



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn ontwikkeling als vakdidacticus?

Een uitwerking voor de mens- en maatschappijvakken.

van Boxtel, C.A.M.

Publication date

2017

Document Version

Final published version

Published in

Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3. Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Boxtel, C. A. M. (2017). Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn ontwikkeling als vakdidacticus? Een uitwerking voor de mens- en maatschappijvakken. In G. Geerdink, & I. Pauw (Eds.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 3. Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen* (pp. 163-167). (De Kennisbasis Lerarenopleiders). VELON.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Hoe ondersteun je als lerarenopleider de leraar-in-opleiding bij zijn ontwikkeling als vakdidacticus?

Een uitwerking voor de mens- en maatschappijvakken

Carla van Boxtel, Universiteit van Amsterdam - Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO)

Samenvatting | *Goed onderwijs in de mens- en maatschappijvakken¹ is zinvol en aantrekkelijk voor leerlingen. Om dit te realiseren hebben toekomstige leraren vakdidactische scholing nodig. Vakdidactische scholing is meer dan het verwerven van een breed repertoire aan voorbeelden, verhalen en activerende werkvormen die in de les kunnen worden ingezet. In deze bijdrage bespreek ik drie typen vakdidactische kennis die de lerarenopleider onderwijst aan toekomstige leraren. Ten eerste gaat het om kennis van de kern, doelen en functie van het schoolvak. Op de tweede plaats heeft vakdidactische kennis betrekking op de vraag hoe leerlingen binnen het schoolvak leren en de moeilijkheden die ze daarbij kunnen ondervinden. Ten derde gaat het om kennis van leermiddelen en didactische strategieën en instrumenten die ingezet kunnen worden om het leren binnen de mens- en maatschappijvakken te bevorderen².*

Kennis van de kern, doelen en functie van de mens- en maatschappijvakken

De leraar-in-opleiding moet aan leerlingen, collega's en ouders duidelijk kunnen maken wat de doelen, inhouden en functies van aardrijkskunde-, economie-, geschiedenis of maatschappijleeronderwijs zijn. Welke kennis, vaardigheden en houdingen worden onderwezen die van belang zijn voor latere vervolgstudie of beroep, het vermogen om als burger deel te nemen in een democratische en pluriforme samenleving en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen? Om bij te kunnen dragen aan samenhangend onderwijs en ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden, moet hij bovendien kunnen aangeven hoe de doelen van het eigen schoolvak zich verhouden tot die van andere schoolvakken of domeinen.

In de mens- en maatschappijvakken verwerven leerlingen kennis, werk-, en redeneerwijzen waarmee ze de wereld en het menselijk handelen in heden en verleden beter kunnen begrijpen en zich een perspectief op de toekomst kunnen vormen. De onderwezen kennis en werk- en redeneerwijzen zijn ontwikkeld in de onderliggende disciplines, zoals de geografie, economie, geschiedwetenschap en sociale wetenschappen en - in toenemende mate - in interdisciplinaire domeinen. Ontwikkelingen in deze (inter)disciplines werpen steeds opnieuw vragen op voor de inrichting van het curriculum. De vakdidacticus heeft een belangrijke taak in het expliciteren van het soort kennis en de wijzen van onderzoeken, denken en redeneren die kenmerkend zijn voor de vakdiscipline. Wat voor soort verschijnselen worden bijvoorbeeld met de vakspecifieke begrippen beschreven? Welk soort relaties worden er gelegd? Hoe komen we tot uitspraken die gebaseerd zijn op voldoende bewijs? Bij geschiedenis leert de leerling bijvoorbeeld over gebeurtenissen, personen, ontwikkelingen en chronologie. Die kennis moet de leerling kunnen gebruiken om nieuwe informatie in de tijd te kunnen plaatsen. Er is veel aandacht voor het

contextualiseren en verklaren van menselijk handelen, het interpreteren van veranderingsprocessen en het omgaan met informatiebronnen die onvolledig en sterk 'gekleurd' kunnen zijn. Bij economie verwerft de leerling kennis van (economische) mechanismen en begrippen waarmee de leerling maatschappelijke contexten moet kunnen analyseren. Er is meer aandacht voor het voorspellen ('als...', dan...'). In alle mens- en maatschappijvakken is de laatste decennia meer aandacht gekomen voor het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden en voor specifieke denkvaardigheden (Van den Berg, 2009; Kneppers, Amagir, & Westenberg, 2014; Olgers, Van Otterdijk, Ruijs, De Kievit, & Meijs, 2010; Ruijs, 2012; Wilschut, Van Straaten, & Van Riessen, 2013).

Om de eigen visie op het schoolvak verder te ontwikkelen, dient de student te reflecteren op de eigen opvattingen en die van anderen (zoals collega's), de inhouden en doelen van het formele curriculum, de discussies die daarover gevoerd worden en de functies die experts in de discipline aan het vak toekennen. Deze reflectie is een wat verwaarloosd onderdeel in de lerarenopleiding en professionalisering van leraren (zie ook Van de Ven, 2002) en ook in het onderzoek naar de pedagogical content knowledge (pck) van leraren (zie Kansanen, 2009). Dat is jammer, want je kunt als leraar wel beschikken over de vaardigheid om leerstof toegankelijk te maken voor leerlingen of een kritisch-onderzoekende houding ontwikkelen ten aanzien van je eigen onderwijs, maar dat is alleen zinvol in relatie tot een ideaal over wat je goed onderwijs vindt. Nadenken en discussiëren over de gewenste doelen en inhouden van het schoolvak is van belang om een zinvolle bijdrage te leveren aan keuzes ten aanzien van het curriculum, de vernieuwing van het schoolvak en vernieuwingen op school. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het versterken van leerlijnen om begripsontwikkeling of het vermogen om causaal te redeneren te bevorderen, het vergroten van de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen of het vermogen kritisch te denken.

Om de eigen visie op het schoolvak verder te ontwikkelen, dient de student te reflecteren op de eigen opvattingen.

Kennis van hoe leerlingen denken en van wat moeilijk is voor leerlingen

Als helder is welke inhouden, doelen en functies de mens- en maatschappijvakken hebben, kan vervolgens de vraag worden gesteld wat de verwerving van de kennis en vaardigheden waar het curriculum zich op richt precies lastig maakt en waarom. Die lastigheden kunnen bij de mens- en maatschappijvakken onder andere te maken hebben met geringe voorkennis of interesse; misconcepties of naïef redeneren op basis van observaties in het dagelijks leven of beelden die in de media gepresenteerd worden; het grote beroep op de taalvaardigheid van leerlingen en het interpretatieve karakter van de vakken.

Veel verschijnselen waarover leerlingen in de mens- en maatschappijvakken leren, zijn niet direct te koppelen aan de eigen ervaring of leefwereld. Het kan dan ook moeilijk zijn om de nodige interesse te bevorderen. Desinteresse kan ook te maken hebben met het feit dat veel leerlingen geen duidelijk idee hebben van het nut van onderwijs in het vak. Als er wel voorkennis aanwezig is, kan het zijn dat de kennis die leerlingen via bijvoorbeeld films, sociale media of verhalen die thuis worden verteld, hebben verworven, niet overeenkomt met wat in de les wordt onderwezen. Bij aardrijkskunde is bekend dat leerlingen moeite hebben zich een voorstelling te maken van de toekomst van hun leefomgeving (lokaal en mondiaal) en ze gebruik-

maken van stereotype beelden (Wevers, 2012). Bij geschiedenis is het vaak nodig om de eigen ervaringen, waarden en normen even opzij te zetten om een historisch perspectief in te nemen en zo presentistisch denken (het verleden beoordelen vanuit hedendaagse ervaringen en opvattingen) te beperken (Seixas & Morton, 2013). In de mens- en maatschappijvakken kan een deel van de onderwerpen maatschappelijk gevoelig zijn (bijvoorbeeld de Holocaust, tolerantie, bestrijding van terrorisme, immigratie), omdat ze raken aan hedendaagse conflicten en de identiteit van leerlingen en in de klas sterke emoties en meningen kunnen oproepen (zie bijvoorbeeld Radstake & Leeman, 2010; Veugelers & Schuitema, 2013).

Bij de mens- en maatschappijvakken wordt veel gebruik gemaakt van abstracte begrippen, zoals 'dekolonisatie', 'macht', 'klasse', 'duurzaamheid', 'individualisering' of 'sociale cohesie'. Deze begrippen zijn niet direct aan te wijzen in de werkelijkheid. Ze komen voort uit een theorie of betreffen zogenoemde colligerende begrippen (paraplubegrippen die een reeks verschijnselen of gebeurtenissen als het ware samenvatten). Bij het onderwijzen van deze begrippen moet dus veel aandacht zijn voor concretiseren, personaliseren, actualiseren en visualiseren (zie bijvoorbeeld Van den Berg, 2009). Ook het redeneren binnen de mens- en maatschappijvakken is voor veel leerlingen lastig. Bij maatschappelijke en historische verschijnselen is bijvoorbeeld altijd sprake van meerdere oorzaken en van bedoelde en onbedoelde gevolgen. Leerlingen moeten veranderingen kunnen analyseren, oorzaken, gevolgen en patronen identificeren en vergelijkingen maken (o.a. Van Drie & Van Boxtel, 2008; Ruijs, 2012). Ze moeten hun uitspraken kunnen onderbouwen met kwantitatieve en kwalitatieve gegevens, rekening houdend met betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit. Dit zijn complexe hogere orde vaardigheden, die vragen om goed doordachte leerlijnen en samenwerking tussen de verschillende vakdocenten.

Leraren-in-opleiding moeten dus zicht krijgen op de wijze waarop de voorkennis, interesses, ervaringen en achtergrond van leerlingen het leren van hun vak beïnvloeden. Het is belangrijk dat ze hun persoonlijke theorieën en veronderstellingen over leerlingen en leerproblemen expliciteren. Zicht krijgen op verschillen tussen leerlingen en op wat leerlingen interessant en lastig vinden en wat ze met hulp kunnen, kan eigenlijk alleen in de praktijk. De lerarenopleider kan dit ondersteunen door de toekomstige leraren te vragen om leerlingproducten te analyseren, interviews af te nemen met leerlingen of leerlingen hardop te laten denken bij de uitvoering van een taak. Met een goed overzicht van de probleemgebieden kan de opleider de vragen waar de leraar-in-opleiding zelf mee komt in een breder kader plaatsen en hen stimuleren vakdidactische literatuur of collega's te raadplegen. De opleider zal er overigens voor moeten waken dat leraren-in-opleiding de problemen die in de literatuur en praktijk gesignaleerd worden, niet als beperking benaderen maar als uitdaging, als iets dat ze met succes kunnen aanpakken. Er zijn dus voorbeelden van 'good practices' nodig.

Kennis van leermiddelen en vakdidactische strategieën en instrumenten

Rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen, de eigen visie op het schoolvak en de interesses en voorkennis van de leerlingen, moet de toekomstige leraar leerdoelen leren formuleren en in aansluiting daarop passende leerinhouden, -middelen, -activiteiten en toetsvormen kunnen kiezen. De vakdidactische literatuur beschrijft een heel scala aan strategieën, bijvoorbeeld om de interesse van leerlingen op te wekken, begripontwikkeling te bevorderen, leerlin-

gen te oefenen in het toepassen van begrippen en denk- en redeneerwijzen, onderzoekend leren te bevorderen, taalzwakke leerlingen te ondersteunen en les te geven over beladen thema's (zie hiervoor de vakdidactische handboeken). Op school komt de leraar-in-opleiding als het goed is ook een rijkdom aan strategieën tegen. In de opleiding kunnen de strategieën aangereikt en geoefend worden, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van lessen. Daarbij is het belangrijk dat de opleider bij keuze en gebruik van specifieke leermiddelen en leeractiviteiten steeds om een legitimatie en reflectie vraagt op basis van vakdidactische kennis en inzichten. Leraren-in-opleiding komen vaak niet tot een duurzame implementatie van methodes die in de opleiding aandacht krijgen, omdat ze druk voelen om het curriculum te dekken, nog te onzeker zijn over het managen van de klas of concluderen dat leerlingen het niet kunnen (zie Adler, 2008). Wanneer ze echter helder voor ogen hebben wat ze beogen met hun lessen, zullen ze meer geneigd zijn om te onderwijzen op een wijze waarbij leerlingen tot diepere verwerking komen en geëngageerd zijn in historisch denken en redeneren (zie ook Barton & Levstik, 2004). Toekomstige leraren kunnen ook ervaren dat het handelen van leraren afwijkt van de theorie die ze krijgen in de opleiding. Het is daarom belangrijk dat ze durven experimenteren, liefst in samenwerking met de leraar die hen op de werkplek begeleidt. Bij het bestuderen van bestaande praktijken moet de opleider er voor waken dat leraren-in-opleiding zich richten op het gedrag van de leraar zonder oog te hebben voor de onderliggende praktijkkennis. Concept mapping en stimulated recall interviews met leraren helpen de praktijkkennis van leraren te expliciteren, zodat die vergeleken kan worden met de kennis van de leraar-in-opleiding zelf (Meijer, Zanting, & Verloop, 2002).

Op scholen maken leraren graag gebruik van kaders, didactische modellen, ontwerpregels, kijkwijzers, en observatie-instrumenten om de kwaliteit en uitkomsten van het gegeven onderwijs te evalueren en het onderwijs te vernieuwen en optimaliseren. Zo werken veel scholen met het RTTI model (Reproductiegerichte vragen, Trainingsgerichte toepassingsvragen, Transfergerichte toepassingsvragen en Inzichtvragen) of met het ICALT observatie-instrument (International Comparative Analysis of Learning and Teaching). Deze instrumenten zijn zinvol, maar de leraar-in-opleiding heeft ook *vakspecifieke instrumenten* nodig (zie ook Van Boxtel, 2015). Om de domeinspecifieke kennis en vaardigheden van leerlingen op een hoger niveau te krijgen, moet je bijvoorbeeld zicht krijgen op het niveau waarop de leerling zich bevindt en moet je een idee hebben in welke richting de kennis en vaardigheden van leerlingen zich kunnen ontwikkelen. Daarvoor hebben we domeinspecifieke niveaubeschrijvingen nodig en evaluatie-instrumenten om formatief en summatief te toetsen. Voor de mens- en maatschappijvakken zijn dergelijke instrumenten helaas nog maar beperkt beschikbaar. De vakdidacticus kan het gebruik van beschikbare instrumenten en de ontwikkeling van bruikbare instrumenten stimuleren.

Tot slot

De vakdidactisch startbekwame leraar heeft zicht op de moeilijkheden die leerlingen ervaren met het leren binnen het schoolvak, begrijpt waar die moeilijkheden mee te maken kunnen hebben en kan leerlingen adequaat en op maat begeleiden bij het overwinnen van de moeilijkheden. Hij kan benoemen aan welke kennis, vaardigheden en houdingen in het vak gewerkt wordt, wat daarvan de relevantie is en wat het betekent om deze kennis, vaardigheden en houdingen op een hoger niveau te beheersen. Op basis daarvan kan de leraar samen met

collega's lessen, lessenreeksen en leerlijnen ontwerpen die bijdragen aan zinvol, effectief en voor de leerlingen betekenisvol onderwijs. De opleider kan de toekomstige leraar ondersteunen in diens ontwikkeling als vakdidacticus door te werken aan een vakdidactische kennisbasis zoals hierboven geschetst, met oog voor de specifieke context waarin de leraar-in-opleiding handelt en diens persoonlijkheid, en met nadruk op de ontwikkeling van een reflectieve en onderzoekende houding.

Referenties

- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Routledge.
- Barton, K.C., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Kansanen, P. (2009) Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29-39.
- Kneppers, L., Amagir, A., & Westenberg, H. (2014). *Denkvaardigheden*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.
- Meijer, P.C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.
- Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievit, J., & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education*, 37, 429-442.
- Ruijs, G. (2012). Denkgereedschap van maatschappijleer. In M.H. Bernaerts, & C. Van Kesteren (Red.), *Maatschappijleer hoofdzak. Een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 41-91). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Van Boxtel, C. (2015). *Vakdidactisch meesterschap*. Oratie Universiteit van Amsterdam.
- Van den Berg, G. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van de Ven, P-H. (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(2), 7-13.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis. Kortlopend onderwijsonderzoek. *Onderwijs en samenleving*, 104.
- Wevers, I. (2012). Toekomstbeelden van jongeren en hun aardrijkskundeonderwijs. In J. van der Schee & T. Béneker (Red.), *Aardrijkskundeonderwijs onderzocht* (pp. 3-12). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. Hilversum: Coutinho.

Eindnoten

1. Met mens- en maatschappijvakken wordt in deze bijdrage bedoeld: aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer/maatschappijwetenschappen.
2. Dit hoofdstuk is een geactualiseerde versie van de bijdrage die geschreven is voor de Kennisbasis voor lerarenopleiders, 2012.

