. Er is een inhoudelijke doorlopende leerlijn. Bepaalde begrippen worden in klas 2 geacht bekend te zijn.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er is geen officiële ontwikkeltijd beschikbaar.

Effecten

1. Het effect van vakkenintegratie op manier van werken van de leerling

Docent constateert dat het niveau van de leerlingen op vmbo-bb nogal laag is en er een behoorlijk verschil is met kb. Dat verschil is groter dan tussen kb en vmbo-tl of vmbo-gl. Een vergelijking tussen bb en kb is daarom niet goed te maken, maar de docent vermoedt dat het uiteindelijk weinig verschil maakt. Leerlingen geven aan de vakken liever los te behandelen. Zij vinden het onduidelijk om vanuit een thema te werken. De samenwerking is vaak ook erg gekunsteld. Vraag aan de docent: Stel dat de M&M-vakken los op het rooster zouden staan, wat zou dan het verschil zijn voor de leerlingen wat betreft hun manier van werken?

“Ik denk dat leerlingen zouden profiteren van het feit dat ze docenten hebben die sterk zijn in hun vak en daardoor automatisch veel meer inspirerend les kunnen geven in dat vak. Het aardrijkskunde- of economiestuk is voor mij als docent niet moeilijk om te geven, maar toch merk ik dat je door al je kennis en ervaring met je eigen vak, dit veel succesvoller kunt aanleren bij leerlingen.”

2. Enthousiasme voor samenwerking van vakken binnen de school

De keuze voor samenwerking was vooral pedagogisch ingegeven: daardoor hebben de leerlingen met minder verschillende docenten te maken, waardoor er meer rust ontstaat. Er ligt geen inhoudelijke of didactische motivatie aan ten grondslag. Er zijn voor zover nu bekend geen plannen om meer vakoverstijgend te werken, laat staan voor vakkenintegratie. Er is sprake van dat de bb-klassen in de toekomst misschien een vast klaslokaal krijgen, waardoor er nog meer rust en stabiliteit is.

3. Beter scores op toetsresultaten

De docent kan het niet vergelijken met de periode dat de bb-leerlingen nog in “losse vakken” les kregen, omdat hij toen nog niet op school werkzaam was. Men zou een vergelijking kunnen maken met kb, maar omdat die niveaus te ver uiteen liggen, zoals hierboven is aangegeven, is dat ook niet mogelijk.

Mening respondent

De docent zegt over samenwerking het volgende:

“Als geschiedenisdocent ben ik vanaf vmbo-tl een tegenstander. Pas wanneer er vakdocenten voor de klas staan die inhoudelijk bevoegd zijn voor alle vakken die geïntegreerd zijn, is het theoretisch mogelijk. Echter, dan nog vinden leerlingen het prettiger en meer gestructureerd om per

vak te werken. Ik ben dus geen voorstander. Ik laat vmbo-bb en vmbo-kb bewust even achterwege, omdat daar bijvoorbeeld pedagogische factoren mee zouden kunnen spelen (zoals nu bij ons bij vmbo-bb). Op vmbo-kb ben ik ook geneigd voor de vakken apart te kiezen vanwege de inhoud. Ik heb dit enkele jaren ook met enkele sectiegenoten met succes verdedigd bij ons op school.”

M&M op een mavo vanwege de leerlingen

Annemarie Melisse is opleider geschiedenis bij FLOT
Respondent is docent geschiedenis op deze categorale mavo in het zuiden van het land

Context

De school heeft ongeveer 550 leerlingen en 52 docenten (totaal 72 werknemers). Het betreft een reguliere mavo-school, die vanwege zijn kleinschaligheid bekend staat als een school met extra aandacht voor iedere leerling. De laatste jaren is de school gegroeid. Dit komt enerzijds door de groei van het leerlingenaantal, maar anderzijds ook door de toename van deeltijd-personeel. De docenten zijn tweedegraads bevoegd (behalve de docenten lichamelijke opvoeding). Onlangs is de school verhuisd naar een nieuwe locatie, welke meer mogelijkheden biedt voor differentiatie en gepersonaliseerd onderwijs. De school geeft al ongeveer acht jaar het vak M&M.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

In de visie staat als doel contextrijk onderwijs geven. Door de samenhang tussen vakken wordt het waarom voor de leerling duidelijker. Deze school wil een ontmoetingsplek ter voorbereiding op de maatschappij zijn. Een M&M-werkwijze past daarbij: thema's vanuit een realistische context. De geïnterviewde vindt dit echter een belemmering voor de 'romantische beleving' van het vak geschiedenis.

Methodegestuurd-Eigen werk

De methode waarmee gewerkt wordt is Mundo en deze wordt gebruikt in jaar 1 en 2. Zelden wordt er zelf iets ontwikkeld. Lang stond overleg M&M op het rooster, omdat er tijdens de implementatiefase meer overleg nodig was. Dit wordt nu niet meer gefaciliteerd. Wat er toen afgesproken is, wordt nu voortgezet. Er is op dit moment geen structureel overleg. De nieuwe huisvesting is samengegaan met de inzet van laptops en dit lijkt een aanzet te gaan geven tot de inzet van nieuw materiaal waarbij gepersonaliseerd leren middels formatieve toetsing een rol gaat spelen.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Duidelijk docentgestuurd en eigenlijk: methodegestuurd. Er is wel een project 'atlas-rijbewijs': dat is wegwijs worden in de atlas in een aantal lessen. Dit zijn allerlei opdrachten die worden afgesloten met een toetsje. Voldoende afgesloten = een 'rijbewijs' voor de atlas behalen. Daarnaast zijn er nog aparte topografie-opdrachten die niet in de methode zitten. Extra opdrachten zitten vooral bij het vak aardrijkskunde. Er is ook nog sprake van een project 'godsdienst-trilogie', wat wil zeggen: bezoek aan een synagoge, kerk en moskee, met daaraan gekoppeld allerlei voorbereidende en uitvoerende opdrachten. Dat is gekomen vanuit de geschiedenisdocenten. Deze projecten zijn een paar jaar geleden ontwikkeld, toen er nog overleg/ontwikkeltijd op het rooster stond.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Sinds dit schooljaar is er een nieuw gebouw waarin er een apart leerplein is voor M&M en alle gammavakken. Zes gamma-lokalen en een werkplek voor de gammadocenten. Overleg hoeft nu niet meer zo georganiseerd te worden. Het werkt efficiënt. Het zijn allemaal tweedegraads docenten en de economiedocent heeft een master-titel.

De invoering van M&M is geleidelijk, met inspraak, gegaan. Het is getrapt verlopen en uiteindelijk is het scenario 3 geworden. Leerlingen vinden het een lastig vak, want het is veel, maar veel verwerkingsopdrachten lijken ze prettig te vinden. Docenten blijven hun eigen vak missen. Zij kunnen hun vak of liefde voor hun vak, minder kwijt. Er wordt een breuk ervaren door de overgang van M&M in de onderbouw naar de afzonderlijke vakken in de bovenbouw. Het karakter van M&M in de onderbouw is vrij reproductief, terwijl er in de afzonderlijke vakken meer inzicht en vaardigheden worden verwacht, welke de leerling dan onvoldoende beheerst.

Individuele docent-Samenwerking

Vijf mannen verzorgen nu het vak M&M. Het staat op het rooster als apart vak in de onderbouw op deze school voor vmbo-tl. Er zijn twee aardrijkskundedocenten, een economiedocent, een geschiedenisdocent en een maatschappijleerdocent. Prima mix. Is in het verleden weleens anders geweest. Ze behandelen - als het goed is - allemaal hetzelfde of een soortgelijk programma. De methode is echter dusdanig voorschrijvend, dat er aardig hetzelfde gebeurt.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het vak wordt integraal aangeboden in de onderbouw. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis, economie en wat levensbeschouwing zijn er in opgenomen. Er is geen aparte sectie M&M.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

M&M in klas 1 en 2. Leergebieden worden op deze school gezien als een natuurlijkere overgang vanaf de basisschool naar de bovenbouw. De onderbouw vormt op die manier een brug. In de derde klas kiezen de leerlingen aardrijkskunde óf geschiedenis, economie is nog apart te kiezen. De examenresultaten van de school zijn prima. In de derde klas kan de leerling goed starten met het vak geschiedenis. De respondent geeft aan dat er een breuk in het curriculum zit, waardoor een leerling prima uit de voeten kan met de geschiedenis van na 1848 die in het eindexamenprogramma wordt beschreven. Er wordt geen voorkennis gemist.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Niet meer, maar de docenten hebben in de vorm van een ontwikkeltaak drie jaar lang tijd gekregen. Aanpak, methode, eigen maken en ontwikkelen van materiaal. Eén collega had wat meer uren en de rest had één uur per week. Wie nu iets extra's wil ontwikkelen doet dat in de lesvoorbereidingstijd of in zijn/haar eigen tijd.

De effecten en de mening van de respondent

Als meerwaarde van M&M wordt door de docent nog toegevoegd: "Je kent de leerlingen beter, omdat je ze meer uren in de week ziet. Er zijn meer contacturen, waardoor je de leerlingen effectiever kunt begeleiden. Zeker op het vmbo waar leerlingen meer voor de docent werken." De respondent geeft aan dat het lesgeven in een leergebied een betere voorspellende waarde geeft voor de capaciteit van de leerling in de bovenbouw. Het verkrijgen van inzichten en omgaan met grotere hoeveelheden stof (wat de leerling doet in het leergebied) lijken indicator voor het al dan niet behalen van een diploma. Een paar jaar geleden is de implementatie van M&M middels een sectiegesprek geëvalueerd, en daaruit bleek dat het vak M&M goed beviel en dus tot op de dag van vandaag wordt voortgezet in deze vorm. De docenten M&M zouden graag hun eigen vak doceren, echter het belang van de leerling (en er wordt onderkend dat M&M meerwaarde heeft voor deze leerlingen) heeft voorrang. Daarnaast speelt

het een rol dat docenten zich niet zeker genoeg voelen in andermans vak(ken) en daarom graag terugvallen op een bestaande lesmethode. Het creëren van een eigen methodiek werd in het verleden te lastig bevonden. Men is deels tevreden over de gekozen methode. Het is erg tekstueel voor de leerlingen, maar de grote hoeveelheid verwerkingsopdrachten zijn prettig. De komende jaren zit de school nog contractueel vast aan de methode Mundo. Wellicht dat er op de school in de nabije toekomst - zeker in combinatie met de nieuwe huisvesting - iets nieuws ontstaat.

Een vmbo waar M&M voor alle niveaus wordt aangeboden met lesbrieven en een methode

Jolanda Suijker is opleider economie aan de HAN en actief lid van de VECON Respondent is docent M&M aan deze school

Context

Het is een vmbo-school in het midden van het land. Ruwweg 1000 leerlingen en 150 fte personeel. Er is een protestant-christelijke signatuur met een vrije invulling van dagopening en christelijke feesten. Leerlingen en personeel zijn niet noodzakelijk van christelijke huize.

De school heeft een speerpunt gemaakt van vakoverstijgend werken. In de toekomst zou een groot deel van het onderwijs vakoverstijgend moeten zijn. Om dit te realiseren wordt beleid ontwikkeld en professionalisering voor docenten georganiseerd. Een aantal docenten (ontwikkelaars) krijgen ontwikkeltijd voor dit speerpunt, 80 uur en bij uitzondering 160 uur.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

De school vindt vakoverstijgend werken belangrijk. Waarom is voor de respondent niet helemaal duidelijk ("wat er gezegd wordt is meer samenhang - dus betekenisvoller - dus gemotiveerdere leerlingen"). De school is tien jaar geleden begonnen met het leergebied M&M. Toen de respondent begon te werken op deze school was het net ingevoerd. Hij weet niet wat toen de reden voor invoering was.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Het team van docenten M&M vmbo-onderbouw (voor alle niveaus) werkt sinds de start van het leergebied met de methode Plein M. Daarnaast hebben docenten eigen materiaal ontwikkeld. Zo heeft een collega van de respondent twee lesbrieven ontwikkeld, met respectievelijk het thema "Geld" en het thema "Van VOC naar Fair Trade". Recentelijk heeft de respondent zelf een lesbrieff ontwikkeld voor de leerlingen kader en tl rond het thema "Besturen door de jaren heen".

De respondent vertelt dat de docenten niet zo tevreden zijn met Plein M. De stof uit verschillende vakken is geforceerd onder thema's samengebracht. Er is een paragraafje vanuit het ene vak en dan weer een

paragraafje vanuit het andere vak. Er is geen sprake van echte samenhang tussen de verschillende vakken. De katernen die gebruikt worden bevatten stof uit de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Het aparte katern over economische onderwerpen wordt nauwelijks gebruikt, daar komen ze in jaar 1 niet aan toe. Heeft ook minder de aandacht vanwege het ontbreken van een docent economie. In jaar 2 is meer aandacht voor economie, vooral in de zelf ontwikkelde lesbrieven.

Over de lesbrieven Geld en van VOC naar Fair Trade zegt de respondent dat deze goed in elkaar zitten en naast reproductieve leerdoelen ook hogere denkvaardigheden aanspreken. Ook wordt leerlingen gevraagd onderzoek te doen. Er is inhoud uit verschillende vakken samengebracht. Het uitgangspunt is steeds een thema. De vraag voor de respondent is of er echt sprake is van samenhang tussen de vakken.

De lesbrieven die hij zelf heeft ontwikkeld gaat uit van een vraagstelling, namelijk "hoe is het bestuur/de politiek georganiseerd door de jaren heen". De respondent streeft met deze lesbrieven naar relevantie voor de leerlingen. Steeds komen vragen terug als "wie heeft de macht", "waaraan ontleent men de macht" en "wat vind je ervan". De leerdoelen zijn daardoor van een hogere orde: er moet begrepen worden, vergeleken, geëvalueerd en een mening gevormd. De nadruk bij deze lesbrieven ligt sterk op het vak geschiedenis, maar er komen ook sociale en economische componenten aan de orde. Er moet bij deze lesbrieven veel gelezen worden. Leerlingen geven dat aan. De respondent vindt dat dat geen probleem hoeft te zijn als je leerlingen maar goed begeleidt bij het doornemen van die teksten. Natuurlijk bevat de lesbrieven ook feiten, want je hebt toch ook kennis nodig, maar daarnaast toch een grote nadruk op het nadenken over kwesties. Bijvoorbeeld over Erdogan in Turkije.

Het is volgens de respondent lastig om een uitspraak te doen over de effecten van dit onderwijs, omdat de respondent zijn onderzoek ernaar nog niet heeft afgerond; dat loopt nog. En hij is als ontwerper van de lesbrieven bevooroordeeld. De leerlingen lijken het nadenken over de vraagstellingen rond bestuur en macht en hun eigen mening moeilijker, maar vooral uitdagender en interessanter te vinden. Ze stellen zelf veel meer vragen. Ze worden meer aan het denken gezet over "waaromvragen". De docent was positief verrast over de resultaten van de toets, waarin ook meer hogere orde vragen gesteld werden (bijvoorbeeld herkennen van concepten in

afbeeldingen). Uit de eerste resultaten van het onderzoek kan echter niet worden opgemaakt dat leerlingen het vak zo interessanter vinden.

De lesbrief is niet gebruikt bij de vmbo-bb-leerlingen, de respondent denkt dat deze lesbrief voor hen te hoog gegrepen zou zijn.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Het onderwijs is docentgestuurd. De respondent vindt het van belang het gesprek aan te gaan met de leerlingen over historische en maatschappelijke kwesties. Daarin heeft hij de leiding. Dat er op leerpleinen gewerkt wordt is daarbij een handicap. De grootte van de ruimte en de aanwezigheid van andere leerlingen storen.

De respondent stelt altijd een vraag centraal aan het begin van de les. Dan geeft hij uitleg. Hij probeert altijd een activerende werkvorm op te nemen. En de leerlingen gaan aan de gang met opdrachten. De docent gaat daarbij veel het gesprek aan, over bijvoorbeeld meningen van leerlingen.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

In het leergebied M&M onderbouw wordt in jaar 1 les gegeven door een docent geschiedenis samen met twee docenten afkomstig van de pabo. De docent geschiedenis neemt het voortouw (deze docent geschiedenis is de respondent). In de lessen van de respondent ligt de nadruk op geschiedenis.

In jaar 2 wordt lesgegeven door een docent die een achtergrond heeft als gymdocent. Deze heeft minder een geschiedenis-perspectief, denkt de respondent, die richt zich meer op aardrijkskunde. Daarnaast geeft hier een docent geschiedenis les. De respondent zegt hierover: "Ik vind het jammer dat er geen collega's aardrijkskunde en economie betrokken zijn bij dit onderwijs. Het is best moeilijk vakoverstijgend onderwijs te ontwerpen als je de didactiek en leerdoelen van die vakken niet goed kent."

Individuele docent-Samenwerking

De docenten hebben ieder hun eigen klas. Per leerjaar werken docenten samen. Zowel in leerjaar 1 als in 2 is er een docent die het voortouw neemt. Zowel met de methode Plein M als met de zelf ontwikkelde lesbrieven wordt door de individuele docent in zijn/haar eigen klas gewerkt.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Bij het werken met Plein M en de lesbrieven komen aspecten van de verschillende vakken aan de orde. Volgens de respondent is er dan echter geen sprake van samenhang tussen die vakken. De leerdoelen van de verschillende vakken komen door elkaar aan de orde onder thematische kopjes. De door de respondent zelf uitgewerkte lesbrieff heeft een sterke nadruk op het vak geschiedenis.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Het gaat hier om het onderwijs in jaar 1 en 2 van het vmbo. Het vak geschiedenis wordt niet aangeboden in de bovenbouw op deze school. Aardrijkskunde, maatschappijleer en economie wel, maar aardrijkskunde staat onder druk, en kan bij tl gaan vervallen. Er is geen sprake van een doorlopende leerlijn M&M naar de bovenbouw.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

De respondent en de collega uit jaar 2 krijgen ieder 80 klokuren om het onderwijs voor het leergebied te ontwikkelen. Dat is veel te weinig, het maken van de eigen lesmaterialen kost al snel veel meer tijd. Zo heeft de respondent de lesbrieff over de politiek in de zomervakantie gemaakt, ook voor zijn studie tot eerstegraads docent. Hij zegt: "Als je echt lesmateriaal vanuit een bepaald idee wilt ontwerpen, heb je veel meer tijd nodig. En ook om ontworpen materiaal weer aan te passen."

Mening van de respondent

De respondent vindt het belangrijk om bij het onderwijs uit te gaan van maatschappelijke vraagstukken. Het moet betekenisvol en relevant zijn. Hij wil graag leerlingen aan het denken zetten en met ze het gesprek aangaan over deze vraagstukken. De vele reproductieve leerdoelen bij bijvoorbeeld het vak geschiedenis (de 'kenmerkende aspecten') staan daarbij in de weg. Deze kenmerkende aspecten zijn nooit bedoeld als reproductieve leerdoelen, maar worden helaas wel zo gebruikt. Vakoverstijgend werken leidt in zijn ogen nog te weinig tot echte samenhang tussen vakken. Als bijvoorbeeld leerlingen een stuk moeten schrijven over politiek, kan je daarmee een leerdoel voor geschiedenis bereiken en eentje voor het vak nederlands. Maar dat zijn wel twee verschillende dingen. Dat brengt nog geen samenhang. Dat zou wellicht vereisen dat er met dezelfde leerdoelen wordt gewerkt? Misschien kan vakoverstijgend werken ook tijdwinst opleveren, en minder docenten voor één klas?

Misschien zou je vakoverstijgend werken kunnen ophangen aan het vak burgerschap? Meer vanuit de vraagstukken die daar centraal staan en minder op feiten gericht. Het gevaar is dat vakken kunstmatig worden samengebracht en dat de samenhang gaat ontbreken. En wat levert het dan op? Want het is nogal een taakverzwaring voor docenten, meer overleg, meer afstemming, meer uit hun kracht werken. Dan moet er wel meerwaarde zijn. De respondent geeft aan zoekende te zijn in het vormgeven van het onderwijs in het leergebied.

Van examenvak naar het vak M&M

Jefta Bego is opleider maatschappijleer van FLOT en bestuurslid NVLM
Respondenten zijn docent M&M op deze school

Context

Een scholengemeenschap voor vmbo in het zuiden van het land met een brede denominatie, algemeen toegankelijk voor iedereen en ruimte en aandacht voor leerlingen van alle gezindten.

Deze school biedt alle leerwegen in het vmbo aan voor ongeveer 1100 leerlingen, daarbinnen een aantal profielen. Hiernaast biedt de school voor leerlingen de mogelijkheid om de TechMavo te volgen. Sinds 2011 is de school flink gegroeid. Ongeveer de helft van de leerlingen is een l.w.o.-leerling. Er is een grote diversiteit aan instroom en een uitgebreide ondersteuningsvraag door leerlingen.

Er werken ongeveer 160 personeelsleden. De school is ingedeeld in vijf kernteams. De vooropleiding van de docenten is divers (pabo, tweedegraads, eerstegraads).

Hoe is het vak M&M ontstaan?

Het schoolvak M&M in de onderbouw (jaar 1 en 2) is ongeveer negen jaar geleden ontstaan. Er kwamen landelijk wijzigingen voor de examenvakken aardrijkskunde en geschiedenis in de lestabel. De directie van de school heeft toen besloten deze schoolvakken niet meer als examenvakken aan te bieden. Economie en maatschappijleer 2 (nu maatschappijkunde) zijn wel examenvakken gebleven. Voor de onderbouw is toen de keuze gemaakt om deze vier schoolvakken niet meer als losstaande schoolvakken aan te bieden, maar geïntegreerd. Dit betekent dat het schoolvak M&M de doelen van de basisvorming moet afdekken voor het leergebied Mens en Maatschappij en tevens een voorbereiding moet vormen voor de eindexamenvakken economie en maatschappijleer 2/ maatschappijkunde.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Naast de meer pedagogische visie van de school (met bijvoorbeeld de focus op handelingsgericht werken, opbrengstgericht werken en differentiatie), is er geen visie van de schoolleiding op vakintegratie of op lesgeven in een leergebied. De schoolleiding en secties sturen niet op de inhoud van de

schoolvakken. De school stuurt vooral op algemene didactische principes. Dit sluit ook aan op richtlijnen die de inspectie gebruikt.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Er wordt gewerkt met de methode Plein M. De methode is de leidraad van de lessen. Daarnaast gebruiken docenten nog aanvullende materialen. Sinds twee jaar zijn de docenten gaan werken aan de hand van geformuleerde leerdoelen. Deze zijn gebaseerd op de doelen van de basisvorming in het leergebied Mens en Maatschappij. Docenten maken zelf de toetsen (proefwerken en praktische opdrachten), dus gebruiken niet de toetsen van de methode. Hierbij hebben de docenten afgesproken aandacht te besteden aan een aantal vaardigheden die leerlingen nodig hebben in de bovenbouw: informatie opzoeken, informatie verwerken, werkstukken maken en presenteren.

Acht jaar geleden zijn Terra en Memo gebruikt, maar daarover waren docenten niet voldoende tevreden. Voorbeelden van aanvullende materialen die docenten gebruiken zijn: filmpjes, verhalen die worden verteld of boekjes waaruit wordt voorgelezen.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Er wordt docentgestuurd gewerkt. Er wordt gedifferentieerd binnen een klas op basis van de missie en visie van de school (Schoolplan 2016-2020). De docent beschrijft doelen voor de leerling en overlegt dit met de leerling en de mentor van de leerling.

De school werkt vanuit de volgende visie:

- ◆ handelingsgericht werken: in 2017 moet het werken met groepshandelingsplannen zichtbaar zijn in de klas, zowel vakspecifiek als vakoverstijgend;
- ◆ differentiatie: in 2017 wordt er door elke docent rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen en wordt er gedifferentieerd lesgegeven;
- ◆ opbrengstgericht werken: de docenten moeten in 2017 systematisch en doelgericht kunnen werken aan het maximaliseren van de onderwijsprestaties. Daarbij laten zij zich sturen door de uitkomsten van prestatie metingen.

Een sectie-Mix van vakgenoten/Docent individueel-Samenwerking

Het betreft een gemixte sectie, maar de docenten werken veelal individueel. M&M wordt gegeven door negen docenten, die dus de doelen

van het Leergebied Mens en Maatschappij afdekken in de onderbouw en voorbereiden op de eindexamenvakken economie en maatschappijleer 2/ maatschappijkunde.

Leerlingen krijgen vijf uur M&M. De meeste klassen krijgen die vijf uur steeds van dezelfde docent. Twee klassen krijgen die lessen van twee verschillende docenten. Dit heeft te maken met de taakinzet van deze docenten (anders zouden ze over hun maximum aantal uren komen).

Deze docenten hebben de volgende achtergrond:

- ◆ Aardrijkskunde: 2
- ◆ Maatschappijleer: 4. Twee van deze docenten geven tevens maatschappijleer in leerjaar drie en maatschappijleer 2/ maatschappijkunde in leerjaar drie en vier. Er is daarnaast een docent die niet in de onderbouw M&M geeft, maar wel maatschappijleer en maatschappijleer 2/ maatschappijkunde in jaar drie en vier. De docenten geven aan dat de verdeling binnen de twee secties vaak afhangt van het aantal klassen dat te verdelen is en dat er niet specifiek gestuurd wordt op deelname aan beide secties.
- ◆ Levensbeschouwing: 1
- ◆ Geschiedenis: 2

Er zijn geen docenten economie betrokken. De docenten die het examenvak economie geven, geven geen lessen in de onderbouw M&M. Dit zijn twee gescheiden secties. Alle docenten zijn tweedegraads bevoegd in een specifiek schoolvak. Wanneer er nu vacatures staan voor het schoolvak M&M staat er in de wervingstekst: "docent moet affiniteit hebben met de doelgroep, de vakken in het leergebied M&M, moet in het team passen en moet stevig in zijn schoenen staan". De twee docenten maatschappijleer met wie gesproken is, geven aan dat ze het lastig vinden om sommige onderwerpen enthousiast voor het voetlicht te brengen. Docenten zeggen in principe wel alles te kunnen geven (het inhoudelijke niveau is niet zo hoog), maar dus wel meer voorbereiding voor sommige onderwerpen nodig te hebben. Vooral het zoeken naar leuke filmpjes e.d. kost dan meer tijd. Het thema landschappen bijvoorbeeld, vinden deze docenten lastig enthousiast te brengen. Docenten met een andere achtergrond hebben dat weer met andere inhouden.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het schoolvak op zichzelf is een geïntegreerd schoolvak, maar qua didactiek en inhoud is er minder sprake van integratie. Het vak M&M wordt gegeven vanuit de methode Plein M. Per hoofdstuk wordt in Plein M

aandacht besteed aan alle achterliggende schoolvakken. De methode besteedt wel meer aandacht aan geschiedenis dan aan de andere schoolvakken. Er is amper aandacht voor levensbeschouwing. De docent kan er voor kiezen om eigen accenten te leggen en dat doen ze ook. De docenten met een maatschappijleerachtergrond leggen andere accenten dan docenten met een geschiedenisachtergrond. Er is geen gezamenlijk toetsmoment, maar er worden wel dezelfde toetsen afgenomen. Die stof is dus minimaal vereist om te behandelen, de overige zaken bepalen docenten zelf. Er is hierover weinig overleg, hoogstens uitwisseling van materiaal, maar dat is op initiatief van de individuele docent. Een van de toetsvormen waarover afspraken zijn gemaakt, zijn de praktische opdrachten. Hiervoor moeten de leerlingen elke periode een vaardigheid oefenen en via een toets aantonen: een werkstuk maken, een PowerPoint maken en presenteren. Dit is een pilot. De inhoud van deze praktische opdrachten komt bijvoorbeeld uit het schoolvak Nederlands.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er is geen aparte ontwikkeltijd geweest om tot vakintegratie te komen en nu is er reguliere ontwikkeltijd. Op de jaaragenda staan zeven ontwikkelmomenten voor alle docenten. Op die momenten krijgen docenten tijd om hun toetsen en andere zaken die ze willen ontwikkelen te ontwikkelen. Dan is er dus een gezamenlijk moment met de collega's in de sectie. Docenten hebben een opslagfactor van 1,5 als voorbereidingstijd. Elke donderdagmiddag is er een vergadermiddag, dan staan er steeds verschillende vergaderingen op het rooster (waarvan dus zeven keer per jaar met de sectie).

Effecten

Effecten rond vakintegratie worden niet gemeten, de visie van de school is op andere zaken gericht. Bij de eindexamens scoren leerlingen hoog op zowel economie als maatschappijleer 2/ maatschappijkunde. Dat wil de school ook zo houden. De collega's van aardrijkskunde en geschiedenis hebben de overgang van bovenbouwdocent in een examenvak naar onderbouwdocent M&M als een degradatie ervaren. Dat heeft lange tijd tot onrust geleid. Inmiddels is er sprake van langzame acceptatie. Docenten vinden het een groot voordeel dat ze ongeveer vijf of zes (als hij of zij ook mentor is) uur aan een klas lesgeven.

School voor vmbo waar geschiedenis, aardrijkskunde, economie, levensbeschouwing en maatschappijleer geïntegreerd worden aangeboden

Björn Wouters en Anne van Duuren zijn opleiders geschiedenis bij de HAN
Respondent is docent M&M op deze school

Context

Het is een school voor vmbo voor ongeveer 1500 leerlingen en 150 docenten. Op de school worden alle leerwegen aangeboden. In de bovenbouw bestaat een breed keuzeprofiel voor leerlingen. De school kent een katholieke signatuur, maar dit wordt niet specifiek uitgedragen. Het docententeam bestaat uit tweedegraadsdocenten, docenten met een onderwijskundige master (niet specifiek gebonden aan een vak) en personen uit de praktijk met een aanvullende didactische aantekening. Gezamenlijk zorg dragen voor het onderwijs en aandacht voor leerlingen zijn de speerpunten van de school. De school kenmerkt zich door een open sfeer gericht op leren, ontwikkeling, opleiden en professionalisering. Het leergebied M&M beslaat inhouden uit de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, economie, maatschappijleer, levensbeschouwing. Deze vakken worden geïntegreerd aan leerlingen in de onderbouw aangeboden en staan als één vak op het rooster.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

De respondent geeft aan dat de school vakoverstijgend werken belangrijk vindt om leerlingen een bredere kijk op de wereld te geven. De school stimuleert samenwerking tussen docenten van de verschillende vakken. Er wordt door docenten onderzocht of er wat betreft inhouden en vaardigheden overlap tussen de vakken bestaat. Op basis van deze bevindingen wordt gekeken op welke momenten, welke vakken en docenten kunnen samenwerken. Dit betreft dus niet alleen het leergebied M&M. Op de school is er een vakgroep M&M. Deze vakgroep bestaat uit docenten geschiedenis en maatschappijleer. Binnen de vakgroep wordt in beperkte mate samengewerkt als het gaat om bijvoorbeeld de ontwikkeling van lesmateriaal. De mate van vakintegratie binnen het leergebied M&M kunnen we als multidisciplinair aanduiden.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Binnen het leergebied M&M werkt de vakgroep met de methode Plein M. Daarnaast ontwikkelen docenten eigen materiaal bij bepaalde thema's. Bij het vaststellen van deze thema's zijn de inhouden uit de methode bepalend. De respondent geeft aan dat de methode soms weinig diepgang kent en dat de overlap tussen vakken niet altijd goed herkenbaar is. Op dergelijke momenten wordt door de vakgroep gekozen voor een eigen invulling van de inhoud.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De respondent stelt vast dat binnen het schoolvak M&M de docent het leerproces van de leerling stuurt. Het is van de docent afhankelijk of leerlingen meer keuzemogelijkheden krijgen. De respondent merkt verder op dat leerlingen bij haar op sommige momenten het onderwerp voor een eigen onderzoek mogen bepalen of dat zij werkt vanuit de vragen van leerlingen. De andere docenten van de vakgroep gaan daarin mee. Meestal wordt de methode gevolgd, waarbij de docent richting aan het leerproces geeft.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Binnen het leergebied M&M komen de inhouden van vijf vakken samen: geschiedenis, aardrijkskunde, economie, maatschappijleer en levensbeschouwing. De vakgroep M&M bestaat uit docenten geschiedenis en maatschappijleer. De docenten van de overige vakken zijn niet in de vakgroep vertegenwoordigd. De vakken geschiedenis en maatschappijleer staan binnen het leergebied op de voorgrond. De respondent geeft aan dat jammer te vinden, maar bij de docenten van de vakgroep is niet altijd toereikende kennis aanwezig om de inhouden en vaardigheden van alle betrokken vakken voldoende aandacht te geven. Economische thema's zijn voor de docenten van de vakgroep vaak een struikelblok. De respondent merkt op dat zij hier minder diepgang in kunnen aanbrengen dan bij historisch-maatschappelijke onderwerpen. Volgens de respondent moet meer gedaan worden om kennis omtrent inhouden en vaardigheden van de discipline economie te vergroten. Eerder hebben lerarenopleiders economie de vakgroep door een workshop van verdere informatie voorzien.

Individuele docent-Samenwerking

Op de school bestaat een online verzamelpunt waarop materialen worden gedeeld. Ook worden 'good practices' van werkvormen, die

vakoverstijgend werken mogelijk maken, gepresenteerd tijdens vergaderingen van de vakgroep. Aan het begin van elk studiejaar wordt een jaarplanning voor het programma opgesteld. In dit programma worden ook de taken van de verschillende vakgroepleden, wat betreft thema's die moeten worden uitgediept en waarvoor materialen moeten worden ontwikkeld, vastgelegd. Degenen die verantwoordelijk zijn voor een thema ontwikkelen het bijbehorende materiaal. Dit wordt vervolgens gedeeld met de andere leden van de vakgroep en in de vergaderingen besproken. Tips en tops leiden tot de nodige aanpassingen. Aan docenten die niet tot de vakgroep behoren, maar wiens vak wel deel uitmaakt van het leergebied, wordt geen input gevraagd. De leden van de vakgroep evalueren regelmatig inhoud en didactiek. Op basis daarvan wordt extra materiaal ter verdieping/verbreding ontwikkeld. De directie en vakgroep evalueren gezamenlijk de door de leerlingen behaalde resultaten.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Bij het werken met Plein M en het eigen materiaal zijn de afzonderlijke vakken duidelijk herkenbaar: inhouden en vaardigheden blijven veelal gescheiden. Binnen de eigen invulling van de thema's wordt gepoogd de vakken los te laten, maar dit wordt door de leden van de vakgroep nog wel als een uitdaging gezien. De wens om vakken evenredig vertegenwoordigd te laten zijn is hierbij een hindernis. Niet elk thema lijkt zich hiervoor te lenen. Om meer richting te geven aan de integratie van de afzonderlijke vakken worden door de leden van de vakgroep raakvlakken met de actualiteit en leefwereld van leerlingen gezocht. Daarmee wil de vakgroep leerlingen laten zien dat *“vakken niet op zichzelf staan maar in de maatschappij een geheel vormen”*. Daarnaast willen de docenten de bestaande denkbeelden van leerlingen uitdagen.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

In het onderbouwprogramma is door de vakgroep een doorlopende leerlijn voor een vakoverstijgend programma uitgezet. De aansluiting op de bovenbouwstof is niet vastgelegd. In het verleden is hierover overleg geweest, maar dit is niet structureel doorgevoerd. Een aantal docenten in de bovenbouw constateerde dat de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw voor hun vak onvoldoende was. De school heeft dit nader onderzocht. Uit het onderzoek kwam naar voren dat deze aansluiting er wel degelijk was, maar dat dit door leerlingen onvoldoende werd

herkend. Daarop is besloten aan sommige vakken in leerjaar 2 meer aandacht te besteden om de aansluiting te optimaliseren.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

De respondent merkt op dat er geen sprake is van extra ontwikkeltijd om het vakoverstijgende programma vorm te geven. De school voorziet wel in de reguliere voorbereidingstijd. De respondent geeft aan dat de vakgroep de wens heeft de methode Plein M los te laten, omdat zij de methode als niet toereikend beschouwen, en om materialen te ontwikkelen die gericht zijn op de behoeften van de leerlingen en de eigen omgeving van de leerlingen. Hiervoor zou meer ontwikkeltijd nodig zijn.

Effecten

De respondent stelt dat wanneer zij leerlingen verdieping op de inhoud van de methode biedt, onderwerpen voor leerlingen gaan leven. Zij constateert dat leerlingen diepgaandere vragen stellen, geïnteresseerd overkomen, kijken naar hun eigen handelen (bv. Een keer in de week geen vlees eten in het kader van duurzaamheid) en actiever in de les zijn. De respondent geeft aan dat zij op dergelijke momenten ook afwijkt van de reguliere manier van werken door het inzetten van andere werkvormen en het werken met actuele onderwerpen. Het vermoeden bestaat dat wanneer met actuele thema's wordt gewerkt leerlingen inhoud beter kunnen plaatsen binnen hun eigen leefwereld, inhoud beter kunnen koppelen aan nieuwe kennis en dat zij onderwerpen kritischer gaan bekijken. De motivatie van leerlingen voor vakoverstijgend onderwijs wordt volgens de respondent verder vergroot omdat de school relatief veel contacttijd voor M&M inruimt. Het zorgt voor een minder vol rooster en 'minder handen voor de klas'. Leerlingen weten wat ze kunnen verwachten. De respondent is enthousiast over vakoverstijgend werken omdat de kaders van de losse vakken beperkend kunnen zijn voor de behoeften van de doelgroep. Er is volgens de respondent binnen vakoverstijgend onderwijs meer ruimte voor leerlingen om te oefenen met de voor hen relevante vaardigheden, zoals kritisch denken. Deze bevindingen worden volgens de respondent door de overige vakgroepsleden gedragen.

Mening van de respondent

Om vakoverstijgend werken binnen het leergebied te laten slagen geeft de respondent aan dat het voor docenten belangrijk is het eigen vak min of meer 'los te laten'. Volgens de respondent is het de taak van

docenten zich te verdiepen in aanverwante disciplines. Dit vereist een andere mindset. Volgens de respondent is het essentieel om het belang van vakintegratie voor de doelgroep (leerlingen vmbo) te onderkennen. Daarbij moet ook meer aandacht zijn voor de leerbehoeften van de leerling. Daarnaast is het volgens de respondent nodig dat de doelen van vakintegratie binnen het leergebied M&M voor alle betrokkenen helder zijn. Meer ruimte voor een dialoog over deze doelen tussen docenten is daarbij onontbeerlijk. Tenslotte is het de wens van de respondent het programma M&M minder afhankelijk te laten zijn van bestaande curricula en bij het ontwikkelen van vakoverstijgend onderwijs meer te denken vanuit de (context van de) leerling.

M&M in de onderbouw op een vmbo-locatie in het zuiden van het land

Jolanda Suijker werkt als opleider economie bij de HAN en is actief lid van de VECON

Respondent is docent M&M aan deze school

Context

Het betreft een vmbo-locatie van een brede scholengemeenschap in een stad in het zuiden van het land. De school heeft gekozen voor een aparte vmbo-locatie om de leerlingen zich te laten ontwikkelen in een uitdagende en kleinschalige leeromgeving. Daarbij zijn onderwijs en zorg één geheel. Het werken in leergebieden hoort daarbij, omdat de vakken elkaar kunnen versterken en er zo meer ruimte ontstaat voor een specifiek vmbo-programma. De school biedt alle leerwegen van het vmbo aan. Je wordt op basis van het advies van de basisschool geplaatst in een brugklas. In het tweede jaar wordt er gekeken welk niveau of welke leerweg het beste past.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Deze school heeft ervoor gekozen om de maatschappijvakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis in de onderbouw vakoverstijgend aan te bieden. Er wordt aan de hand van een methode vakoverstijgend gewerkt, waarbij aardrijkskunde, geschiedenis en economie terugkomen in de methode. In het tweede jaar wordt economie apart behandeld, aan de hand van aparte katernen van de methode. In projecten, zoals het project over de Tweede Wereldoorlog en een Midden-Oostenproject, komen de drie vakken terug. Daarbij is dan bijvoorbeeld het concept "conflict" een uitgangspunt. Ook is er een project, "het Pretpark" waar ook andere vakken, zoals talen, bij betrokken zijn.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Er wordt gewerkt met de methode Plein M aangevuld met zelf ontwikkelde, vakoverstijgende projecten, bijvoorbeeld rond de Tweede Wereldoorlog. De methode wordt gehanteerd als bronnenboek bij de door de docenten ontworpen lessen.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Er wordt vooral docentgestuurd lesgegeven.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Er is een sectie M&M en een sectie economie. Die laatste is minder betrokken bij de ontwikkeling van het leergebied, dat zou wel wenselijk zijn. De docenten die lesgeven in het leergebied zijn bevoegd als geschiedenisdocent. Dat brengt met zich mee dat dat vak meer nadruk krijgt.

Individuele docent-Samenwerking

De docenten werken samen en stemmen programma's af. Er is sprake van een vakwerkplan dat steeds wordt aangepast.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak.

Aardrijkskunde, geschiedenis en economie worden in het eerste leerjaar dus niet als aparte vakken gedoceerd, maar als leergebied. Er is sprake van integratie van aardrijkskunde en geschiedenis in de gebruikte methode, economie neemt toch nog wel een aparte plek in vanwege de aparte katernen die daarbij worden gebruikt in het tweede jaar. In de projecten vindt meer integratie plaats van de drie vakken.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Er is sprake van een doorlopende leerlijn van jaar 1 naar jaar 2. Hierbij zijn, ook door de opbouw van de gehanteerde methode, de tijdvakken van geschiedenis de leidraad.

Het M&M-onderwijs vindt plaats in een context van een curriculum met veel nadruk op het ontwikkelen van vaardigheden, zoals presenteren, samenwerkend leren, ICT-vaardigheden. Ook is er aandacht voor omgevingsonderwijs, zoals een excursie naar een museum over de Tweede Wereldoorlog, een moskee en een speurtocht door de stad. Ook worden er regelmatig gastdocenten uitgenodigd.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er is geen extra tijd beschikbaar vanuit de school naast de reguliere voorbereidingstijd.

Mening van de respondent over vakoverstijgend werken en effecten

De respondent vindt dat de gebruikte methode de inhoud niet echt krachtig en betekenisvol vakoverstijgend aan biedt. Er is gebrek aan samenhang en de onderwerpen versterken elkaar niet. Er is eerder sprake van verzwakking. De docenten gebruiken dit boek dan ook meer als bronnenboek bij hun eigen lessen. Daarbij komt de nadruk te liggen op het vak waarin de docent een achtergrond heeft, in dit geval geschiedenis.

Deze docent wil graag projecten en ander materiaal ontwikkelen, en dat lukt ook, maar dat kost veel tijd. Hij pleit dan ook voor meer samenwerking tussen docenten van verschillende scholen op dit gebied. Hij denkt aan een ICT-platform waarop docenten concreet lesmateriaal en *good practices* zouden kunnen uitwisselen en zouden kunnen samenwerken aan projecten (op basis van bepaalde concepten/thema's). Nu moeten toch teveel docenten zelf het wiel uitvinden.

Een mavo in een overgangsfase

Jos Niewold is opleider geschiedenis bij FLOT en bestuurslid van de VGN
Respondent is docent M&M en economie

Context school

Dit is een kleinschalige categoriale mavo (vmbo-tgl) in een dorp in het zuiden van het land. Op de school zitten ongeveer 400 leerlingen. Het personeel bestaat uit ongeveer 45 personen; het aantal fte's is bij de respondent niet bekend, maar er zijn wel veel parttimers werkzaam. Het opleidingsniveau is over het algemeen hbo-bachelor. Er zijn een paar collega's werkzaam die een Master hebben, soms is dat een vakmaster, maar ook een Master Educational Needs, of Pedagogiek.

De sfeer is gemoedelijk, een 'familiecultuur' zelfs: iedereen kent iedereen op school.

De school valt onder een katholiek bestuur, maar het katholieke is niet of nauwelijks aanwezig of voelbaar. De leergebieden staan al jaren als vak op het rooster. Sinds dit schooljaar (2017-2018) is men overgestapt op het concept Kunskapsskolan Education (KED).

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Zoals gezegd staan de leergebieden al jaren als vak op het rooster. Men gebruikte daarvoor een methode voor het vak M&M. Al langer was men aan het nadenken om het onderwijs meer gepersonaliseerd aan te bieden/ te organiseren volgens het idee van 'self determination' theorie. Bij M&M resulteerde dit al in het afschaffen van de methode en het maken van meer eigen materiaal. Toen de aanmeldingen voor een nieuw schooljaar tegenvielen, heeft men besloten het hele proces te versnellen. Er is gekozen voor het Zweedse concept Kunskapsskolan Education (KED). Het huidige leerjaar 1 werkt nu volgens dit principe. Respondent geeft aan dat men er wellicht nog een jaar langer op had willen studeren en nog meer had willen voorbereiden. Anderzijds was er nu een noodzaak en "soms is het goed om maar gewoon te beginnen." Kortom: jaar 1 werkt volgens KED; in jaar 2 staat nog het vak M&M op het rooster.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Men heeft de eerste jaren na de invoering van M&M gewerkt met de methode Plein M. De docenten M&M hebben lang als doel gehad M&M

meer projectmatig te maken in plaats van methodegestuurd. Uiteindelijk heeft dit twee jaar geleden geleid tot de afschaffing van de methode en het gaan werken met materiaal via Studio MenM.

In het jaar voor de invoering van KED zijn de docenten op zoek gegaan naar geschikt materiaal voor de leerlingen. Het materiaal dat men nu gebruikt is vooral open source (75%), afkomstig van het KED portal en wikiwijs. De test van het gebruikte materiaal is eigen werk.

Men wil in KED niet met een lesboek/schoolmethode te werken, omdat de docenten het belangrijk vinden om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de actualiteit.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De school houdt zich (“uiteraard”) aan de kaders die landelijk zijn vastgesteld. De docenten bepalen de doelen die de leerlingen moeten behalen. De weg er naar toe wordt door de leerling bepaald.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Er is één sectie M&M. Dat heeft te maken met het onderwijsconcept, maar ook met de grootte van de school: er zijn van ieder M&M-vak “slechts” 1 of 2 bevoegde docenten.

Individuele docent-Samenwerking

Het nu nog bestaande M&M programma wordt door de M&M-docenten uitgevoerd. Het nieuwe KED ook. Het is wel zo dat één docent het M&M-onderdeel per jaar uitvoert. M.a.w.: één docent, die bevoegd is voor één van de M&M-vakken begeleidt de leerlingen voor alle doelen die vanuit M&M worden voorgeschreven. Er is wel overleg en men stemt op elkaar af. Zo is bijvoorbeeld afgesproken dat met de leerlingen van alle jaren naar het journaal wordt gekeken.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het leergebied M&M bestaat op school uit alle M&M-vakken: geschiedenis, aardrijkskunde, economie en levensbeschouwing. De vakken zijn in KED nog steeds te herkennen, omdat men de doelen gebruikt die destijds door het SLO zijn geformuleerd (De Concretisering van de Kerndoelen). Er is echter geen rooster meer zoals bij veel andere scholen, waarop staat dat leerlingen 2 uur geschiedenis hebben. De school werkt in blokken en tijdens die blokken wordt er gewerkt aan het behalen van doelen. Er is een thema dat ongeveer een maand duurt, daaraan zijn doelen gekoppeld op vakniveau.

Leerlijn van één jaar-Doorlopende leerlijn

Ja, het is de bedoeling dat KED, en dus de te behalen doelen, voor de hele onderbouw gelden. Het is de bedoeling dat leerlingen in jaar 4 per vak kunnen uitstromen op vmbo-tl-, havo, of vwo-niveau. Een diploma wordt volgens de regels afgegeven op het 'laagste' niveau waarin examen is gedaan. Men is van plan om afspraken te maken met vervolgopleidingen om zo recht te doen aan de talenten van de individuele leerlingen. Volgens de respondent zou daarom ook 'mavo' uit de schoolnaam verwijderd kunnen worden.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Vorig schooljaar (2016-2017) was er twee x 50 uur beschikbaar om voor te bereiden op KED, met name om materiaal te verzamelen voor de leerlingen. Daarnaast waren er trainingen om te leren werken volgens KED, het leren coachen van leerlingen en het leren denken in doelen. Nu KED is ingevoerd is er geen extra ontwikkelingstijd meer.

Effecten

1. Het effect van vakkenintegratie op de manier van werken van de leerling

In 2007 is men begonnen met het werken in leergebieden, op dat moment werkte de respondent nog niet op de school. Men is pas dit schooljaar met KED begonnen, maar de respondent meent te zien dat leerlingen wat sneller connecties maken, verbanden leggen tussen verschillende vaktermen.

2. Is er sprake van een versterkt strategisch leerproces?

Dat is nog moeilijk te zeggen, maar volgens de theorieën die ten grondslag aan KED liggen zou dat wel moeten.

3. Enthousiasme voor vakkenintegratie binnen de school

Het idee om anders te gaan werken, wat uiteindelijk geresulteerd heeft in KED, is vanuit het team gekomen. De directie heeft daarmee ingestemd en het idee dus overgenomen. De docenten zijn enthousiast over de nieuwe werkwijze omdat men nu voor de leerlingen grotere projecten kan aanpakken. Men zit niet meer vast aan een rooster en je ziet de leerlingen meer. De leerlingen waarderen dat ook.

4. Beter scores op toetsresultaten

Daar kan nu niets meer over gezegd worden, er wordt immers niet meer getoetst, maar er worden doelen afgerond. Deze werkwijze is zo anders dat hier niets over gemeld kan worden, in ieder geval niet op dit moment.

Eigen mening van de respondent

De wetenschappelijke onderbouwing van gepersonaliseerd leren is volgens deze docent sterk. In welke hoedanigheid dan ook zal onderwijs steeds meer gepersonaliseerd worden. KED is één van de richtingen die een school op kan gaan, maar ook binnen KED zoekt elke school zijn eigen identiteit. Gepersonaliseerd leren is meer 'toekomstproof' dan andere onderwijsvormen en geeft meer flexibiliteit. Echter vraagt dit veel van de docenten en docentenopleiders. De rol van de docent verandert dusdanig dat er veel bijscholing nodig is en dat opleidingen moeten veranderen (de docent als ontwikkelaar van onderwijs is al een stap). Verder vereist een nieuwe onderwijskundige visie landelijke aanpassingen, zoals het examenreglement. Deze moeten op korte termijn worden gewijzigd om de innovatiekracht van scholen te versterken. Het feit dat scholen er zelf voor kiezen om het onderwijsconcept te veranderen, geeft volgende deze docent aan dat er noodzaak en urgentie is.

Hoofdstuk 2

Voorbeelden van thematisch werken

Op zoek naar geschikte vormen van vakintegratie

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de UU, actief lid van de VGN en lector didactiek van de gammavakken bij FLOT
Respondenten zijn beiden docent geschiedenis

Context

Het is een openbare vernieuwingschool in het midden van het land voor havo en vwo. De school is veertien jaar geleden opgericht. Huidige aantal leerlingen is 707. Er wordt domeinonderwijs gegeven. Het is een kleine school met een relatief jong team (veel eerste-graders). Er is een driejarige brugperiode en daarna wordt er pas onderscheid gemaakt tussen havo en vwo. Kernvragen voor het onderwijs zijn: Wie ben je? (eerste twee leerjaren), wat wil je? (derde en vierde leerjaar) en wat kan je? (vijf en zes). Op de havo is er in de vierde klas een overgang naar de laatste fase.

De school is begonnen met vooral werken op een domein, samenwerking tussen vakken en aandacht voor persoonsvorming. Door slechte examenresultaten is er in de bovenbouw meer nadruk op de aparte vakken en examenvorbereiding komen te liggen. In de onderbouw is men altijd op het domein blijven werken met thema's waarin de natuurvakken en de maatschappijvakken samenwerken. Na de opbouwfase is er sprake geweest van een meer consoliderende fase. Deze fase wordt nu geëvalueerd en er zijn op 'onderwijsmaakdagen' vorig jaar ook weer vakoverstijgende projecten voor de bovenbouw ontwikkeld, zoals een challenge-game waarin leerlingen aan de slag gaan met maatschappelijke kwesties.

Aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie werken samen in de maatschappijthema's voor de onderbouw. Er zijn een bovenbouw en een onderbouwdocente geïnterviewd. Beiden hebben een eerstegraads bevoegdheid geschiedenis. We richten ons in deze beschrijving meer op de maatschappijthema's in de onderbouw.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Samenwerking tussen vakken is een gevolg van de visie van de school. Op deze manier bereik je een meer realistische weergave van de werkelijkheid. Zaken als multiperspectiviteit kun je beter vormgeven als je met meer vakken werkt. Deze school gebruikt de uitwerking van de SLO voor de kerndoelen van Mens en Maatschappij. Bovenbouwdocenten hebben mee ontwikkeld aan de onderbouwthema's. En onderbouwdocenten helpen ook mee met ontwikkeling van onderwijs voor de bovenbouw. Er wordt via de thema's in de onderbouw een goede basis gelegd voor de bovenbouw waar wel met vakken wordt gewerkt. Op een recente studiedag was er een groep van docenten die samenwerking tussen vakken weer meer vorm wilden geven dan nu gebeurt. Meninge van docenten verschillen erg over samenwerking tussen vakken. Er zijn periodes in aannamebeleid geweest waarbij minder streng werd gelet op visie van de school.

Methode-Eigen materiaal

Er is allemaal eigen materiaal in de onderbouw, soms wordt er gebruik gemaakt van het digitale materiaal van studio geschiedenis (samenwerking van vernieuwingsscholen). In de bovenbouw wordt er wel af en toe gebruikt gemaakt van methodes. Er wordt in de onderbouw met zelf ontwikkelde thema's voor Mens en Maatschappij gewerkt.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De thema's Mens en Maatschappij zijn docentgestuurd opgezet. Er is in de opzet van het onderwijs op deze school veel leerlinggestuurd. Maar de thema's zijn van tevoren bepaald en ontwikkeld, in de opbouw dus docentgestuurd. In de tweede jaarlaag is het team bezig om de thema's weer meer leerlinggestuurd vorm te geven, met keuzemomenten voor leerlingen en inhoud via filmpjes.

De school heeft een ontwikkeling doorgemaakt van erg leerlinggestuurd, naar weer meer docentgestuurd en gestructureerd, vooral vanwege slechte examenresultaten. Nu is er weer bezinning op het meer gestructureerd werken en zoekt de school naar meer vernieuwing.

Een sectie-Mix van vakgenoten

Er is een sectie mens en maatschappij. Begeleiding van een thema kan per leerjaar verschillend vorm worden gegeven. In leerjaar 1 en 2 staat een

team van een natuurdocent en een maatschappijdocent bij de thema's op de groep. Er zijn namelijk thema's natuur en thema's maatschappij. Er is al ontwikkeld materiaal aanwezig voor de thema's en de maatschappijdocent respectievelijk natuurdocent beslissen of dat bijgesteld wordt. Er is geen inhoudelijke bemoeienis met het thema waar je niet bevoegd/deskundig voor bent. De beoordeling ligt bij de bevoegde/deskundige docent. Je doet samen wel de begeleiding op de groep en leert van elkaar als je samen op de groep staat. De geïnterviewde onderbouwdocente voor maatschappij kan nu bijvoorbeeld het kruisschema erfelijkheid uitleggen. In leerjaar 3 wisselt de docent, dus vier weken een natuurdocent en vier weken een maatschappijleerdocent. Je ziet dan je leerlingen vier weken niet.

De sectie M&M is inhoudelijk verantwoordelijk voor de thema's maatschappij, bestaande uit 14 docenten. De besluitvaardigheid is op dit moment niet zo groot. Men werkt met veel bestaand materiaal in de onderbouw. Er is paar jaar geleden veel gewerkt aan het programma voor de bovenbouw en het zou nu tijd zijn om onderbouwthema's verder te ontwikkelen. Dat gebeurt op tweaken na nu nog niet. Er is zes à zeven keer per jaar vakgroepoverleg en daar kan niet iedereen bij zijn.

Verdeling van de vakken in de sectie M&M: economie (2); maatschappijleer (1); maatschappijwetenschappen (2); aardrijkskunde (3); geschiedenis (6).

Individuele docent-Samenwerking

De thema's zijn altijd samen ontwikkeld en je staat ook samen met iemand op de groep. Verschilt wel per leerjaar. In het eerste leerjaar staat er een maatschappijdocent (naast de natuurdocent) en zij overlegt wel met vakgenoten, maar is in principe alleen. In tweede leerjaar zijn er drie maatschappijdocenten die regelmatig samen overleggen. Als je als aardrijkskundedocent een historisch thema moet geven, word je geacht advies en hulp te vragen aan de historici. Er wordt dus verwacht dat je als docent dat initiatief neemt, maar niet iedereen doet dat.

Je bent in principe gebonden aan een leerjaar en daar is je rol duidelijk en weet je waar je je informatie kan halen. Je wordt weleens ingevlogen in een ander leerjaar en dan is het lastiger om in te zien welke hulp je nodig hebt, en waar je die haalt, en of je bereid bent die te vragen. Je bent docent maatschappij en je bent zelf verantwoordelijk voor het bewaken van de kwaliteit en het inroepen van hulp.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het is de bedoeling dat de thema's geïntegreerd zijn, maar dat is nu niet altijd meer zo. Nu zijn er vaak in een thema vak-weeken. Bijvoorbeeld twee weken geschiedenis, twee weken economie en twee weken aardrijkskunde. Maatschappijleer is vaak wel geïntegreerd met geschiedenis.

Er is een wens bij sommige docenten om meer integratie te bereiken, dat bleek uit een gezamenlijke bijeenkomst met docenten in januari 2018. Bijvoorbeeld: in het tweede leerjaar heeft de geïnterviewde onderbouwdocente voor maatschappij een schrijfproduct opgezet met nederlands. In leerjaar 1 is er ook samenwerking met nederlands rondom debatteren. Docenten zijn eigenaar van een jaarlaag samen met de collega's die ook op dat leerjaar staan.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Twee jaar geleden is er een inventarisatie gemaakt van bestaande leerlijnen bij maatschappij. Bedoeling was om dit te verwerken in de opzet van de thema's, maar dat is nog niet gebeurd. De geïnterviewde onderbouwdocente heeft voor maatschappij tweede leerjaar, al het materiaal nu op Google Drive verzameld. Leerlijnen zijn er voornamelijk per leerjaar. Er is wel samenwerking/overleg tussen onderbouw en bovenbouwdocenten. Bijvoorbeeld dat je voor een thema checkt bij een bovenbouwdocent wat leerlingen straks moeten weten of beheersen voor het examen.

Er is nu het voornemen om via een portfolio de algemene vaardigheden en persoonsvorming in kaart te brengen via de mentor. Via dit portfolio zou je ook overzicht over de leerlijnen kunnen krijgen.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er zijn verbeterteams die wat uren krijgen. Verbeterteams (met vaak ook een lid van het managementteam) pakken projecten, voorstellen, of vragen op en zijn zelfsturend. Zij kunnen er docenten bij vragen als dat gewenst is en als er uren beschikbaar zijn. Er is geen specifieke ontwikkeltijd in het takenplaatje, maar een individuele docent kan ontwikkeltijd aanvragen als die beschikbaar is.

Overlegtijd wordt gehonoreerd. Iedereen is op maandag aanwezig en in de middag is er overleg en professionalisering. Er is dan overleg met het jaarlaagteam, of de vakgroep of een verbeterteam. Afgelopen tijd zijn er wel vaak opdrachten/vragen vanuit managementteam voor de vakgroepsvergadering en dan is er weinig tijd om echt te ontwikkelen.

Effecten en mening van de respondenten

Er zou nog veel meer samenwerking tussen vakken mogelijk zijn. De thema's zijn ontwikkeld en ingepland voor een bepaalde hoeveelheid tijd en die structuur is best dwingend. Dus als je daarvan af wilt wijken, moet je dat ver van tevoren overleggen en kost dat veel tijd en overredingskracht.

In de huidige opzet van de M&M-thema's wordt er wel meerwaarde bereikt. Je werkt in een realistische context en met relevante begrippen uit alle vakken, waardoor je met reële problemen kunt werken. Maar er is wel weinig begeleidingstijd om dit goed uit de verf te laten komen: er zijn vier vakken die bediend moeten worden. Nu worden er vaak maar twee vakken tegelijk gepakt, omdat dat overzichtelijker is. De deskundigheid van de docent heeft hier vaak mee te maken. Er zijn meer geschiedenisdocenten dan voor aardrijkskunde en economie. In leerjaar drie komt bijvoorbeeld het vak economie niet goed uit de verf. Bovendien kan het vak geschiedenis volgens de geïnterviewde onderbouwdocente relatief makkelijk geïntegreerd worden, omdat je van een ontwikkeling of thema altijd de historische wortels kunt geven.

Een vernieuwingschool met leergebieden in de onderbouw

Jos Niewold is opleider geschiedenis bij FLOT en bestuurslid van de VGN Respondenten zijn experts humanics (docenten geschiedenis) aan deze school

Context

Het is een school voor mavo, havo en vwo (atheneum) in het zuiden van het land. Men presenteert zich als een zogenaamde scenario 4-school. In 2005 opgericht onder een groot schoolbestuur met katholieke signatuur. De school is destijds opgericht als alternatief voor leerlingen die niet gemotiveerd werden door het docentgestuurde, klassikaal frontaal onderwijs. (*“Als de zoemer gaat, is mijn interesse in het onderwerp niet opeens verdwenen”*, zei een leerling ooit tegen mij, de interviewer). Er werken ongeveer 60 docenten (aantal fte is niet bekend) en het aantal leerlingen bedraagt ongeveer 750. Alle docenten hebben een tweedegraads bevoegdheid en in de bovenbouw heeft iedereen een vk-master of is daar mee bezig. Daarnaast zijn er collega's met een master Special Educational Needs, een pedagogische of onderwijskundige achtergrond en verhoudingsgewijs veel docenten met een pabo-achtergrond.

Men omschrijft de sfeer als ontspannen. Zowel docenten als leerlingen ervaren veel ruimte om het onderwijs, dan wel het leren vorm te geven. Zoals gezegd een scenario 4-school, in de onderbouw staan de leergebieden Mens&Natuur, M&M en Kunstvakken als vak op het rooster, naast de talen en wiskunde. Er wordt dus per definitie vakoverstijgend gewerkt. Het onderwijs wordt thematisch aangeboden en de leerlingen werken aan complexe opdrachten. Aan de hand van deze complexe opdrachten gaan de leerlingen onderzoek doen. In de praktijk komt het erop neer dat er door docenten aan het begin van een thema essentiële kennis over het desbetreffende onderwerp wordt uitgelegd, waarna de leerlingen zelf een leervraag stellen in overleg met de docenten.

In de bovenbouw staan de losse vakken wél op het rooster; men bereidt immers voor op een regulier eindexamen, maar waar mogelijk wordt ook daar vakoverstijgend gewerkt. De school betreft volgens de huidige plannen in 2020 een nieuw gebouw.

De schalen

Schoolvisie-Vakoverstijgend

Vakoverstijgend werken hoort tot het DNA van de school: in de onderbouw wordt uitsluitend in leergebieden lesgegeven en deze staan dus ook als zodanig op het rooster; pas in de bovenbouw (3 mavo en 4 h/v) wordt er in losse vakken lesgegeven. Uitzondering daarop zijn de talen, wiskunde en lichamelijke opvoeding, wat niet wegneemt dat deze kunnen aansluiten bij de thema's die op dat moment aan bod komen. De landelijke doelen gelden echter wel als leidraad, maar worden anders aangeboden dan op de meeste scholen. Men schrikt er niet voor terug om sommige onderdelen uit de kerndoelen van de basisvorming minimaal aan te bieden: de nadruk ligt op houding en vaardigheden.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Het team maakt uitsluitend gebruik van eigen ontwikkeld materiaal. Schoolmethodes c.q. schoolboeken zijn wel aanwezig, maar dienen eerder als naslagwerk. Er wordt soms ook gebruik gemaakt van ander lesmateriaal dat online beschikbaar is; slechts incidenteel worden er onderdelen uit methodes gekopieerd. Om een indruk te krijgen van hoe een thema is vormgegeven, zie studiomenm.nl (of studiogeschiedenis.nl of studioaardrijkskunde.nl voor de bovenbouw). De docenten geven aan bijzonder tevreden te zijn met de vrijheid die men vanuit de directie krijgt om het onderwijs vorm te geven.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De thema's worden door de docenten aangereikt, men wil immers de kerndoelen van de basisvorming minimaal behandeld/aangeraakt hebben. De onderzoeksvraag waarmee de leerlingen aan de slag gaan, wordt ook besproken met de docent, want hij is de bewaker van het leerproces. Vergeleken echter met andere scholen is de vrijheid van de leerling bijzonder groot.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

De vaksectie, voor zover je daarvan kunt spreken, bestaat uit de collega's van het leergebied. De collega's van het leergebied verdelen onderling de taken. Waar mogelijk worden de vakspecifieke onderdelen van een thema door de vakdocent behandeld dan wel begeleid. Van alle vakken die onderdeel uitmaken van het leergebied zijn er vakdocenten. Expertise is dus altijd aanwezig.

Individuele docent-Samenwerkende docenten

De vakoverstijgende thema's worden altijd voorbereid door de docent van de verschillende vakken die tijdens dat thema aan bod komen. Hierdoor wordt de kwaliteit gewaarborgd. Ook de uitvoering wordt zo veel mogelijk door de vakdocenten gedaan. Mocht dat om organisatorische redenen niet mogelijk zijn, dan vindt er altijd overleg plaats.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Er is een transdisciplinaire aanpak. De vakken spelen echter wel een rol, maar meer als bril om naar een onderwerp te kijken. Of anders gezegd: de vragen die leerlingen stellen over een onderwerp kunnen meestal worden gecategoriseerd als een typische historische, geografische of economische vraag. De methoden en technieken van die vakken worden dan ook gebruikt om die vraag te kunnen beantwoorden en waar mogelijk begeleid door een vakdocent. Men waakt er voor om geforceerd altijd alle vakken aan bod te laten komen. M.a.w.: is er aan een bepaald thema bijv. geen historische component te koppelen dan zal dat dan ook niet gebeuren.

In de bovenbouw van havo en vwo wordt waar mogelijk vakoverstijgend gewerkt en dan ligt de nadruk vooral bij Domein A van de verschillende examenprogramma's: de vaardigheden.

Leerlijn van één jaar-Doorlopende leerlijn

Er is een doorlopende vakoverstijgende leerlijn van brugklas tot aan de bovenbouw. Het doel is om de leerlingen voor te bereiden op de bovenbouw, vooral waar het gaat om houding en vaardigheden. Onder houding verstaat men een onderzoekende, lerende houding en eigenaarschap. Met vaardigheden bedoelt men onderzoeksvaardigheden en de vaardigheid om te reflecteren op het eigen leerproces.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er zijn geen extra faciliteiten. Omdat de hele school zo werkt en vanaf dag één al zo werkt, is er geen extra tijd bedoeld als investering voor een toekomstige werkwijze of een tijdelijk project. De docenten hebben weliswaar geen extra ontwikkeltijd of iets dergelijks, maar er is wel veel overleg tussen de collega's. De docenten spreken zelf in de taakverdeling af wie aan welke jaren lesgeeft en men maakt dan wel een verdeling tussen boven- en onderbouw. De collega's onderbouw begeleiden gezamenlijk de klassen en men maakt gebruik van elkaars expertise. Dat

wil zeggen geschiedenis-onderdelen worden gedaan door de docenten geschiedenis. Men geeft dus zoveel mogelijk les in het eigen vak en als dat niet kan is er goed overleg met een bevoegde docent. De leerlingen hebben dus met verschillende docenten te maken. Behalve het continue onderlinge overleg “in de wandelgangen”, is er één keer per week een vergadering waar alle docenten van het leergebied bij elkaar zitten.

Effecten

1. Het effect van vakkenintegratie op de manier van werken van de leerling

De leerlingen betrekken de onderwerpen vaak op zichzelf, op de eigen belevingswereld. Ze zien dat wat er op school wordt behandeld terug in de wereld buiten de school. Ze zijn betrokken bij het onderwerp. Een voorbeeld: Na een debat geven de leerlingen bij de docenten aan dat ze balen omdat ze niet alles hebben kunnen laten zien. De docenten geven aan dat ze een bredere kijk hebben op het onderwijs zelf: ze zijn zich bewust van hun eigen rol op school.

Of het een effect heeft op de profielwerkstukken is moeilijk te zeggen: men heeft geen vergelijkingsmateriaal.

2. Is er sprake van een versterkt strategisch leerproces?

Docenten geven aan dat het ze opvalt dat leerlingen snel eerder geleerde kennis ophalen in jaar 3. Of er een verband is met de wijze van aanleren, is niet duidelijk. Anderzijds is er de laatste jaren een moeizame overgang van onderbouw naar bovenbouw wat betreft houding en vaardigheden. Op dit moment worden er doorlopende leerlijnen ontwikkeld om dit probleem op te lossen.

3. Enthousiasme voor vakkenintegratie binnen de school

Voor docenten is vakkenintegratie geen issue: zo werkt de school nu eenmaal.

Voor leerlingen geldt dat min of meer ook: ze zijn het vaak gewend vanuit het primair onderwijs en weten niet beter dan dat op school vakoverstijgend wordt gewerkt. De “holistische” manier om naar de wereld te kijken, wordt als prettig ervaren. Leerlingen geven vaak aan dat ze écht iets geleerd hebben. De wereld wordt soms ook de school binnengehaald, bijv. tijdens het thema “Horen, zien en Tilburg”. Hier werken kunstvakken, M&M, nederlands en engels samen in een project dat gaat over citymarketing en grafische vormgeving. De leerlingen hebben dit als bijzonder interessant ervaren.

4. Beter scores op toetsresultaten

De enige vergelijking die men kan maken is met de examens. De slagingspercentages zijn de laatste jaren hetzelfde of hoger dan de collega-scholen in de omgeving. Men ziet bij de CE's dat de leerlingen de laatste jaren beter de antwoorden kunnen beargumenteren en krijgen daarover ook opmerkingen van de tweede corrector.

5. Versterking van de visie op vakkenintegratie

Er is geen budget of iets dergelijks voor scholing. Wel participeren docenten in allerlei projecten waarin scholen/docenten kennis delen, zoals het LerarenOntwikkelfonds van de Onderwijscoöperatie.

Thematisch werken op een vernieuwingschool

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de UU, actief lid van de VGN en lector didactiek van de gammavakken bij FLOT

Respondent is docent geschiedenis op deze school en coördinator thematisch leren

Context

Het is een openbare vernieuwingschool in het midden van het land met 970 leerlingen voor vmbo-tl, havo en vwo. Er ligt veel nadruk op de creatieve vakken en veel leerlingen doen dan ook examen in een creatief vak. Twee docenten komen uit het mbo en een uit het po, verder eerste en tweedegraders, iets meer dan 80 docenten in totaal.

De school kent vier pijlers: thematisch leren; kunst; zelfverantwoordelijk leren; digitaal leren.

Er wordt thematisch gewerkt in de onderbouw.

Er zijn leerhuizen waar vaklessen van 90 minuten worden gegeven. Leerlingen werken dan veel aan complexe opdrachten; een deel van de les kan instructie of uitleg zijn. In principe wordt er 20 minuten instructie gegeven, maar het kan ook veel langer zijn. Er kan ook keuze-instructie aangeboden worden, dan kiezen de leerlingen of ze dit willen bijwonen. In de bovenbouw kies je voor elk vak minimaal een basisblok en je kunt voor extra blokken kiezen, de zogenaamde flexblokken. Leerlingen mogen in jouw les aan iets anders werken.

Thematisch werken

Vanaf het begin is thematisch werken een doel van deze school geweest en deze thema's worden gegeven in de vaklessen. In de brugklas werkten alle vakken in principe aan thema's, deze waren oorspronkelijk vaak cultuurhistorisch geïnspireerd. Maar sommige vakken kwamen er achter dat ze hun vakdoelen niet haalden, bijvoorbeeld wiskunde. Dus bij thema's waar niet veel onderhoud aan gepleegd is, werken soms nog maar twee of drie vakken samen. Vooral in de derde klas is hiervan sprake.

De vaardigheden zouden oorspronkelijk in de thema's aan bod moeten komen, zoals reflecteren, leer- strategieën toepassen, regie nemen en samenwerkend leren, maar dat doel is verdwenen.

3,5 jaar geleden is er voor elke pijler een coördinator gekomen, dus ook voor thematisch leren. De respondent coördineert deze pijler.

De opdracht aan de respondent was de bestaande thema's verbeteren en daarvoor een schrijfgroep inrichten. De cultuurhistorische insteek is verlaten. Tijdens het eerste jaar is het thema 'helden en schurken' ontwikkeld (nederlands, kunstvakken, geschiedenis). Ook is er een thema 'Terra Nova' ontwikkeld.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Ieder vak geeft zijn eigen programma dat aansluit op de landelijke kerndoelen en af en toe doe je mee met een thema. Thema's zijn bedoeld als verrijking van de beleving van de leerling, om leerlingen meer verbinding met de werkelijkheid te bieden. Ook om te laten zien dat je met dezelfde vakken aan hetzelfde thema kunt werken. Soms zijn er duidelijke vaardigheidsdoelen bij thema's (zoals reflectie), maar vaak ook inhoudelijke vakdoelen.

Vanwege de vakgerichte examenprogramma's wordt er weinig gedaan aan thema's in de bovenbouw.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Verschilt erg per vak. Sommige vakken hebben een methode. Geschiedenis heeft voor 98 procent eigen materiaal. Aardrijkskunde, science en maatschappijleer (alleen in bovenbouw) hebben ook veel eigen materiaal. En economie (dat vanaf de derde klas wordt gegeven) gebruikt een methode.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Wat leerlingen doen is 80 tot 90 procent docentgestuurd, soms met wat keuzeruimte.

Hoe ze het doen is vaker leerlinggestuurd, ongeveer in de helft van de gevallen.

En wanneer ze dingen doen sturen ze vaak zelf.

Eén sectie-Mix van vakgenoten/Docent individueel-Samenwerking

Er zijn vaksecties. Thema's voor de onderbouw worden door de schrijfgroep georganiseerd en gemaakt. Een vak kan daarna nog wel aanvullingen doen. Acht vakken zitten in de schrijfgroep

Twee of drie vakken zijn dragers van een thema en andere vakken kunnen aansluiten.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Er zijn ook vaak losse vakken. Thema's zijn niet echt geïntegreerd. Vakken geven hun eigen perspectief en beoordelen vanuit hun eigen vak in een thema.

Veel gezamenlijke schrijfopdrachten door geschiedenis en nederlands. Bijvoorbeeld bronnen analyseren over Lodewijk de 14^{de} om een oordeel te vellen en dit moet met een argumentatiestructuur en beoordeling vanuit nederlands.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

De schrijfgroep heeft 50 uur per persoon, maar geen ingeroosterde overlegtijd.

Als sectie kun je schrijftijd aanvragen, en dat wordt sneller gehonoreerd naarmate je meer eigen materiaal maakt. Op dinsdagmiddag is van half drie tot half vijf voor overleg ingeroosterd. Maar er zijn zoveel overleggen nodig dat je als sectie bijvoorbeeld maar een keer in de zes weken kunt overleggen.

Effecten

Effecten van de thema's zijn nooit officieel gemeten en er is geen systematische evaluatieprocedure (gebeurt ook niet systematisch bij de gewone opdrachten). Er wordt door docenten wel aan leerlingen gevraagd hoe ze opdrachten of thema's ervaren. Leerlingen onthouden de thema's en ervaren deze meestal als leuk. Afschaffen zou wel kritiek van de leerlingen opleveren.

Mening van de respondent

Vakkenintegratie kan moeilijk meerwaarde hebben. Een vak kan een ander vak versterken. Maar het is heel moeilijk om meerdere vakken tegelijk tot hun recht te laten komen en om dat altijd te willen. Het kan soms wel. Voor projecten is er ook heel veel kennis over projectmatig werken nodig. In potentie kan samenwerking wel meerwaarde hebben. Maar het vraagt andere capaciteiten van docenten dan ze van hun opleiding hebben meegekregen. Een schoolleiding moet ook ruimte maken voor ontwikkeling van docenten; voor overleg; voor tijd om expert te worden en tijd voor leerlingen om goed begeleid te worden.

Deze geschiedenisdocent gelooft dat expertise in thematisch werken of projectmatig werken opgebouwd moet worden en cruciaal is voor thematisch werken. Hij zou het liefst ingeroosterde tijd hebben voor projecten en dat de vaklessen daar dan aan kunnen bijdragen als het nodig is. Dat zou minder druk geven op de programma's van de vakken. Je moet volgens de respondent een hele goede docent zijn voor dit soort onderwijs. Het vraagt veel lef om doelen los te laten

Van oudsher thema's om pedagogische redenen

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de UU, actief lid van de VGN en lector didactiek van de gammavakken bij FLOT en vakdidacticus geschiedenis UU

Respondent is docente geschiedenis en mentor

Context

Vroeger was er op een Vrije School heel veel vrijheid en zat alles door elkaar qua niveau. In de tiende klas deed iedereen mavo-examen en wie dat wilde deed later nog havo- en vwo-examen. Nu heeft de Vrije School zich aangepast aan de landelijke regelgeving en zijn er drie aparte stromen mavo, havo (zes jaar) en vwo. Op deze school is er geen gymnasium en vmbo-gl, vmbo-kb en vmbo-bb.

De Vrije School geeft veel aandacht aan de kunstzinnige vakken en de doevakken (zoals werken in de tuin). Er zijn 850 leerlingen en 100 personeelsleden waarvan 80 docenten, veel parttimers. Zij hebben een eerstegraads of tweedegraads bevoegdheid en sommigen ook een pabo-opleiding. De school is een van de drie Vrije Scholen in een samenwerkingsverband. Er is een gezamenlijke studiedag.

De pedagogische ontwikkeling van de leerlingen staat centraal. Deze Vrije School is vooral gericht op de ambachten (houtbewerking, metaalbewerking, tuinonderhoud). De ideeën van Rudolf Steiner zijn nog steeds het uitgangspunt en de school is van mening dat dit ook goed werkt. Leerlingen moeten zoveel mogelijk zelf de wereld ontdekken. Het gaat om kinderen van hoog opgeleide ouders die gewend zijn om kunst, gezond leven en persoonlijke ontwikkeling belangrijk te vinden. Ouders zijn positief betrokken bij de school.

De geïnterviewde docente is mentor in de middenbouw en dan blijf je drie jaar bij een klas op havo en vwo. Ze is ook coördinator van het brugklasjaar en is geschiedenisdocente. Er is volgens haar veel begrip voor het menselijke tekort, zowel bij leerlingen als docenten.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Rudolf Steiner heeft op grond van de ontwikkeling van een kind thema's vastgesteld (aan begin van de brugklas ontdekkingsreizen en vaderlandse

geschiedenis), die aan het begin van de dag gegeven worden. Een thema duurt drie weken en wordt elke ochtend 100 minuten gegeven. De bedoeling is dat de vakken daarna zich op de dag aansluiten. Het motto is eerst opvoeden dan leren. Door te starten met een thema dat past bij de ontwikkelingsfase van een kind en dit van alle kanten te verkennen, sluit je beter bij de kinderen aan. Bovendien zet je de kinderen in een goede stand voor de rest van de dag.

Wiskunde heeft in de brugklas per jaar twee periodes, en nederlands drie periodes om in te vullen. Dit wisselt licht per jaar. De theoretische vakken worden dus aangeboden via de thema's, behalve de vreemde talen. Aansluiting van de losse vakken is idealiter de bedoeling. Vaklessen zijn er voor wiskunde, nederlands en de moderne vreemde talen. Ook worden er veel doevakken (textiel, hout) en een maatschappijleervak aangeboden.

In de bovenbouw krijg je voor de gekozen vakken ook vaklessen. Via de thema's kun je nog wel andere vakken krijgen buiten je gekozen vakken. Examenprogramma's/eindtermen worden gehanteerd, de kerndoelen voor de basisvorming leven niet zozeer, men is sterker op Steiners visie en voorschriften gericht. In de brugklas is fantasie belangrijk, in het tweede leerjaar wetmatigheden.

Methode-Eigen materiaal

Er is allemaal eigen materiaal en geen boeken. De periodes mogen naar eigen inzicht ingevuld worden. Iedere docent is zelf verantwoordelijk, maar leent materiaal van anderen. De geïnterviewde docente maakt vaak materiaal voor geschiedenis en nederlands (andere sectie) en geeft vaak adviezen aan collega's. Er is wel een kast op de gang met methodes (Memo) die je kunt gebruiken als docent.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Het onderwijs is docentgestuurd, de leerlingen ontdekken zelf, maar aan de hand van de docent. Bij de talen is vaak sprake van reciteren.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Er zijn vaksecties, maar er is geen intensieve samenwerking met de sectie. De geïnterviewde docente werkt in het team middenbouw (normaal onderbouw). Materiaal uitwisselen gebeurt met de collega's middenbouw (34 docenten). Tot nu toe was zij de enige historicus in de middenbouw.

Niet alle vakken zijn vertegenwoordigd in het team van de middenbouw, zoals economie en voorheen biologie.

Individuele docent-Samenwerking

Je bent als individuele docent verantwoordelijk voor je eigen deskundigheid. Er wordt verwacht dat je advies vraagt aan collega's. Eigenlijk moeten de thema's onderwezen worden door de mentor van die klas (idealiter volgens de school en Steiner), maar als de mentor het niet kan of wil, komen er vakdocenten. Je kunt de vakcollega raadplegen en dat is wel gebruikelijk. Er was een tijd geen biologie-collega in de onderbouw en daar hadden bovenbouwdocenten van biologie wel kritiek op. Er is toen overleg geweest met alle betrokkenen en vakmateriaal beschikbaar gesteld.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

In een periode bij een thema is een vak het uitgangspunt. Dat thema vanuit een vak wordt dan wel van alle kanten bekeken, vooral vanuit de creatieve vakken. Vaak wordt een thema door een mentor met een andere vakachtergrond gegeven en dan staat het je vrij om het op je eigen manier te doen. Steiner geeft aan dat je je worsteling als docent ook leerzaam kunt maken voor de leerling. Kunst moet van Steiner ook zoveel mogelijk in de thema's verwerkt worden.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Steiner heeft een doorlopende leerlijn van basisschool tot voortgezet onderwijs geschreven. Op de basisschool van de Vrije School komen bijvoorbeeld in principe de Romeinen en middeleeuwen aan bod. Maar de helft van de leerlingen komt niet van een bijbehorende basisschool. De inhoudelijke opbouw van Steiner wordt nog steeds gehanteerd voor zowel onder- als bovenbouw. Er zijn geen afspraken over te halen doelen en vaardigheden. In de bovenbouw wordt inhoudelijk wel besproken of alles gehaald wordt voor de examenprogramma's.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er is veel tijd voor de ontwikkeling van de docent. Een middag in de week is er voor overleg en samenwerken. En die tijd zit in je takenpakket. Je kunt dan in principe alles doen. Het overleg gaat wel vaak over pedagogische vragen. Didactiek begint de laatste paar jaar wel meer aandacht te krijgen. Pabo-docenten doen het goed op de Vrije School.

Een thema dat je niet goed kent voorbereiden, voelt wel als voorbereiden in eigen tijd. Maar er is wel voorbereiding in je takenplaatje opgenomen. Bij een nieuw thema kost het je een uur om 100 minuten voor te bereiden en als je een thema vaker gegeven hebt gaat het steeds sneller (10 min).

Effecten en mening van de respondent

Het zijn volgens de respondent de capaciteiten van de leerling die het verschil maken. Dus in de bovenbouw is er eigenlijk geen verschil te merken tussen leerlingen die in de onderbouw een vakdocent hadden voor een thema of niet. Er is weinig aandacht voor doelen en evaluatie van de thema's, omdat deze gebaseerd zijn op de richtlijnen van Steiner. Op de jaarlijkse studiedag wordt hier wel bij stil gestaan.

Je moet als docent de perfectie van je vak loslaten. Persoonlijkheid is belangrijker dan vakkennis om de kinderen te bereiken: op een Vrije School moet je als docent naast de leerlingen staan. Als contact met de leerling op orde is, heeft een vakdocent vervolgens wel de voorkeur van de respondent. Maar zij biedt naast geschiedenis vooral aardrijkskunde en nederlands aan. Vakken waar ze altijd belangstelling voor heeft gehad. Op basis van ervaring met het lesgeven over kranten uit een oud bestaand boekje, heeft ze een lessenserie gemaakt over de krant. Ze ontwikkelde dit vanuit eerdere ervaringen, reflectie daarop en met gebruik van begrippen uit het vak geschiedenis. Ook ervaringen met het maken van historische kranten heeft ze er in verwerkt. De sectie nederlands vindt het een mooie serie en deze wordt nu gebruikt voor het vak nederlands.

Een grote basisschool kan kiezen uit twee methodes

Jos Niewold is opleider geschiedenis bij FLOT en bestuurslid van de VGN
Respondent is docent van groep 5

Context school

Een relatief grote basisschool in een wat groter dorp in het zuiden van het land. Op school zitten ongeveer 700 leerlingen. Er werken ongeveer 45 mensen; aantal fte's is niet bekend, er zijn veel parttimers. Het opleidingsniveau is over het algemeen hbo-bachelor (pabo). Daarnaast zijn er een paar collega's met een post-hbo, een paar collega's met een master SEN en academische masters zoals psychologie en onderwijskunde.

De sfeer wordt omschreven als leuk en gezellig. In meer professionele zin kan de sfeer als servicegericht worden omschreven: "dienstbaar" naar leerlingen en ouders.

De school valt met nog veertien andere basisscholen onder een katholiek schoolbestuur. Alle scholen zijn gevestigd in de gemeente. Het katholieke element is nauwelijks aanwezig, alleen met de feestdagen wordt daar enige aandacht aan besteed.

De school werkte tot vorig schooljaar met de methode "Topondernemers" (www.topondernemers.nu), waarin vakoverstijgend wordt gewerkt met geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek. De uitgeverij achter Topondernemers heeft nu Topondernemers 2.0 uitgebracht. Op dit moment wordt een andere aanpak uitgetoetst: Leskracht (www.leskracht.nl) die uitgaat van de kerndoelen wereldoriëntatie en taalvorming. Beide methodes zullen worden geëvalueerd, waarna één van beiden schoolbreed zal worden ingevoerd.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

De wens om vakoverstijgend kwam vanuit de docenten. De docenten hebben voor ieder vakgebied een aparte commissie opgesteld, zodat steeds weer kritisch gekeken wordt naar de aanpak in de diverse groepen en de doorgaande leerlijn. Deze commissies inventariseren met regelmaat de behoeften van de teamleden. Zo ook op het gebied van wereldoriëntatie.

Er kwamen steeds meer geluiden dat men de oude aanpak niet uitdagend genoeg vond en merkte dat deze niet aansloot bij de behoeftes van

de kinderen. Er was te weinig betrokkenheid te zien, kinderen waren niet erg gemotiveerd tijdens de lessen uit het boek. Daarnaast was er landelijk de opmars van het overstijgend werken, hetgeen ook vanuit de inspectie bekeken wordt. Het is de combinatie van deze zaken, die ertoe geleid heeft om te kiezen voor een vakoverstijgende aanpak. Dit werd de methode Topondernemers. Deze keuze is gemaakt voordat deze docente op de school werkzaam was.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Er wordt dus op dit moment een keuze gemaakt tussen beide methoden. Voor wat betreft de methode Topondernemers is de docent zelf vrij om een thema bij de leerlingen te introduceren. Leskracht wordt als meer sturend ervaren: Leskracht is een volledig uitgewerkte methode waar de docent relatief weinig eigen werk aan hoeft toe te voegen, maar dus ook weinig speelruimte heeft.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Leskracht is volledig leerlinggestuurd: met de online methode maken leerlingen zelf hun onderzoeksvragen. De rol van de docent is vooral coachend. De respondent ervaart dit ook als een verlies, want ze kan haar eigen enthousiasme over bepaalde onderwerpen minder overdragen. Bij Topondernemers zijn de vragen niet door de leerlingen zelf bedacht. Topondernemers zoals het tot nu toe was, werd door de docente ook wel als iets té vrij ervaren: weinig sturend, zodat leerlingen weinig houvast hebben wat betreft het eindproduct en ook niet goed weten wat en hoe ze hun kennis moeten presenteren. Er worden wel een aantal suggesties gedaan voor een eindproduct, maar de docent vindt die erg talig, wat jammer is voor de leerlingen die iets anders zouden willen of andere kwaliteiten hebben.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Er is zoals gezegd geen vaksectie, maar de docenten werken veel samen om voor te bereiden. De vraag is dan telkens hoe dwingend men de afspraken met elkaar wil maken en hoe vrij de individuele docenten zijn om er zelf een eigen draai aan te geven, waarbij toch dezelfde doelen worden behaald. De meningen lopen weleens uiteen. De docente zegt dat ze, ondanks de methode, toch vaak lesjes geeft over onderwerpen die met het thema te maken hebben en die ze interessant en/of nuttig vindt. Leerlingen vinden dat vaak fijn en zo is er ruimte om de leerlingen

te enthousiasmeren. Het zou ook goed zijn als docenten meer van elkaars expertise gebruik zouden maken: niet iedereen is op alle onderwerpen even goed ingelezen. Maar dat gebeurt helaas veel te weinig. Bij Leskracht worden ook workshops gegeven, daar gebeurt dat iets meer. In principe is het daarbij mogelijk om zo andere expertise van bijv. ouders de school in te halen.

Individuele docent-Samenwerking

Dit item sluit eigenlijk naadloos aan bij het vorige. De methode wordt in de hele school ingevoerd, ongeacht welke keuze men maakt. Er wordt dan samengewerkt in de voorbereiding.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

De "losse" vakken worden in beide methodes niet benoemd, maar zijn wel zichtbaar.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Zoals eerder gezegd wordt de methode schoolbreed ingevoerd, beide zijn dus gebaseerd op een doorlopende leerlijn tot en met groep 8. Leskracht maakt gebruik van een cyclus: onderwerpen komen meerdere malen tijdens de schoolcarrière langs, telkens op een hoger niveau. De methode Topondernemers benoemt niet dat er een doorlopende leerlijn is. Op de website van de methode staan wel de thema's genoemd, maar er is geen verantwoording welke kerndoelen op welke niveaus gedurende de verschillende schooljaren de revue passeren. De respondent is er echter wel van overtuigd dat er een doorlopende leerlijn is, ook al is die niet zo expliciet.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Rondom de methodes zijn er verschillende presentaties geweest. En op studiedagen is er dieper ingegaan op de theorie achter de methode. Maar voor de rest is ontwikkeltijd toch vooral eigen tijd.

Effecten

1. De respondent ziet wat betreft Leskracht wel een toegenomen motivatie van leerlingen om te leren

Door de sturing vanuit de methode met de zogenaamde Educatiecirkel, is de leerling zich wat meer bewust van zijn eigen handelen en dus ook kritischer t.o.v. het eigen handelen. Een verband

leggen met een andere manier van leren, is voor deze leerlingen erg lastig. Denken over denken kunnen de meeste kinderen, op een enkele uitzondering na, nog niet.

2. Enthousiasme voor vakkenintegratie binnen de school

De leerlingen vinden het leuk vanwege de variatie en eigen richting die ze aan de thema's kunnen geven. De respondent geeft aan dat t.a.v. de methode Topondernemers het nadeel vooral zit in de geringe sturing die vanuit de methode aan de leerlingen wordt gegeven.

Leerlingen weten eigenlijk niet zo goed wat ze aan het doen zijn, en waarom ze dat doen. De eindproducten en presentaties halen dan ook zelden een niveau wat eigenlijk gewenst zou zijn.

Wat betreft docenten is het wisselend: bovenbouwdocenten zijn over het algemeen positiever dan de onderbouwdocenten omdat de vakken meer inhoud krijgen en het iets gemakkelijker is om vakoverstijgend te werken. Uiteindelijk is de weerstand nu ook weer niet zo groot dat docenten niet vakoverstijgend werken.

3. Betere scores op toetsresultaten

Voor zover men er nu zicht op heeft is er weinig verschil tussen de resultaten behaald met Topondernemers of met Leskracht.

4. Versterking van de visie op vakkenintegratie

Er is een clubje van docenten om de pilotfase te begeleiden en zij zullen ook het keuzeproces voor of Topondernemers 2.0, of Leskracht begeleiden. Verder is er geen extra professionaliseringstijd.

Als men voor Leskracht kiest, dan is er wel een begeleider die docenten kan helpen met verschillende vragen. Mocht de keuze op Topondernemers vallen, ook dan is er een aanspreekpunt beschikbaar.

Er zijn inmiddels meer laptops aangeschaft voor in de lokalen. Nu kunnen veel meer kinderen gebruik maken van de sites die bij de methodes horen.

Een basisschool in een krimpregio werkt met thema's

Frederik Oorschot is medewerker van de SLO
Respondenten zijn docenten aan de school

Context

Een basisschool die in een krimpregio ligt, maar toch groeit het aantal leerlingen doordat andere scholen in de buurt sluiten. Het traditionele lesgeven vonden enkele (nieuwe) docenten passé en niet meer inspirerend voor de leerlingen. Daarom is besloten om met thema's te gaan werken en meer op samenhang te focussen. Er zijn 124 leerlingen (2015) en acht docenten. De signatuur is katholiek maar open voor alle kinderen. Er is een positieve sfeer, het team heeft zelf gekozen voor een nieuwe richting en staat daar vol enthousiasme achter. Dit ondanks een lastige financiële situatie (bezuinigingen en krimp, versus groei en investeringen). De school zat in een fusietraject en dat werkte belemmerd.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Hoewel de school zelf nog geen officiële visie heeft geformuleerd kan deze uit de twee gehouden interviews wel worden afgeleid. De school is de plaats waar leerlingen een kritisch onderzoekende houding wordt aangeleerd. Dit gebeurt door te werken aan thema's die vakoverstijgend zijn en hun oorsprong vinden in het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' of nog specifieker: de Mens- & Maatschappijvakken.

Methodie gestuurd-Eigen materiaal

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De methodes worden gebruikt als inspiratiebron voor te ontwikkelen thema's. Echter, ook steeds meer eigen thema's krijgen een plaats in het leerplan. Dit is mede afhankelijk van docent en leerling. De inbreng en zelfstandigheid van de leerlingen wordt elk jaar groter en dus ook de mogelijkheid om eigen thema's in te brengen.

Eén sectie- Mix van vakgenoten

Het is een basisschool en dus één team dat gezamenlijk werkt aan onderwijs. Elke leerkracht geeft alle vakken. Hier is meer van toepassing '1 team - meerdere thema's'. Op één moment werkt de hele school aan hetzelfde thema (bijv. oceanen). Per leerjaar liggen er verschillende

accenten. Thema's komen niet noodzakelijkerwijs terug in een volgend leerjaar. Wel bepaalde aangeleerde inhouden en vaardigheden.

Individuele docent-Samenwerking

De docenten vinden het samen ontwikkelen van het lesmateriaal van groot belang. Er moet een goede samenhang zijn tussen thema's in één leerjaar en tussen de jaren. Dit vereist gezamenlijke kennis over het waartoe en het wat.

Geredeneerd vanuit de leerling, werken leerlingen op verschillende manieren aan een thema. De ene keer in groepjes, maar soms ook alleen. Ontwikkelpunt is het formuleren van leerdoelen die bij de thema's horen op verschillende niveaus.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

De school streeft naar vakintegratie met de door haar gekozen thema's. Vooral de vakken nederlands en rekenen krijgen een plek in de thema's. Samenhang creëren in het aanbod is een doel binnen deze manier van werken. De overtuiging is dan ook dat samenhang leidt tot betekenisvoller onderwijs voor de leerlingen.

Leerlijn per leerjaar-Doorlopende leerlijn

Hier is nog geen goed zicht op. De school is in ontwikkeling op dit gebied. Thema's moeten worden gestroomlijnd en er is nog geen sprake van leerlijnen per jaar of doorlopend over leerjaren heen. Enkele thema's komen wel uit een methode waar een opbouw in zit.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

In principe is de lesvoorbereiding de ontwikkeltijd. Maar het idee om met thema's te gaan werken en volledig geïntegreerd, kost veel meer tijd dan school kan faciliteren. Nu worden er geen grote stappen verwacht en gezet, het motto is stap voor stap.

Effecten

Output van deze nieuwe manier van werken is nog niet gemeten, maar de leerlingen vertonen een grotere betrokkenheid dan voorheen. Of dat betere cijfers oplevert en een beter leerproces, is nog niet bekend.

Hoofdstuk 3

Unieke vakken of aanpakken

Integratie naar democratische wens

Annemarie Melisse is opleider geschiedenis bij FLOT
Respondent is docent/mentor in het democratisch voortgezet onderwijs

Context

Het betreft een privéschool voor democratisch onderwijs in het midden van het land. Voor leerlingen van twee tot achttien jaar. Ongeveer 170 leerlingen, dertien docenten staf en daar nog tien docenten naast. De laatste twee jaar is er sprake van een krimp. Er was voorheen steeds een groei van het leerlingenaantal, ongeveer dertig nieuwe leerlingen per jaar. Maar dit jaar zijn er veel leerlingen van school gegaan. Al twee jaar blijft het aantal steken op 160 à 170 leerlingen. De schoolkring beslist of een leerling toegang krijgt na een intakeprocedure. De leerlingen op deze school checken in en uit met een pasjessysteem (om aan de leerplicht te voldoen). De aankomst is tussen 8.00-10.00 uur en de school is open tot 16.30 uur. De reguliere vakanties worden gevolgd, maar ook buiten de vakantie heeft een leerling tien flexibele dagen om in te zetten (die je kwijtraakt als je bijvoorbeeld spijbelt).

“Wij zijn eigenlijk geen docenten.” Sommige werknemers geven geen les en zijn bijvoorbeeld alleen mentor. Een combinatie is ook mogelijk. Leerlingen kiezen zelf hun mentor. Een mentor kan zelf aangeven hoeveel leerlingen hij/zij opneemt. Er is een vaste groep van tweedegraads en eerstegraads bevoegd docenten. Daarnaast medewerkers met een achtergrond in Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH), agogisch werk, computerkunde, landbouwkunde. Dit kan heel divers zijn.

Alle ‘niveaus’ zijn aanwezig op de school. Hoewel de school deze eigenlijk niet erkent, omdat er gewerkt wordt vanuit ‘interesses.’ Mavo/havo/vwo-leerlingen zijn er alleen zodra leerlingen kiezen voor het doen van het eindexamen. Dit kan per vak op verschillend niveau. “Kinderen en ouders zijn hier ook niet mee bezig.” Kinderen komen naar deze school omdat ze of het concept goed vinden of omdat ze vast zijn

gelopen op (een) vorige sch(o)ol(en). Je kunt na nare ervaringen bij deze school 'un-schoolen': een soort rustperiode nemen, totdat je weer iets wilt gaan doen. "Dat moment komt altijd. Gemiddeld duurt zo'n periode een half jaar."

De school heeft drie groepen in huis: een kleutergroep, een primair onderwijsgroep en een groep voortgezet onderwijs. Deze hebben aparte afdelingen. Dit kan door elkaar heen lopen. Een aantal 'vakken' worden aangeboden en een aantal komen er op verzoek. Het primair onderwijs kent bijvoorbeeld twee methodes waarmee alles aan rekenen en taal wordt aangeboden (wat het eindniveau van de basisschool zou moeten zijn). Voor elk vak is er een eerstegraads of tweedegraads docent bevoegd. Daarbuiten zijn er veel mensen aanwezig in de begeleidende sfeer (bijvoorbeeld pedagogiek als achtergrond). Werknemers moeten elk jaar opnieuw toestemming krijgen van de schoolkring om aan te kunnen blijven. Dit heet 'thesis-week': als docent vertel je wie je bent en waarom je daar moet zijn. Wat je drijft en wat je motiveert. Het is een rondje beeldvorming. Leerlingen vertellen dan wat ze ervan vinden. Na die week hangt er een lijst waarop iedereen aangeeft of ze willen dat je blijft of niet. Bij een groot negatief percentage volgt een kringgesprek. Je kunt ook een motie als groep indienen als iemand niet functioneert. De sfeer wordt als heel goed ervaren. Het kan wel heel confronterend zijn. Er wordt altijd afgestemd op anderen. Je ziet de mens achter de docent. Er is veel compassie voor elkaar als het niet goed gaat."

De geïnterviewde docent biedt het programma voor geschiedenis aan. 'Geschiedenis is leuk' is bijvoorbeeld een vak wat vanuit de interesses van de leerlingen komt. Maar het is ook mogelijk om in twee jaar te trainen voor het eindexamen.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Elk vak kan aangevraagd worden. Vorig schooljaar was er bijvoorbeeld vraag naar 'Big History', een combinatie van geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde. Voor dit vak is er ook een methode beschikbaar. Er zijn leerlingen die een geïntegreerde aanpak leuk vinden.

De school doet veel aan projectonderwijs. Zo was er het project 'Gouden Eeuw', een samenwerking tussen geschiedenis en nederlands. De groep

is Vondel gaan onderzoeken in Amsterdam. Eerst werd Vondel gelezen, vervolgens werden er schilderijen bekeken en werd de context verteld. Het werd een tweedaagse excursie.

“De samenwerking tussen leerlingen is waar het over gaat. Als school zijn we leergemeenschap. We leren met en van elkaar. Dat kan zijn vakinhoudelijk, maar ook organisatorisch.” Elke donderdag is er een bijeenkomst van de ‘schoolkring.’ Dat wil zeggen dat iedereen die er op dat moment is, samen de schoolkring vormt. Er is wel een bestuur, maar die besturen eigenlijk niet en bewaken enkel of het concept gehandhaafd wordt. Om iets aan te vragen dien je als docent of leerling een motie in te dienen (als leerling bijvoorbeeld samen met jouw mentor). De moties worden dan tijdens ‘schoolkring’ besproken en er wordt op dat moment besloten of er bijvoorbeeld een nieuw vak zal komen of bijvoorbeeld een nieuwe wipwap. Hier gaat een subkring (een kleinere groep omdat het anders niet uitvoerbaar is) dan vervolgens mee aan de slag (Is er budget?. Is deze motie er al eens eerder geweest?). Voor het voorbeeld van de wipwap is dat de kring ‘inrichting’. Een motie moet je een week van tevoren indienen. Vooraf zijn deze in te zien. Begeleiders proberen eigenlijk elke motie erdoor te krijgen (mits niet schadelijk voor leerlingen of de school), zodat leerlingen zien dat ze invloed hebben op hun eigen leven.

Methodegestuurd-Eigen werk

Er wordt een methode aangeschaft met leerlingen die dat leuk vinden. Deze methode wordt gebruikt als naslagwerk. De school werkt volledig vraaggestuurd. Bij de vraag wordt materiaal gemaakt of gezocht. Soms komt een leerling zelf aan met materiaal. “Wij maken samen onderwijs.”

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Het onderwijs wordt samen gemaakt. Een co-constructie, waar de school handen en voeten aan probeert te geven.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

In principe bestaat er geen sectie of vakgroep op deze school. Er werken mensen die nodig zijn.

Individuele docent- Samenwerking

Er is veel ruimte voor samenwerking. Vanuit de vraag van de leerling. Als het nodig is of wanneer er vraag naar is, wordt iets samen aangeboden.

Dit gebeurt veel. Als docent kun je samenwerken met mensen die je liggen; je bent niet afhankelijk van secties.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Dit is compleet afhankelijk van de vraag.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Een doorlopende leerlijn is er niet, of is eindeloos. Voor sommige leerlingen is de leerlijn er. Het hangt van de leerling af of hij/zij deze lijn wil aanbrengen. Per half jaar wordt er gebruik gemaakt van een leerlingvolgsysteem. Onder begeleiding vullen leerlingen zelf in hoe zij zich vakspecifiek en persoonlijk ontwikkeld hebben. Na afronding vindt er een pedagogisch driehoeksgesprek plaats met ouders en leerling. De leerling bepaalt wie erbij is (uitnodiging door leerling en mentor samen). Ook hier draait het om beeldvorming. Een beeld geven van de leerling van het afgelopen half jaar. Dit kan ook in een groep. De leerling heeft het eigen proces in de hand. Eigenaarschap is op deze school belangrijk. Bijna wekelijks vinden er gesprekken plaats met de mentor. Hier wordt geen tijd aan gesteld. Het is een gesprek/dialogoog.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Er zijn geen taakplaatjes. “Je groeit erin. Je weet op een gegeven moment zelf hoeveel tijd je ongeveer nodig hebt. Je krijgt betaald voor wanneer je er bent. Meer kun je aanvragen met een motie, die je kunt indienen in de schoolkring. Elke donderdag komt deze de hele middag samen.”

Effecten

Er is één collega die bijhoudt waar welke leerling naartoe gaat, maar een overzicht van waar de leerlingen na de democratische school terecht komen is er nog niet. Ook worden de examenresultaten niet bijgehouden, want de leerlingen doen staatsexamen en de uitkomst daarvan kan alleen maar via de leerling en/of ouders met docenten gedeeld worden. Wat de leerresultaten betreft: een docent noteert zelf wat hij/zij aan stof aanbiedt en hoe dat is verlopen. Het niveau van de leerling wordt daarbij ingeschat. Elk halfjaar vindt het voortgangsgesprek plaats. Uitslagen van alle docenten samen vormen één geheel. Zowel cognitief, affectief en psychomotorisch worden resultaten samen genomen. Alles van belang kan door een docent in het leerlingvolgsysteem worden ingevuld. De docent noteert dat wat opvalt (bijvoorbeeld wat de leerling inbrengt in de les, maar ook de voortgang).

Mening van de respondent

“Projecten zijn leuk om te doen. Het project ‘Gouden Eeuw’ komt sowieso weer terug, want daar wordt om gevraagd. Er zijn veel excursies op deze school. Deels leuk, maar vaak ook educatief.” Uitgangspunt van de school is: een kind is leergierig. “Jij kunt niet zeggen wat een leerling moet doen. Je faciliteert een leerling in wat hij/zij wil. Het enige wat je probeert te doen is aan te geven om ook aan anderen te denken, de leerling de consequenties te laten inzien van dat wat je doet. Wij zijn er voor horizon verbredende vragen en ook vakinhoudelijk zijn wij expert. Iets wat goed is voor de school, kun je aangeven. Het proces is weliswaar traag, maar wordt gedragen door iedereen. Op een gewone school telt het curriculum, wij hebben dat niet. Wij hebben leerlingen en proberen die tot hun recht te laten komen en dat geldt ook voor de medewerkers. Zorg voor elkaar is heel belangrijk.”

Het vak GMF: Godsdienst, Maatschappijleer en Filosofie

Alderik Visser is werkzaam bij de SLO

Respondenten werken op deze school als docent godsdienst/levensbeschouwing en GMF

Context

Deze school is een christelijke scholengemeenschap in het noorden van het land. Zij biedt 2000 leerlingen uit de regio Drenthe Zuid alle soorten van regulier onderwijs: van praktijkonderwijs tot en met het gymnasium. De school is uitgesproken over haar christelijke karakter. *“Vanuit onze christelijke identiteit willen we een school zijn die zich kenmerkt door toekomstverwachtingen en vertrouwen, dat het zinvol is blijvend te investeren in de leerling en de eigen professionaliteit. De school wil met leerlingen spreken over levensvragen en met hen samen vorm geven aan vieringen. Verder zien wij het als onze taak de leerlingen te vormen tot mensen die vertrouwen hebben in zichzelf, in elkaar, in het leven en in de toekomst.”* (RvEC, 2017) Om daar vorm aan te geven, experimenteren docenten godsdienst/levensbeschouwing en maatschappijleer op de havo/vwo-locatie van de school (ongeveer 1000 leerlingen) sinds twee jaar met een nieuw combinatievak: GMF

De school werkt(e) met een bestaande methode voor godsdienst/levensbeschouwing, te weten Perspectief (Thieme Meulenhoff). In samenwerking met een kleine uitgeverij in Amersfoort (Creathon, voorheen Oase) hebben ze daar katernen bij ontwikkeld als verdieping op de methode in de bovenbouw havo/vwo. In dit *WHY-Magazine* worden inhouden van godsdienst/levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie door middel van de actualiteit aan elkaar gekoppeld, en worden ook ‘luikjes’ geboden om koppeling met andere vakken en domeinen mogelijk te maken – zoals bewegingsonderwijs, biologie, scheikunde, seksuele vorming. Door de combinatie van godsdienst/levensbeschouwing en maatschappijleer is er meer contacttijd met leerlingen mogelijk. Het combinatievak staat voor drie lessen per week op het rooster mavo/havo/vwo 4 en in vwo 5. In de andere leerjaren staat ook het vak GMF op het rooster, voor twee dan wel één uur per week. Een eerste volledige reeks magazines is nu klaar en wordt binnenkort geëvalueerd. School en uitgever denken na over een nieuwe reeks ten behoeve van de leerlingen in vmbo-gtl. De havo/vwo-katernen zijn te koop

en te gebruiken door andere scholen. Tot dusverre is er wel enige afname, van individuele docenten die ermee experimenteren, in het mbo en in ziekenhuizen (!), maar van grote aantallen abonnementen voor leerlingen is het nog niet gekomen.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

In haar uitwerking sluit het vak enerzijds wel aan op wat de school als christelijk vormingsinstituut wil zijn en bereiken. Anderzijds moet de school rekening houden met ouders, die niet zelden nog andere verwachtingen hebben bij levensbeschouwelijk onderwijs. Voor het combinatievak is (nog) geen eigen vakwerkplan ontwikkeld. De 'methode' volgt, als gezegd, het ritme van een bestaande methode godsdienst/levensbeschouwing. Voor dat vak/leergebied bestaan geen kerndoelen of leerplankaders, en die zullen er van overheidswege om grondwettelijke redenen ook niet komen. De 'kartrekkers' van het project zijn geïnspireerd door een idee van bildung als zelfvorming en een kritisch-democratisch perspectief op burgerschap.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

De basis wordt gevormd door een bestaande methode voor levensbeschouwing. Het materiaal dat zelf is ontwikkeld volgt de thematische opzet van deze lesboeken. Om 'dekkend' te zijn voor maatschappijleer, zijn de vijf domeinen die daarvoor zijn omschreven wel gericht verwerkt in de acht katernen. Met wat puzzelen lukt het wel om alle aspecten van de domeinen onder te brengen, maar heel 'organisch' voelt het niet altijd aan.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Daar is in z'n algemeenheid geen antwoord op te geven: dat hangt af van de groep, de docent, de situatie. Er wordt veel gedaan aan samenwerkend leren, praten, discussies, maar de mate waarin leerlingen daarin zelf sturing nemen/krijgen wisselt. Leerlingen zijn nog niet, maar worden wel bevraagd op de inhoud van het WHY-magazine. Bij de samenstelling daarvan is wel gekeken naar actualiteit en de belevingswereld van de leeftijdsgroep. Het vak haalt veel input van buiten de school naar binnen (politiek, maatschappelijke organisaties) en wil graag veel naar buiten, de wereld in. Dat laatste is en blijft lastig, vooral vanwege randvoorwaarden en tijd.

Een sectie-Mix van vakgenoten / Docent individueel-Samenwerking

Het combinatievak is ontwikkeld op initiatief van een docent nederlands, tevens clusterleidster. Samen met vier docenten godsdienst/levensbeschouwing, een docent maatschappijleer en een docent filosofie, heeft zij er een eerste vorm aan gegeven. Inmiddels geven vier docenten godsdienst/levensbeschouwing en een docent maatschappijleer, vorm aan én les in het vak. De filosofiedocent die eerder meeschreef geeft geen les meer. Een ander schrijft nu mee aan de katernen en verzorgt trainingen voor de andere leerkrachten op het gebied van filosofie/filosoferen met kinderen en jongeren.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het ideaal is om een en ander echt te integreren, maar de praktijk is weerbarstig. Door één van de methoden van een van de vakken als uitgangspunt of basis te nemen, (b)lijkt het moeilijk om de inhouden van andere vakken er 'organisch' mee te verbinden. Vooral het 'inhaken' van onderdelen maatschappijleer lijkt nu soms wat geforceerd. Bovendien: een docent godsdienst/levensbeschouwing is niet zomaar een docent maatschappijleer. Tegelijk doet de school, als gezegd, aan interne scholing om docenten de vakinhoud en vakdidactiek van de andere vakken (meer) eigen te laten maken.

Wat volgens de docenten wel integrerend werkt, is structureel ingaan op de actualiteit. Doordat die (nog) niet is toegewezen aan een vak, en vanuit meerdere perspectieven bekeken kan of moet worden, valt bij het behandelen van actualiteit de vakdocent weg, en komt de GMF-docent in beeld. Datzelfde gebeurt bij het werken met de Why-Magazines en bij het werken aan een levensvisieboek.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

In de onderbouw staat GMF twee uur in de week op het rooster, met de eerder genoemde methode voor godsdienst/levensbeschouwing als leidraad. De inhouden daarvan worden door de docenten (in overleg) verbonden met elementen uit de methode Doordenken (Uitgeverij Damon; filosofie voor de onderbouw). Ook het voorbeeldleerplan filosofie onderbouw (Marsman e.a., 2009) is hierbij gebruikt.

De school biedt niet het keuzevak filosofie aan, noch is er een schoolexamen godsdienst/levensbeschouwing – zoals een (zeer beperkt) aantal scholen dat geeft. Wel hebben de leerlingen in de eindexamenklassen havo/vwo nog een uur GMF. Leerlingen kunnen hun

Profielwerkstuk in verband met GMF schrijven – sommigen doen dit ook. In het kader van GMF werken leerlingen in de bovenbouw aan een levensvisieboek. Dat bestaat uit opdrachten over het thema dat in het katern behandeld is, over de actualiteit en over henzelf. Het werken aan het boek is een zogenoemd Handelingsdeel – er komt geen cijfer aan te hangen, maar moet wel als voldoende worden beoordeeld. Het boek bouwt voort op het portfolio in de onderbouw, waarin leerlingen eveneens aan de hand van opdrachten dieper nadenken over hun eigen leven en beschouwingen.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

In de pioniersperiode was er voor de twee betrokkenen 25 uur taaktijd beschikbaar om GMF vorm te geven. Vorig jaar had een grotere kerngroep elk 100 uur beschikbaar. Dit jaar varieert dat (tussen de 50 – 75 taakuren). Dat is niet weinig, maar weegt niet op tegen de enorme investering die is en wordt gepleegd om de magazines te maken en (zelf) ook uit te venten. Er is één lesuur in de week vrij geroosterd om overleg te plegen met de vakgroep en met het cluster (samenwerking met het vak nederlands), maar dat uur gaat vaak op aan alledaagse beslommingen en concrete voorbereidingen van toetsen, gastlessen. Er zijn dit schooljaar (2017-2018) effectief drie brainstormdagen (van 3,5 uur) geweest om aan de magazines te werken. Het échte werken aan deze multidisciplinaire vakontwikkeling vindt daardoor vooral plaats tijdens pauzes, in tussenuren, na de lessen en per e-mail. Omdat het ontwikkelen van het vak en de (betrekkelijk grote) externe publiciteit veel tijd kost, hebben de docenten te weinig tijd om ook aan ‘interne publiciteit’ te doen: het mee krijgen van de andere docenten in de school. Om een en ander nog eens goed te doordenken en (mogelijk) te herzien is in de ogen van de docenten eigenlijk heel erg veel tijd nodig, “*flink wat dagen op de hei.*”

Mening van de respondenten

De ‘kartrekkers’ zijn zeer gedreven en geloven dat hun vak-in-combinatie de toekomst van godsdienst of levensbeschouwing is. In dat idee worden ze onder andere gesterkt door vakdidactici op dat terrein, waar contact mee is. De context (ouders, methoden) werkt hier echter als een rem. Bovendien werken ze vooralsnog erg geïsoleerd op hun school - ‘netwerken’ met andere scholen zou prettig en ontlastend kunnen zijn.

Het vak Global Perspectives voor alle leerlingen in vwo4

Marlous Oud is opleider aardrijkskunde bij FLOT en was voorheen werkzaam bij de hieronder beschreven school en betrokken bij de ontwikkeling van het beschreven vak

Respondenten zijn alle docenten die betrokken zijn bij de uitvoering van het huidige vak

Context

Het gaat om een scholengemeenschap voor mavo, havo, vwo, tweetalig mavo, tweetalig havo en tweetalig vwo met ongeveer 1800 leerlingen en 150 medewerkers in Brabant.

Het vak Global Perspectives van Cambridge International Education is op deze school tot stand gekomen door het besluit van de directie om het vak Algemene Natuurwetenschappen (ANW) vanaf schooljaar 2015-2016 te vervangen door een ander vak. Op verschillende lagen binnen de school werd er al nagedacht over de mogelijke invoering van een nieuw vak. Zo was het tweetalige onderwijs (tto) team in het schooljaar 2013-2014 al aan het onderzoeken of het vak Global Perspectives van meerwaarde zou kunnen zijn voor het senior certificate dat tto-leerlingen na het succesvol afronden van de tweetalige bovenbouw ontvangen. Bij Global Perspectives staan onderzoeks- en argumentatievaardigheden centraal. Aan de hand van globale vraagstukken worden de vaardigheden aangeleerd en worden leerlingen gedwongen om vanuit meerdere invalshoeken een dergelijk vraagstuk te benaderen en te analyseren. De directie en de MR zagen de meerwaarde van een onderzoeksvaardigheden vak zoals Global Perspectives, maar zetten hun vraagtekens bij een aantal zaken.

Zo zorgde het vak in zijn initiële opzet onder andere voor een tweedeling tussen de Nederlandstalige en de tweetalige tak van het vwo. Het advies van de MR was dan ook om de modules onderzoeksvaardigheden uit de onderbouw door te laten lopen in vwo 4 in de contouren van Global Perspectives, maar dan voor alle leerlingen. Daarnaast werd de wens uitgesproken dat zowel docenten uit de alfa-, bèta- en gammahoek betrokken zouden worden bij dit nieuwe vak. Hiermee zouden verschillende visies op onderzoek doen en op de te behandelen inhoudelijke vraagstukken gebundeld worden. Het voordeel hiervan zou zijn dat onder docenten het draagvlak voor dit vak vergroot zou worden

als meerdere secties vertegenwoordigd zouden zijn. Als derde kritiekpunt gaven de directie en MR aan weerstand te hebben tegen de kosten die gepaard gaan met de Cambridge examens. Het bezwaar was dat je ouders niet kan verplichten om die kosten te maken en dat je moet voorkomen dat het behalen van deze certificaten alleen is weggelegd voor 'the happy few'. In de huidige opzet is met deze drie aspecten rekening gehouden¹.

Vanaf schooljaar 2015-2016 is er op deze school gestart met het vak Global Perspectives. Het vak is een verplicht vak in vwo 4 voor zowel de Nederlandstalige als tweetalige leerlingen. Voor tto-leerlingen wordt het programma in het Engels aangeboden. Bij de andere leerlingen zijn de bronnen deels ook Engelstalig, maar is de voertaal Nederlands. Op de lestabel staat dit vak voor twee uur in de week ingeroosterd. Dit komt neer op ongeveer 120 studielasturen per jaar. Hoewel het de school niet gelukt is om in het eerste onderwijsjaar docenten voor dit vak aan te trekken uit alle drie de disciplines, is dat in het tweede en het derde jaar wel gelukt. Momenteel wordt het vak gedoceerd door een docent engels, twee docenten scheikunde/science en een docent geschiedenis. Belangrijk te vermelden is dat het vak in zijn huidige vorm alleen op schoolniveau getoetst wordt. De examenonderdelen worden intern door de eigen docenten nagekeken en Cambridge certificaten zijn hierdoor (nog) niet te behalen. De intentie is uitgesproken om op termijn het vak optioneel aan te bieden aan vwo 5/vwo 6 leerlingen die dan op kunnen gaan voor hun Cambridge GP certificaat. Voorafgaand heeft de school stappen ondernomen om een officiële Cambridge associate school te worden om zo ook het programma daadwerkelijk te mogen aanbieden.

De schalen

Schoolvisie-Landelijk of internationaal vastgestelde doelen

Beide. De school had zelf als visie om meer te gaan doen met onderzoeksvaardigheden in de bovenbouw vwo, echter als senior certificate school en er was een prikkel om meer gewicht te hangen aan het tweetalige component in de bovenbouw (waar alle examenvakken weer in het nederlands gegeven worden).

Methodegestuurd-Eigen materiaal

Beide. De Cambridge Global Perspectives AS-level syllabus is als raamwerk

¹ Oud, M. (2015). Beleidsdocument invoering Global Perspectives bovenbouw vwo.

gebruikt om de toetsvormen en methodiek te bepalen, maar de lessen zijn allemaal stuk voor stuk ontwikkeld door de eigen docenten. Dat betekent onder andere dat de vraagstukken die centraal staan een keuze is geweest van de lesgevende docenten en dat het materiaal zowel in het nederlands als in het engels door hen is ontwikkeld.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

De *totstandkoming* is docentgestuurd geweest. Bij de *uitvoering* van het vak ligt het eigenaarschap van het leerproces nadrukkelijk bij de leerling. De rol van de docent is meer aansturend op het proces /coachende rol (en dus niet kennisoverdrager) en de leerlingen moeten zelf proactief handelen.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Mix van vakgenoten. Momenteel bestaat het docententeam uit vier docenten (engels 1x, scheikunde/science 2x, geschiedenis 1x). Voor wat betreft de aanwezige kennis: het volgen van de tweedaagse Cambridge GP introduction course is een vereiste bij het uitvoeren van dit unieke vak. De uitdaging ligt bij dit vak in het onderwijzen van vaardigheden in plaats van puur inhoudelijke kennis. Het maakt daarom feitelijk niet uit welke vakdocent het vak doceert, zolang hij/zij zich maar bewust is van deze unieke rol.

Individuele docent-Samenwerking

Samen. Voornamelijk drie enthousiastelingen binnen het tto-kernteam hebben de kar getrokken bij de totstandkoming. De vormgeving van het vakoverstijgende programma is echter door de uitvoerende docenten samen gedaan.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Geïntegreerd. Eén vak waar globale vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken wordt bekeken en onderzocht. Het vak is transdisciplinair: geen enkel vak uit het oorspronkelijke Nederlandse curriculum is dominant aanwezig.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Leerlijn van één jaar. De wens is zowel om de leerlijn met onderzoeksvaardigheden in de onderbouw door te trekken naar vwo 4 Global Perspectives. Tevens is er een wens om vanuit vwo 4 de leerlijn

door te laten lopen naar vwo 6, eindigend in het Individual Research Report (ter vervanging van het Profielwerkstuk). Zowel 'naar onder toe' als 'naar boven toe' zijn er nog geen concrete stappen gemaakt.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

Beide. Er is ontwikkeltijd vrijgemaakt om het programma vorm te geven en om als lesgevende docenten wekelijks bijeen te kunnen komen om te overleggen. Echter, dit is een onderhandelingsproces geweest met als resultaat een aantal ontwikkeluren dat in schril contrast staat met het werkelijke aantal uren dat nodig is (geweest) om het vak goed te kunnen lanceren. Er zit dus ook behoorlijk wat 'eigen tijd' van de docenten in.

Effecten

Het systematisch leren van onderzoek doen, redeneren en communiceren staat centraal. Gaandeweg worden leerlingen meer getraind in verschillende onderzoeksvaardigheden. De leerdoelen die aan het einde van het jaar gerealiseerd moeten zijn, en waar een vwo 4 leerling dus aan het einde van het jaar aan moet voldoen, zijn omschreven en worden door het jaar heen via verschillende soorten output getoetst en geëvalueerd. Na het eerste jaar gaven leerlingen via een enquête aan meer duidelijkheid te wensen omtrent de leerdoelen en opzet van het vak. Wat werd gewaardeerd door de leerlingen waren de gekozen vraagstukken die een sterke link met de actualiteit hadden. Tevens sprak de leerlingen aan dat er veel zelfstandig, creatief en innovatief in een groepje gewerkt moest worden. In het tweede en derde jaar heeft het docententeam zich ingezet om het vak te verbeteren en te optimaliseren.

Onlosmakelijk verbonden: Burgerschap, Geschiedenis en Actualiteit

Annemieke Verharen, opleider geschiedenis bij FLOT en lid kenniskring didactiek gammavakken

Respondent is docent en sectieleider Burgerschap, Geschiedenis en Actualiteit

Context school

Het gaat om een scholengemeenschap in Gelderland met op deze vestiging ongeveer 1050 leerlingen en ongeveer 85 medewerkers. Onderwijs wordt hier aangeboden op mavo-, havo- en vwo-niveau. De school is een technasium voor havo en vwo en een International Business College voor havo 4 en 5. Zij zijn hiermee uniek in de regio. Voor mavo is er de mogelijkheid om talentprofielen te kiezen. Leerlingen werken met digitale leermiddelen op een iPad, de school gaat over naar het gebruik van laptops.

Docenten zijn eerste- of tweedegraads bevoegd. De school profileert zich als een school die gelooft in groei van leerlingen. Duidelijkheid naar leerlingen toe is het devies. Er is sprake van algemene krimp in de regio (12 procent), de doelstelling van de school is stabiel blijven qua leerlingenaantallen. Investerings zijn de afgelopen jaren gedaan in het International Business College en in ICT. Iedere docent heeft een personal device, het onderwijs is modern.

Algemeen: Hoe is het vak burgerschap, geschiedenis en actualiteit (BGA) ontstaan?

Een deel van de sectie geschiedenis had genoeg van de conservatieve sfeer c.q. imago van het vak geschiedenis. Zij waren ontevreden over de methodes, vooral vanwege de overladenheid.

De sectie heeft zich een aantal jaren geleden afgevraagd wat de toekomst van het geschiedenisonderwijs zou moeten zijn. Conclusie: de betekenis van het vak geschiedenis ligt in het heden, geschiedenis is overal om ons heen. Geschiedenis zou geen 'contextloos stampwerk' moeten zijn voor leerlingen. Leerlingen zouden vanuit eigenaarschap moeten werken en leren begrijpen waarom de dingen zijn zoals ze zijn. Actualiteit werd hiermee het uitgangspunt van het onderwijs.

Vanuit de politiek en de maatschappij kwam de roep om aandacht voor burgerschap. In de school blijkt dat dit een reële roep is. De sectie

geschiedenis ervaart op deze school dat de multiculturele samenleving niet gelukt is en dat leerlingen met een andere afkomst vaak geen burger zijn in onze maatschappij.

Hieruit is uiteindelijk het idee ontstaan om een leergebied te creëren waarbij deze drie elementen terugkomen. Geschiedenis staat hierbinnen centraal, vandaar ook de centrale plaats binnen de naam BGA.

Burgerschap en actualiteit krijgen verder een zeer prominente plaats binnen het leergebied.

De visie van de sectie is dat je actualiteit en burgerschap niet los kunt zien van het vak geschiedenis.

Alle leerlingen worden geacht het nieuws te volgen en er wordt ook op school samen naar het journaal gekeken. Alle leerlingen in klas 1, 2 en 3 havo/vwo krijgen 2,5 uren BGA per week. Vanaf 3 mavo en 4 havo/vwo heet het vak geschiedenis vanwege het examenprogramma. Onderdelen van BGA zijn op diverse plaatsen zichtbaar, bijvoorbeeld in praktische opdrachten en schoolexamens.

De schalen

Schoolvisie-Landelijke doelen

Samenwerking in jaarlijkse projectweken wordt door de school gestimuleerd. Zo is er bijvoorbeeld een samenwerking tussen aardrijkskunde en geschiedenis in de onderbouw met als thema 'veldwerk'. Het vak BGA is ontstaan vanuit de sectie geschiedenis met instemming van de schoolleiding. De sectie geschiedenis werkt hierin niet samen met andere vakken (zoals bv. maatschappijleer). Het vak BGA is gericht op de eindtermen van de onderbouw en de bovenbouw voor het vak geschiedenis. Er wordt gekeken naar historisch burgerschap, maar er wordt ook uitgegaan van de eisen die de overheid stelt aan burgerschap binnen het vo.

Methode gestuurd-Eigen materiaal

Al het materiaal is zelf ontwikkeld, hierbinnen zijn de drie elementen van BGA verweven. In de basis start een les vanuit de actualiteit, gekoppeld aan één of meerdere kenmerkende aspecten. Meestal wordt er chronologisch lesgegeven vanuit het kader van de tien tijdvakken, zodat er voor leerlingen een heldere structuur is. Er zijn aparte actualiteitentoetsen, maar ook hier komen onderdelen van geschiedenis en burgerschap terug.

Het basismateriaal bestaat uit een online reader, daarnaast wordt gewerkt

met een digitale leeromgeving waarbij docenten elkaars materiaal zien, beoordelen en gebruiken. Leerlingen kunnen gebruik maken van al het materiaal van alle docenten.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Het idee van het vak BGA is dat het vanuit de actualiteit wordt gestuurd. Hierdoor krijgen leerlingen keuzevrijheid binnen de inhoud. De planning en de doelen zijn nog docentgestuurd. Leerlingen mogen echter wel deels kiezen wanneer en hoe ze getoetst worden. Er zijn flexibele deadlines in het proces van bijvoorbeeld praktische opdrachten en in de toetsen mogen leerlingen bepaalde onderdelen zelf kiezen. De keuze kan gericht zijn op een inhoudelijk thema, maar ook op de verwerking daarvan. Het product staat vrij bij diverse praktische opdrachten.

Er wordt momenteel geprobeerd om te werken met keuzemomenten voor leerlingen. Zo mogen leerlingen in de examenklassen havo één uur in de week kiezen bij welke docent zij onderwijs volgen. Er is dan een uur parallel les voor alle leerlingen. Verschillende docenten zijn experts op diverse inhouden en werkwijzen. Daarnaast mogen leerlingen op bepaalde momenten kiezen voor begeleiding, zelfstandig werken of thuis werken. Leerlingen worden steeds meer eigenaar van hun eigen leerproces.

Een sectie - Mix van vakgenoten

Een aantal docenten geschiedenis verzorgt het vak BGA. Er is veel incidenteel digitaal overleg en overleg in de wandelgangen. Er is sprake van transparantie en alle docenten zijn medeverantwoordelijk, vanuit de gedachte van professionaliteit. Wanneer docenten van andere vakken aan zouden willen sluiten bij deze samenwerking, dan staat de sectie hiervoor open wanneer zij aanvullend zijn op de doelen van het vak BGA.

Individuele docenten - Samenwerking

Vier docenten geschiedenis zijn samen verantwoordelijk voor het vak BGA. In naam is er per leerjaar een verantwoordelijke, maar het programma is samen opgezet en wordt in samenwerking uitgevoerd. Mondelingen worden in tweetallen afgenomen, toetsen worden gezamenlijk geanalyseerd en vervolgstappen worden sectiebreed uitgezet. De samenwerkingsmomenten zijn efficiënt en worden enkel gebruikt om onderwijs te maken.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

Het vak BGA is meer dan het hernoemen van het vak geschiedenis. Er is gekozen om actualiteit en burgerschap te integreren en als uitgangspunt te laten fungeren. Een samenwerking met andere gammavakken wordt vaak als geforceerd ervaren, deze 'samenwerking' gebeurt door docenten die dit 'willen en kunnen'.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Er wordt momenteel gewerkt aan de tien tijdvakken in de eerste twee jaar, het idee is om de tien tijdvakken in de toekomst in één jaar uit te voeren. De landelijke doelen worden dan in één jaar behandeld, waardoor er ruimte komt voor leerlingen om met meer relevante en actuele thema's bezig te zijn. Alle historische vaardigheden komen in een carrousel voorbij en worden opgebouwd met behulp van de tien tijdvakken. De vaardigheden worden als het ware gestapeld, de hoeveelheid en de complexiteit nemen toe.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

De afgelopen jaren hebben de docenten BGA het programma volledig in eigen tijd ontwikkeld. Er is hard gewerkt en veel geld bespaard onder andere door het ontwikkelen van eigen materiaal.

De schoolleiding ziet in dat er potentieel is, waardoor het waarschijnlijk is dat er in de komende jaren alsnog ontwikkeltijd of budget vrij gaat komen.

Effecten

Op studiedagen worden doelen, werkwijze en resultaten van het vak BGA gedeeld. Er komen steeds vaker docenten van andere vakken kijken. Vanuit andere secties is gevraagd om ondersteuning bij het betekenis geven van het eigen vak. De landelijke examenresultaten van het havo zijn erg hoog sinds de invoering van het vak BGA (7,3 gemiddeld). De schoolresultaten van de havo-afdeling waren de afgelopen twee jaar aan het zakken, terwijl de resultaten van het vak geschiedenis juist blijven stijgen. Het vak geschiedenis wordt enorm veel gekozen, het technasium lijkt hierdoor in de verdrukking te komen. De echte effectiviteit rondom duurzaamheid van BGA moet nog blijken. Door één van de docenten wordt er momenteel een onderzoek uitgevoerd om deze effecten zichtbaar te maken. Hierbij worden onder andere vragen gesteld aan leerlingen over hun houding t.a.v. het vak en de effecten hiervan.

Een uniek vak: samenwerking tussen levensbeschouwing en maatschappijleer

Jefta Bego opleider maatschappijleer bij FLOT, bestuurslid van de NVLM en lid van de kenniskring didactiek van de gammavakken

Delen uit dit interview zijn overgenomen uit het afstudeeronderzoek van Niels Paauw (destijds masterstudent aan de Fontys lerarenopleiding Maatschappijleer in Tilburg).

Context

Het gaat om een havo/vwo-school in het oosten van het land. De locatie van de school telt ongeveer 1400 leerlingen. De school is een zogenaamde UNESCO-profielschool en WON-profielschool (Wetenschapsoriëntatie Nederland). Dit betekent dat de school de UNESCO-waarden ondersteunt en de missie heeft om vrede en veiligheid in de wereld te vergroten. De school geeft aandacht aan vier thema's: vrede en mensenrechten, intercultureel leren, duurzame ontwikkeling en wereldburgerschap. De school heeft gekozen om te werken aan de hand van vier pijlers vanuit het kwaliteitskader UNESCO-schoolprofiel (SLO, 2011): leren weten, leren doen, leren samenleven en leren zijn. De school biedt in de vierde klas op havo en vwo het profiel van UNESCO-studies aan, waarin de vakken levensbeschouwing en maatschappijleer zijn opgenomen. Leerlingen gaan bij het vak UNESCO-studies aan de slag met vraagstukken uit de omgeving (zowel dichtbij als verder weg). In de onderbouw worden het UNESCO-gedachtegoed en de UNESCO-thema's opgenomen en uitgedragen in bijvoorbeeld de vorm van UNESCO-dagen en worden meegenomen in het WON-programma.

De school richt zich op het UNESCO-profiel en heeft geen specifiek beleid gemaakt op of visie ontwikkeld over vakoverstijgend werken. Het vak UNESCO-studies is het enige echt geïntegreerde schoolvak dat in de bovenbouw gedurende een heel schooljaar wordt aangeboden. Op de school worden daarnaast vakoverstijgende projecten aangeboden in de verschillende leerjaren.

Drie van de vier docenten die betrokken waren bij de totstandkoming van het vak in 2011, zijn inmiddels niet meer betrokken bij het vak. Twee docenten zijn niet meer werkzaam op de school en één docent

geeft nu geschiedenis en heeft andere taken. Het vak is opgestart door een docent levensbeschouwing, een docent maatschappijleer en twee docenten geschiedenis (die tevens een bevoegdheid maatschappijleer hebben). Een andere docent levensbeschouwing heeft in het traject meegelezen en feedback op de documenten gegeven. De drie docenten die nu UNESCO-studie geven, hebben het materiaal van hun collega's overgenomen en doorontwikkeld. Hierin hebben zij nadrukkelijk zelf hun visie op het vak ontwikkeld en dit komt ook terug in de materialen en de opzet van het vak.

De schalen

Vanuit schoolvisie-Landelijke doelen

De schoolvisie is hierboven beschreven en sluit aan bij de waarden van UNESCO. Het vak UNESCO-studies sluit hierbij aan, maar behandelt ook de landelijke doelen van de schoolvakken maatschappijleer en levensbeschouwing in de bovenbouw van havo en vwo. NB: De school biedt het schoolvak maatschappijwetenschappen niet aan.

Het vak UNESCO-studies is ingevoerd in 2011, als samenvoeging van de schoolvakken levensbeschouwing en maatschappijleer. Binnen dit schoolvak is er aandacht voor alle vier de UNESCO-thema's en wordt gewerkt aan de vier UNESCO-onderwijspijlers. De wording van een UNESCO-profielschool heeft ook het samenvoegen van de twee schoolvakken in gang gezet.

Met deze samenvoeging werden twee doelen nagestreefd. Het eerste doel was om minder overlap te hebben tussen de beide vakken. De docenten hadden namelijk geconstateerd dat leerlingen bij beide vakken op vergelijkbare wijze dezelfde leerstof kregen aangeboden. Door het samenvoegen zou de samenwerking tussen de docenten toenemen en dit zou versterken wat tot nu toe los van elkaar was aangeboden. Het tweede doel was dat de docenten elkaars expertise wilden benutten. De wens was om vanuit verschillende disciplines bij te dragen aan de UNESCO-thema's. Het doel was dat er echt een inhoudelijk nieuw vak zou komen te staan (intern startdocument UNESCO-studies, 2011).

Het vak moest nadrukkelijk meer worden dan een samenvoeging van levensbeschouwing en maatschappijleer. De gemeenschappelijke en elkaar completerende thema's van deze vakken zijn daarom samengebracht. Het belangrijkste uitgangspunt hierbij is leerlingen uit te

dagen om vanuit verschillende invalshoeken een thema te bestuderen. Het startpunt daarbij ligt steeds in de eigen omgeving (beschrijving module 1: rechtsstaat). In de doelen van het schoolvak UNESCO-studies zijn de elementen van levensbeschouwing en maatschappijleer te herkennen. UNESCO-studies is een vak:

- ◆ dat leerlingen laat nadenken over de wereld om hen heen;
- ◆ waarin leerlingen meer doen dan alleen maar kennis verwerven en toepassen;
- ◆ waarin leerlingen ook nadenken over hun eigen positie in de samenleving en tegenover maatschappelijke en levensvragen;
- ◆ waardoor leerlingen leren samenwerken, onderzoeken en vragen stellen;
- ◆ waarin zij ervaring opdoen met verschillende werkvormen;
- ◆ waarin leerlingen wordt gevraagd zichzelf te tonen.

In de loop van de jaren hadden de huidige docenten de behoefte om deze visie aan te scherpen.

Ook nu nog staat het idee om te werken met vraagstukken van dichtbij (en veraf) nog steeds. Vorig jaar is hiervoor een nieuwe opdracht ontwikkeld: Streetlab. De term 'dichtbij' is hierdoor concreet gemaakt en docenten hebben ook het uitgangspunt van 'actief participeren' expliciet toegevoegd. Streetlab is een praktische opdracht waar de leerlingen het hele jaar aan kunnen werken. Leerlingen participeren actief in de samenleving, vaak in hun directe omgeving. Voorbeelden van activiteiten die leerlingen ondernemen zijn het overnemen van de organisatie van de carnavalsoptocht toen opa dat niet meer kon, helpen bij de klachtenlijn van LAKS, het organiseren van een gastles door een jongere uit een jeugdgevangenis. Docenten proberen hierbij nadrukkelijk leerlingen zelf het initiatief te laten nemen om in hun omgeving te zoeken naar maatschappelijke activiteiten waarmee zij voeling hebben. Hier zit ook het idee achter dat burgerschapsvorming meer is dan kennis. Burgerschapsvorming gaat ook over actief oefenen met. De docent benadrukt dat de kennis nadrukkelijk behouden blijft.

De kennisdoelen van het verplichte schoolvak maatschappijleer worden expliciet nagestreefd. De nadruk ligt hierbij vooral op de onderwerpen 'politieke besluitvorming' en 'rechtsstaat'. Voor levensbeschouwing wordt gestuurd op kennis- en houdingsdoelen. Onderdelen als 'ethiek' en 'moraal' komen aan bod. Hiervoor zijn kennisdoelen opgesteld, maar

er wordt ook aan de houding van de leerlingen gewerkt. Er wordt bij levensbeschouwing aandacht besteed aan ethische dilemma's op een meer individueel niveau. Vanuit maatschappijleer worden deze meer op maatschappelijk niveau behandeld. Om deze reden komt het thema 'media en ethiek' nadrukkelijk terug; dit is een thema dat bij beide vakken hoort.

Methodegestuurd-Eigen materiaal

De school werkt in vier perioden. Elke periode wordt er bij UNESCO-studies aandacht besteed aan ten minste een van de vier UNESCO-thema's (vrede en mensenrechten, intercultureel leren, duurzame ontwikkeling en wereldburgerschap). Er wordt gewerkt aan cognitieve, sociale en affectieve doelen zoals deze passen binnen de vier pijlers: leren weten, leren doen, leren samenleven en leren zijn. Voor de huidige docenten ligt de focus qua didactiek op leren samenwerken. Qua inhoud ligt de focus op de andere drie pijlers, de vier UNESCO-thema's en de landelijke doelen van levensbeschouwing en maatschappijleer.

Daarnaast streven de docenten ernaar de volgende didactische, maar vooral pedagogische doelen te behalen:

- ◆ Didactisch:
 - ◆ Streven naar actieve/ activerende didactiek.
 - ◆ Vaardigheden vergroten bij leerlingen bij het samenwerken, plannen en onderzoeken.
- ◆ Pedagogisch:
 - ◆ Het leveren van een bijdrage aan maatschappelijke bewustwording bij leerlingen.
 - ◆ Het leveren van een bijdrage aan ontwikkeling van wereldburgerschap.
 - ◆ Werken aan het vergroten van het initiatief en de zelfstandigheid bij leerlingen.

De leerlingen worden vooral uitgedaagd om 'verder te kijken dan hun neus lang is'. De bedoeling is ook dat de docent niet alles voorkauwt, maar dat leerlingen zelf (leren) nadenken en zelf gaan ontdekken. De docenten willen nadrukkelijk dat leerlingen ook leren samenwerken (zowel in de klas met medeleerlingen als met anderen) in de (internationale) samenleving. Hoewel dit heel nadrukkelijk in de visie op dit schoolvak staat, voelen de docenten de behoefte om dit nog meer handen en voeten te geven.

Havo 4-leerlingen hebben twee uur in de week les, vwo 4-leerlingen drie uur. De leerlingen gebruiken geen papieren lesmethode meer. Docenten schrijven zelf teksten en maken zelf opdrachten over en bij de te behandelen stof. Deze wordt beschikbaar gesteld via een OneNote account. Hierin staat inhoudelijke uitleg, staan vragen waarmee leerlingen aan de slag gaan en staan filmpjes. De docenten ontwikkelen dit zelf. Ze maken samen een account. Ze nodigen ook gastsprekers uit. Daarnaast ontwikkelen ze zelf de praktische opdrachten. Docenten gebruiken daarvoor veel verschillende bronnen, zoals ProDemos.

Leerlingen krijgen drie schoolexamens gedurende het jaar, om de individuele prestatie van leerlingen te kunnen meten. Daarnaast worden er vijf praktische opdrachten gegeven, onder andere om leerlingen te laten en leren samenwerken. De opdracht Streetlab loopt het hele jaar door en daarbij mogen leerlingen zelf hun groep samenstellen. Daarnaast zijn er nog vier praktische opdrachten die steeds gedurende een periode worden uitgevoerd. De eerste twee periodes worden de groepen door de docenten gemaakt.

De school biedt ook verdieping op onderzoeksvaardigheden aan via BAM (op havo) en WON (op vwo) Hierbij leren leerlingen niet alleen onderzoeksvaardigheden aan, maar is er ook aandacht voor groepsrollen en samenwerken. Daar hoeven docenten binnen de lessen UNESCO-studies dus geen les in te geven. De docent geeft wel aan dat het mooi zou zijn als zij in de toekomst hier in hun lessen nog meer expliciet op aan kunnen sluiten.

Docentgestuurd-Leerlinggestuurd

Docenten stellen de leerdoelen vast, maken de teksten voor de OneNote account. De leerlingen leren door die teksten te bestuderen, maar ook door zelf vragen te beantwoorden. Hiervoor moeten ze vaak ook zelf op onderzoek uit. De inhoud van de OneNote account is de inhoud van de schoolexamens. Sommige praktische opdrachten zijn sterk docentgestuurd. Er zijn nu ook al opdrachten die meer leerlinggestuurd zijn, zoals Streetlab. Bij deze opdracht moet de leerlingen de docenten 'overtuigen' dat ze aan de eisen voldoen. Ze moeten daardoor dus zelf nadenken over hun doelen en of ze passen binnen de vraag wat dit bijdraagt aan de UNESCO-doelen. De docenten willen in de praktische opdrachten wel meer vrijheid geven aan leerlingen, bijvoorbeeld bij de onderwerpkeuze.

Eén sectie-Mix van vakgenoten

Op deze locatie werken drie docenten. Eén docent heeft een maatschappijleer-achtergrond (tweede- en eerstegraads, tevens een bachelor politicologie). Hij geeft gemiddeld genomen ongeveer 60% van de leerlingen les. Eén docent heeft een levensbeschouwing-filosofie achtergrond (eerstegraads). Deze docent geeft ongeveer 30% van de leerlingen les. En docent heeft een geschiedenis-maatschappijleer achtergrond (eerstegraads). Hij geeft ongeveer 10% van de leerlingen les.

Deze school heeft ook een vmbo-locatie. Met deze docenten zijn wel contacten en er wordt ook af en toe materiaal uitgewisseld. Op deze locatie bestaat het vak UNESCO-studies niet, maar er wordt dan materiaal van maatschappijleer op het vmbo gestuurd. De docent met wie is gesproken is tevens UNESCO-coördinator op de school. Hij heeft dus schoolbreed contacten.

Individuele docent-Samenwerking

Er wordt echt samengewerkt tussen de docenten. De docenten gebruiken hetzelfde lesmateriaal en dezelfde toetsen. Iedere docent heeft zijn eigen klassen. De docenten overleggen ook over didactiek en aanpak. Ze denken nog wel anders over de vraag hoe open of dichtgetimmerd de praktische opdrachten moeten worden aangeboden. Hierover voeren zij gesprekken. Ook leggen ze de schoolexamens aan elkaar voor, voordat ze worden afgenomen.

Losse vakken-Geïntegreerde aanpak

UNESCO-studies is een geïntegreerd vak.

Leerlijn van een jaar-Doorlopende leerlijn

Er is geen expliciete leerlijn van de onderbouw naar de bovenbouw. Maatschappijleer wordt pas in de bovenbouw gegeven. Levensbeschouwing wordt wel in de onderbouw gegeven. Er is wel impliciet afstemming op de inhoud van dit vak, omdat de docent die UNESCO-studies geeft, in de onderbouw ook levensbeschouwing geeft. De school biedt geen maatschappijwetenschappen aan. Wel wordt de wens gevoeld door de docenten en het management van de school om een doorlopende 'leerlijn UNESCO' te hebben. Hierbij zou dan ook verbinding kunnen worden gemaakt met de onderzoeksvaardigheden die bij de vakken BAM en WON aan bod komen.

Ontwikkeltijd-Eigen tijd

De docent krijgt geen aparte ontwikkeltijd. De docent geeft aan dat dit eigenlijk wel nodig zou zijn. Twee jaar geleden heeft elke UNESCO-docent 60 uur gekregen (drie docenten). In die tijd moesten de praktische opdrachten herzien worden en moesten ze de stap zetten om van het vak nóg meer een echt schoolvak te maken (dus maatschappijleer, levensbeschouwing en UNESCO nóg meer integreren). Deze tijd is besteed aan denken en gesprekken voeren over de visie op en inhoud van het vak. Hieruit volgde bijvoorbeeld de praktische opdracht Streetlab, waarbij echt integratie heeft plaatsgevonden. Ook zijn toen de andere praktische opdrachten herzien.

Docenten zouden nu wel weer meer tijd willen, die ze willen besteden aan het ontwerpen van het lesmateriaal, maar ook om nog explicieter te werken aan het leren samenwerken door de leerlingen. Dus zowel aan de inhoud als aan nieuwe didactiek! Didactiek is in die zin een groot vraagstuk.

Een voorbeeld hierbij is de opdracht 'Landenstudies'. Leerlingen moeten aan het eind van de periode een land presenteren aan de hand van verschillende opdrachten die ze hebben gemaakt. Dit is inhoudelijk echt meer dan wat bij de vakken maatschappijleer en levensbeschouwing aan de orde komt. Hier komen echt de UNESCO-waarden terug. Het streven is ook dat kennis uit de voorgaande periode in de opdracht 'landenstudie' terugkomt. De vraag voor de docenten blijft nog wel wat ze qua didactiek kunnen en willen doen in de drie lessen per de week. Daar willen ze echt meer over nadenken.

Effecten

Een enige 'effect' dat gemeten wordt is dat leerlingen een cijfer krijgen voor het vak UNESCO-studies. De school geeft veel medewerking aan leerlingen om te werken aan het vak, of aan de docent om activiteiten te ondernemen. De schoolleiding is ook nieuwsgierig naar hoe het vak loopt. Er is een teamleider (als 'contactpersoon' van het locatiemanagement) gekoppeld aan het vak UNESCO-studies die (vrij informeel) met de sectie spreekt over de stand van zaken. Volgens de docent zou de school nog meer kunnen sturen op het halen van bepaalde doelen. Het zou goed zijn om hierover regelmatig te spreken met de aangewezen teamleider.

Deze docent heeft op basis van zijn eigen afstudeeronderzoek van 2015-2016 een visie ontwikkeld. Deze visie richt zich vooral op de ‘meest logische’ vorm van burgerschapsvorming bij het vak UNESCO- studies passend op een UNESCO-profielschool. Dit blijft hij door ontwikkelen. Het onderzoek is gedeeld met de schoolleiding van de betreffende locatie. De schoolleiding is heel positief over het onderzoek en over de keuzes die de docent hierin maakt.

Mening van de respondent en de visie op het vak

De docent voelt zich vooral een maatschappijleerdocent. Hij zou het bijvoorbeeld ook heel leuk vinden om op een school met een sectie maatschappijleer te werken en maatschappijleer en maatschappijwetenschappen te geven. Dan zou hij wel echt voor de vakinhoud gaan.

Tegelijk ligt op deze school met het vak UNESCO-studies ook veel uitdaging. Hij moet echt nadenken over dit nieuwe vak en dat is ook uitdagend. Hij vraagt zich hierdoor ook regelmatig heel expliciet af wat belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen: wie willen zij zijn als mens?

Deze docent bevindt zich volgens eigen zeggen op het snijvlak van de vakinhoud, van het ontwikkelen en implementeren van de UNESCO-visie van de school en meedenken over zaken als (wereld)burgerschap en internationalisering. Het vak maatschappijleer krijgt voor hem daardoor veel meer context. Het nadenken over de kerndoelen wordt daardoor nog veel relevanter.

Door de vakoverstijgende manier van werken wordt er meer samengewerkt, krijg je als docent meer visie op je eigen vak. (En sta je wat ‘automatischer’ open voor samenwerking en mogelijkheden buiten het schoolvak en de school; je krijgt een breder perspectief.) Deze docent vindt het belangrijk om te werken vanuit of aan de visie van de school. Opmerking van de docent: het zou goed zijn als alle docenten taakruimte zouden claimen, zodat ze echt kunnen ontwikkelen. Dat is goed en nodig!

Hoofdstuk 4

Samenwerking vanuit het perspectief van een gammavak

Aardrijkskunde in de Mens- & Maatschappijcurricula van vier havo/vwo-scholen

Matthijs Bouwmans is in 2017 afgestudeerd aan de tweejarige educatieve master geografie Universiteit Utrecht, Tine Béneker is hoogleraar geografie en educatie aan de Universiteit Utrecht

In de discussies over curriculumvernieuwing komt vakoverstijgend onderwijs, als oplossing voor veel problemen, steeds weer terug. Opvallend, want eigenlijk is er maar bar weinig over bekend. Door Van Boxtel et al. (2009) is de theorie en de praktijk van vakoverstijgend onderwijs in het leergebied M&M op basisscholen en de onderbouw van het vmbo onderzocht. Wilschut & Van der Pot (2014) hebben onderzoek gedaan naar de opvattingen van docenten over het leergebied M&M. Onderzoek naar de praktijk van vakoverstijgend onderwijs is schaars, ook in internationale wetenschappelijke literatuur. Dit onderzoek is daar een bijdrage aan, waarbij we gekeken hebben naar de M&M-curricula van vier havo/vwo-scholen vanuit het perspectief van het schoolvak aardrijkskunde. We proberen inzicht te krijgen in de gemaakte keuzes in het curriculum voor jaar 1 en 2 en hoe we de aardrijkskunde die daarin aan bod komt, kunnen typeren.

In deze studie zijn vier middelbare scholen onderzocht die M&M aanbieden op havo/vwo-niveau. Op alle vier de scholen wordt in het derde jaar aardrijkskunde als zelfstandig vak aangeboden. Van elke school is een verantwoordelijke docent binnen het M&M-curriculum tweemaal geïnterviewd en zijn alle aardrijkskundige onderwijsmaterialen (op papier en digitaal) van de twee jaar M&M geanalyseerd. Hiermee hebben we het 'beoogde' curriculum geanalyseerd, en niet het uitgevoerde (docenten) of bereikte curriculum (leerlingen) (Van den Akker, 2003). Hieronder beschrijven we deze curricula kort op zes onderwerpen:

- ◆ De achterliggende beweegredenen voor de keuze voor vakoverstijgend leren;
- ◆ De wijze en mate van integratie in het curriculum;
- ◆ De onderwijstijd voor het deel aardrijkskunde;
- ◆ De samenstelling van het docententeam;
- ◆ Het soort onderwijsmateriaal waarmee gewerkt wordt;
- ◆ De typering van het aardrijkskundecurriculum.

Motivatie voor vakoverstijgend leren

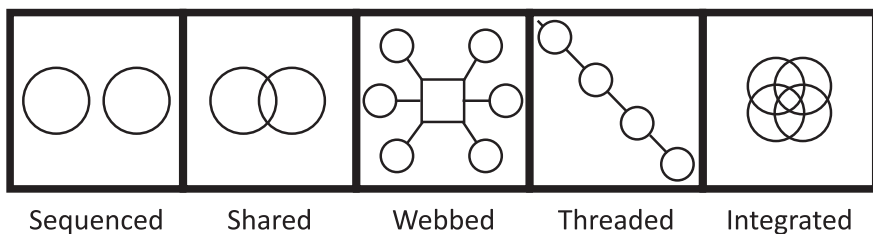
Hoewel weinig praktijkonderzoek naar vakoverstijgend onderwijs is gedaan, wordt in de literatuur wel gesproken over de mogelijke meerwaarde. Zo zou het bijdragen aan betekenisvoller en aantrekkelijker onderwijs en leiden tot betere en andere leeruitkomsten (Van Boxtel et al., 2009). Het zou beter aansluiten bij *21st century skills* en probleemoplossend vermogen (Hough & St. Clair, 1995), en zou bijdragen aan een betere overdracht van kennis naar andere situaties (Hayes, 2010). Deze argumenten zijn herkenbaar in de interviews met de docenten.

Iedere school (A,B,C,D) heeft een eigen motivatie voor het vakoverstijgend leren. School A is ervan overtuigd dat vakoverstijgend leren leidt tot een meer samenhangend en betekenisvol curriculum, waarbij leerlingen leren dat thema's vanuit verschillende hoeken bekeken kunnen worden. School B ziet integratie als een kans om zich minder te richten op de vakinhoud en meer op (vakoverstijgende) *21st century skills*. School C gebruikt vakkenintegratie om voor geschiedenis en aardrijkskunde samen minder tijd te reserveren dan wanneer ze als losse vakken zouden worden aangeboden. Hiermee creëren ze ruimte voor een nieuw vak genaamd 'themaleren', waarin de perspectieven van de verschillende leergebieden samenkomen. School D zag dat bij aardrijkskunde en geschiedenis vergelijkbare vaardigheden werden aangeleerd, zoals het analyseren van foto's, teksten, kaarten en grafieken. Dit is voor deze school een reden om de inhoud van de vakken te combineren en leerlingen te laten zien dat deze vaardigheden ook buiten de grenzen van het vak nuttig zijn.

Karakterisering vakoverstijgend onderwijs

Fogarty (1991) maakt onderscheid tussen vijf soorten integratie van verschillende disciplines, die zijn weergegeven in figuur 1. Bij het *sequenced model* vindt de minste integratie plaats en wordt binnen een thema een onderwerp vanuit twee disciplines benaderd, zonder overlap

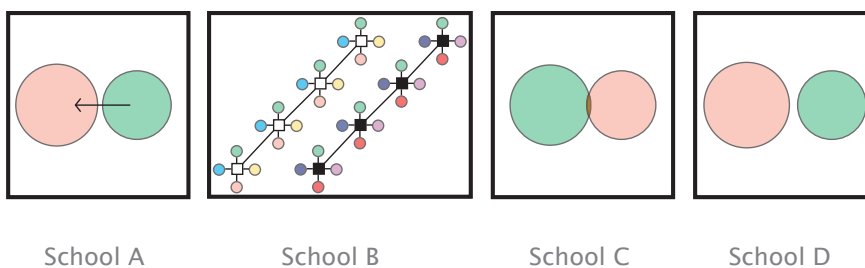
van kennis of vaardigheden. In het *shared model* vindt deze overlap wel plaats en vindt de planning van het onderwijs gezamenlijk plaats. In het *webbed model* wordt een thema vanuit het hele curriculum bekeken. Hiervoor worden thema's gekozen die ook daadwerkelijk vanuit veel verschillende disciplines benaderd kunnen worden. Het *threaded model* stelt een doorlopende leerlijn van vaardigheden voorop. De vakinhoud is minder van belang en in alle disciplines komen vakoverstijgende vaardigheden als een rode draad door het programma aan bod. In het *integrated model* wordt gezocht naar overlappende concepten vanuit verschillende disciplines, die aan elkaar worden gekoppeld. Hierbij worden elementen uit de disciplines geplukt en samen gebruikt om een programma te vormen. De vier geanalyseerde curricula vertonen kenmerken van deze vijf soorten integratie. In figuur 2 zijn de curricula visueel weergegeven.



Figuur 1: Vijf soorten vakkenintegratie van verschillende disciplines. Naar Fogarty (1991).

School A combineert aardrijkskunde en geschiedenis, waarbij de grenzen tussen de vakken duidelijk zichtbaar zijn. Elke leseenheid (een tekst of serie opdrachten) gaat enkel in op de inhoud van één van beide vakken. De tijdvakken van geschiedenis zijn het uitgangspunt van het curriculum en aardrijkskundige onderwerpen worden hieraan gekoppeld. Aardrijkskunde is hierdoor ook kleiner van omvang dan geschiedenis. Er wordt een poging gedaan om de onderwerpen met elkaar in verband te brengen en een betekenisvoller en samenhangender curriculum aan te bieden. In twee voorbeelden is dit duidelijk zichtbaar. In het thema 'Grieken en Romeinen' leren leerlingen onder andere over de uitbarsting van de Vesuvius en de daaropvolgende verwoesting van Pompeji. Niet alleen leren zij over de Romeinse maatschappij en geschiedenis, maar

ook over de werking van vulkanische processen. Ook in het tweede jaar wordt vulkanisme gebruikt voor samenhang tussen aardrijkskunde en geschiedenis, wanneer leerlingen leren over de Franse Revolutie. De uitbarsting van de vulkaan Laki wordt gezien als een van de mogelijke oorzaken, aangezien deze leidde tot enorme misoogsten en hiermee honger en armoede in Frankrijk. Hoewel een bepaalde mate van integratie zichtbaar is, is er weinig concreet vakoverstijgend onderwijs en hebben geschiedenis en aardrijkskunde hun eigen plaats in het curriculum. Hiermee vertoont het curriculum vooral kenmerken van het *sequenced model*.



Figuur 2: Visuele weergave van vakoverstijgend onderwijs binnen het leergebied M&M op de vier onderzochte scholen.

School C en D hebben hun vakoverstijgende onderwijs op een vergelijkbare manier vormgegeven. Ook op deze scholen worden geschiedenis en aardrijkskunde, soms aangevuld met een klein uitstapje naar economie of maatschappijleer, gecombineerd in M&M. Op School C worden per jaar vijf thema's behandeld, die vooral vanuit een van beide vakken worden ingestoken. De thema's zijn Geschiedenis in het groot (2x); De Mens; Beeld van de aarde; Arm en rijk; Stad en land; Verkiezingen; Kracht; Oorlog en vrede; Mens en milieu. Integratie is vooral zichtbaar op het gebied van vaardigheden. Zo leren leerlingen in twee geschiedenisthema's kijken vanuit verschillende perspectieven (economisch, ecologisch, sociaal en politiek) en vanuit verschillende ruimtelijke schaalniveaus (lokaal, regionaal, nationaal, continentaal, mondiaal). School D combineert beide vakken in een praktische opdracht over de eigen leefomgeving, maar verder vindt weinig overlap tussen de vakken plaats. Elke module bestaat uit drie lessenseries, waarbij elke serie ingaat op een geschiedenis- of aardrijkskundethema. Echt sprake van 'vakoverstijgend onderwijs' is hier niet.

School B heeft een geheel andere organisatie van vakoverstijgend leren. Allereerst is aardrijkskunde hier verdeeld over de leergebieden M&M en M&N, waarbij het fysisch-geografische deel in M&N is opgenomen. Ten tweede bestaat elk van deze leergebieden uit meerdere vakken. Zo wordt M&M onderwezen door docenten aardrijkskunde, geschiedenis, Nederlands, levensbeschouwing, maatschappijleer en economie. Vakoverstijgende kernconcepten als ‘communicatie’, ‘vorming’ en ‘ontwikkeling’ vormen het uitgangspunt van het curriculum en vanuit de betrokken disciplines worden stukjes vakinhoud aangedragen. Er lopen duidelijke leerlijnen door het curriculum met betrekking tot deze kernconcepten en vaardigheden, de vakinhoud is van ondergeschikt belang. Een voorbeeld waarbij aardrijkskundige vaardigheden gekoppeld worden aan de kernconcepten is in het thema ‘Binding’, waarbij leerlingen kijken naar de manier waarop zij verbonden zijn aan personen en instanties op verschillende schaalniveaus.

Onderwijstijd

Op veel scholen in Nederland staat aardrijkskunde op het rooster als zelfstandig vak met naar schatting gemiddeld 90 minuten per week in de onderbouw (2x45 minuten). Bij deze vier scholen is dat niet het geval. Als alle aardrijkskundige lessen of leseenheden worden omgerekend naar het deel van het totale curriculum, staat op School A tot en met D aardrijkskunde gemiddeld respectievelijk 66, 66, 76, en 44 minuten op het rooster in de eerste twee schooljaren. Deze vermindering van het aantal minuten voor aardrijkskunde leidt onvermijdelijk tot keuzes in aangeboden leerstof, zowel in de breedte als in de diepte.

Docententeam

Op alle vier de scholen zijn aardrijkskundedocenten in de sectie M&M ondervertegenwoordigd. De verdeling aardrijkskundedocenten en andere docenten was op School A 3 op 7, School B 1 op 8 (M&N 2 op 8), School C 1 op 5 en School D 0 op 4. De docenten zijn steeds verantwoordelijk voor het onderwijzen van het gehele M&M-curriculum. Hoewel er een M&M-team is, blijft één vakdocent verantwoordelijk voor inhouden uit meerdere schoolvakken. Uit de gesprekken bleek dat bij enkele scholen de inbreng vanuit aardrijkskunde gebrekkig is door de afwezigheid van voldoende vakdocenten.

Onderwijsmaterialen

De meeste M&M-methodes voor de onderbouw zijn geschreven voor het vmbo. Hoewel ook voor havo/vwo materiaal bestaat, maakt geen van de vier scholen hier gebruik van. School D is de enige school die gebruik maakt van onderwijsmethodes voor aardrijkskunde en geschiedenis. De overige scholen hebben zelf materiaal ontworpen, soms gebaseerd op onderwijsmateriaal van de methodes. Deze zelf geschreven materialen bevatten meestal teksten met opdrachten, soms enkel opdrachten. De opdrachten zijn vergelijkbaar met opdrachten uit de aardrijkskundemethoden. Ook zijn er grotere opdrachten die uitgespreid worden over meerdere lessen.

Karakterisering aardrijkskunde

Om het type aardrijkskunde dat op de vier scholen wordt gegeven, te kunnen beschrijven, is gebruik gemaakt van de indeling van *powerful knowledge* door Maude (2015). Met deze indeling probeert Maude handen en voeten te geven aan de beste beschikbare kennis binnen een vakgebied. Dat is kennis die leerlingen verder brengt dan hun eigen ervaringen en ze nieuwe manieren om over de wereld na te denken aanleert (Young, 2014). Maude onderscheidt voor aardrijkskunde vijf typen kennis die samen deze *powerful knowledge* vormen. Grofweg zijn deze als volgt te omschrijven:

1. Nieuwe geografische perspectieven waarmee leerlingen naar de wereld kunnen kijken;
2. Concepten, modellen en theorieën die leerlingen kunnen gebruiken om te analyseren, uit te leggen en te begrijpen;
3. Inzicht in de manier waarop geografische kennis wordt gecreëerd en waar de kennis vandaan komt;
4. Kennis over vraagstukken waarmee leerlingen kunnen participeren in actuele maatschappelijke discussies;
5. Kennis van de diversiteit van mensen en gebieden in de wereld.

Bij het bestuderen van de onderwijsmaterialen van de vier scholen valt op dat de focus voornamelijk ligt op type 2-kennis. Zo leren leerlingen op al deze scholen waarom er klimaatverschillen bestaan op aarde, hoe vulkanische processen werken en welke indicatoren zij kunnen gebruiken om welzijn en welvaart van landen te vergelijken. Er zijn wel verschillen in de wijze waarop deze kennis gebruikt wordt op de scholen. Zo lijkt het leren van de concepten op School D een leerdoel op zichzelf te zijn, waar op School A en C leerlingen uitgedaagd worden om ze te gebruiken om

complexere processen te doorgronden of vraagstukken op te lossen. Type 1-, 3-, 4- en 5-kennis herkennen we veel minder in de curricula. Vooral de beperkte aandacht voor type 5-kennis valt op. In de gepresenteerde curricula spelen gebieden en een regionale benadering – essentieel in aardrijkskunde – nauwelijks een rol. Alleen op School A leren leerlingen over enkele gebieden, zoals het Mediterrane gebied en Brazilië. Béneker en Palings (2017) schatten in dat in de meeste aardrijkskundemethoden en op de meeste Nederlandse scholen de focus ligt op type 2- en 5-kennis. Ter vergelijking met het geschiedenisandaandeel: op 2 van de 4 scholen zijn historische perioden herkenbaar of sturend in het M&M-curriculum.

Conclusies

De vier casestudies geven ons enig inzicht in de organisatie en opbouw van het aardrijkskundige deel van M&M op vier middelbare scholen in Nederland op havo/vwo-niveau. Hoewel de scholen hun eigen motivering hebben om vakoverstijgend onderwijs aan te bieden en vanuit andere perspectieven dit onderwijs positieve effecten kan hebben, zijn vanuit het perspectief vanuit aardrijkskundige inhoud wel enkele kanttekeningen te plaatsen bij de uitvoering.

Allereerst is er beduidend minder tijd en minder expertise beschikbaar. De meeste docenten die M&M op deze scholen onderwijzen hebben geen geografische achtergrond. Op één van de scholen is er minder dan 1 schooluur beschikbaar voor aardrijkskundige onderwerpen. Een gevolg ervan lijkt te zijn dat één van de belangrijkste doelen van aardrijkskunde in de onderbouw, een aardrijkskundig wereldbeeld opbouwen, met de selectie aan inhoud niet mogelijk lijkt. Vanuit het bestudeerde materiaal lijken leerlingen vooral (zoveel mogelijk?) begrippen te moeten leren in hele korte leseenheden. Een opbouw van een aardrijkskundig curriculum waar nagedacht is over progressie in de breedte (sociaal en fysisch geografisch), diepte (complexer in terugkerende thema's), abstractie (meer gebruik van modellen of theorie naarmate de tijd vordert) en (aardrijkskundige) vaardigheden, is onherkenbaar (zie KNAG, 2017 voor een raamwerk voor progressie). De kans op betekenisvoller onderwijs lijkt hiermee ook kleiner. Een veeg teken is de wijze waarop een docent jaar 3 in de onderbouw duidt als 'reparatiejaar'.

Maar er zijn nog veel open vragen over dit soort onderwijs. We weten niet wat de docenten daadwerkelijk doen in de klas of met de leerlingen. En we hebben geen idee wat deze leerlingen leren en hoe zich dat

bijvoorbeeld verhoudt tot andere leerlingen die aardrijkskundeonderwijs hebben genoten. Bovendien hebben we maar naar een stukje van het curriculum gekeken: dat wat te identificeren was als aardrijkskundig. Wel denken we uit deze curriculumanalyse een aantal dingen te kunnen leren. Voor samenwerking tussen schoolvakken en vakoverstijgend onderwijs, waarbij recht gedaan wordt aan een goede kennisbasis en er een bijdrage is aan betekenisvol leren, heb je voldoende onderwijstijd en voldoende expertise nodig. Zo'n curriculum ontwikkelen doet een groot beroep op vakdidactische deskundigheid en een bekwaamheid in 'curriculum making'.

Fysische geografie en de gammavakken: een vreemde eend?

Eefje Smit is opleider aardrijkskunde bij FLOT en lid van de kenniskring didactiek van de gammavakken

Onder geografen is standaard de eerste vraag bij kennismaking “ben je sociaal of fysisch geograaf”? Het onderscheid in fysische en sociale geografie maakt dat aardrijkskunde een bijzondere plaats inneemt binnen de gammavakken. Aardrijkskunde is het enige schoolvak dat op curriculum.nu zowel bij het leergebied M&M als bij het leergebied Mens & Natuur is ingedeeld. En als eerstegraads docent aardrijkskunde ben je bevoegd om in de bovenbouw het vak NLT (Natuur, Leven en Technologie) te geven.

Binnen het schoolvak aardrijkskunde ligt van oudsher de nadruk op de sociale geografie. Sinds enkele jaren heeft de fysische geografie weer een prominentere rol gekregen in het eindexamenprogramma (College voor Examens, 2014). Van de vier inhoudelijke domeinen is er op dit moment één domein specifiek gericht op fysische geografie. Het domein Aarde behandelt de exogene en endogene processen in systeem aarde. Daarnaast heeft fysische geografie een rol in het domein Gebieden, waarin landschap, klimaat en geologie van een regio (voorheen Zuidoost-Azië, nu Latijns-Amerika) worden bestudeerd. Ten slotte is er binnen het domein Leefomgeving aandacht voor wateroverlast in Nederland. Een onderwerp met duidelijk fysisch geografische raakvlakken als zeespiegelstijging, afvoerpieken en waterberging. Bovendien een onderwerp waarin veel fysische geografen werkzaam zijn.

In de wetenschappelijke wereld valt fysische geografie tegenwoordig vaak onder aardwetenschappen en is de opleiding, anders dan in landen om ons heen, vrijwel overal gescheiden van de sociale geografie (van Mourik, 2014). In het schoolvak aardrijkskunde zijn echter beide disciplines vertegenwoordigd. Wat betekent dat voor de vakdidactiek van aardrijkskunde en de samenwerkingsmogelijkheden met bèta- en gammavakken? In deze column probeer ik daar een antwoord op te geven door eerst te kijken wat kenmerkend is voor fysische geografie en welke rol fysische geografie heeft binnen het schoolvak aardrijkskunde.

Wat is fysisch geografische kennis?

Fysisch geografen bestuderen het systeem aarde. Ze bekijken hoe verschillende gebieden op aarde met elkaar samenhangen door onderlinge stromen van water, lucht en nutriënten. Hoe verklaar je bijvoorbeeld het voorkomen van woestijnen en vruchtbare landbouwgrond op aarde? Om de processen in het systeem aarde, zoals het bewegen van een gletsjer of het ontstaan van kalksteengrotten, te kunnen begrijpen, is kennis van natuurkundige wetten en scheikundige processen onontbeerlijk. Fysische geografie heeft dan ook veel raakvlakken met de bètavakken. Kenmerkend voor fysische geografie zijn echter de ruimtelijke en temporele dimensie. Ruimtelijk, omdat fysisch geografen altijd bekijken hoe die scheikundige en natuurkundige processen andere gebieden, buiten het directe zichtveld, beïnvloeden. En temporeel, omdat die processen op een variatie aan tijdschalen spelen. In sommige vraagstukken, zoals een hoge waterstand in de Rijn, is dat een tijdschaal van enkele weken. Maar grondstoffen en fossiele energiebronnen zijn gevormd op een tijdschaal van miljoenen of zelfs miljarden jaren, en wij verbruiken ze in honderden jaren. Die extreme scheefheid kun je alleen begrijpen als je het systeem aarde kunt bekijken vanuit een temporele dimensie.

De mens speelt in het systeem aarde in toenemende mate een rol van betekenis. De processen in het systeem aarde beïnvloeden immers het leven van mensen op aarde en daarmee de maatschappij. Denk aan het ontstaan van een *sinkhole* (verdwijngat) onder een drukke stad. Of de effecten van klimaatverandering op de drinkwatervoorziening en het mislukken van oogsten. Tegelijkertijd beïnvloedt diezelfde maatschappij op haar beurt het systeem aarde. Zo'n *sinkhole* kan namelijk ook ontstaan door het lekken van een septische put, waardoor kalksteen in de ondergrond oplost. Of denk aan de uitstoot van CO₂ door de mens, waar door de gletsjers op deze aarde sneller afsmelten dan ooit te voren.

Fysische geografie is daarmee meer dan een combinatie van scheikundige en natuurkundige processen. Het vakgebied houdt zich bezig met de grote ruimtelijke vraagstukken van deze tijd, zoals het klimaatvraagstuk, waterbeheersvraagstukken, voedselvoorzieningsvraagstukken en energievraagstukken. Om een oplossing voor deze vraagstukken te kunnen beoordelen, zul je dit moeten onderzoeken vanuit de economische, sociaal-culturele, politieke én natuurlijk dimensie.

Kortom, fysische geografie bevindt zich op het kruispunt van gamma- (*society*) en bètavakken (*science*). Logischerwijs heeft dit consequenties voor de manier waarop fysisch geografische onderwerpen worden behandeld in de aardrijkskundeles.

Wat is kenmerkend aan fysische geografie in het aardrijkskundeonderwijs?

Kijkend naar de rol van fysische geografie binnen het aardrijkskundeonderwijs, dan steken twee hardnekkige vooroordelen de kop op: fysische geografie is moeilijk én fysische geografie verandert nooit. Wat klopt er eigenlijk van die vooroordelen?

Leerlingen vinden fysische geografie over het algemeen moeilijker dan sociale geografie. Dit kan deels verklaard worden doordat aardrijkskunde alleen een verplicht vak is binnen het profiel Economie en Maatschappij. Een aardrijkskundeklas in de bovenbouw zal daardoor vooral bestaan uit leerlingen met een E&M-profiel, aangevuld met enkele leerlingen met een bètaprofiel. De 'gemiddelde' leerling zal dus minder affiniteit hebben met het fysische geografische aspect van aardrijkskunde. Anderzijds, zien we dat aardrijkskundeleraren met een afgeronde opleiding fysische geografie of aardwetenschappen in de minderheid zijn. Ook veel aardrijkskundeleraren hebben daardoor minder affiniteit met fysische geografie. Clausen (2016) onderzocht de manier waarop Deense aardrijkskundedocenten het onderwerp klimaatverandering behandelden. Hij ontdekte dat docenten met minder kennis over het onderwerp de nadruk legden op de maatschappelijke gevolgen van klimaatverandering in plaats van op de complexiteit van het klimaatsysteem. Het gevolg van deze aanpak is dat leerlingen weinig extra inzicht in het klimaatsysteem krijgen en het onderwerp daardoor moeilijk en ondoorgrondelijk blijven vinden.

Van oudsher heeft fysische geografie binnen het aardrijkskundeonderwijs een wat statisch imago. Vandaar het tweede vooroordeel "fysische geografie verandert nooit". Een flauw geografengrapje luidt: "die fysisch geografen hebben het maar makkelijk, ze hoeven hun lessen nooit aan te passen aan de actualiteit". In die zin wordt fysische geografie gezien als een manier om het systeem aarde te duiden door middel van een aantal vaststaande (*fixed*) processen (Hawley, 2013). In het onderwijs uit zich dat in het gebruik van beschrijvingen, grafieken en over-gesimplificeerde

“als dit – dan dat”-verklaringen. Leerlingen krijgen sterk de indruk dat er maar één logische verklaring is om een bepaald verschijnsel te duiden. Deze ‘statische’, eenzijdige aanpak leidt tot de misconceptie van de aarde als een machine met slechts één in- en output. En dat terwijl het systeem aarde ontzettend dynamisch en complex is. Simplificatie van het systeem aarde leidt paradoxaal genoeg tot groter onbegrip bij leerlingen. Het moedigt leerlingen aan om een model koste wat kost toe te passen, zonder dat het van toepassing is op de situatie.

Er ligt dus geen gemakkelijke taak op het bord van de aardrijkskundeleraar. Toch kan hij of zij op het gebied van fysische geografie, volgens mij, veel baat hebben bij de samenwerking met zowel de bèta- als de gammavakken.

Laten we eerst eens kijken naar de bètavakken. Behalve kennis over natuurkundige wetten en scheikundige processen, is er ook didactisch veel te halen bij deze vakken. Wanneer je als aardrijkskundedocent de complexe processen binnen het systeem aarde wilt laten zien, doe je er goed aan om de principes van systeemdenken toe te passen; een werkwijze die we vooral kennen uit de bètadidactiek. Bij systeemdenken worden door middel van schema's de processen binnen een systeem visueel gepresenteerd en daardoor inzichtelijker. Daarnaast kunnen het uitvoeren van experimenten of het doen van metingen tijdens veldwerk, leerlingen meer inzicht geven in de werking van processen. Het concept debiet (de hoeveelheid water die per tijdseenheid door een rivier stroomt) krijgt bijvoorbeeld meer betekenis wanneer je zelf het debiet van een rivier hebt gemeten en berekend. Bètadocenten zijn vaak beter uitgerust in het doen van experimenten (denk aan laboratoria, materialen en practicumassistenten) dan gammadocenten. Bovendien weet ik uit eigen ervaring dat bètadocenten handiger zijn in het uitvoeren van practica en het inbedden van het practicum in de lesstof.

Tegelijkertijd hebben aardrijkskundedocenten op het vlak van fysische geografie ook veel aan de samenwerking met de andere gammavakken. Brooks (2006) beschrijft een aardrijkskundeles waarin het ontstaan en de effecten van zure regen worden beschreven. De docent besteedt in dit voorbeeld geen aandacht aan het feit dat zure regen zich niet beperkt tot landsgrenzen. Leerlingen krijgen daardoor de indruk dat er een eenvoudige oplossing is voor het probleem, zonder dat zij

hierbij rekening houden met de politieke situatie in het land aan de andere kant van de grens. Bij de beoordeling van oplossingen van grote ruimtelijke vraagstukken is niet alleen de natuurlijke dimensie van belang. Maar spelen de politieke, economische en sociaal-culturele dimensie een minstens zo grote rol. Voor het denken in dimensies en het bekijken van een vraagstuk vanuit verschillende perspectieven kan de aardrijkskundedocent te raad bij zijn collega's van de gammavakken. Trend (2009) en Morgan (2006) bepleiten zelfs het belang van argumentatie als vakdidactisch principe om het statische karakter van fysische geografie tegen te gaan. Discussie over mogelijke oorzaken of de totstandkoming van aardwetenschappelijke theorieën zal volgens hen leiden tot een meer kritische benadering en dieper begrip van het natuurlijke systeem.

Uit het voorgaande relaas komt naar voren dat het vakgebied fysische geografie zich bevindt op het kruispunt van bèta- (*science*) en gammavakken (*society*). Om fysische geografische onderwerpen goed te behandelen in de aardrijkskundeles, heb je als docent de bèta- en gammavakken nodig. Niet alleen voor de nodige kennis, maar ook vanwege de noodzakelijke vakdidactiek. Fysische geografie is dus geen vreemde eend in de bijt, maar de verbindende schakel!

Win-win: economie en de Mens- & Maatschappijvakken

Tim Simonse is opleider economie bij FLOT en lid van de kenniskring didactiek van de gammavakken

Inleiding: rethinking economics

Het schoolvak economie wordt niet door iedere docent gezien als een begeerlijke partner voor vakintegratie. Bij niet-economen heerst er een spookbeeld dat economische 'deugden' als hebzucht en inhagigheid zich ook zullen manifesteren in een samenwerkingsverband met andere vakken. Want is de wereld van de econoom er niet een waarin alleen monetaire kosten en baten nog tellen en alles van waarde weerloos is? Maar wat wil je ook, gezien het ahistorische maatschappijbeeld en het beperkte, egoïstische mensbeeld dat economen er op na houden? De conclusie dat de 'economisering' van mens- en maatschappijvraagstukken tegen elke prijs vermeden moet worden, is dan snel getrokken.

Nu hebben economen zelf wel het nodige hebben bijgedragen aan hun isolement. Zij afficheren zichzelf maar al te graag als de koningin van de sociale wetenschappen. Het economisch instrumentarium zou volgens hen namelijk ook prima toepasbaar zijn om niet-economische domeinen als de politiek, het gezinsleven of criminaliteit te doorgronden. Voor veel vakgebieden zouden veel onverklaarbare fenomenen plotsklaps op hun plaats vallen zodra je ze door een economenbril bekijkt. *Follow the money* - of zoals Bill Clinton al wist: *It's the economy, stupid*.

In dit artikel betoog ik dat deze kloof tussen economie en de andere gammavakken zowel onnodig als ongewenst is. Het is onnodig omdat binnen het economisch vakgebied en het schoolvak steeds vaker de roep klinkt om de banden met de zustervakken in het gammadomein aan te halen. Maar ook is het - zeker voor de economen zelf - onwenselijk, omdat de beantwoording van de Grote Economische Vraagstukken welhaast vanzelfsprekend de bestudering van geschiedenis, maatschappijleer, aardrijkskunde, levensbeschouwing en filosofie uitlokken. Wie zich namelijk afvraagt hoe je welvaartsverschillen tussen landen kunt verklaren, wat het wezen van geld is of wat de impact van globalisering of robotisering is op arbeidsverhoudingen, komt er niet met slechts economische kennis alleen. Samenwerking tussen deze vakken hoeft dan ook allerminst te leiden tot knellend economisch

imperialisme, maar kan in potentie leiden tot een symbiotische samenwerking waar door specialisatie en ruil sprake is van een win-win situatie. Een economisch principe dat ongetwijfeld ook niet-economen aan zal spreken.

Dit pleidooi past in een bredere discussie over het Nederlandse economieonderwijs. Een gemene deler in veel bijdragen aan het daar gevoerde 'Rethinking Economics' debat is de roep om vakintegratie en het hanteren van een breder mensbeeld. Zo bepleit Bovenberg (2016) voor een schoolvak dat niet alleen behapbaar is, maar ook betekenisvol en breder qua mensbeeld en aansluiting met andere vakgebieden. Ook Teulings (2016), de architect van het huidige examenprogramma economie in de bovenbouw, formuleerde de wens dat er binnen het schoolvak meer de potentie van samenwerking met niet-economische vakken wordt benut. Op de vraag waar dan de aangrijpingspunten voor zo'n vruchtbare samenwerking liggen hoopt deze bijdrage enkele suggesties aan te dragen. Maar daarvoor is het belangrijk om eerst stil te staan bij wat nu eigenlijk de beruchte economische bril inhoudt, en wat haar sterke punten en blinde vlekken zijn.

De (algemeen) economische bril

Het neigt naar een cliché om te stellen dat *de* economische bril niet bestaat, maar in de context van economisch onderwijs is het toch belangrijk om een onderscheid te maken tussen de *algemeen economische* en *bedrijfseconomische* bril. Vaak worden deze door niet-economen op één hoop gegooid, wat tot verwarring kan leiden. Terwijl voor de bedrijfseconoom het succes en voortbestaan van ondernemingen zijn voornaamste studieobject is, hanteert de algemeen econoom een breder, maatschappelijk perspectief. Hij bestudeert de domeinen van de samenleving die wij als 'economisch' beschouwen: productie, consumptie, markten, overheid, geld- en kredietwezen, internationale handel, groei en (onder)ontwikkeling, etc.

Dat laatste gebeurt in ons onderwijs bij het schoolvak 'economie', terwijl het eerste vooral gebeurt bij meer beroepsgerichte vakken als 'Handel en verkoop/ondernemen', 'Management en organisatie', of 'bedrijfseconomie, ondernemerschap en financiële zelfredzaamheid'. In het Engels is het onderscheid tussen de bedrijfseconomische en de algemeen economische blik helderder, dankzij de aanduidingen 'business' en 'economics'. Aangezien ik de algemeen economische zienswijze als de

meest vanzelfsprekende partner voor vakintegratie met andere Mens & Maatschappijvakken beschouw, zal ik mij daarop in de rest van het artikel focussen wanneer ik spreek over 'economie'.

Maar wat heeft dat schoolvak economie nu eigenlijk te bieden aan docenten die hun leerlingen meer van de mens en de maatschappij willen laten begrijpen? Teulings (2005) spreekt van de ambitie om leerlingen door een 'economische bril' naar de werkelijkheid te laten kijken. Hierbij staan het herkennen van economische mechanismen in de samenleving, waar een ieder deel van uitmaakt als burger, helpt om de wereld om ons heen te begrijpen en zicht te krijgen op de rollen die we daarin vervullen centraal. Dit is een ambitie die veel andere gammavakken zullen delen. Onderscheidend voor juist de economische blik is dat deze de maatschappij beziet en analyseert vanuit het concept van *schaarste*. Zo stelt Robbins (1935) in zijn klassieke en nog steeds in veel lesboeken opgenomen karakterisering van het vakgebied dat "economics is the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses".² Economie gaat dus in eerste instantie niet over geld, winst of banken, maar over de menselijke conditie. Over een staat van zijn waarin altijd een spanning bestaat tussen behoeften die eindeloos en onuitputbaar zijn en de middelen om die te vervullen - die helaas beperkt zijn. Dat dwingt tot complexe keuzes, zeker wanneer men zich realiseert dat er aan dit economisch keuzeprocess ook een sociale, ecologische en intertemporele dimensie zit.

Economie en de maatschappij

Economen houden zich dus bezig met de technieken die mensen en maatschappijen hebben ontwikkeld om het schaarsteprobleem van zich af te schudden en zo *the wealth of nations* te bevorderen. Dat vereist een grondige kennis van zowel menselijke doelen en keuzegedrag als van de maatschappelijke context waarin deze keuzes zijn ingebed. En dat is waar het schoolvak economie nog een grote slag kan slaan, door op zoek te gaan naar wat er in andere vakken al over deze zaken bekend is. Te vaak vinden in lesboeken deze economische keuzes plaats in een soort abstract, ahistorisch vacuüm. Economische sleutelfenomenen als geld, markten, (centrale) banken, belastingen en overheden worden als een soort gegeven entiteiten verondersteld, zonder begin en einde in de

² Zoals geciteerd in (Claassen R. , 2004, p. 23)

ruimte en tijd. Ze zijn er nu eenmaal, en behoeven op zichzelf geen verklaring. En dat terwijl ze stuk voor stuk het resultaat zijn van een specifieke, historische context. Het zijn geen natuurconstanten, terwijl je dat bladerend door een lesboek economie wel zou kunnen denken.

Neem een les economie die draait om de klassieke vraag waarom het ene land er beter in slaagt om de schaarste te bedwingen dan het andere. De 'armoede' van puur economische verklaringen wordt dan vanzelf duidelijk. Stel je voor dat een leerling zijn docent de vraag stelt: 'Waarom zijn rijke landen rijker dan anderen?'. Een economiedocent kan dan antwoorden: door een verschil in productiekracht tussen die landen. De leerling kán nu denken dat hij een antwoord op zijn vraag heeft gekregen, en zal allicht gerustgesteld zijn met het oog op zijn naderende toets. Dit inzicht ziet hij zichzelf tegen die tijd nog wel reproduceren. Maar goed beschouwd is het antwoord eigenlijk helemaal geen verklaring, maar een cirkelredenering: de vraag wordt slechts in andere termen herhaald. Een slimme leerling zal daarom doorvragen: maar waardoor worden die verschillen in productiekracht dan verklaard? Misschien kan de economiedocent zich er nog één keer uit redden door te wijzen op een verschil in productiefactoren: de kwantiteit en kwaliteit van natuur, arbeid, kapitaal. Maar ook deze komen niet uit de lucht vallen, en vragen op hun beurt weer om een verklaring.

Tot nu bediende de economiedocent zich van zijn eigen vocabulaire en grammatica. Maar wil hij verder komen, en op zoek naar de oorzaken *achter* de oorzaken dan zal hij zich moeten gaan bedienen van de inzichten van andere vakgebieden. Zo kan hij zich bijvoorbeeld wenden tot de bioloog Jared Diamond (2006), die de vraag onderzoekt waarom het Europese continent de rest van de wereld is gaan koloniseren in plaats van andersom. Hij wees daarbij op finale oorzaken als de aanwezigheid van domesticeerbare flora en (vooral) fauna in combinatie met een gunstige ligging van het klimaat in de breedte in plaats van in de lengte. Dat heeft in Europa de verspreiding van voornamelijk de 'big five' (schaap, geit, koe, varken en paard) bevorderd, en zo een voor economische ontwikkeling onmisbaar landbouwsurplus opgeleverd. De slimme leerling die aanvoelt dat Diamond hem wel kan helpen om de verschillen tussen, maar niet die binnen continenten te verklaren, kan zich laten gidsen door de institutionele benadering van Acemoglu en Robinson (2012). Zij zien de diametraal verschillende ontwikkelingspaden van bijvoorbeeld Engeland en Frankrijk of zelfs een Amerikaans-Mexicaanse grensstad als

Nogales vooral als gevolg van verschillende soorten inclusieve dan wel extractieve instituties op politiek-economisch gebied. Wie, ten slotte, de vinger wil krijgen achter de complexe dynamiek van hoe economische supermachten zich eerst krachtig kunnen ontwikkelen, maar toch ook altijd weer een fase van neergang ingaan, kan terecht bij de studie van economisch historicus Van Bavel (2017) naar markteconomieën. Beginnend bij het Irak in de 10^e via Nederland in de 17^e, tot Amerika in de 20^e eeuw wordt niet alleen onderzocht hoe economische wereldkoplopers hun leidende positie wisten te vergaren, maar ook welke politiek-culturele mechanismen helpen verklaren waarom deze ook weer werd prijsgegeven.

Economie en de mens

Een ander punt waarbij het schoolvak economie kan profiteren van samenwerking met andere disciplines is de mens die opduikt in economische sommen en dito lesmateriaal. Deze handelende, kiezende *homo economicus* blijft een soort black box: behalve dat hij meer prefereert boven minder, en dat doel vaak graag zo *economisch* mogelijk (lees: tegen zo gering mogelijk opofferingskosten) bereikt, hebben we geen idee wat hem nu eigenlijk *drijft*. Waarom de één juist streeft naar zo veel mogelijk van goed X (bijv. consumptie) en de ander juist naar zo veel mogelijk van goed Y (bijv. vrije tijd), blijft geheel buiten beeld. Laat staan hoe binnen dezelfde persoon deze voorkeuren kunnen veranderen over de tijd. Ook wordt de economische mens geacht deze keuzes met een feilloos gevoel voor rationaliteit te kunnen maken: hij inventariseert moeiteloos en kosteloos alle opties, weet wat hij wil, laat zich niet leiden door kuddegedrag en kan zich vervolgens moeiteloos aan die keuze committeren. Of het nu gaat om de aankoop van een bitcoin, een huis of juist om het afzien van de aanschaf van een sigaret of casinofiche: wanneer hij eenmaal zijn preferenties helder heeft, dan kun je het aan hem overlaten die doelen ook zo economisch mogelijk te bereiken. Volgens de economische lesboeken alomtegenwoordige welvaartsanalyse streven consumenten naar zo veel mogelijk 'nut', wat wordt gedefinieerd als datgene wat door diezelfde consumenten een hoge waardering oplevert. Kortom, waar ze zelf het meeste nut aan ontleen. Ook hier stuiten we weer op een cirkelredenering.

Ook hier is het waarschijnlijk dat een slimme leerling op zoek wil naar dieperliggende oorzaken van menselijk keuzegedrag. Waarom wil de

mens wat hij wil? En waarom kiest hij hoe hij kiest? Gelukkig geldt ook hier dat de docent hem dan kan wijzen op interessante perspectieven uit aanverwante disciplines. Zo zijn de inzichten van psycholoog Daniel Kahneman (2012) over hoe mensen keuzes maken, en de rol die het snelle, maar slordige 'Systeem I' en het trage, maar trefzekerdere 'Systeem II' daar bij spelen, inmiddels beloond met een Nobelprijs voor de economie. Ook het onderzoek van Akerlof en Schiller naar de zogenaamde 'animal spirits' (2009), over hoe wij onze individuele keuzes vaak laten afhangen van de keuzes van anderen of minder rationele drijfveren, viel diezelfde eer te beurt. Helaas is er in de economische lesboeken nog weinig van dit gedrageconomische paradigma doorgesijpeld. Voor wie meer wil weten over de onderliggende menselijke drijfveren die een verklaring kunnen vormen voor de menselijke zucht naar steeds meer, nieuwer en sneller én schaduwkanten daarvan voor mens en maatschappij, kan zich in het Nederlands taalgebied bijvoorbeeld wenden tot het werk 'Identiteit' van psychoanalyticus Paul Verhaege (2012), of het inmiddels klassieke 'Het Rijk van de Schaarste' (1988) van filosoof Hans Achterhuis. Als de taak van de econoom is om deze schaarste te doorgronden, dan zal hij niet zonder een analyse van de kiezende, verlangende mens kunnen.

Conclusie en aanbevelingen

Vanuit het perspectief van de (algemeen) economiedocent heb ik geprobeerd naar invalshoeken te zoeken om tot vakintegratie tussen de M&M-vakken te komen. Die samenwerking zie ik vooral, om in economentermen te blijven, vraaggestuurd: wie antwoord wil kunnen geven op economische sleutelvragen, zal een breder beeld van zowel mens als maatschappij moeten ontwikkelen dan dat hij in zijn eigen lesboeken tegenkomt. Wie op zoek wil naar echte antwoorden op Grote Economische Vragen wordt in de armen van de andere vakgebieden gedreven. Dat kunnen, zoals we hierboven zagen, ook vakgebieden als de biologie of de psychologie zijn. Deze stelling sluit aan bij de door Van Boxtel (2009) voorgestelde benadering van 'Perspectieven en sleutelvragen' om tot vakintegratie te komen.

Omgekeerd zullen docenten bij de andere Mens- & Maatschappijvakken met hun grote vragen juist verlegen zitten om de economische bril. Zo valt het op dat het (sociaal-)economische perspectief opduikt als een vanzelfsprekende invalshoek in de schoolvakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer (Boxtel, 2009, p. 33). Of het nu gaat

om het ontwikkelen van een geografisch of historisch wereldbeeld, je zult merken dat economische factoren daarbij niet onbelangrijk zijn.

De samenwerking tussen economie en de andere Mens- & Maatschappijvakken is er dan ook een van tweerichtingsverkeer. Voor de docenten in deze schoolvakken ligt dus de schone taak om voor een mooi aanbod van sleutelvragen voor de leerlingen te zorgen. Misschien kunnen ze zich daarbij laten inspireren door de observatie van – op de valreep toch nog- een econoom, die ook nog eens met een metafoor uit de bètahoek komt. Chang (2014) karakteriseert de handelende mens namelijk op interessante wijze. Deze is volgens hem het best te vergelijken met een atoom. Zijn beslissingen maakt hij namelijk niet volledig autonoom: er zijn meer ‘elementaire’, door ‘nature’ of ‘nurture’ ingesleten drijfveren die dat gedrag in hoge mate bepalen. Zelfs als hij bewust kiest, heeft hij zijn neigingen en verlangens niet voor het uitkiezen. Maar anderzijds is diezelfde mens pas een individu in zijn relatie tot andere individuen, en wordt zijn handelingsvrijheid beperkt door een cultuur en instituties die hij zelf niet in alle vrijheid gevormd heeft. Net als atomen zweven mensen niet los door ruimte en tijd, maar zijn ze altijd ingebed in een (molecuul)structuur met andere individuen. Wie iets van de mens wil begrijpen, zal de maatschappij moeten bestuderen -en omgekeerd.

Krachtige of verwaterde geschiedenis?

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht, actief VGN-lid en lector didactiek van de gammavakken bij FLOT

Ik observeer een les M&M in een vmbo-bb/kb-klas in de buurt van Rotterdam. De docent heeft een goede band met de leerlingen en hij heeft alle gammavakken gehad in zijn eigen vooropleiding en studie. Hij heeft een tweedegraads bevoegdheid gehaald voor het vak maatschappijleer en is nu bezig met zijn eerstegraads bevoegdheid voor dat vak. Hij geeft aan dat hij de benodigde vakkennis die de leerlingen moet worden bijgebracht beheerst. Het thema kolonialisme komt vandaag aan bod en de docent laat op een kaart de (vroegere) Nederlandse kolonies zien. Het begrip kolonialisme wordt uitgelegd en benadrukt. De naam van het eiland Sint Maarten roept vragen op bij de leerlingen. Hij raadt de leerlingen aan dit zelf op te zoeken en zet ze aan het werk. Ik kan het niet laten en vertel de leerlingen voor mij dat het eiland genoemd is naar de heilige Sint Maarten en hoe hij als Romeinse soldaat zijn halve mantel aan een bedelaar gaf. En hoe dit verhaal geleid heeft tot het stadswapen van de stad Utrecht waar hij beschermheilige is en dat kinderen op zijn naamdag langs de deuren gaan met lichtjes om snoep op te halen. De twee jongens stellen veel vragen en vertellen over hun eigen ervaringen. Zij geven de voorkeur aan Halloween als feest en vertellen dat ze ook in het dagelijkse leven geesten ervaren. Er volgt een betekenisvol gesprek over geesten en reïncarnatie.

Na de les bespreek ik met de docent de methode die hij gebruikt. Er staan thema's in het boek waarin alle gammavakken vertegenwoordigd zijn. De icoontjes van de tijdvakken die bij het schoolvak geschiedenis gebruikt worden staan vermeld bij de hoofdstukken. De docent is wel bekend met historische thema's, maar geeft toe dat de icoontjes van de tijdvakken hem niets zeggen. In de hoofdstukken komt het vak geschiedenis vaak aan bod bij de voorgeschiedenis van een actueel thema. De docent geeft aan dat hij tegenwoordig afwijkt van de volgorde van het boek. Hij begint niet meer met de voorgeschiedenis, maar verkent eerst het actuele thema en bespreekt daarna hoe het zo gekomen is. De leerlingen vinden dit veel fijner en halen hogere cijfers. Het beste hoofdstuk vindt hij het hoofdstuk over oorlogen dat voornamelijk historisch is. Er zijn alleen collega's maatschappijleer die het vak M&M geven, dus hij kan geen raad vragen aan collega's van andere vakken.³

³ Met dank aan Jeroen Kolster voor dit voorbeeld uit de praktijk

Wat dit voorbeeld wat mij betreft laat zien, is dat je heel ver komt met het vak M&M als je vakkennis en pedagogische kennis hebt, maar dat vakkennis nog geen vakdidactische kennis is. Het vak geschiedenis heeft in dit voorbeeld alleen de rol van de ontstaansgeschiedenis. Maar er is geen sprake van een concept in zijn historische context plaatsen, laat staan van historisch redeneren. En dat kan ook niet als het gaat om een docent maatschappijleer die geen steun kan krijgen van docenten van andere vakken.

Scholen in het voortgezet onderwijs hebben sinds 2006 de mogelijkheid om hun onderwijs te organiseren in leergebieden, zoals M&M. Er is echter weinig bekend over de motieven die hieraan ten grondslag liggen en over de effecten van de invoering van dit leergebied M&M in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Meestal vormen de maatschappijvakken aardrijkskunde en geschiedenis samen het leergebied M&M, soms aangevuld met maatschappijleer en/of economie, en heel soms met (elementen van) levensbeschouwing en Nederlands. Het leergebied M&M komt het meest voor op het vmbo en daarbinnen vooral in de vmbo-onderbouw (leerjaar 1 en 2) op de niveaus basis beroeps en basis kader. Op hogere niveaus, en vooral op havo en vwo, komt dit leergebied slechts sporadisch voor. (Van der Kaap, A., & Visser, A., 2016)

Meestal wordt er bij het vak M&M uitgegaan van de chronologie of van thema's. Geschiedenis draagt dan aan de chronologische samenhang bij of laat de voorgeschiedenis of wording van een thema zien. Het gaat dan vaak om de zogenaamde bestaansverheldering, het begrijpen van de hedendaagse wereld. Maar het vak geschiedenis kan zoveel meer zijn dan dat. De vakvereniging voor geschiedenisdocenten (VGN) geeft in haar visiestuk Bij de Tijd 1 (2016) aan: "Leerlingen moeten leren dat hedendaagse verschijnselen historisch bepaald en tijdgebonden zijn. Ze dienen daarbij oog te krijgen voor processen van verandering en continuïteit, voor bedoelde en onbedoelde gevolgen van het handelen van mensen en voor de verbindingen tussen mensen op nationaal, Europees en mondiaal niveau." Dat kan ook betrekking hebben op de rol van het vak geschiedenis in M&M.

Docenten en deskundigen zijn het er tegenwoordig over eens dat historisch denken en redeneren de kern van het schoolvak geschiedenis

is (Van Boxtel & Van Drie, 2013; Wansink, 2016). Zoals de VGN het in haar visiestuk Bij de Tijd 1 aangeeft: “De ontwikkeling van dit historisch besef vraagt om een curriculum waarin leerlingen historisch leren denken en redeneren.” Uitgaande van dat belang doet de VGN in Bij de Tijd 1 de volgende uitspraken over samenwerking met andere vakken: “Samenwerking met andere vakgebieden kan een zinvolle aanvulling zijn op de beoogde, op chronologie gebaseerde, kennisbasis en op historisch denken redeneervaardigheden.” Inmiddels heeft de VGN in haar visiestukken Bij de Tijd 2 en Bij de Tijd 3 dit verder uitgewerkt, maar het komt in de kern op het bovenstaande neer.

Het leergebied M&M is onder meer ingevoerd om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan. Het is de vraag in hoeverre deze doelstelling gerealiseerd wordt. Het lijkt er namelijk op dat de educatieve uitgeverij door de wijze waarop zij via de methodes vorm en inhoud aan dit leergebied hebben gegeven, de fragmentering juist hebben bevorderd (Van der Kaap, A. , & Visser, A., 2016). In het onderzoek van Van der Pot en Wilschut (2014) geven docenten in meerderheid aan dat zowel in de onderbouw als in de bovenbouw de vakkennis en de vakspecifieke vaardigheden van leerlingen achteruit is gegaan. Leraren vinden weliswaar dat leergebieden het geven van vakken in samenhang vergemakkelijken, maar of er daadwerkelijk meer samenhangend onderwijs gegeven wordt, blijft de vraag (Van der Kaap, A. , & Visser, A., 2016; Van der Pot & Wilschut, 2014).

Moeten we dan een krachtig vak, waar dankzij de VGN en veel vakdidactisch onderzoek steeds meer consensus over is, laten verwateren in de samenwerking met andere vakken?

Wat kan er in de praktijk terecht komen van de doelen voor het vak geschiedenis, wanneer er weinig echte lestijd is en docenten beperkte ruimte hebben om naast het vele lesgeven en nakijken materiaal te ontwikkelen en te lezen. Het ontwikkelen van historisch redeneren en denken bij jongeren is al niet eenvoudig (Wansink, 2016). Maar het lijkt er in samenwerking met andere vakken niet beter op te worden. Een docent ontleent vaak ook kracht en plezier aan het eigen vak onderwijzen. Uit mijn eigen onderzoek naar vakdidactische kennis blijkt dat een curriculumverandering veel stress oplevert en dat de vakdoelen van een docent vaak richtinggevend zijn voor haar/zijn lessen (Tuithof, 2017).

Bovendien kost het veel tijd om vakdidactische kennis te ontwikkelen, dus hoe moet dat dan als je thuis moet zijn in meerdere vakken?

Toch voelt het ook als een gemiste kans. Leerlingen moeten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vaak wel vijftien verschillende vakken volgen. En de doelen van die vakken lijken gedeeltelijk wel op elkaar, maar zijn voor leerlingen onherkenbaar. Het omgaan met informatie, het presenteren van informatie en het kunnen innemen van meerdere perspectieven zijn doelen die in elk schoolvak op een of andere manier terug komen. Ik heb de hoop dat samenwerking ten aanzien van informatievaardigheden, onderzoeksvaardigheden of burgerschapsvorming, mits met duidelijke doelen, toch winst zou kunnen opleveren. En dan zou het leren historisch denken en redeneren ingebed kunnen worden en zelfs versterkt kunnen worden. Maar voorwaarde is dan dat de afzonderlijke vakken heel goed voor ogen hebben wat hun doelen zijn en dat er een duidelijke visie is op de doelen en mogelijke meerwaarde die er met de samenwerking behaald kan worden.

Levensbeschouwing en zoveel meer Op het tweede gezicht.

Samenwerking tussen gammavakken en het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing

Tuur de Beer is opleider godsdienst bij FLOT en lid van de kenniskring didactiek van de gammavakken

Aanstaande zondag is het weer zover: open dag bij de Fontys lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Havo-leerlingen, mbo-studenten en mensen die geïnteresseerd zijn in een deeltijdopleiding komen hun licht opsteken en proeven van de sfeer bij wat mogelijk hun vervolgopleiding zal worden. In de 'gammahoek' van het gebouw is er ook altijd een groep die zich komt oriënteren op de mogelijkheden die het schoolvak levensbeschouwing te bieden heeft. Enthousiast vertellen studenten en docenten dan over het nieuwe 'prachtcurriculum' en over de kansen op de arbeidsmarkt: "Ik ken geen afgestudeerden die geen baan in dit vak kunnen vinden." Maar stevast is er ook vanuit mogelijke studenten - en vaak ook ouders - de vraag of je 'gelovig' moet zijn als je docent wilt worden in dit vak. Die vraag is complexer dan je op het eerste gezicht zou denken. Natuurlijk luidt het antwoord dat dan in eerste instantie klinkt: "Neen". Maar, en dat is wellicht typerend voor een 'levensbeschouwer', wordt er dan ook opgemerkt dat je, in zekere zin dan toch, wel degelijk 'gelovig' moet zijn. Al was het maar omdat *iedereen* 'gelovig' is. De veronderstellingen die ten grondslag liggen aan de hier gestelde vraag en het 'dubbele' antwoord dat er dan klinkt, wil ik hier iets verder verkennen. Ze brengen, denk ik, voor het voetlicht wat er speelt bij de plaats die het schoolvak levensbeschouwing vaak krijgt als het gaat over de samenwerking met andere 'Mens- en Maatschappijvakken'.

Wie afstudeert als docent levensbeschouwing leest op haar/zijn diploma dat zij/hij bevoegd is om het vak 'godsdienst' te doceren. Dat wil eigenlijk zeggen dat voor de wet een docent voor dit vak altijd op een of andere wijze verbonden is met een bestaande geloofsgemeenschap. Zo iemand is dan ook min of meer een 'getuige', iemand met een 'missie', een geloof dat moet worden uitgedragen. Ja, toch een gelovige dus. Michael Grimmit noemt docenten met zo'n zending docenten die 'learning in religion' als doelstelling hebben. De leerlingen worden verder ingewijd in de levensovertuiging die men vanuit thuis heeft meegekregen. Anders

gezegd: de docent 'godsdienst' neemt de geloofsopvoeding gedeeltelijk over van de ouders/verzorgers. Het gaat hier dan ook om een verdere inwijding/inleiding in 'het geloof'. Of anders gezegd, in de denominatie die thuis wordt aangehangen. De leerling komt meer te weten over de bijbel, traditie en ethiek zoals de geloofsgemeenschap deze ziet. Dat wil overigens niet zeggen dat leerlingen niets te horen krijgen over andere 'geloven'. Alle wereldgodsdiensten en ook levensovertuigingen als het humanisme en atheïsme komen aan bod. Ze worden echter - uiteindelijk - door de leerkracht gewogen en beoordeeld vanuit het geloofsperspectief dat de school - en de docent- zegt aan te hangen. In de woorden van de godsdienstpedagoog Didier Pollefeyt is die leerkracht dan ook een 'GSM': een getuige, specialist en moderator. De docent getuigt van zijn haar/zijn geloof, geeft juiste en actuele informatie als het gaat om de stromingen die worden behandeld en brengt dit alles op een goede en verantwoorde manier in gesprek met de leerlingen. De leerlingen worden zeker niet geïndoctrineerd - als dat al mogelijk zou zijn - maar het 'gelovig' uitgangspunt is er zonder meer. Het is, zeg maar, de alfa en omega van dit denken.

Vandaar dat het niet zo vreemd is dat op iedere open dag wel de vraag klinkt naar de noodzaak om gelovig te zijn als men de opleiding tot docent levensbeschouwing wil volgen. Overigens wil ik hier wel opmerken dat datgene wat ik zojuist heb beschreven het formele plaatje is, in de praktijk van alledag gaat het er - tegenwoordig - vaak anders aan toe. Het plaatje blijkt echter enorm sterk te zijn. Zelfs als je geïnteresseerd bent in dit schoolvak, als je er zelfs docent in wilt worden, heb je op een of andere manier af te rekenen met dit beeld. Een beeld dat trouwens, zoals al gezegd, ook past binnen de wettelijke kaders en het beleid dat formeel in ieder geval wordt uitgedragen door schoolbesturen die zich beroepen op een levensbeschouwelijke identiteit.

"Neen", wie het schoolvak levensbeschouwing wil gaan geven, hoeft geen gelovige te zijn en wordt zo ook niet opgeleid. Tenminste, niet bij FLOT. Vandaar ook dat wij bewust hebben gekozen om, een aantal jaren geleden al weer, niet meer te spreken over het vak godsdienst/levensbeschouwing, maar over levensbeschouwing. Of beter gezegd, om leerlingen te leren om een levensbeschouwelijk perspectief in te nemen. En precies daar zit hem dan ook de kneep. In onze cultuur is dat namelijk niet het eerste gezichtspunt. Niet de invalshoek die men vanzelfsprekend kan innemen.

Het vraagt blijkbaar uitleg en even afstand nemen. Even vanuit een andere hoek dan die te doen gebruikelijk, een en ander te 'beschouwen', in 'ogenschouw' te nemen. Of, om met de eerder aangehaalde Michael Grimmit te spreken, onze doelstelling is het om leerlingen te 'leren *van* religie' (learning from religion). En ik laat hier het woord 'religie' met opzet staan. Ik vervang het niet door levensbeschouwing. Ik wil hier namelijk een ander accent leggen. Waar eerst een stevig "neen" klonk, is het nu namelijk zaak om iets meer te zeggen over de uitspraak dat iedereen - op de een of andere wijze - gelovig is. Ik wil daarmee zeker niet zeggen dat mensen heimelijk een christen of moslim zijn. Dat is niet de intentie van deze stelling. Wel dat we 'functioneel gezien', allemaal een religie hebben en 'gelovig' zijn. En ja, dat vraagt om wat uitleg.

Wetenschappers zijn het niet eens over de herkomst van het woord 'religie'. Komt het van het woord 'religare' dat zoiets als 'verbinden' wil uitdrukken of van 'religere' dat zou staan voor 'ernstig nadenken'. Hoe dan ook, in beide gevallen kun je het begrip 'religie' los van de eerste, vanzelfsprekende ideeën over godsdienst en geïnstitutionaliseerde levensovertuigingen gebruiken. Iedereen weet zich 'verbonden' met iets, met iemand (of zou zich verbonden willen weten) en iedereen geeft bepaalde zaken 'aandacht' (meer aandacht dan andere). Op deze manier beschouwd zijn we dan ook allemaal 'religieus' en, op die wijze beschouwd, 'gelovig'. Het vraagt echter wat tijd, geduld en bereidheid om te begrijpen wat hier wordt gezegd. Of anders geformuleerd: iedereen is gehecht aan bepaalde gebruiken, waarden en overtuigingen. Je voelt je ermee verbonden en je wilt ze de in jouw ogen vereiste aandacht geven. Het is helpend om daar - met elkaar - bij stil te staan. Dat maakt gesprek en verstaan beter mogelijk. Misschien wel eerst en vooral het gesprek en het verstaan met jezelf. Een aantal levensbeschouwelijke begrippen kunnen dat verstaan beter mogelijk maken (al was het maar een naar zijn herkomst onduidelijk begrip als 'religie'). Zeker en vast kunnen een aantal van deze concepten dat. Het vraagt echter wel een 'tweede moment', een 'op het tweede gezicht'.

Als het gaat om de samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken ontbreekt het vak levensbeschouwing nogal eens. Daar waar het vak niet wordt gegeven (openbare scholen) of niet meer wordt gegeven, is dat logisch; wat niet wil zeggen dat dat wat mij betreft toch een gemiste kans is. Ik geloof namelijk in de meerwaarde van dit schoolvak. Daar waar het

vak wel bestaat, zie ik vaak schroom. Deels komt dat zeker door het beeld dat nog steeds heerst. Het plaatje van 'de missionaris' is blijkbaar diep geworteld. De vraag van menig open dag bezoeker getuigt daar nog van. En menig collega van een ander 'gammavak' kent dat beeld ook. Deels komt het doordat levensbeschouwelijke concepten even tijd vragen. Tijd en de kunst om te leren omgaan met zaken die pas in tweede instantie wat helderder en spannender willen worden. Maar het loont. Je begrip van jezelf en van anderen neemt toe op het moment dat je een en ander eens bekijkt vanuit het perspectief van wat mensen zoal zin geeft in hun 'toevallige' bestaan.

Maatschappijleer en wat nog meer?

Jefta Bego is opleider maatschappijleer bij FLOT, lid van het bestuur van de NVLM en lid van de kenniskring didactiek van de gammavakken

Het schoolvak maatschappijleer is in 1968 ingevoerd. Sinds die tijd heeft het vak een behoorlijke ontwikkeling doorgemaakt. Halverwege de jaren tachtig is maatschappijleer 2 ingevoerd, dat in tegenstelling tot maatschappijleer een centraal schriftelijk eindexamen kent. De naam van dit examenkeuzevak is inmiddels veranderd naar maatschappijkunde op het vmbo en maatschappijwetenschappen op havo en vwo. Voor maatschappijwetenschappen heeft er onlangs een grootschalige vernieuwing van het examenprogramma plaatsgevonden, waarbij de concept-contextbenadering het uitgangspunt werd. Dit nieuwe programma werd in 2017 landelijk ingevoerd.

Wanneer er gesproken wordt over maatschappijleer, gaat het vaak over drie schoolvakken: maatschappijleer (vmbo, havo en vwo), maatschappijkunde (vmbo) en maatschappijwetenschappen (havo en vwo).

Ook tegenwoordig wordt er in het werkveld nog nagedacht over de inhoudelijke ontwikkeling van deze drie vakken, op alle niveaus in het voortgezet onderwijs. Allerlei landelijke ontwikkelingen worden hierin meegenomen. In deze bijdrage wordt eerst een korte beschrijving gegeven van de positie en inhoud van elk van de drie schoolvakken. Daarna wordt kort ingegaan op een aantal gesprekken dat op dit moment gevoerd wordt in het werkveld. Ten slotte wordt een beeld gegeven van de bijdrage die maatschappijleeronderwijs kan leveren bij samenwerking tussen vakken.

De drie schoolvakken

Allereerst is het handig om een beeld te hebben van elk van de drie schoolvakken, die centraal staan in deze bijdrage. Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen zijn in vergelijking met bijvoorbeeld de vakken geschiedenis en aardrijkskunde relatief nieuwe schoolvakken.

Maatschappijleer

Maatschappijleer is ingevoerd in 1968 en maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen kwamen er halverwege de jaren tachtig bij (destijds onder de naam maatschappijleer 2).

In de jaren zestig was er veel aandacht voor het verkrijgen van inzicht in de (corrumperend geachte) mechanismen in de samenleving. Bij maatschappijleer werd de vraag gesteld hoe deze mechanismen in de persoonlijke ontwikkeling van de leerling zichtbaar konden worden gemaakt. Daarnaast was maatschappijleer als schoolvak nadrukkelijk opgezet vanuit het perspectief van de leerling. Dit was ingegeven vanuit het idee dat de maatschappijkritiek ook het onderwijs betrof. Het onderwijs werd als schools en deels maatschappijvreemd ervaren. Het hield te weinig rekening met interesses en behoeften van leerlingen. Maatschappijleer was wat dat betreft vernieuwend in zijn opzet: huiswerk, toetsen afnemen en cijfers geven was niet gewenst. Het was nadrukkelijk de bedoeling dat leerlingen in hoge mate de leerstof mee bepaalden. Omdat er bij de invoering van het vak nog niet direct voldoende leraren maatschappijleer waren, werd er een tijdelijke regeling ingevoerd waarbij leraren met een andere bevoegdheid het vak ook mochten geven (van 1968 tot 1981). In 1981 is er een definitieve bevoegdheidsregeling ingesteld.

Inmiddels heeft het schoolvak maatschappijleer een andere positie in de school gekregen en zijn er inhouden bepaald. Maatschappijleer wordt op het vmbo, op de havo en op het vwo in de bovenbouw gegeven als verplicht vak dat wordt afgesloten met een schoolexamen in het gemeenschappelijk deel van elk profiel. Dit betekent dat alle leerlingen maatschappijleer krijgen. De inhoud van het vak is in eindtermen vastgelegd. Het vmbo kent vier leergebieden: cultuur en socialisatie, sociale verschillen, macht en zeggenschap en beeldvorming en stereotypering. Binnen de leergebieden is onderscheid gemaakt tussen de verschillende leerwegen.

Havo en vwo kennen de leergebieden: parlementaire democratie, rechtsstaat, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving. Het onderscheid tussen havo en vwo wordt gemaakt door de toevoeging van enkele subleergebieden voor vwo, waarin bijvoorbeeld aandacht wordt besteed aan de internationale aspecten van de betreffende leergebieden. Bij maatschappijleer neemt het analyseren van maatschappelijke ontwikkelingen vanuit verschillende perspectieven of invalshoeken een centrale plaats in. Leerlingen nemen op basis daarvan beargumenteerd een standpunt in over maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen. Maatschappijleer biedt leerlingen daarnaast de kennis en vaardigheden om te kunnen participeren in de samenleving. Maatschappijleer heeft in

de opzet dus ook een duidelijk burgerschapsvormende taak. Dat blijkt ook wel uit de doelstellingen van maatschappijleer, zoals ook beschreven in het Handboek Vakdidactiek:

- ◆ ontwikkelen van politieke en maatschappelijke geletterdheid
- ◆ ontwikkelen van politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen
- ◆ ontwikkelen van vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie.

Maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen (M&M)

M&M is sterker gericht op bestudering van de samenleving vanuit een sociaalwetenschappelijk perspectief, burgerschapsvorming is niet het hoofddoel van deze vakken. De wetenschappen sociologie en politicologie vormen de basis voor de werkwijze en het begrippenapparaat van deze twee examenvakken.

M&M kan door leerlingen worden gekozen als eindexamenvak, mits hun school het vak aanbiedt. Leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg van het vmbo moeten respectievelijk één of twee algemeen vormende vakken kiezen in het vrije deel van hun profiel. Een leerling kan in dat kader dus kiezen voor maatschappijkunde. Binnen het profiel Zorg en Welzijn behoort maatschappijkunde tot de profielkeuzevakken en moet de leerling kiezen tussen de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis of maatschappijkunde, als één van de twee verplichte algemeen vormende vakken.

Het examenprogramma van maatschappijkunde bestaat uit de volgende leergebieden: politiek en beleid, mens en werk, criminaliteit en rechtsstaat, massamedia en multiculturele samenleving. Leerlingen van vmbo-gl leren bovendien met behulp van de benaderingswijzen maatschappelijke vraagstukken te analyseren. De benaderingswijzen zijn: politiek-juridisch, sociaaleconomisch, sociaal-cultureel en vergelijkend in tijd en plaats. Het examenprogramma van maatschappijkunde is daarmee een verdieping en verbreding op de stof die bij maatschappijleer wordt aangeboden. Maatschappijkunde bereidt voor op maatschappelijke, bestuurlijke en juridische mbo-opleidingen.

Op havo en vwo is maatschappijwetenschappen binnen de profielen Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij één van de profielkeuzevakken. Daarnaast kunnen alle leerlingen

maatschappijwetenschappen kiezen in het vrije deel. Niet alle scholen bieden dit vak echter aan (als profielkeuzevak of als vak in het vrije deel).

In augustus 2017 is het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen ingevoerd. Hierin staat de concept-contextbenadering centraal. De kernconcepten zijn afkomstig uit de sociologie en politicologie. Er zijn vier hoofdconcepten vastgesteld: vorming, verhouding, binding en verandering. Gekoppeld aan deze vier hoofdconcepten worden 23 kernconcepten onderscheiden. Binnen het nieuwe programma maatschappijwetenschappen is er ook meer aandacht gekomen voor het ontwikkelen van hogere denkvaardigheden en sociaalwetenschappelijke vaardigheden - waaronder onderzoeksvaardigheden. De onderzoeksvaardigheden vormen geen afzonderlijk onderdeel meer, dat eenmalig aan bod komt: ze zijn een integraal onderdeel van de concept-contextbenadering. Het doel van maatschappijwetenschappen is vooral leerlingen inzicht te laten verwerven in de structuren en processen van de samenleving en het samenleven. Daarbij moeten ze deze inzichten ook 'wendbaar' kunnen toepassen. Maatschappijwetenschappen bereidt onder meer voor op sociaalwetenschappelijke en politiek-bestuurskundige vervolgoopleidingen.

Wensen voor de toekomst

In de voorgaande paragraaf werd kort de ontwikkeling en inhoud van de schoolvakken maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen geschetst. Docenten, lerarenopleiders en de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (de NVLM) hebben ook wensen voor de toekomst. Een aantal essentiële wensen wordt hieronder kort aangestipt:

- ◆ De ontwikkeling van een heldere leerlijn burgerschap van primair onderwijs tot en met mbo. Nu is van een doorlopende leerlijn nog geen sprake. Maatschappijleer zou onderdeel van deze leerlijn moeten zijn.
- ◆ Het examenprogramma van maatschappijkunde is sinds 2001 niet meer veranderd en daardoor sterk verouderd. Het nieuwe examenprogramma moet geactualiseerd worden en daarbij zouden de leergebieden 'analyse sociale actualiteit' en 'analyse politieke actualiteit' opgenomen kunnen worden, net als op havo en vwo.
- ◆ Het zou goed zijn als er meer vakdidactische literatuur gepubliceerd zou worden. Een aantal lerarenopleiders of vakdidactici doet onderzoek en publiceert de resultaten hiervan. Toch is daar (nog)

meer behoefte aan. Veranderingen in de vakken stellen nieuwe eisen aan leraren en leveren nieuwe vragen op die beantwoord kunnen worden in vakdidactisch onderzoek.

- ◆ Het zou goed zijn als maatschappijkunde in meer profielen wordt opgenomen. Het vak is voor meer profielen dan alleen 'Zorg en Welzijn' een waardevol schoolvak. Het zou bijvoorbeeld bij Media, Vormgeving en ICT passen, omdat media een belangrijk leergebied is binnen het huidige programma van maatschappijkunde. Het gaat daarbij onder andere om de rol en invloed van de media en de snelle ontwikkelingen op dit terrein. Ook kennis over politieke besluitvorming en culturele verschillen is van belang voor leerlingen die in deze sector willen gaan werken.
Ook binnen het profiel Dienstverlening en Producten past maatschappijkunde goed. Met name voor leerlingen die zich gaan richten op geüniformeerde dienstverlening en veiligheid is kennis van het leergebied criminaliteit en rechtsstaat zeer relevant. Daarnaast is het leergebied politieke besluitvorming van belang, bijvoorbeeld om te leren hoe wetten op het gebied van veiligheid en milieu tot stand komen.
- ◆ M&M wordt nog niet op alle scholen aangeboden als eindexamenvak. Niet alle leerlingen kunnen dus kiezen voor een schoolvak dat hun nadrukkelijk verdieping en verbreding biedt en dat relevant is voor vervolgstudies in het sociale en politieke leergebied. Dat moet veranderen.
- ◆ Uit onderzoek (Rapport IPTO, 2017) blijkt dat maatschappijleer het avo-vak is dat het vaakst onbevoegd of onderbevoegd wordt gegeven. Dit beeld wordt bevestigd door berichten die lerarenopleiders en de NVLM krijgen over onderbevoegde en soms zelfs onbevoegde docenten. Soms betreft het docenten met een bevoegdheid in een ander schoolvak en soms docenten met een tweedegraads bevoegdheid die in het eerstegraads gebied lesgeven. Het is essentieel voor kwalitatief goed onderwijs dat er wordt lesgegeven door bevoegde docenten.
- ◆ Het vak maatschappijleer is onderdeel van het combinatiecijfer op de cijferlijst van de leerling op havo en vwo. Vanwege het feit dat er steeds meer belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming, ligt het voor de hand om maatschappijleer zo snel mogelijk volwaardig te laten meetellen in de slaag-zakregeling voor de eindexamenlijst. Op het vmbo is dat nu al het geval.

Uitdagingen bij samenwerking tussen vakken

Op een aantal scholen wordt onderwijs niet meer alleen in losse schoolvakken aangeboden. Er is dan sprake van enige vorm van samenwerking tussen vakken. Dit kan variëren van het uitvoeren van een project waarin verschillende vakken samenwerken, tot samenwerking binnen een leergebied, tot schoolvakken die totaal geïntegreerd aangeboden worden. Op sommige scholen wordt sterk leerlinggestuurd gewerkt en moeten leerlingen over een thema of binnen een leergebied hun eigen leervragen centraal stellen.

Bij al deze vormen van samenwerking komt één vraag steeds terug: hoe komt 'vak x' aan bod?

Deze vraag is ook voor docenten maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen relevant. Het is van belang om het vakspecifieke van maatschappijleer en M&M binnen samenwerking tussen vakken een duidelijke plek te geven. Docenten moeten dus kennis hebben van en keuzes kunnen maken over:

- ◆ De vakinhoud van het eigen schoolvak;
- ◆ Het curriculum, specifiek voor het eigen schoolvak;
- ◆ Toetsing, specifiek voor het eigen schoolvak;
- ◆ Het leren van leerlingen, ook specifiek de moeilijkheden bij het leren voor het eigen schoolvak;
- ◆ Didactische strategieën, passend bij het eigen schoolvak.

Deze elementen worden alle beïnvloed door de doelen en overtuigingen die de docent heeft over onderwijs en over het eigen schoolvak (zie ook het vakdidactisch model dat is ontwikkeld door Hanneke Tuithof (2017), naar model van Magnusson and colleagues (1999).

Wanneer maatschappijleerdocenten samenwerken, is dat vaak met vakken binnen het leergebied M&M. Het leergebied M&M gaat over mensen en de wereld om hen heen.

Karakteristiek voor dit leergebied is dat het vier perspectieven beschrijft die leerlingen nodig hebben om de wereld beter te begrijpen: een tijdsperspectief, een ruimtelijk perspectief, een economisch perspectief en een maatschappelijk perspectief. De invalshoek die wordt gekozen verschilt van vak tot vak. Maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen benaderen de mens en de maatschappij vanuit een sociologische en politicologische invalshoek. Zo geven deze vakken invulling aan het maatschappelijk perspectief. Daarnaast

zijn de aandacht voor actuele vraagstukken en de nadruk op burgerschapsvorming bij met name maatschappijleer complementair aan de andere vakken in dit leergebied. (Hoewel de aandacht voor actuele vraagstukken en voor burgerschapsvorming ook bij andere Mens & Maatschappijvakken aanwezig is.)

Naast samenwerking met vakken binnen het leergebied M&M, kan er ook met vakken buiten dit leergebied worden samengewerkt en dat gebeurt ook regelmatig. Zo is samenwerking met de kunstvakken goed mogelijk, omdat kunst vaak maatschappijkritisch is en de actualiteit adresseert. Samenwerking met wiskunde is bijvoorbeeld mogelijk ten aanzien van statistiek en het gebruikmaken van Excel. Op het vlak van argumenteren, debatteren en tekstanalyse wordt regelmatig samengewerkt met het schoolvak nederlands. Bij analyse van maatschappelijke vraagstukken kan het vanuit de vergelijkende invalshoek interessant zijn om met de talen samen te werken. Bij deze vakken leren leerlingen niet alleen de taal, ze leren ook over 'kennis van land en volk'. Bij samenwerking kan bijvoorbeeld de verhouding tussen overheid en burger, of kunnen gewoontes en gebruiken worden vergeleken.

Juist het leren kijken door verschillende vakspecifieke brillen draagt ertoe bij dat leerlingen hun inzicht in de oorzaken en gevolgen van maatschappelijke ontwikkelingen verdiepen.

Afsluiting

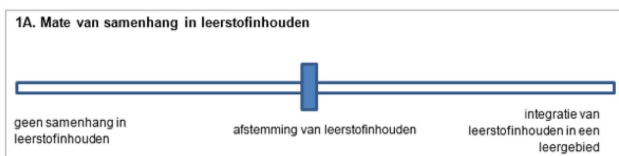
Hoe de Ontwikkelgroep M&M tot de variabelen kwam of variabelen die een rol spelen bij samenwerking tussen (gamma)vakken

Roeland van Westerop, opleider aardrijkskunde aan de HAN en bestuurslid van de KNAG, in overleg met de hele Ontwikkelgroep M&M

De onderstaande beschrijving is het resultaat van een gezamenlijk onderzoek door curriculumontwikkelaars, lerarenopleiders en vakorganisaties. Zij waren benieuwd wat het systematisch beschouwen van samenwerking tussen de Mens- & Maatschappijvakken in de praktijk zou opleveren. In april 2017 is er daartoe een Ontwikkelgroep M&M gestart. De Ontwikkelgroep M&M bestaat uit leden van vakverenigingen (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer), vakdidactici/opleiders van verschillende hogescholen en SLO-medewerkers.

De ontwikkelgroep M&M wilde in kaart te brengen hoe scholen samenwerking tussen vakken vormgeven en wat dit oplevert. Het idee was om een aantal profielen of 'practices' ten aanzien van samenwerken te beschrijven en vervolgens te kijken of er een verband is met de effecten op de leerresultaten. We zijn begonnen met het "schuifjesmodel" van het SLO, officieel het "M&M mengpaneel" geheten (2017). Dit is een instrument dat het SLO ontwikkeld heeft om het profiel van een school te beschrijven. Daarin is veel aandacht voor de plaats die vakken op school hebben.

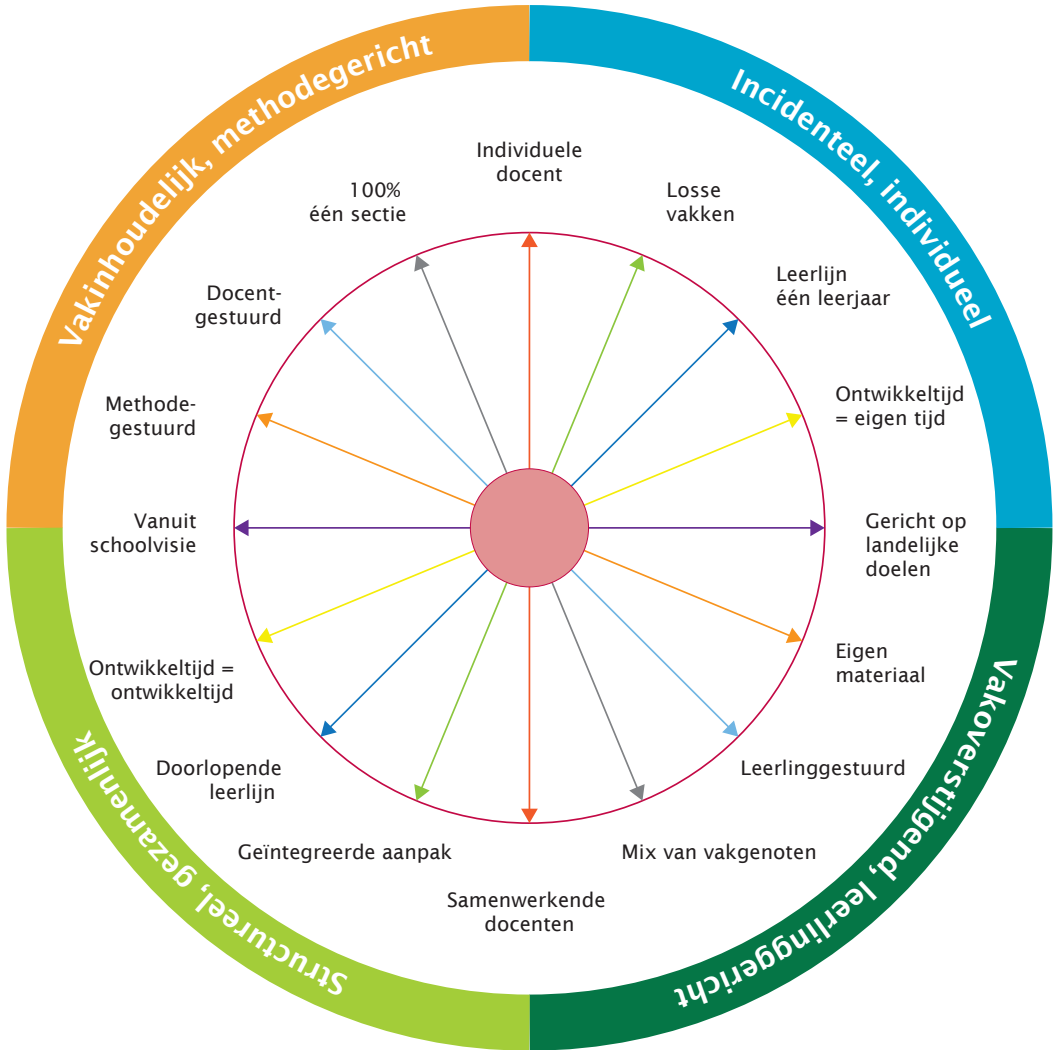
A. Samenhang door afstemming van leerstofinhouden



Figuur 3: uitsnede M&M "schuifjesmodel"

Aan de hand van dit schuifjesmodel heeft de Ontwikkelgroep op een aantal scholen gesprekken gevoerd. Docenten die we spraken konden het schuifje naar links of naar rechts verplaatsen en een toelichting geven om hun keuze te verduidelijken. Al snel bleek dat aan het verplaatsen van een schuifje, of het plaatsen van een kruisje een bezwaar kleefde: het lijkt al snel op een oordeel, en in een open gesprek over de mate van samenwerking tussen vakken werkte dat remmend. Het zetten van een kruisje, links van het midden, voelde volgens de bevroegde docenten als “afbreuk doen aan het werk dat ze deden”. Wel bleken de thema’s die we uit het mengpaneel geselecteerd hadden relevant te zijn voor een gesprek over of analyse van vakoverstijgend samenwerken.

In gesprekken die volgden zijn we ermee gestopt docenten kruisjes te laten zetten of schuifjes te verplaatsen. We voerden meer open gesprekken over samenwerking en samenhang aan de hand van dezelfde variabelen. Na afloop van het gesprek maakten we vervolgens zelf een analyse of inkadering met behulp van het instrument. Dat bleek een stuk beter te werken, maar had als nadeel dat er nog steeds – en wel door een derde persoon – een soort van ‘oordeel’ uit naar voren kwam. Omdat de variabelen, als gezegd, wel heel relevant bleken voor het onderwerp, zijn we gaan zoeken naar een andere ordening en een aanpak of schaal, die minder normerend zou kunnen zijn of werken. Vervolgens hebben we op basis van onze bevindingen tot dusverre bepaald welke variabelen uit het mengpaneel de belangrijkste waren. Die acht variabelen hebben we zo geoperationaliseerd dat ze niet meer varieerden op een schaal van 0% tot 100%, maar een voorkeur voor of neiging tot een manier van samenwerken uitdrukten. Daarmee konden we het (latente) oordeel uit het model halen, en in plaats daarvan een beschrijvend model of profiel van samenwerking op een school maken. Dit nieuwe octogram zag er als volgt uit, zie pagina 127.



Figuur 4: Octogram M&M

Na enig conceptueel geschuif hebben we variabelen zo tegenover elkaar geplaatst dat er acht samenhangende positieve opties overbleven. Een voorbeeld: vakoverstijgende samenwerking kan worden vormgegeven door één docent of door een groep samenwerkende docenten. Het een is niet persé beter dan het ander. Immers, één docent kan meerdere vakken geven of in zijn eentje een vakoverstijgend vak verzorgen, zoals M&M. Anderzijds kan dit net zo goed gebeuren door een groep samenwerkende docenten, daar zit geen goed of fout achter.

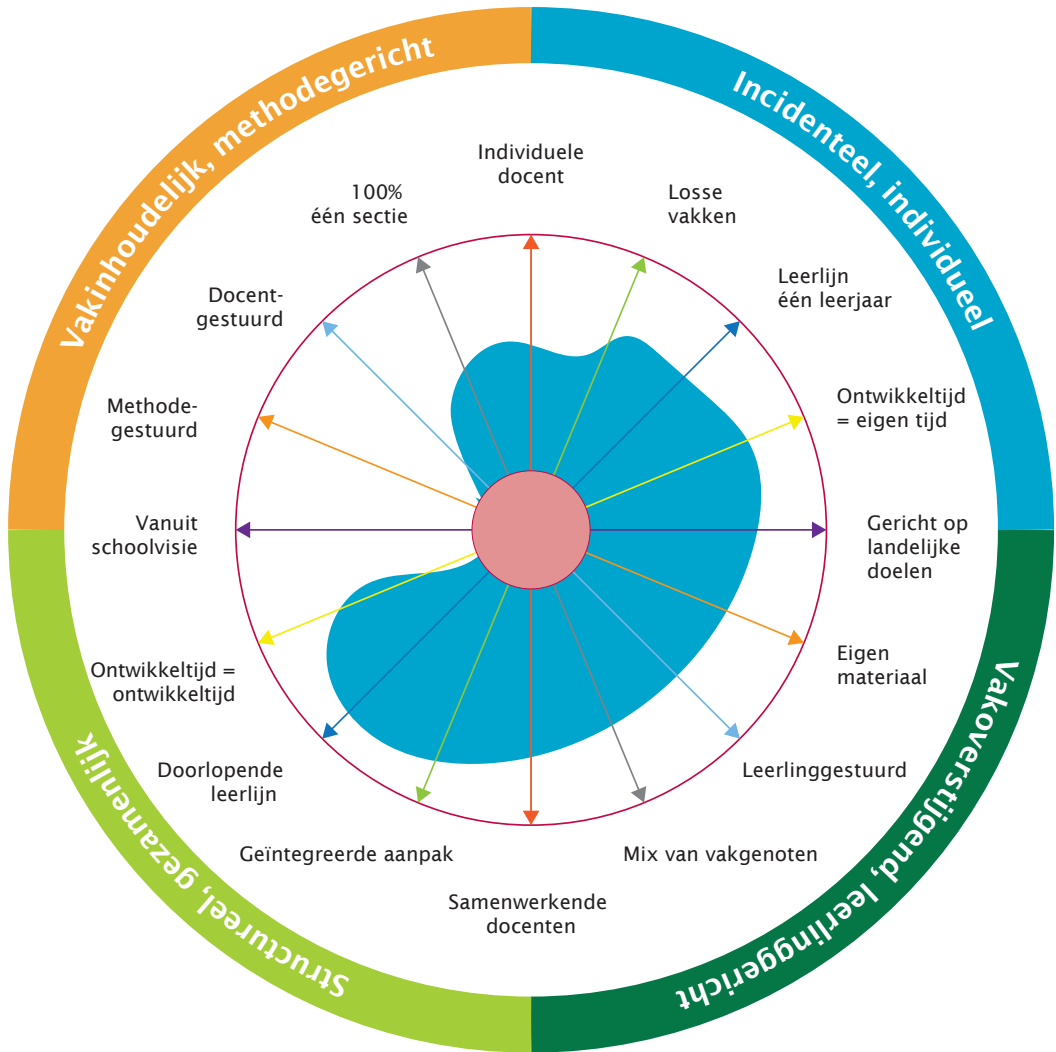
Voor de gespreksleidraad die we op basis hiervan ontwikkeld hebben zijn deze vernieuwde of <gekoppelde> variabelen zo concreet mogelijk omschreven. Leidend daarbij waren, behalve onze eigen ervaringen als vakdidactici en het SLO-mengpaneel, ook het theoretisch kader voor vakoverstijgend werken zoals onder andere uitgewerkt door Van Boxtel (Van Boxtel, 2009). Op grond daarvan zijn de variabelen geordend in kwadranten of dimensies:

1. Vanuit het eigen vak en methodegericht → samenwerking vindt plaats tussen de vakken, maar wel vanuit ieder zijn eigen vak en de doelen die de methode aan het vak stelt;
2. Vakoverstijgend en leerlinggericht → de losse vakken zijn niet goed herkenbaar en de doelen zijn leerlinggericht c.q. komen vanuit de leerling;
3. Incidenteel, individueel → de samenwerking vindt plaats, maar het initiatief komt van één docent, vanuit één vak, over één leerjaar;
4. Structureel, gezamenlijk → de samenwerking betreft meerdere docenten, over meerdere leerjaren en krijgt actieve ondersteuning in de vorm van ontwikkeltijd.

Hierin zijn de scenario's te herkennen die geadviseerd werden in het kader van de basisvorming en die op hun beurt weer teruggaan op o.a. de typologie van verschillende vormen van samenwerking volgens Drake (2007). Hoezeer het groeperen van variabelen ook nuttig kan zijn voor een analyse, dragen zij wel het gevaar in zich, opnieuw een hiërarchie of normatief kader aan het octogram te geven. Om die reden is deze groepering wel door ons, bij de analyse van de gesprekken en praktijken, maar niet expliciet in de gesprekken met scholen benoemd.

Met de aldus herschreven gespreksleidraad bleek het gemakkelijker voor docenten om hun samenwerkings situatie te beschrijven. Een nieuw probleem dat zich voordeed, was dat uitersten niet altijd uitersten bleken te zijn. Zo kan er in de praktijk bijvoorbeeld tegelijkertijd sprake van zijn dat docenten ontwikkeltijd hebben gekregen, maar er ook eigen tijd insteken. Niet zelden blijkt er bij het begin van samenwerking veel ontwikkeltijd te zijn, maar houdt dat op als vakken en docenten al een tijdje aan de gang zijn.

Evengoed helpt het model in deze laatste versie om een beeld te ontwikkelen van de context waarbinnen en de vorm(en) waarin samenwerking tussen vakken op schoolniveau vorm krijgt. Door de punten die op de continue lijn worden gescoord met elkaar te verbinden, ontstaat een vlekkenpatroon (door de Ontwikkelgroep 'barbapappa' genoemd). Dat maakt inzichtelijk in welke dimensie van samenwerking de school het zwaartepunt heeft liggen. Zou een school er voor kiezen samenwerking tussen vakken te intensiveren of te veranderen, dan geeft deze 'barbapappa' mogelijk weer, welke variabelen dan een rol spelen. Zo is in het voorbeeld hieronder te zien dat docenten in het algemeen vakoverstijgend en leerlinggericht werken en dit op basis van de incidentele inzet van individuele docenten.



Figuur 5: Octogram M&M met 'barbapappa'

In de gesprekken die we voerden is gebleken dat vakken in de praktijk niet uitsluitend gestalte krijgen in één dimensie (of scenario). Zelf zijn we er niet over uit, of en hoe we de <barbapappa>s die zo ontstaan kunnen gebruiken. Het probleem is – opnieuw en nog steeds – dat docenten ook deze visualisatie mogelijk als normatief ervaren. De combinatie van structureel vakoverstijgend, samenhangend en leerlinggericht vormgeven aan onderwijs wordt immers – terecht of onterecht – vaak als het <optimale> voorgespiegeld. En dat doet de weerbarstige praktijk van samenwerking tussen vakken tekort.

Slotsom

Een jaar lang zijn we op zoek geweest naar praktijkvoorbeelden van samenwerking tussen gammavakken. De modellen die we daarbij als uitgangspunt hebben genomen zijn steeds bijgesteld. Het belangrijkste, en tegelijk moeilijkste element was het (impliciete) oordeel dat uit veel van de gebruikte modellen en variabelen spreekt of kan spreken. Dat verhindert vaak een open gesprek over de kansen en uitdagingen van samenwerking tussen vakken. Het model waar we nu op uit zijn gekomen is niet gradueel, maar wel binair, namelijk met twee positief geformuleerde (en veelvoorkomende) opties. Deze zogenaamde schalen zijn door ons gebruikt in de beschrijvingen van de praktijkvoorbeelden in deze publicatie. Het is niet goed of slecht, maar de dagelijkse praktijk is dat op sommige scholen leden van één vakgroep intensief samenwerken, waar op andere scholen mensen uit meerdere vakken verbanden aangaan. Het model kan nu gebruikt worden door teams om een open gesprek te voeren over hoe hun samenwerking eruit ziet en waar veranderingen, eventueel verbeteringen mogelijk zijn. Juist omdat de realiteit zo weerbarstig is, spreekt het model geen oordeel uit, maar beschrijft het de samenwerking en geeft daarmee hopelijk handvatten om als docent(team) de huidige praktijk te beschouwen of evalueren. Voor de duidelijkheid zijn de variabelen nog wel weergegeven in de kleuren die gekoppeld zijn aan de hierboven beschreven dimensies, maar zo hoeft het dus nadrukkelijk niet gebruikt te worden. In deze publicatie hebben wij geen conclusie of dimensie verbonden aan de beschrijving van de variabelen. Wel geven we op grond van de voorbeelden tips in de conclusie die hierna volgt.

Beschrijving van de variabelen

Vanuit schoolvisie: De school stimuleert vanuit haar visie samenwerking tussen vakgroepen om daarmee te komen tot betekenisvolle kennis.	ver- houdt zich tot	Gericht op landelijke doelen: De school werkt structureel aan vakoverstijgende samenwerking en is gericht op de landelijke kerndoelen en/of eindtermen.
Methodegestuurd: Het team maakt gebruik van een methode die is uitgegeven door een educatieve uitgeverij, al dan niet vakoverstijgend.		Eigen materiaal: Het team heeft zelf materiaal ontwikkeld, rondom vakoverstijgende vraagstukken.
Docentgestuurd: De docent is duidelijk de leider van het leerproces. Hij/zij bepaalt de planning, de leerdoelen en de mate van vakoverstijgend werken.		Leerlinggestuurd: De leerdoelen zijn gekoppeld aan de vragen die leerlingen stellen bij vraagstukken. Manier van werken en planning worden door de leerling bepaald, soms zelfs de beoordeling.
Eén sectie: De docenten die werken aan een vakoverstijgende lessenserie/project behoren allen tot dezelfde vakgroep.		Mix van vakgenoten: In het team van docenten die werken aan een vakoverstijgende lessenserie/project zijn alle relevante vakgroepen (of vakken) evenredig vertegenwoordigd.

<p>Individuele docent: Het vakoverstijgende programma wordt vormgegeven en uitgevoerd door één individuele docent, binnen de klas/klassen waar hij/zij lesgeeft.</p>	<p>ver- houdt zich tot</p>	<p>Samenwerking: Het vakoverstijgende programma is vormgegeven en uitgevoerd door meerdere docenten die samen een heel leerjaar bestrijken in hun onderwijs.</p>
<p>Losse vakken: De vakoverstijgende samenwerking bestaat uit duidelijk herkenbare vakken die zonder integratie hetzelfde thema benaderen (multidisciplinair). Er is geen centraal vraagstuk.</p>		<p>Geïntegreerde aanpak: Er is sprake van een transdisciplinaire aanpak: de scheidslijnen van de vakken zijn verdwenen en het vraagstuk staat centraal, niet de vakinhoud.</p>
<p>Leerlijn van één leerjaar: De opzet van het vakoverstijgende programma beslaat slechts één leerjaar of slechts één periode. Er is geen koppeling met leerjaren ervoor of erna.</p>		<p>Doorlopende leerlijn: De opzet van het vakoverstijgende programma beslaat alle leerjaren van de onderbouw of bovenbouw en is gekoppeld aan de leerjaren ervoor of erna.</p>
<p>Eigen tijd: De betreffende docent(en) is/zijn niet gefaciliteerd met extra ontwikkeltijd om het vakoverstijgende programma te ontwikkelen. Zij doen dit binnen hun reguliere voorbereidingstijd dan wel in eigen tijd.</p>		<p>Ontwikkeltijd: De betreffende docent(en) is/zijn wel gefaciliteerd met extra ontwikkeltijd om het vakoverstijgende programma te ontwikkelen. Bovenop hun reguliere voorbereidingstijd krijgen zij extra tijd om het vakoverstijgende aspect te ontwikkelen met collega's.</p>

Tabel 1: Beschrijving van de variabelen

Conclusie: Moeilijk, maar wel de moeite waard?

Uit de voorbeelden in deze publicatie blijkt dat het moeilijk is om alle afzonderlijke vakken in een samenwerking tot zijn recht te laten komen. In deze conclusie willen we een aantal factoren benoemen die lijken te werken als je gaat samenwerken tussen vakken en op grond daarvan tips geven. Juist op vmbo-scholen en vernieuwingscholen wordt er samengewerkt tussen de (gamma)vakken. Deze scholen hebben vaak pedagogische motieven voor de samenwerking, zoals de persoonlijke ontwikkeling en motivatie van leerlingen. Als er op die manier sprake is van andere doelen dan vakdoelen, kan de meerwaarde van de samenwerking niet alleen beoordeeld worden op grond van die vakdoelen. In het debat over het vak Mens & Maatschappij wordt vaak gesproken vanuit het vakperspectief. Zoals we aan de voorbeelden in deze bundel zien, is het echter niet terecht om alleen vanuit de inhoud en vakdoelen te kijken naar samenwerking tussen vakken. Naast samenwerken vanuit pedagogische doelen, zien we ook dat er vaak voor samenwerking wordt gekozen om organisatorische redenen, bijvoorbeeld om minder vakken en uren te realiseren. Het lijkt goed om de doelen voor een samenwerkings-vak te expliciteren en te onderscheiden naar de verschillende soorten doelen. Een tip van de docenten die het vak Global Perspectives ontwikkeld hebben, is dat niet alleen duidelijke doelen belangrijk zijn, maar dat deze doelen ook gecommuniceerd moeten worden met collega's, leerlingen en ouders. Dit om te voorkomen dat een samenwerking of nieuwe vak afgerekend wordt op doelen die nooit gesteld zijn.

Doelen stellen en evalueren

Het was niet bij alle scholen duidelijk wat de precieze doelen voor de samenwerking zijn. Op sommige scholen die wij beschrijven weten docenten niet waarom er ooit besloten is om samen te werken en er wordt niet (meer) expliciet geëvalueerd. Samenwerking die oorspronkelijk tot vernieuwing of verbetering moest leiden wordt uiteindelijk routine. Dat is een reden waarom wij niet altijd informatie over de effecten van de samenwerking konden krijgen. Duidelijke doelen stellen voor de samenwerking helpt bij een goede evaluatie. Het expliciet evalueren schiet er op de scholen die wij beschrijven regelmatig bij in. Wat ons betreft is het formuleren van duidelijke doelen en het regelmatig evalueren een succesfactor voor samenwerking tussen vakken. Dat levert namelijk niet alleen duidelijkheid voor de docenten op, maar ook voor leerlingen en ouders.

Tijd om te overleggen en ontwikkelen

Een ander punt van aandacht dat door bijna alle respondenten genoemd wordt, is dat het tijd kost om samen te werken tussen vakken. Niet alleen om geschikt materiaal te kiezen of te ontwikkelen, maar ook omdat een docent zich nieuwe inhoud en werkvormen eigen moet maken en omdat er goede afspraken gemaakt moeten worden. Er is in het begin van een samenwerking vaak wel tijd voor ontwikkeling, maar ook daarna moet er nog geëvalueerd, ontwikkeld en samen gewerkt worden. We weten uit onderzoek naar de kennisontwikkeling van docenten dat het jaren kan duren voordat er nieuwe routines en kennis zijn opgebouwd. Het ontwikkelen van vak(didactische) kennis kan door samen te werken met je collega's en leerlingen, door te lezen, te reflecteren en nascholing te volgen. In het promotie-onderzoek van Tuithof (2017) wordt aangetoond dat de vakdidactische kennisontwikkeling van ervaren geschiedenisdocenten niet vanzelf gaat bij de introductie van een nieuw examenprogramma. Het je eigen maken van een ander vak kan dan nog lastiger zijn. Het lijkt logisch dat samenwerking tussen vakken meer tijd kost dan het voorbereiden van lessen in een afzonderlijk vak waarin je opgeleid bent, ook nadat een nieuw vak is ontwikkeld en ingevoerd. Het faciliteren van samenwerking tussen vakken lijkt essentieel te zijn. Een belangrijke stap daarin kan het inroosteren van een gezamenlijk overlegmoment zijn. Op een aantal scholen die we hebben beschreven is er standaard overlegtijd ingeroosterd en in het takenplaatje opgenomen. Op andere scholen heeft de groep docenten die betrokken is bij het vak ingeroosterde overlegtijd gekregen. Dit zou al enorm helpen bij het vormgeven van samenwerken.

Lef en creativiteit met ondersteuning

Hierbij komen we ook op de rol van de deelnemende docenten. Het vraagt moed en creativiteit om over de muren van vakken heen te kijken en iets nieuws te ontwikkelen. Je moet niet alleen tijd investeren, maar ook zekerheden en routines loslaten. Vaak geeft bekende vakinhoud een docent zekerheid en loslaten kan spanning opleveren. De schoolleiding kan hier een belangrijke rol in spelen. Zij kunnen faciliteren, maar ook enthousiasmeren en steunen. Uit onderzoek naar onderwijsvernieuwing en professionalisering blijkt dat de rol van schoolleiders belangrijk is en dat is hier niet anders. De schoolleiding speelt een rol bij meerdere factoren die wij benoemd hebben in ons model, zoals het formuleren van visie en doelen, het samen brengen van de juiste mensen en het faciliteren van ontwikkel- of overlegtijd.

Samenwerking en elk vak vertegenwoordigd

Op de meeste scholen die wij beschrijven wordt niet elk vak in de samenwerking vertegenwoordigd door een vakdocent. Dat wordt meestal als een probleem ervaren. Het vak dat niet vertegenwoordigd is, komt minder aan bod en niet goed uit de verf. Uit onderzoek naar vakdidactische kennis weten we dat gedegen vakinhoudelijke kennis een voorwaarde is. En dat vakdidactische kennis zich in de praktijk ontwikkelt en dat er jaren nodig is om een uitgebreide en flexibele vakdidactische kennis te ontwikkelen. Op grond daarvan lijkt het raadzaam dat elk vak in een samenwerkings-vak wordt vertegenwoordigd door een ervaren vakdocent. In de twee voorbeelden uit het primair onderwijs valt het echter op dat de afzonderlijke vakken daar minder een rol spelen in de ontwikkeling van projecten of samenwerking tussen vakken. Daar staan pedagogische doelen voorop en werkt een team gezamenlijk aan een dergelijk initiatief. Op sommige scholen gaven docenten workshops aan hun eigen collega's. Op de Vrije School is er elke week een dagdeel voor overleg en samenwerking. Je wordt dan geacht als docent advies en hulp aan collega's van andere vakken te vragen om het thema-onderwijs goed in te vullen. Dat garandeert niet dat het ook gebeurt, maar het wordt wel gefaciliteerd. De docente op de Vrije School die wij spraken geeft aan dat zij als geschiedenisdocent goed materiaal voor het vak nederlands kan ontwikkelen. Zij deed dat vanuit haar eigen voorliefde voor het vak nederlands, ervaring met het onderwerp (kranten maken en analyseren), reflectie daarop en het betrekken van concepten uit haar eigen vakkennis als historica. En zij overlegde vervolgens met de sectie nederlands hierover. Op deze manier kun je als docent materiaal ontwikkelen voor een ander verwant vak.

Betere voorbereiding

Docenten zouden beter voorbereid kunnen worden op de weerbarstige praktijk van samenwerking tussen vakken. Voor samenwerking tussen vakken moet je namelijk goed kunnen samenwerken en vaak projectmatig kunnen werken. Veel docenten in opleiding hebben een vakoverstijgend project moeten ontwikkelen tijdens hun opleiding, maar leren niet expliciet welke vaardigheden hiervoor nodig zijn. Ook worden docenten in opleiding nauwelijks getraind in dit soort vaardigheden.

En wat doen we met de vakdoelen?

In deze publicatie hebben we ook vanuit de specifieke vakken naar samenwerking gekeken. Vanuit een vak hecht je aan de inhoud en vaardigheden die bij het vak horen. Vakdidactici, vakorganisaties en vakdocenten staan voor hun vak en de doelen die daarmee bereikt kunnen worden en dat horen ze ook te doen. Om samenwerking te laten slagen moeten vertegenwoordigers van de afzonderlijke vakken heel goed weten waar ze voor staan. Bij de gammavakken lijkt er een behoefte of noodzaak te zijn om het vak te verdedigen naar politici, beleidsmakers en ouders. Maar dit kan leiden tot het idealiseren van onderwijs in een vak. Nu wordt de ideale vormgeving en doelen van een apart schoolvak vaak als maat gehanteerd voor samenwerking tussen vakken. Je vergelijkt dan een ideale versie van een schoolvak met de weerbarstige praktijk van samenwerking. Het is daarom raadzaam om ook kritisch te blijven kijken naar de visies van de vakorganisaties en de bestaande kerndoelen en eindtermen. Het examenprogramma geeft nu veel richting aan het uitgevoerde curriculum op een school. Een betere afstemming tussen de doelen van de aparte vakken zou nastrevenswaardig zijn. In het lectoraat didactiek van de gammavakken willen we vanuit ons onderzoek naar de vakdidactiek van de aparte gammavakken ook praktijkonderzoek doen naar mogelijkheden voor samenwerking.

Er kan op curriculair niveau kritisch gekeken worden naar vakdoelen en examenprogramma's. Toch blijft samenwerking tussen vakken lastig, omdat er veel organisatorische haken en ogen aan zitten en de doelen, inhoud en vaardigheden van de aparte vakken niet makkelijk tot hun recht komen. Maar als je gaat samenwerken en daarmee ook andere doelen kunt en wilt halen, zoals werken aan burgerschapsvorming, persoonsvorming of vaardigheden, zijn er wel een aantal tips te geven. Wij hebben in deze publicatie de variabelen die een rol spelen bij samenwerking in ons model beschreven. Deze variabelen kan een school die samenwerking overweegt gebruiken of ze kunnen gebruikt worden om bestaande vakken te evalueren. Op grond van de beschrijvingen van samenwerking in deze publicatie zijn er wat ons betreft een paar variabelen die belangrijk voor succes blijken. Als scholen een duidelijke visie en doelen formuleren, deze doelen geëvalueerd worden, als er ontwikkel- en/of overlegtijd is voor de docenten, er mogelijkheden zijn om te professionaliseren en alle vakken die aan de samenwerking deelnemen ook vertegenwoordigd worden door een ervaren docent, is er een grotere kans op een werkende samenwerking.

Bibliografie

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail. The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. Main: Profile Books
- Achterhuis, H. (1988). *Het rijk van de schaarste*. Amsterdam: Ambo.
- Béneker, T. & Palings, H. (2017). *Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography education*. *Geography*, 102(2), 77-85.
- Bouwman, M. (2017). *Grenzeloos leren*. Casestudieonderzoek naar de kenmerken van aardrijkskunde in vakoverstijgend onderwijs in Nederland (Master scriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/351951>
- Bovenberg, L. (2016). *Economieonderwijs in balans. Kiezen en samenwerken*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Brooks, C., (2006). Geography Teachers and Making the School Geography Curriculum. *Geography* 91(1), 75-83.
- Claassen, R. (2004). *Het eeuwig tekort*. Amsterdam: Ambo.
- Clausen, S.W. (2016). The pedagogical content knowledge of Danish geography teachers in a changing schooling context. *Nordidactica* 1(1), 1-22
- College voor Toetsen en Examens (2014). *Aardrijkskunde VWO. Syllabus Centraal Examen 2016*. Utrecht: CvTE
- Diamond, J. (2006). *Zwaarden, Paarden en ziektekiemen. De ongelijkheid in de wereld verklaard*. Utrecht: Het Spectrum.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 61-65.
- Hawley, D. (2013). Physical geography: constructs and questions relating to curriculum and pedagogy. *Didáctica Geográfica* n° 14-2013
- Kahneman, D. (2012). *Het feilbare denken*. Amsterdam: Contact.
- Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (2017). *Visie op het aardrijkskundeonderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs naar aanleiding van Curriculum.nu*. Utrecht: KNAG
- Kooij, C. van der & Schans, T. van der (red.) (2017). *Bij de Tijd 2, Bouwstenen voor geschiedenisleerplannen*. Den Haag: Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting
<http://www.vgnkleio.nl/content/uploads/2017/03/Bij-de-Tijd-2.pdf>
- Kooij, C. van der, Schans, T. van der (red.) (2016). *Bij de Tijd 1, Een visie van geschiedenisdocenten op hun vak*. Den Haag: Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting. <http://www.vgnkleio.nl/content/uploads/2016/03/BoekjeCongres2016.2.pdf>, 9 en 26.

- Maude, A. (2015). What Is Powerful Knowledge and Can It Be Found in the Australian Geography Curriculum? *Geographical Education*, 28, 18-26.
- Morgan, A., (2006). Argumentation, Geography Education and ICT. *Geography*, 91 (2), 126-140.
- Mourik, J. van (2014). Meer ruimte voor aardkunde op school. *Geografie*, maart 2014
- Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (2018). *Visie op maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen. Geschreven in het kader van Curriculum.nu, voor de ontwikkelgroepen Mens & maatschappij en Burgerschap*. Utrecht: NVLM
- Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievid, J. & Meijs, L. (2014). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en maatschappijvakken
- Online verkregen van: https://geografie.nl/sites/geografie.nl/files/paragraph/attachment/file/KNAG%20Visiedocument%20Curriculum.nu_.pdf
- Otterdijk, R. van & Redmeier, G. (2012). *Kennisbasis Docent Maatschappijleer (bachelor.) Den Haag: HBO-raad*
- Otterdijk, R. van & Redmeier, G. (2013). *Kennisbasis Docent Maatschappijleer (master)*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen
- Shiller, G., & Akerlof, R. (2009). *Animal Spirits. Hoe instincten in de mens de economie sturen*. Amsterdam: Contact.
- Stichting leerplanontwikkeling/nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2017). *M&M Mengpaneel. Instrument om een visie te ontwikkelen op samenhang in het domein Mens & Maatschappij*. Enschede: SLO
- Stichting leerplanontwikkeling/nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2011). *Kwaliteitskader Unesco-schoolprofiel*. Enschede: SLO
- Teulings, C.N. (2005). *The Wealth of education. Advies van de commissie-Herziening programma economie tweede fase*. Enschede: SLO
- Teulings, C.N. (2016). Vijf jaar programma Teulings in de praktijk: wat kan er beter? Preadviezen Koninklijke Vereniging van Staathuishoudkunde. *Economisch-statistische Berichten* 100(4) 21-31.
- Trend, R., 2009. Commentary: Fostering Students' Argumentation Skills in Geoscience Education. *Journal of Geoscience Education*, 57 (4), 224-232.
- Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. PhD thesis, Utrecht University.

- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.
- Van Boxtel, C., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B. J., Smulders, P., Stam, C., Steenstra, C., Waskowskij, C. & Weme, B. D. (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken; Landelijk expertisecentrum Economie en Handel.
- Van den Akker, J. (2004). *Curriculum perspectives: An introduction. Curriculum landscapes and trends (1-10)*. Springer Netherlands.
- Van der Kaap, A. & Visser, A. (2016). *Vakspecifieke Trendanalyse geschiedenis*. Enschede: SLO.
- Van der Pot, G. & Wilschut, A. (2014). Vakkenintegratie. Het leergebied mens en maatschappij. *Kleio*. Tijdschrift van de Vereniging docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland 55 (5), 40-44.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij
- Vloet, A., Den Uijl, M. & Fontein, P. (2017). *IPTO: bevoegdheden en vakken in het vo, peildatum 1 oktober 2016*. Eindrapport. Tilburg: CentERdata. <https://www.voion.nl/publicaties/ipto-bevoegdheden-en-vakken-in-het-vo>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The Certainty Paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105. doi:10.1016/j.tate.2016.02.005
- Wilschut, A. & Pot, G. van der (2014). Een versnipperd veld - leergebied mens en maatschappij. *Geografie*, 23 (9), 38-40.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. In M. Young, D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (eds.) *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury Academic. 65-88.

Aanbevolen websites:

- <https://www.bd.nl/tilburg/revolutionair-onderwijsmodel-in-berkel-enschot-minder-boeken-en-werken-in-eigen-tempo-op-ruivenmavo~ae8db149/>
- <https://www.bd.nl/tilburg/geen-lesrooster-geen-toetsen-de-vrijheid-is-wennen-voor-brugklassers-2College-ruivenmavo-br~ab668419/>

Vakorganisaties, opleidingen, instellingen, scholen en respondenten die mee hebben gewerkt aan deze publicatie

De vakorganisaties die deze publicatie ondersteund hebben:

- ◆ De Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM)
- ◆ Vereniging van leraren in de economisch-maatschappelijke vakken (VECON)
- ◆ Vereniging van docenten geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN)
- ◆ Het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG)

De opleidingen/instellingen en opleiders/medewerkers die meegewerkt hebben aan de beschrijvingen en stukken in deze publicatie:

- ◆ Jefta Bego, Tuur de Beer, Annemarie Melisse, Jos Niewold , Marlous Oud, Tim Simonse, Eefje Smit, Elle van den Goorbergh, Hanneke Tuithof en Annemieke Verharen van Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)
- ◆ Anne van Duuren, Roeland van Westerop, Björn Wouters en Jolanda Suijker van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN)
- ◆ Tine Béneker, Matthijs Bouwmans en Hanneke Tuithof van de Universiteit Utrecht (UU)
- ◆ Marc den Elzen, Alderik Visser en Frederik Oorschot van het Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO)

Scholen en respondenten die hebben meegewerkt in willekeurige volgorde:

- ◆ Lilian de Ruiters van het Fioretti College
- ◆ Wouter Meijer van het Vathorst College
- ◆ Judith Bruijns van Vrije School Haarlem
- ◆ Jeske Weerheijm en Margit Pothoven van Unic
- ◆ Dirk van Bergen en Anne Peters van De Nieuwste School
- ◆ Bram Paulissen van het 2College Ruivenmavo
- ◆ Veerle Alferink en Ties Rooijmans van SG de Overlaat
- ◆ Niels Paauw van het Maaswaal College
- ◆ Pauline van Hoek van de Jozefmavo
- ◆ Krieno Zandinga van de Democratische School
- ◆ Brechtje de Visser van de R.K. Basisschool Olof Palme
- ◆ Josan Derix van de Mariaschool
- ◆ Tim Arts van 2college Durendael
- ◆ Jasper Klaassen, Mondialcollege, locatie Leuvensbroek in Nijmegen
- ◆ Marijn Knops, Philip van Galen, Ruud Gubbels en Geert Arts van Maaslandcollege
- ◆ Erik van Zetten, de Christelijke Scholengemeenschap Veenendaal, locatie het Perron
- ◆ Xavier Schobben van het Valuascollege in Venlo
- ◆ Renée Pees en Nienke Moolhuizen van het Roelof van Echten College, Hoogeveen

Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken

www.expertisecentrum-mm.v.nl

De maatschappij is complex. Op school leiden we kinderen op voor die maatschappij door haar in segmenten te bestuderen: namelijk de schoolvakken. Sinds de vorige eeuw zijn er al pogingen om schoolvakken meer samen te laten werken, in projecten, in geïntegreerde vakken, in leerdomeinen. Dat lijkt niet heel gemakkelijk te gaan, zeker niet bij de gammavakken. Maar eigenlijk weten we over praktijken van samenwerking tussen vakken nog niet veel. In deze publicatie presenteren we daarom achttien verschillende praktijkvoorbeelden. Ook presenteren we een model om op school en in de lerarenopleiding gestructureerd te praten over vormen en mate van samenwerking tussen (gamma)vakken. Dat maakt deze publicatie geschikt voor docenten, studenten aan de lerarenopleiding, lerarenopleiders, trainers en schoolleiders.

·VGN KLEIO



Vecon

slo

