UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk

van Boxtel, C.; Bulthuis, H.; Goudsmit, H.; Hooghuis, F.; Mulder, B.J.; Smulders, P.; Stam, C.; Steenstra, C.; Waskowskij, C.; de Weme, B.

Publication date
2009

Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
van Boxtel, C., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B. J., Smulders, P., Stam, C., Steenstra, C., Waskowskij, C., & de Weme, B. (2009). *Vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. http://www.expertisecentrum-mmv.nl//cms/bestanden/admin/Vakintegratie_LEMMV_webversie2.pdf

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.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:23 Sep 2021

Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken

Theorie en praktijk

Landelijk Expertisecentrum
Mens- en Maatschappijvakken

Landelijk Expertisecentrum
Economie en Handel

Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken

Theorie en praktijk

Colofon

© 2009 Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel, Amsterdam
Deze centra zijn een samenwerkingsverband van: Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Hogeschool van Amsterdam, Domein Onderwijs en Opvoeding en Hogeschool IPABO Amsterdam/Alkmaar.

www.expertisecentrum-mmv.nl en www.expertisecentrum-economie.nl

Auteurs: Carla van Boxtel, Hans Bulthuis, Hans Goudsmit, Fer Hooghuis, Berend Jan Mulder, Peter Smulders, Brenda Stam, Christiaan Steenstra, Charlotte Waskowskij, Bert de Weme.

Auteurs Essenties (opgenomen in de bijlagen): Joop van der Schee (aardrijkskunde), Hans Goudsmit (economie) Arie Wilschut, Marcel van Riessen (geschiedenis), Ton Olgers (maatschappijleer).

Eindredactie: Carla van Boxtel

Met dank aan: De leraren, auteurs en uitgevers die bereid waren hun medewerking te verlenen aan een interview en de lerarenopleiders die bereid waren informatie te geven over vakintegratie als aandachtspunt in de opleiding.

Fotografie: Lianne Gabriëls. Met dank aan het Elde College in Schijndel en basisschool St. Albertus in Loosbroek.

Omslagontwerp: Toewan grafische communicatie, Amsterdam

Lay-out binnenwerk: Mariëlle de Reuver

Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

ISBN 978-94-90147-02-0

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Inhoud

1 Inleiding 1

DEEL I THEORIE

2 Wat verstaan we onder vakintegratie? 3

3 Verschillende benaderingen 11

4 De discussie over vakintegratie 23

5 Mens- en maatschappijvakken: eender of anders? 31

DEEL II PRAKTIJK

6 Vakintegratie in de methodes 43

7 Benaderingen en ervaringen op scholen 59

8 Vakintegratie op de lerarenopleidingen 75

9 Samenvatting 81

10 Discussie 87

BIJLAGEN 99

1 Inleiding

Deze publicatie is bedoeld voor leraren, studenten aan de lerarenopleiding, lerarenopleiders, educatieve auteurs, onderwijsondersteunende instellingen en iedereen die meer wil weten over theorie en praktijk van een geïntegreerde aanpak in de mens- en maatschappijvakken.

In het primair onderwijs is het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' een combinatie van aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek, samen ook wel de 'zaakvakken' genoemd. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs betreft het leergebied Mens en maatschappij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, maar de kerndoelen van dit vakgebied bevatten ook inhouden die bij economie en maatschappijleer passen. Verschillende methodes maken een combinatie van aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer.
Scholen bepalen zelf of zij de kerndoelen realiseren door middel van afzonderlijke vakken of door een vorm van samenhangend onderwijs. Een deel van de basisscholen kiest voor een geïntegreerde aanpak in wereldoriëntatie, omgevingsonderwijs of projecten. In het voortgezet onderwijs is met name in het vmbo in toenemende mate sprake van integratie van vakken in een leergebied of in vakoverstijgende projecten. Educatieve uitgeverijen bieden vakoverstijgende thema's aan in de vorm van projectkaternen en in methodes voor het leergebied. Lerarenopleidingen bieden studieonderdelen en nascholing aan gericht op samenhang tussen de mens- en maatschappijvakken.

Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en het Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel hebben tegen deze achtergrond een studie uitgevoerd naar vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken.

In deze studie stond de volgende vraag centraal:

Op welke wijze wordt in het basisonderwijs en in de onderbouw van het vmbo vormgegeven aan integratie van de mens- en maatschappijvakken?

Met vakintegratie of een geïntegreerde aanpak bedoelen we in deze publicatie een aanpak in het curriculum waarbij geen afzonderlijke vakken op het rooster staan, maar waarbij vakken gecombineerd of geïntegreerd worden in een leergebied. We beperken ons in deze studie tot het primair onderwijs en de onderbouw van het vmbo. We hanteren voor beide onderwijsvelden de term 'mens- en maatschappijvakken'. Daaronder vallen aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer.
De studie is uitgevoerd door een projectgroep van vakdidactici aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer van pabo's, eerstegraads lerarenopleidingen en tweedegraads lerarenopleidingen.

Het theoriedeel van deze publicatie geeft antwoord op de vraag welke uitgangspunten, benaderingen en discussies over vakintegratie in de nationale en internationale literatuur te vinden zijn. Daarnaast wordt op basis van een beschrijving van de 'essenties' van elk vak een vergelijking gemaakt tussen de mens- en maatschappijvakken.
Het praktijkdeel richt zich op de vraag in hoeverre de in de literatuur genoemde aanpakken en discussies herkenbaar zijn in de onderwijspraktijk. Daarbij wordt gekeken naar methodes en de ervaringen van leraren en lerarenopleiders.
Op basis van deze literatuur- en praktijkverkenning is een aantal aandachtspunten voor integratie van de mens- en maatschappijvakken geformuleerd.

We hopen dat u na lezing van deze publicatie een beter beeld heeft van wat mogelijke voor- en nadelen van vakintegratie in de mens en maatschappijvakken zijn, welke aanpakken mogelijk zijn en gepraktiseerd worden en welke punten aandacht verdienen wanneer het gaat om het kiezen voor of uitwerken van een geïntegreerde aanpak.

Projectleider
Carla van Boxtel

DEEL I THEORIE

2 Wat verstaan we onder vakintegratie?

2.1 Een korte historie

Het streven naar samenhangend onderwijs in de vorm van projecten of een leergebied is uiteraard niet iets van de laatste jaren. In de negentiende eeuw werd de term integratie al gebruikt door onder andere de Duitse filosoof Johann Herbart (1776-1881). De Amerikaanse filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952) bekritiseerde het bestaande curriculum in vakken en stond een aanpak voor waarin leerinhouden als samenhangende thema's worden aangeboden die aansluiten bij de totaliteitsbeleving van het kind. Het streven naar vakintegratie was duidelijk aanwezig bij de vernieuwingsscholen die voortkwamen uit de Reformpedagogiek en die begin twintigste eeuw meer kindgericht onderwijs bepleitten. Parker, Dewey, Kilpatrick, Smith en Hopkins bepleitten in de VS een geïntegreerde aanpak. Samenhangend onderwijs werd op veel vernieuwingsscholen gerealiseerd in de vorm van projectonderwijs.

De term *social studies* werd in 1916 voor het eerst formeel gebruikt in de Verenigde Staten. In 1921 werd The National Council for the Social Studies opgericht. Deze organisatie richt zich op het bevorderen van een geïntegreerd social studies curriculum. In dit geïntegreerde leergebied stond en staat burgerschapsvorming centraal (Broom, 2007). Mintrop (2004) stelt dat de geïntegreerde aanpak zoals die vanaf begin twintigste eeuw vorm kreeg in de Verenigde Staten, vooral voortkwam uit de wens het onderwijs te verbreden met de kennis uit de opkomende sociale wetenschappen en de wens meer nadruk te leggen op de toepasbaarheid van kennis. Geschiedenis werd de kern van social studies. Staatsinrichting, aardrijkskunde, economie en sociologie werden daaraan gekoppeld. Met de sterker wordende positie van de sociale weten-

schappen aan universiteiten, werden inhouden en methodieken uit de sociale wetenschappen belangrijker in het social studies curriculum. Na de oorlog kwam de nadruk in het Amerikaanse onderwijs echter weer te liggen op een vakgerichte aanpak. Mede geïnspireerd door Jerome Bruner, die schreef over de structuur van de disciplines, kregen de vakspecifieke centrale concepten en methoden meer aandacht.
Projectonderwijs kwam opnieuw in de belangstelling in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw. In dit projectonderwijs kwam een aantal vernieuwingen samen: vakkenverbinding, selectie van maatschappelijk relevante stof en een leerlinggerichte en probleemstellende aanpak. Leerlingen zouden in staat moeten worden gesteld om zelfstandig en kritisch de werkelijkheid om zich heen te onderzoeken. In Nederland werd met name in de experimentele middenscholen (een onderwijstype voor alle leerlingen van 12 tot 15 jaar) in projectvorm gewerkt. Op de meeste scholen was projectwerk incidenteel. De geïntegreerde aanpak was ook in de mens- en maatschappijvakken een onderwerp van discussie. Dit blijkt uit de dissertatie van Joop Toebes, vakdidacticus geschiedenis aan de universiteit van Nijmegen. Zijn dissertatie (1981) had als titel 'Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland'. De interesse voor vakintegratie paste volgens Toebes in de toenemende kritiek op de stofgerichte aanpak en het encyclopedische kennisideaal en de opkomst van de sociale wetenschappen.

In de jaren negentig kwam de hernieuwde belangstelling voor projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs en vakintegratie voort uit ideeën over competentiegericht en authentiek onderwijs. Er kwam meer aandacht voor algemene vaardigheden, zoals kritisch denken, probleemoplossen, onderzoeken en communiceren. In 1989 bracht Heidi Hayes Jacobs het boek 'Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation' uit. Het boek werd wijd verspreid en gebruikt. In de jaren negentig volgden veel casusbeschrijvingen van scholen die een geïntegreerd curriculum implementeerden (o.a. Schoemaker, 1991). De National Council for the Social Studies stelde in de Verenigde Staten een curriculum met tien

thema's voor als doorlopende leerlijn voor primair en voortgezet onderwijs.[1]

Ook in Nederland werd in de jaren negentig gepleit voor meer samenhangend onderwijs. In 2002 publiceerde SLO 'Op zoek naar samenhangend onderwijs in de mens en maatschappijvakken'. Uit de evaluatie van de eerste vijf jaar van de basisvorming door de Inspectie van het Onderwijs (1999) was gebleken dat leerlingen het onderwijsaanbod als onsamenhangend en versnipperd ervoeren. Docenten gaven aan dat vijftien vakken veel te veel was en dat 'minder handen voor de klas' de contacttijd tussen docent en leerling zou verhogen. Als reactie hierop stelde de Onderwijsraad in het rapport 'De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld' (2001) een kerncurriculum voor van vakken en leergebieden. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gaf scholen voor voortgezet onderwijs voortaan de mogelijkheid om te werken in leergebieden, waaronder het leergebied Mens en maatschappij. De samenhang tussen vakken kan in verschillende scenario's vormkrijgen (zie paragraaf 2.3).

2.2 Definities van vakintegratie

In de Nederlandse en internationale literatuur worden verschillende termen gebruikt, zoals vakintegratie, samenhangend onderwijs, leergebied, geïntegreerd curriculum, curriculumintegratie, interdisciplinair onderwijs en interdisciplinair curriculum.
Lake (1994) inventarisateerde de definities die door verschillende auteurs gehanteerd worden voor een geïntegreerd curriculum:

- Onderwijs dat zo georganiseerd is dat het door vakken heen gaat; dat verschillende aspecten van het curriculum bijeenbrengt in betekenisvolle gehelen (Schoemaker, 1989);
- Een curriculum dat zo georganiseerd is dat het vakken doorschrijdt en zich richt op omvattende levensproblemen of

[1] 1. Cultuur 2. Tijd, continuïteit en verandering 3. Mensen, plaatsen en omgeving 4. Individuele ontwikkeling en identiteit 5. Individuen, groepen en instituties 6. Macht, autoriteit en bestuur 7. Productie, distributie en consumptie 8. Internationale relaties 9. Wetenschap, technologie en samenleving en 10. Samenleving, idealen en praktijken.

brede thema's waarin onderdelen van het curriculum op een betekenisvolle manier bijeen worden gebracht (Good, 1973);

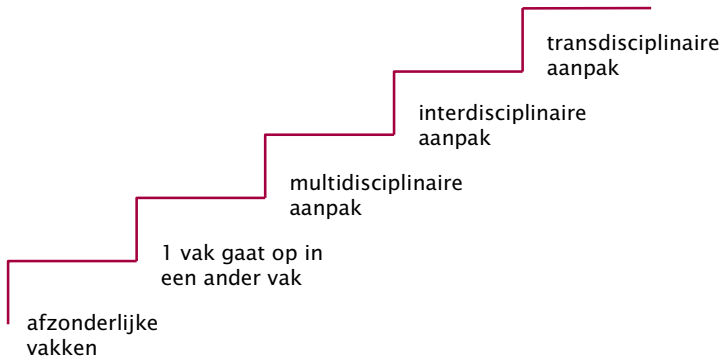
- Een curriculumbenadering waarin de methodologie en taal van meer dan één discipline worden toegepast om een centraal thema, kwestie, probleem, onderwerp of ervaring te bestuderen (Jacobs, 1989);
- Een curriculum waarin verschillende schoolvakken in een project worden gecombineerd, omdat dat de wijze is waarop leerlingen de vakken in de echte wereld tegenkomen (www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html)

Hedtke (2006) definieert interdisciplinariteit als "*verband leggen tussen twee of meer academische disciplines of schoolvakken op een doelbewuste, systematische, expliciete en reflectieve manier, teneinde het begrip van leerlingen van de wereld en hun vermogen te handelen in deze wereld te verhogen*". Drake (2007) beschrijft de essentie van een geïntegreerd curriculum als "*kijken vanuit meer dan één perspectief*".

2.3 Mate van integratie

Klein (2006) maakt een onderscheid in de mate waarin vakken geïntegreerd worden. Zij noemt drie benaderingen van vakintegratie: multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair.
Een *multidisciplinaire* aanpak brengt disciplines en hun kennis en methodes samen, maar de aparte disciplines blijven bestaan. Disciplinaire concepten en vaardigheden staan centraal. Er vindt geen synthese plaats. Bij het thema water kunnen bijvoorbeeld achtereenvolgens aardrijkskundige en historische onderwerpen aan de orde komen, zonder dat deze met elkaar in verband worden gebracht.
Bij een *interdisciplinaire* aanpak wordt aan de hand van verschillende disciplines een thema, probleem of vraag bestudeerd. De vakinhouden komen in relatie tot elkaar aan de orde om een probleem op te lossen of tot een overstijgend conceptueel kader te komen (Nikitina, 2006). Bij het thema water kunnen bijvoorbeeld aardrijkskundige en historische onderwerpen in relatie tot elkaar aan de orde komen om antwoord te geven op de vraag hoe Nederland zich beschermt tegen het water.

Door Mansilla, Gardner & Miller (2000) worden disciplines of vakken gezien als lenzen waardoor we naar de wereld kijken en deze interpreteren. Bij interdisciplinair denken worden concepten en manieren van denken van verschillende disciplines gebruikt om nieuwe producten of inzichten te creëren of problemen op te lossen.
De sterkste vorm van integratie is de *transdisciplinaire* aanpak. Bij deze aanpak zijn de grenzen tussen disciplines niet meer duidelijk. Er wordt uitgegaan van levensechte contexten die voor leerlingen betekenisvol en relevant worden gevonden. Leerlingen hebben soms inspraak in de thema's die aan bod komen. Er is doorgaans sprake van een combinatie met een probleemgestuurde of onderzoeksmatige aanpak. Drake (2007) noemt thema's die in een transdisciplinaire aanpak aan de orde kunnen zijn. Het zijn thema's waarover bekend is dat leerlingen er vragen over stellen, zoals milieuvraagstukken, met geld omgaan, wereldvrede, vooroordelen, wie de macht heeft en criminaliteit.
Drake (2007) noemt nog de mogelijkheid om één vak geheel te integreren in een ander vak. Zo kan geschiedenis geïntegreerd worden in het taalcurriculum. Thornton (2007) doet een voorstel om aardrijkskunde te integreren in Amerikaanse geschiedenis.



Figuur 1. Vormen van vakintegratie geordend naar sterkte van de integratie.

In Nederland worden op dit moment vier scenario's onderscheiden (SLO, 2004) die oplopen in de mate van samenhang die tussen vakken gerealiseerd wordt:

1) *Scenario 1*: samenhang door leerstofafspraken. De afzonderlijke vakken blijven bestaan, maar vakken worden op elkaar afgestemd.

2) *Scenario 2*: samenhang door combinaties van vakken en projecten. Er wordt lestijd gereserveerd voor vakoverstijgende projecten.

3) *Scenario 3*: samenhang door integratie van vakken in leergebieden. Er worden geen afzonderlijke vakken meer aangeboden, maar leergebieden zoals M&M aan de hand van thema's.

4) *Scenario 4*: samenhang via competenties van leerlingen. Er is geen traditioneel rooster meer en leerlingen kiezen zelf uit een groot aantal mogelijkheden.

In scenario 2 en 3 kan bij vakoverstijgende projecten of in een leergebied (afwisselend) sprake zijn van een multidisciplinaire of interdisciplinaire aanpak. De aanpak in scenario 4 heeft de meeste overeenkomsten met de transdisciplinaire aanpak.

2.4 Conclusies

Het streven naar een geïntegreerd curriculum gaat terug tot eind negentiende eeuw en is verbonden met het ontstaan van vernieuwingsscholen, de ontwikkeling van de sociale wetenschappen en veranderende opvattingen over leren en instructie.
Er is in de literatuur geen eenduidige definitie te vinden van vakintegratie. In een aantal definities wordt integratie beschreven als een methode om inhouden te bestuderen. Vakken worden dan opgevat als perspectieven waarmee een thema of probleem bestudeerd kan worden. Daarbij kan de nadruk meer liggen op het begrijpen van het thema of probleem of meer op het verwerven van de kennis en vaardigheden waarmee het thema of probleem wordt onderzocht. Veel auteurs benadrukken het bijeenbrengen van inhouden en werkwijzen tot voor leerlingen betekenisvolle gehelen.

Zowel in de Engelstalige als in de Nederlandstalige literatuur wordt een hiërarchie aangebracht om aan te geven dat benaderingen verschillen ten aanzien van de mate waarin sprake is van integratie. De meest gehanteerde indeling is: multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair.

3 Verschillende benaderingen

In hoofdstuk 2 is onderscheid gemaakt tussen verschillende gradaties van vakintegratie. Zo wordt een multidisciplinaire aanpak onderscheiden van een interdisciplinaire aanpak. In de literatuur zijn daarnaast verschillende aanpakken herkenbaar die richting geven aan de invulling van een geïntegreerd curriculum en aan de uitwerking van thema's. We bespreken hier vijf benaderingen, zoals we die in de literatuur tegenkwamen:

1) Het curriculum organiseren rondom kernconcepten
2) Uitgaan van betekenisvolle kwesties
3) Werken met perspectieven en sleutelvragen
4) Uitgaan van de eigen omgeving of erfgoed
5) Een competentiegerichte aanpak

We pretenderen hier overigens niet een uitputtende lijst te geven van benaderingen. De meeste benaderingen zijn ook niet specifiek voor de mens- en maatschappijvakken uitgewerkt, maar kunnen in principe bij meer leerstofdomeinen worden toegepast.

3.1 Kernconcepten

We bespreken hier twee voorbeelden van het organiseren van een geïntegreerd curriculum rondom kernconcepten: de benadering van Susan Drake (Verenigde Staten) en die van KPC Groep in Nederland.

Susan Drake (2007) beschrijft in haar boek 'Standards-Based Integrated Curriculum' een ontwerpaanpak voor een geïntegreerd curriculum.

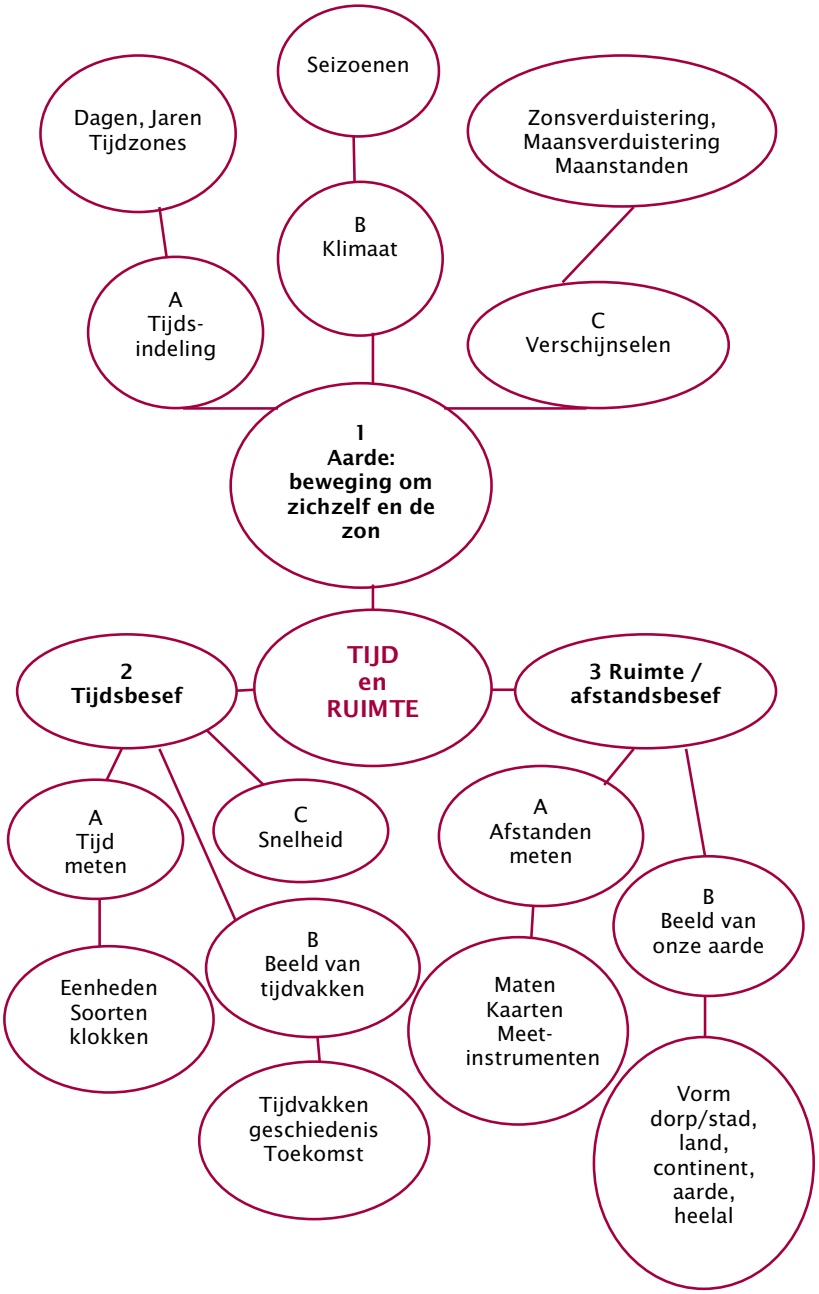
Uitgangspunten daarbij zijn:

- ontwerpen vanuit het door de overheid voorgeschreven curriculum
- activiteiten van leerlingen staan centraal
- doelen, instructiestrategieën en toetsen zijn op elkaar afgestemd
- 'Big Ideas', 'Big Understandings' en 'Big Skills' dienen als een paraplu voor de inhouden die aan de orde komen

Drake beschrijft een methodiek waarbij gestart wordt met het 'uitpakken' van de eindtermen. Welke kennis, vaardigheden en attitudes veronderstellen ze? Vervolgens worden deze geclusterd. Een curriculum voor social studies kan bijvoorbeeld georganiseerd worden rondom concepten als 'systemen en structuren' of 'verandering en continuïteit'. Van de centrale concepten en de daarbij behorende inzichten en vaardigheden worden centrale vragen afgeleid die de basis zijn voor concrete leeractiviteiten en lessen. Dit zijn hogere orde vragen, doorgaans waarom- en hoe- vragen. De doelen worden omschreven in termen van na te streven inzichten, vaardigheden en attitudes. Een voorbeeld van zo'n inzicht, is dat individuele waarden de besluitvorming beïnvloeden. Voorbeelden van basisvaardigheden zijn: memoriseren, analyseren, synthetiseren, leren leren, creëren, hypothesen stellen, samenwerken, lezen, schrijven, berekenen, uitbeelden, denken en kunnen samenwerken. Voorbeelden van nagestreefde attitudes zijn een reflectieve houding, een kritische houding en betrokkenheid. De concepten, hoofdvragen, inzichten, vaardigheden en attitudes komen in opeenvolgende leerjaren terug en worden op een steeds hoger niveau uitgewerkt.
Drake geeft het voorbeeld van het thema 'de Amerikaanse Burgeroorlog' waarbij geschiedenis, staatsinrichting, aardrijkskunde en economie geïntegreerd worden en toetsing plaatsvindt aan de hand van een afsluitend product: een ontwerp voor een quilt over de burgeroorlog waarin de verworven kennis bijeen wordt gebracht.

Een aantal basisscholen in Nederland werkt met een aanpak die vergelijkbaar is met de aanpak die Drake omschrijft. Zij werken met kernconcepten die door het KPC zijn ontwikkeld (Ros, 2007). De werkwijze komt voort uit de wens van scholen leerlingen meer ruimte en keuzevrijheid te bieden en ze tegelijkertijd relevante kennis op te laten doen.

Een kernconcept biedt een kader voor inzichten en begrippen die nodig zijn om de wereld te begrijpen. Het is een verzameling van aan elkaar gerelateerde inzichten waarmee leerlingen belangrijke verschijnselen op het terrein van natuur en techniek en mens en maatschappij kunnen verklaren. Voorbeelden van kernconcepten zijn: macht, binding, communicatie, tijd en ruimte; evenwicht en kringloop. Verder zijn er nog basisdomeinen (taal, rekenen, creatieve vakken en motoriek) die ook geïntegreerd kunnen worden met de kernconcepten, maar ook afzonderlijk kunnen blijven. Het onderwijs is projectmatig en is steeds gericht op één kernconcept tegelijk. De kernconcepten komen terug in opeenvolgende leerjaren. In de onder- en middenbouw verkennen leerlingen de wereld om hen heen en is veel aandacht voor lezen, taal, rekenen en persoonlijke vaardigheden. In de bovenbouw ligt de nadruk meer op het verwerven van de beoogde inzichten door te werken aan kernopdrachten. Elk kernconcept staat gedurende zo'n vijf weken centraal.
Een kernconcept wordt uitgewerkt aan de hand van een schema met kernvragen die richtinggevend zijn en cyclisch aan bod komen. Bij het kernconcept macht en regels gaat het bijvoorbeeld om vragen als 'Wie heeft de macht?' en 'Waarom zijn regels nodig?' Bij het kernconcept binding gaat het om vragen als 'Bij wie hoor ik?' en 'Hoe leven we samen?' Uit een kernconcept kunnen deelonderwerpen gekozen worden die dicht aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Voor de bovenbouw is aan elk onderdeel van het kernconcept een kernopdracht verbonden. Een kernconcept begint met een uitdagende start waarmee vragen en verwondering kunnen worden opgeroepen. Vervolgens werken leerlingen in een uitdagende omgeving die is ingericht met leerbronnen en materialen en ondersteund wordt door leerkrachten, maar ook experts van buiten. Er kan gewerkt worden in verschillende hoeken. Zo wordt de suggestie gedaan om een ruimte in te richten als een tijd- en ruimtemachine. Leerlingen kunnen hier reizen naar andere landen en tijden in de geschiedenis. Het kernconcept wordt gezamenlijk en bij voorkeur feestelijk afgesloten. Daarna volgt een reflectieweek waarin opbrengsten worden geëvalueerd en gewerkt wordt aan het portfolio. Figuur 2 bevat een uitwerking van het kernconcept Tijd en ruimte.



Figuur 2. Voorbeeld van het kernconcept Tijd en Ruimte (KPC).

3.2 Betekenisvolle kwesties

Thema's kunnen volgens Beane (1990, 1997) gekozen worden vanuit een bepaald vak (zoals Transport of Middeleeuwen); sociale problemen of kwesties (zoals Milieu of Conflicten); alledaagse kwesties van leerlingen zelf (zoals Wie ben ik? of Omgaan met leeftijdgenoten); aantrekkelijke onderwerpen (zoals Dinosaurussen of Teddy bears) of procesgeoriënteerde concepten (zoals Verandering of Cyclus).
Beane doet een voorstel voor een curriculum voor de Amerikaanse middle schools (onderbouw voortgezet onderwijs) waarin de thema's aansluiten bij wat jongeren en de samenleving bezighoudt (zie Tabel 1).

Wat jongeren bezighoudt	Thema's in het curriculum	Wat de samenleving bezighoudt
Begrijpen van persoonlijke verandering	TRANSITIES	Leven in een veranderende wereld
Ontwikkelen van eigen identiteit	IDENTITEITEN	Culturele diversiteit
Een plaats vinden in de groep	AFHANKELIJKHEID	Mondiale interdependentie
Eigen gezondheid/welzijn	WELZIJN	Bescherming milieu
Sociale status (tussen peers)	SOCIALE STRUCTUREN	Klassensystemen
Omgaan met volwassenen	ONAFHANKELIJKHEID	Mensenrechten
Conflicten met leeftijdgenoten	CONFLICT HANTERING	Mondiale conflicten
Commerciële druk	COMMERCIE	Effecten van media
Autoriteit in twijfel trekken	RECHT	Wetten en sociale gewoontes/normen

Persoonlijke vriendschappen	ZORG	Verzorgingsstaat
Leven op school	INSTITUTIES	Sociale instituties

Tabel 1. Thema's die volgens Beane (1997) voor zowel jongeren als samenleving relevant zijn.

Van Til (1976 in Vars, 2001) formuleert een vergelijkbare lijst thema's. Hij noemt onder andere Oorlog, vrede en internationale relaties; Overbevolking, vervuiling en energie; Interculturele relaties; Wereldbeelden; Problemen van de consument, Alternatieve toekomsten en Communicatie. Naast een selectie van dergelijke probleemgebieden, zouden leraren volgens Vars bronnen voor elk probleemgebied moeten ontwikkelen: leeractiviteiten en instructiematerialen die gebruikt kunnen worden bij het thema, inclusief een lijst met doelen en legitimering van het probleemgebied. Deze materialen kunnen gebruikt worden bij het invullen van een specifieke lessenreeks, al dan niet in samenspraak met de leerlingen.

3.3 Perspectieven en sleutelvragen

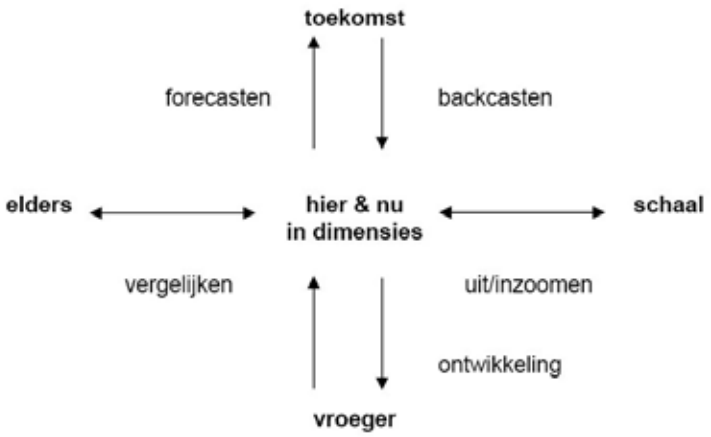
In 'Keuzes en dilemma's bij het leergebied Mens en maatschappij' (2004) beschrijft SLO een aanpak waarbij een thema of project start met een vakoverstijgende vraag over een actuele maatschappelijke kwestie die relevant is voor de leerling. Hierbij wordt uitgegaan van verschillende perspectieven, van waaruit leerlingen naar het centrale probleem kunnen kijken. Deze perspectieven horen bij verschillende vakken. De vragen die vanuit de perspectieven gesteld worden zijn deelvragen die bijdragen aan de beantwoording van de hoofdvraag. Voorbeelden van vragen vanuit verschillende perspectieven zijn:

- Wat zijn voor de kwestie relevante kenmerken van de omgeving? (geografisch perspectief)
- Hoe is de kwestie ontstaan? Speelt de kwestie ook in andere tijden? (historisch perspectief);
- Wie zijn er bij de kwestie betrokken? (maatschappijwetenschappelijk perspectief)

- Wat zijn de kosten en opbrengsten van deze kwestie? (economisch perspectief)

In deze benadering wordt benadrukt dat leerlingen leren om vragen te stellen over maatschappelijke verschijnselen en op basis van de verkregen informatie beslissingen kunnen nemen als burger van een democratische samenleving.

Het werken met perspectieven heeft veel overeenkomsten met een benadering waarin uitgegaan wordt van bestaansdimensies. Ankoné en Wouda (2007) geven een structuur voor thema's in het leergebied Mens en maatschappij. Ze gaan uit van de bestaansdimensies waarmee verschillende mens- en maatschappijvakken zich bezighouden: de economische invalshoek, de sociaal-politieke invalshoek, de culturele invalshoek en de ecologische invalshoek. Volgens Ankoné en Wouda zouden bij thema's binnen het leergebied Mens en maatschappij zoveel mogelijk alle dimensies en de perspectieven tijd en ruimte moeten worden betrokken. Een thema kan uitgewerkt worden vanuit het hier en nu, waarbij verschillende dimensies bestudeerd kunnen worden (zie Figuur 3).



Figuur 3. Schematische weergave van de didactische uitwerking voor vakoverstijgende thema's van Ankoné en Wouda (in SLO, Handreiking Schoolexamens Economie vmbo, 2007).

Het vertrekpunt moet in elk geval concreet, voorstelbaar en inleefbaar zijn, waarna verbreed kan worden naar het maatschappelijke niveau en uiteindelijk weer teruggekoppeld naar het individuele niveau. Er kan bij een thema gekeken worden naar het verleden (ontwikkeling), naar de toekomst (forecasting en backcasting), naar de schaal (uit/inzoomen) en naar elders (vergelijking).

In de 'Handreiking schoolexamens geschiedenis vmbo' (SLO, 2007) wordt het voorbeeld gegeven van migratie, waarbij aardrijkskunde en geschiedenis gecombineerd worden. Startpunt bij dit onderwerp is de aanwezigheid van een groep migranten in de eigen omgeving. Door verhalen over deze groepen (bijvoorbeeld Molukkers, Indische Nederlanders, Surinamers, Antillianen, Turken en Marokkanen) kan een beeld worden gegeven van historische gebeurtenissen. Er kunnen vragen gesteld worden als 'Waarom is die groep mensen naar deze plaats gekomen?'

3.4 Omgevingsonderwijs en erfgoededucatie

In de jaren tachtig van de twintigste eeuw is zowel in het aardrijkskunde- als het geschiedenisonderwijs sprake van een groeiende belangstelling voor omgevingsonderwijs: onderwijs over de leefomgeving van de leerlingen. De eigen omgeving werd in de kerndoelen voor aardrijkskunde en geschiedenis opgenomen. Volgens Vankan (1991) gaat het er bij omgevingsonderwijs om dat leerlingen kennis, inzichten en praktische vaardigheden kunnen gebruiken om medeverantwoordelijkheid te dragen voor de kwaliteit van de eigen leefomgeving. Leerlingen dragen verantwoordelijkheid voor hun eigen omgeving als toekomstige deelnemer aan politieke besluitvorming, bewoner, verkeersdeelnemer en recreant. Omgevingsonderwijs kan plaatsvinden in het kader van een afzonderlijk vak, zoals aardrijkskunde. In het boek 'Omgevingsonderwijs. Van project naar praktijk' (2006) wordt omgevingsonderwijs door Van Riessen en Van Manen ook besproken in relatie tot vakintegratie. Een van de redenen om aan omgevingsonderwijs te doen, is dat het een goed middel is om tot vakintegratie te komen of tot een vakoverstijgende opzet van een lessenreeks. Bij omgevingsonderwijs staat de eigen leefomgeving centraal als uitgangspunt en object van studie. Die leefomgeving betreft materiële en

immateriële elementen. Het gaat om de omgeving waarin leerlingen dagelijks verkeren voor school, winkelen en recreatie.
Van Riessen en Van Manen noemen een aantal thema's die passen bij verschillende vakken, zoals milieu, de multiculturele samenleving, veranderingen in primaire levensverbanden en overheid en samenleving en die goed vanuit de eigen omgeving kunnen worden ingevuld. De eigen leefomgeving kan een bruikbare invalshoek zijn voor het aan de orde stellen van allerlei maatschappelijke kwesties. Bij een thema als milieu kan aandacht worden besteed aan de Industriële Revolutie, veranderingen in de inrichting van de eigen omgeving en productie en consumptie.
Van Riessen en Van Manen geven geen aparte richtlijnen voor het ontwerpen van vakoverstijgend omgevingsonderwijs, maar geven wel aan dat de ervaring met het ontwerpen van omgevingsonderwijs waarin verschillende vakken geïntegreerd worden, leert dat men beter klein (met een of twee vakken) kan beginnen.
Bij omgevingsonderwijs gaat het doorgaans om het uitvoeren van een onderzoek in en over de eigen omgeving. Daarbij kunnen verschillende fasen worden onderscheiden: voorbereiding, veldwerk, verwerking, verdieping en presentatie.

Ook in publicaties over erfgoededucatie wordt onderwijs rondom erfgoed in de eigen omgeving als een mogelijkheid gepresenteerd om vakken te integreren (onder andere Hereduc, 2005; Thomése, 2008; Van der Zwaal & Snyders, 2001). Erfgoed kan als instrument dienen om vakinhouden te verkennen, illustreren of om vaardigheden op toe te passen. Ook het erfgoed zelf kan centraal staan, waarbij de nadruk ligt op de maatschappelijke en culturele betekenis van het erfgoed. Zowel aardrijkskundige als historische aspecten kunnen aan de orde komen: de invloed van de mens op landschap en milieu, de invloed van de geografische ligging op het ontstaan van een nederzetting, migratie, de veranderende functies van een gebouw, het maken van een kaart of uitgestippelde route als eindproduct.
Een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland richt haar curriculum in volgens de ideeën van cultuurgebaseerd onderwijs (Wielders & Hamel, 2005). In cultuurgebaseerd onderwijs zijn kunst en cultureel erfgoed het vertrekpunt voor leren. De vakken worden geïntegreerd in thema's en sluiten aan bij de ervaringswereld van leerlingen. Veel leeractiviteiten vinden plaats in de wijk of bij instellingen op het gebied

van kunst, cultuur, media en erfgoed. Het initiatief gaat daarbij zoveel mogelijk van de leerlingen uit.

3.5 Een competentiegerichte aanpak

In 'Op zoek naar samenhangend onderwijs in de Mens- en maatschappijvakken' (2002) beschrijft de SLO de competentiegerichte aanpak van samenhangend onderwijs zoals die in Australië voorkomt. Recente Australische leerplannen geven meer zicht op de mogelijke uitwerking van een competentiegerichte aanpak van samenhangend onderwijs. In het leergebied 'Samenleving en omgeving' komen disciplines als aardrijkskunde, geschiedenis, economie en sociale wetenschappen terug. Het leergebied is gericht op het ontwikkelen van inzicht in de wijze waarop het leven van mensen het resultaat is van sociale, culturele, economische en ecologische relaties die kenmerkend zijn voor samenlevingen op een specifieke plaats en tijd. Het curriculum van dit leergebied is complex en probeert competenties te integreren in inhoudelijke domeinen. De domeinen zijn opgebouwd rond vier leerlijnen: 1. Tijd, continuïteit en verandering 2. Plaats en ruimte 3. Cultuur en identiteit en 4. Politieke en economische systemen. Elke leerlijn bestaat weer uit sleutelbegrippen, zoals bij leerlijn 1 veranderingen en continuïteit. In de vier leerlijnen zijn duidelijk de verschillende disciplines terug te vinden, maar ze zijn voor een deel ook multidisciplinair. Bij 'Politieke en economische systemen' is bijvoorbeeld aandacht voor de oorsprong van democratische systemen in de Griekse Oudheid, Groot-Brittannië en de Verenigde Staten. Elk leergebied draagt bij aan algemene competenties, zoals kritisch en creatief denken, communiceren van ideeën en informatie, probleemoplossen en omgaan met verschillende perspectieven (zie bijvoorbeeld het Queensland Curriculum Assessment and Reporting Framework, 2007). Deze algemene competenties structureren voor een belangrijk deel het curriculum van de leergebieden en zorgen ook voor samenhang tussen de verschillende leergebieden.

In Nederland is de competentiegerichte aanpak onder andere herkenbaar in scenario 4 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het kan daarbij gaan om de ontwikkeling van leercompetenties (voorbereiding op verdere opleiding en levenslang leren), beroepscompetenties (voorbereiding op een beroep) en burgerschapscompetenties (voorbereiding op

deelname aan de samenleving). Het werken met competenties is gerelateerd aan het hanteren van een didactiek waarin de toepassing van kennis, de integratie van kennis en vaardigheden en het werken met authentieke problemen, projecten en casussen centraal staat (Janssen, Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002). Publicaties gericht op het ontwerpen van competentiegericht onderwijs richten zich vooral op beroepscompetenties, zoals het 4C/ID model van Van Merriënboer (Janssen-Noordman & Van Merriënboer, 2002). Betekenisvolle en integratieve leertaken die kenmerkend zijn voor de beroepspraktijk staan in deze aanpak centraal.

3.6 Conclusies

In de literatuur vinden we verschillende benaderingen om tot een concrete uitwerking voor een geïntegreerd curriculum of thema te komen. Tabel 2 vat deze benaderingen samen.

Benadering	Omschrijving
Kernconcepten	Het curriculum organiseren rondom kernconcepten, zoals macht, tijd en ruimte
Betekenisvolle kwesties	Het curriculum organiseren rondom kwesties die betekenisvol zijn in de samenleving en voor leerlingen
Perspectieven en sleutelvragen	Thema's uitwerken aan de hand van sleutelvragen die horen bij vakspecifieke perspectieven, zoals het geografische of economische perspectief
Omgevingsonderwijs / erfgoededucatie	Thema's uitwerken waarbij de eigen omgeving of erfgoed in de eigen omgeving uitgangspunt en/of onderwerp is
Competentiegerichte aanpak	Samenhang in het curriculum aanbrengen met een leerlijn van competenties, zoals kritisch denken en probleemoplossen

Tabel 2. Verschillende benaderingen om tot een uitwerking van een geïntegreerd curriculum te komen.

Een geïntegreerd curriculum kan georganiseerd worden rond kernconcepten of betekenisvolle kwesties. Bij de selectie van kernconcepten wordt hoofdzakelijk uitgegaan van het geheel van leerinhouden dat in de eindtermen of kerndoelen wordt voorgeschreven. Bij het werken vanuit betekenisvolle kwesties wordt voor de selectie van thema's uitgegaan van wat relevant en betekenisvol is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd. Thema's, gebaseerd op een kernconcept of een betekenisvolle kwestie, kunnen op verschillende manieren worden uitgewerkt. Een thema kan vanuit perspectieven, sleutelvragen of bestaansdimensies worden benaderd. Deze zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op de denk- en werkwijzen die karakteristiek zijn voor een discipline, zoals geschiedenis, aardrijkskunde, economie of sociale wetenschappen. Een thema kan ook worden uitgewerkt aan de hand van de eigen omgeving of erfgoed in de omgeving. Bij de competentiegerichte benadering wordt vaak uitgegaan van authentieke en integratieve taken, maar ligt de nadruk minder op kernconcepten en meer op de ontwikkeling van algemene, beroeps- en/of burgerschapscompetenties.
Deze benaderingen kunnen in de literatuur onderscheiden worden, maar komen uiteraard niet alleen in 'zuivere' vorm voor. Ook combinaties van benaderingen zijn mogelijk. Zo kan bij een curriculum van kernconcepten gestart worden vanuit een betekenisvol thema. Een thema dat gekoppeld is aan de eigen omgeving, kan worden uitgewerkt aan de hand van vakspecifieke perspectieven of sleutelvragen.

4 De discussie over vakintegratie

In de discussie over vakintegratie worden didactische en organisatorische argumenten voor vakintegratie genoemd. Bij de didactische argumenten is een belangrijke vraag in hoeverre deze door empirisch onderzoek worden ondersteund. Hieronder bespreken we eerst de didactische en organisatorische argumenten voor vakintegratie en vervolgens de argumenten van critici van vakintegratie. Tot slot noemen we een aantal condities die in de literatuur genoemd worden voor het slagen van vakintegratie.

4.1 Didactische argumenten voor vakintegratie

Didactische argumenten die gebruikt worden voor vakintegratie kunnen onder de volgende noemers samengevat worden:

- Een geïntegreerde aanpak maakt het leren betekenisvoller en aantrekkelijker voor leerlingen
- Een geïntegreerde aanpak draagt bij aan betere leeruitkomsten
- Een geïntegreerde aanpak levert andere (gewenste) leeruitkomsten op, die aansluiten bij wat de samenleving vraagt aan competenties

Betekenisvoller en aantrekkelijker

De betekenisvolheid en aantrekkelijkheid voor leerlingen wordt door verschillende auteurs genoemd als belangrijk argument voor vakintegratie. Dit argument kan meer pedagogisch of meer leerpsychologisch gekleurd zijn. Lattuca, Voigt en Fath (2004) geven aan dat van een geïntegreerd curriculum verwacht wordt dat het voor leerlingen uitdagender en leuker is. Beane (1997) is van mening dat een curriculum met afzonderlijke vakken curriculumvernieuwing hindert en botst met de wijze waarop leerlingen de wereld ervaren. Ook Vars (2001) stelt dat

leerlingen beter gemotiveerd zullen zijn, omdat een geïntegreerd curriculum beter aansluit bij hun problemen en interesses.
Beane (1997) is verder van mening dat kennis in samenhang betekenisvoller voor leerlingen is dan kennis in 'losse en versimpelde eenheden' en dat kennis in samenhang ook gemakkelijker gebruikt kan worden in nieuwe situaties. De hernieuwde belangstelling voor samenhangend onderwijs in de jaren negentig moet ook gerelateerd worden aan vernieuwende didactische aanpakken, zoals probleemgericht onderwijs.

Betere leeruitkomsten

In de literatuur geven voorstanders van vakintegratie aan dat het tot betere leeruitkomsten leidt. Beane (1997) stelt dat kennis en vaardigheden beter worden verworven, wanneer ze gerelateerd worden aan voorkennis en eerdere ervaringen, wanneer het leren plaatsvindt in betekenisvolle contexten en wanneer sprake is van samenhangende gehelen. Volgens hem is er in de jaren negentig weer nieuwe belangstelling voor integratie van het curriculum gekomen, omdat er meer dan voorheen nadruk wordt gelegd op kunnen toepassen en gebruiken van kennis en omdat empirisch onderzoek aangeeft dat coherent georganiseerde kennis beter toegankelijk is dan gefragmenteerde kennis. Volgens Beane is het nadeel van een curriculum met afzonderlijke vakken, dat kennis een doel op zich lijkt te zijn, in plaats van een middel.
Vars (2001) beroept zich ook op inzichten uit onderzoek naar leren. Leerlingen leren volgens hem meer, omdat een integratieve aanpak beter in overeenstemming zou zijn met hoe de hersenen werken en omdat het de ontwikkeling van hogere orde denkvaardigheden zou bevorderen.

Andere leeruitkomsten

Een van de argumenten voor vakintegratie is dat een geïntegreerde aanpak kennis, vaardigheden en attitudes oplevert die in een vakgerichte aanpak minder ontwikkeld worden. Met name in de literatuur over vakintegratie in het hoger en universitair onderwijs is aandacht voor *interdisciplinair denken* als leerdoel. In veel beroepen heeft men te maken met complexe kwesties, zoals problemen van voedselkwaliteit of transportsystemen. Om daarmee om te kunnen gaan, moet men kunnen

analyseren, conceptualiseren en synthetiseren. Naast domeinspecifieke kennis en vaardigheden zouden studenten ook moeten leren om vanuit verschillende perspectieven te kijken, om ambiguïteit te erkennen en kennis van verschillende disciplines toe te passen om een complex probleem te begrijpen en te werken aan een oplossing (Spelt, Biemans, Tobi, Luning & Mulder, 2007).
Interdisciplinair denken is de vaardigheid om kennis en denkwijzen in twee of meer disciplines te integreren zodat een probleem opgelost, een product gemaakt of een verschijnsel verklaard kan worden hetgeen vanuit één discipline niet mogelijk was (Mansilla, Miller & Gardner 2000 in Spelt e.a. 2007). Interdisciplinair denken veronderstelt disciplinaire kennis, kennis over vakken (metakennis) en hogere orde vaardigheden, zoals metacognitieve vaardigheden en kritisch denken.
Beane (1997), die zich met name richt op vakintegratie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, noemt als voordeel van vakintegratie dat leerlingen kunnen oefenen in de manier waarop in de samenleving kwesties en problemen worden opgelost, namelijk door met elkaar samen te werken en met elkaar in discussie te gaan (ze kunnen het democratisch proces van probleemoplossen in de samenleving als het ware oefenen), zonder dat daarbij steeds de vraag wordt gesteld met welk vak je bezig bent. Problemen in de samenleving zijn niet beperkt tot een discipline en disciplinaire kennis is niet alleen bruikbaar of zinvol binnen de discipline zelf. Beane beroept zich daarbij op Dewey (1900/1915) die zegt "*All studies grow out of relations in the one great common world....Relate the school to life and all studies are of necessity correlated*".
Ook Lattuca, Voigt en Fath (2004) geven aan dat leerlingen beter voorbereid worden op werk en burgerschap, omdat een geïntegreerde aanpak bijdraagt aan hogere orde vaardigheden, zoals probleemoplossen, kritisch denken en het gebruiken van meerdere perspectieven. Zo'n aanpak zou leerlingen ook beter in staat stellen om te gaan met ambiguïteit en gevoelig maken voor ethische kwesties.
Vars (2001) stelt dat leerlingen in een geïntegreerd curriculum beter worden voorbereid op participatie in de hedendaagse samenleving, omdat het curriculum aandacht besteedt aan maatschappelijke problemen in al hun complexiteit. Een geïntegreerd curriculum biedt volgens hem een goede basis voor het als burger kunnen participeren in een democratie.

4.2 Empirisch onderzoek naar uitkomsten van vakintegratie

Volgens Lake (1994) is onderzoek naar vakintegratie onder te verdelen in drie typen. Een klein deel van de studies richt zich op een vergelijking van de effecten van een geïntegreerde aanpak met die van een aanpak in afzonderlijke vakken. De meeste experimentele studies zijn echter vrij kleinschalig. Veel onderzoeksrapportages gaan over de vraag hoe een geïntegreerd curriculum succesvol geïmplementeerd kan worden, doorgaans geschreven door leraren en onderzoekers die betrokken zijn geweest bij programma's waarvan zij geloven dat ze het leren bevorderen. De meeste onderzoeksliteratuur betreft beschrijvingen van voorbeelden van een geïntegreerde aanpak.

Lake (1994) concludeert dat de empirische studies laten zien dat een geïntegreerde aanpak tot dezelfde of betere resultaten leidt dan een aanpak in afzonderlijke vakken.[2] Ook Vars (2001) noemt als gemeenschappelijke uitkomst van de studies naar effecten van vakintegratie dat leerlingen die een geïntegreerd curriculum hebben gevolgd dezelfde of betere resultaten behalen dan leerlingen in een curriculum met afzonderlijke vakken. Beane (1997) noemt de 'Eight Year Study' begin jaren veertig (Aikin, 1942) waarin werd aangetoond dat leerlingen die een geïntegreerd curriculum hadden gevolgd (30 experimentele scholen) hogere leeruitkomsten behaalden dan leerlingen met een curriculum van afzonderlijke vakken. Lattuca, Voigt en Fath (2004) noemen een aantal studies waarin positieve effecten zijn gevonden van interdisciplinair werken in het hoger onderwijs. Uit deze studies blijkt dat studenten die een interdisciplinaire aanpak hebben gevolgd beter oordelen bij een besluitvormingstaak, hogere leeruitkomsten behalen en via zelfrapportage meer aangeven dat ze kennis en kritische denkvaardigheden hebben verworven en toegerust zijn voor een vervolgopleiding. Newell (1994) plaatst hierbij de kritische kanttekening dat de positieve uitkomsten van interdisciplinair onderwijs waarschijnlijk meer te maken hebben met de manier waarop de cursussen worden gegeven dan met

---

[2] Hij noemt daarbij de studies van Aschbacher 1991; Edgerton 1990; Greene 1991; MacIver 1990; Shoemaker 1991; Vars 1965; Vye 1990; Williams 1991.

hun interdisciplinaire aard. Vaak gaat de overgang naar een meer geïntegreerde aanpak samen met een didactische vernieuwing.
Een klein deel van de studies richt zich op het effect op attitudes van leerlingen. MacIver (1990) vond dat een geïntegreerd curriculum positief bijdroeg aan teamgeest, attitudes en werkhouding.
Vars (1965) rapporteert dat de motivatie van leerlingen toeneemt wanneer ze in een geïntegreerd curriculum aan levensechte problemen werken. De verklaring hiervoor wordt echter niet zozeer in de geïntegreerde aanpak gezocht, als wel in het feit dat leerlingen zelf keuzes mogen maken. Ook Jacobs (1989) vond dat een geïntegreerde aanpak positief bijdraagt aan de aandacht van leerlingen en aan positievere houdingen ten opzichte van school.

Er is relatief weinig empirisch onderzoek naar effecten van vakintegratie. Lattuca, Voigt en Fath (2004) hebben een onderzoeksagenda geformuleerd. Het volgende zou volgens hen nader onderzocht moeten worden:

- Wat zijn de cognitieve en affectieve leeruitkomsten in vergelijking met een vakgerichte aanpak?
- In hoeverre zijn positieve leeruitkomsten toe te schrijven aan het geïntegreerde karakter van het onderwijs?
- Hoe verschillen leeruitkomsten voor verschillende vormen van geïntegreerd werken?
- Welke leerlingen hebben het meeste baat bij een geïntegreerde aanpak?
- Welk soort doelen streven ontwikkelaars/docenten na met hun geïntegreerd curriculum?
- Wat voor soort vragen zijn richtinggevend voor geïntegreerde thema's?
- Welke didactische werkvormen/aanpakken worden gebruikt bij een geïntegreerde aanpak?

In Nederland is nog geen wetenschappelijk empirisch onderzoek gedaan naar de leeruitkomten van een geïntegreerde aanpak.

4.3 Organisatorische argumenten

In de internationale literatuur komen organisatorische zaken met name aan de orde waar het gaat om de implementatie van samenhangend onderwijs. Organisatorische zaken worden dan als condities of mogelijke belemmeringen besproken.

In de Nederlandse literatuur wordt de organiseerbaarheid van het onderwijs ook gebruikt als argument voor vakintegratie (Ekens, 2004). Met leergebieden in plaats van vakken op het rooster, kan het aantal docenten waar leerlingen mee te maken hebben in de onderbouw van het voortgezet onderwijs verminderen. Er wordt dan gesproken van "Minder handen voor de klas". Leerlingen hebben minder docenten en zien hun docenten vaker, waardoor er een betere band zou ontstaan die ten goede zou komen aan het leren.

4.4 Argumenten tegen vakintegratie

Critici van vakintegratie wijzen vooral op de eigen aard van verschillende disciplines die integratie lastig zou maken.
Volgens Bradbeer (1999) is integratie lastig, omdat disciplines van elkaar verschillen in de aard van de kennis, de wijze van redeneren en de tradities van leren en onderwijzen. Hij noemt als voorbeeld dat aardrijkskunde meer toegepast is dan geschiedenis. Volgens Mintrop (2004) is het probleem bij social studies dat het niet duidelijk is over welke *kennisbasis* het nu eigenlijk gaat. Het is volgens hem lastig om voor het terrein van social studies de 'big ideas' of kernconcepten te selecteren. In tegenstelling tot de natuurwetenschappen, is volgens Mintrop niet eens sprake van een vergelijkbare methode. Bij social studies is sprake van een samentrekken van sociale wetenschappen en geesteswetenschappen. De aanpakken zijn hermeneutisch (de interpretatieve benadering) of empirisch (theorieën bevestigen of weerleggen op basis van waarneming of experiment). Omdat er geen duidelijke kennisbasis voor social studies is, wordt vaak benadrukt dat de gerichtheid op burgerschapsvorming de mens- en maatschappijvakken bindt. Mintrop vindt burgerschapsvorming echter een te vaag concept om een kennisbasis voor social studies vanaf te leiden.
Een veel voorkomende benadering binnen social studies is het centraal stellen van sociale problemen die vanuit verschillende perspectieven en

met verschillende methodes onderzocht kunnen worden. Wat social studies kenmerkt is dan echter veel minder een eigen kennisbasis en meer een *benadering*; namelijk het vanuit verschillende perspectieven onderzoeken van maatschappelijke kwesties.
Ook Carr (2007) wijst op deze problematiek. Carr geeft aan dat opvattingen over vakintegratie gerelateerd zijn aan opvattingen over wat een discipline of vak is. Een vak kan opgevat worden als een domein van onderzoek of als een methode van onderzoek. Uitgaande van de tweede opvatting is vakintegratie volgens Carr geen probleem. Bij elk verschijnsel is het functioneel om dat verschijnsel interdisciplinair te onderzoeken. Wanneer een vak (ook) gezien wordt als een domein van onderzoek, kan een geïntegreerd curriculum beargumenteerd worden vanuit de stellingname dat alle kennis per definitie gerelateerd is. Bij een geïntegreerd schoolcurriculum is het echter lastig om dat 'gedeelde' kennisdomein te definiëren. Dat wordt dan volgens Carr een zeer vage omschrijving, of een onsamenhangend geheel van kennisdomeinen (vaak weer te herleiden tot disciplines).

Hedtke (2006) noemt de voordelen van een curriculum met afzonderlijke vakken. Vakstructuren weerspiegelen volgens hem een specialisatie die bijdraagt aan het structureren van kennis, het selecteren van relevante kennis en maken het gemakkelijker om verschillende 'werelden' duidelijk te houden voor leerlingen.

4.5 Condities voor het slagen van een geïntegreerd curriculum

Vars (2001) stelt dat al sinds de jaren zestig het gebrek aan gekwalificeerde leraren het grootste obstakel is voor succesvol geïntegreerd onderwijs. Van Boxtel (2006) interviewde voor het tijdschrift *Kleio* voor geschiedenisleraren een aantal auteurs van leergebiedmethodes Mens en maatschappij voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In deze interviews kwam een aantal knelpunten van een geïntegreerd curriculum naar voren. Op de eerste plaats blijkt het noodzakelijk, maar lastig, om voor het leergebied Mens en maatschappij tot een goede leerlijn te komen. Op de tweede plaats moeten leraren voldoende vakkennis en didactische kennis hebben om het leergebied tot een succes te maken en is het belangrijk dat leraren open staan voor kennis van andere vakken en elkaar ondersteunen. Verder kwam in de interviews naar voren dat de

lesorganisatie bij een geïntegreerde aanpak complexer is en dat de voorbereiding langer duurt.
Ook in andere publicaties (onder andere SLO, 2002; 2004; Passe, 2006) wordt aangegeven dat onvoldoende kennis en vaardigheid van leraren om in zo'n breed leergebied les te geven een groot struikelblok kan zijn.

4.6 Conclusies

Voorstanders van vakintegratie zijn van mening dat een geïntegreerd curriculum het leren betekenisvoller en aantrekkelijker maakt voor leerlingen en leidt tot betere en andere leeruitkomsten. Hoewel empirisch onderzoek naar effecten van een geïntegreerde aanpak in vergelijking met een traditionele aanpak in afzonderlijke vakken schaars is, wijzen studies tot nog toe uit dat de leeruitkomsten in elk geval niet slechter zijn, en in een aantal gevallen zelfs beter. Het is echter niet altijd duidelijk of de positieve uitkomsten toe te schrijven zijn aan de geïntegreerde aanpak of meer aan de didactische (vernieuwende) aanpak.
Tegenstanders van vakintegratie wijzen met name op de verschillende aard van vakken. Bij de integratie van mens- en maatschappijvakken gaat het om een combinatie van verschillende *typen* disciplines: geestesweten-schappen (geschiedenis) en sociale wetenschappen (sociale geografie / aardrijkskunde, economie en maatschappijleer). Waarschijnlijk omdat object en methoden van de verschillende mens- en maatschappijvakken van elkaar verschillen, ligt bij een geïntegreerde aanpak vaak de nadruk op het vanuit verschillende perspectieven onderzoeken van maatschap-pelijke kwesties. Wanneer vakken worden opgevat als een methode van onderzoek en minder als een domein van onderzoek vinden auteurs vakintegratie minder problematisch.
Een succesvolle implementatie van een geïntegreerd curriculum hangt onder andere af van de competentie van leraren en de beschikbaarheid van een goede leerlijn voor het geïntegreerde curriculum.

5 Mens- en maatschappijvakken: eender of anders?

De definities die in de literatuur worden gegeven voor vakintegratie zijn niet specifiek voor bepaalde leergebieden. In de onderwijspraktijk is doorgaans echter sprake van curriculumintegratie binnen een cluster van vakken, zoals de natuurwetenschappelijke vakken of de mens- en maatschappijvakken. Een vak betreft een geheel van feiten, begrippen, theorieën, modellen, methodes en vormen van argumentatie en presentatie. Jerome Bruner (1960) noemde kernconcepten en methodes als de 'dragers' van de structuur van elke discipline. Het is echter lastig om een eenduidige beschrijving te geven van een schoolvak, omdat er altijd verschillende visies bestaan op de aard, inhoud en functies van een discipline.

Ook bij een geïntegreerd curriculum zou duidelijk moeten zijn waar het 'domein' Mens en maatschappij zich op richt. In hoeverre is het mogelijk om duidelijk te omschrijven waar dit domein over gaat, zonder dat het gaat om een samenbrengen van sterk van elkaar verschillende doelen en leerinhouden? In hoeverre komen doelen en leerinhouden van de mens- en maatschappijvakken overeen?

Hieronder volgt eerst een vergelijking van de 'essenties' van aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer. De essenties van elk vak zijn opgenomen in de bijlagen. Deze beschrijvingen zijn gebaseerd op de informatie die recente handboeken vakdidactiek voor de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen geven over de doelen, functies en inhoud van het vak. Vervolgens wordt gereflecteerd op enkele beschikbare karakteristieken van het domein Wereldoriëntatie en het leergebied Mens en maatschappij.

5.1 Verschillen en overeenkomsten

De essenties zoals die in de bijlagen (1 t/m 4) zijn opgenomen geven informatie over de doelen van het vak, de deelterreinen, het soort kennis dat centraal staat, de denk- en redeneerwijzen die ontwikkeld worden en de positie in het curriculum van het primair en/of voortgezet onderwijs. Met uitzondering van de positie in het curriculum, bespreken we hieronder de overeenkomsten en verschillen die uit deze essenties naar voren komen. De vergelijking richt zich in de eerste plaats op aardrijkskunde en geschiedenis, omdat deze vakken zowel in het primair onderwijs als in de onderbouw van het voortgezet onderwijs onderdeel zijn van het curriculum. Vervolgens worden de vakken economie en maatschappijleer in de vergelijking betrokken.

Inhouden

Aardrijkskunde en geschiedenis richten zich beiden op de bestudering van maatschappelijke verschijnselen en het handelen van mensen en onderscheiden daarbij bestuurlijke, sociaal-economische en culturele aspecten. Bij geschiedenis ligt de nadruk op de ontwikkeling van menselijke cultuur in de loop der eeuwen. Bij aardrijkskunde op gebieden in verandering, complexe vraagstukken en processen op aarde. Bij beiden zijn ontwikkelingen aan de orde. Bij aardrijkskunde kunnen deze geïllustreerd worden aan de hand van verschillende concrete gebieden. Bij geschiedenis zijn de meeste ontwikkelingen uniek voor een bepaalde tijd. Aardrijkskunde richt zich in tegenstelling tot geschiedenis ook op natuurlijke verschijnselen.
Bij aardrijkskunde leer je kenmerken van gebieden en bij geschiedenis kenmerken van tijdvakken. Zowel bij aardrijkskunde als bij geschiedenis zijn daarbij verschillende geografische kaders aan de orde: lokaal, nationaal, Europees en mondiaal.
Economie en maatschappijleer richten zich net als aardrijkskunde en geschiedenis ook op maatschappelijke verschijnselen en het handelen van mensen. Bij maatschappijleer krijgen de *politieke* structuren, processen en vraagstukken expliciet aandacht. Bij economie ligt de nadruk op sociaal-economische verschijnselen, keuzes en vraagstukken en minder op bestuurlijke en culturele. Economie is ook gericht op meer specifieke

contexten, zoals de staatshuishouding, de gezinshuishouding en het bedrijf. Ook bij maatschappijleer worden de categorieën sociaal-economisch, politiek-bestuurlijk en cultureel gehanteerd om maatschappelijke verschijnselen of vraagstukken te bestuderen.
Uit Tabel 3 blijkt dat het vakgebied geschiedenis, in tegenstelling tot aardrijkskunde, economie en maatschappijleer, zich niet richt op een specifiek soort vraagstukken.

Vakken	Terrein	Deelterreinen	Vraagstukken
Aardrijks-kunde	gebieden in verandering, ruimtelijke vraagstukken en processen op aarde	fysische, bevolkings-, economische, politieke, culturele, stads-, plattelands- en historische geografie	kennis van en inzicht in ruimtelijke vraagstukken
Geschiedenis	ontwikkeling van menselijke cultuur in de loop der eeuwen	bestuurlijk-politieke, cultureel-mentale en sociaal-economische geschiedenis	-
Maatschap-pijleer	maatschappelijke en politieke structuren en processen, zowel afzonderlijk als in samenhang	structuur van de samenleving: politiek-juridische, sociaal-econo-mische en sociaal-culturele domein	politieke en maatschappelijke vraagstukken
Economie	keuzes die mensen maken vanwege de voortdurende spanning tussen behoeften en beschikbare middelen	algemene en bedrijfseconomie; macro-, meso- en micro-economische verschijnselen	micro-, meso- en macro-economische vraagstukken als werkloosheid, inflatie en sociale zekerheid

Tabel 3. Terreinen, deelterreinen en vraagstukken die bij het domein van de mens- en maatschappijvakken horen.

Nikitina (2007) noemt dit als belangrijk verschil tussen de geesteswetenschappen en de sociale wetenschappen. In de sociale wetenschappen is men niet alleen gericht op een beter begrip van specifieke vraagstukken, maar ook op het (voorlopig) oplossen van een probleem in de vorm van een product, technologie, beleid of methodologie.

Doelen

Tabel 4 geeft een overzicht van de doelen van de mens- en maatschappijvakken. Aardrijkskunde is gericht op geografisch besef en geschiedenis op historisch besef. De doelen van aardrijkskunde en geschiedenis raken elkaar vooral ten aanzien van kennis en vaardigheden die belangrijk zijn voor burgerschapsontwikkeling, zoals een zelfstandige en kritische houding ontwikkelen, informatie over maatschappelijke verschijnselen kunnen verwerken, analyseren en weergeven en het vermogen om er een onderbouwde mening over te geven.

Vakken	Doelen
Aardrijkskunde	geografische besef: een geografische wereldbeeld, kennis van en inzicht in ruimtelijke vraagstukken; de geografische benadering kunnen hanteren
Geschiedenis	historische besef: een chronologisch referentiekader (orientatiekennis) en historische denk- en redeneerwijzen
Maatschappijleer	politieke en maatschappelijke geletterdheid (kennis van sociaal-wetenschappelijke begrippen); politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie (burgerschapsvorming)
Economie	ontwikkelen van een economische kijk op verschijnselen waar je als consument, producent of burger mee te maken krijgt

Tabel 4. Doelen van de mens- en maatschappijvakken.

De essenties van aardrijkskunde zijn explicieter over de bijdrage aan burgerschapsvorming dan de essenties van geschiedenis. Met name aandacht voor leefbaarheid, duurzame ontwikkeling en ruimtelijke vraagstukken wordt in relatie tot burgerschapsvorming genoemd. Bij geschiedenis wordt aangegeven dat kennis van het verleden kan bijdragen aan het gevoel deel uit te maken van een bepaalde gemeenschap. Bij maatschappijleer is de gerichtheid op burgerschapsvorming het sterkst. Maatschappijleer biedt de sociaalwetenschappelijke kennis die voor actief burgerschap vereist is. Bij maatschappijleer is daarnaast de ontwikkeling van het politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen een belangrijk doel. Ook het schoolvak economie heeft een functie gericht op de toekomstige rol als burger, maar richt zich daarnaast op meer specifieke rollen, zoals die van consument en producent.

Tabel 5 geeft een nadere uitwerking van de kaders van kennis waaraan in de verschillende mens- en maatschappijvakken wordt gewerkt.

Vakken	Beoogd kader van kennis
Aardrijkskunde	geografisch wereldbeeld: hoofdlijnen van spreiding van mens en natuur (bv. klimaten, bevolking, economie)
Geschiedenis	chronologische referentiekader: tijdvakken en gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen die kenmerkend zijn voor deze tijdvakken (bv. Europese expansie, Reformatie, Opstand)
Maatschappijleer	kader van elementaire sociaal-wetenschappelijke begrippen om politieke en maatschappelijke vraagstukken te bestuderen (bv. cohesie, ongelijkheid, cultuur, socialisatie, macht, discriminatie)
Economie	kader van economisch begrippen en relaties tussen deze begrippen (bv. inkomen, spaarvormen, grondstoffen, kostprijs, arbeidsverdeling)

Tabel 5. Kader van kennis en begrippen in de mens- en maatschappijvakken.

Aardrijkskunde en geschiedenis streven allebei een kader van feiten- en begripskennis na. Bij aardrijkskunde gaat het om de ontwikkeling van een geografisch wereldbeeld, waarvoor je zicht moet hebben op de hoofdlijnen van de spreiding van mens en natuur in de wereld. Bij geschiedenis gaat het om een chronologisch referentiekader van tijdvakken, waarvoor je zicht moet hebben op de kenmerkende ontwikkelingen en verschijnselen van de verschillende tijdvakken.
Bij geschiedenis is daarbij veel aandacht voor gebeurtenissen die op een specifiek tijdstip (een datum/jaartal) plaatsvonden en voor personen.
Zowel bij aardrijkskunde als geschiedenis wordt in de essenties genoemd dat het vak laat zien wat anders is. Bij aardrijkskunde gaat het dan om wat ver weg van huis is en bij geschiedenis om andere tijden. Ook inzicht in verscheidenheid is in beide vakken aan de orde. Bij aardrijkskunde gaat het om regionale verschillen en bij geschiedenis om verschillen tussen tijden.
Maatschappijleer is gericht op een kader van sociaal-wetenschappelijke sleutelbegrippen om maatschappelijke en politieke vraagstukken te analyseren. Deze begrippen komen met name uit de sociologie en de politicologie. Bij economie gaat het om een kader van economische begrippen. Daarbij is ook aandacht voor de dimensies tijd en ruimte, maar zijn deze veel minder centraal dan bij respectievelijk geschiedenis en aardrijkskunde.
Het te verwerven kader van feiten- en begripskennis wordt bij elk mens- en maatschappijvak gerelateerd aan het kunnen beschrijven en interpreteren van maatschappelijke structuren, ontwikkelingen en processen. Het gaat dus niet om kennis van feiten en begrippen als doel op zich, maar als hulpmiddel om zicht te krijgen op de historisch-maatschappelijke werkelijkheid.

Denk- en redeneerwijzen

De denk- en redeneerwijzen die bij de verschillende vakken horen zijn sterk domeinspecifiek en overlappen elkaar nauwelijks. Een voorbeeld van overlap is, dat zowel bij aardrijkskunde als bij geschiedenis leerlingen verschijnselen vanuit verschillende *dimensies* of *perspectieven* moeten kunnen beschrijven en analyseren. De vakken gebruiken daarvoor deels dezelfde categorieën: sociaal-economisch, politiek en cultureel

Vakken	Denk- en redeneerwijzen
Aardrijkskunde	Geografische benadering: geografische vragen stellen; verschijnselen en gebieden vergelijken in ruimte en tijd; relaties leggen tussen natuur en samenleving; meerdere dimensies hanteren bij het beschrijven en analyseren; verschijnselen in een aardrijkskundige context plaatsen; verschijnselen en gebieden op verschillende ruimtelijke schalen beschrijven en analyseren; relaties leggen tussen het bijzondere en het algemene
Geschiedenis	Historisch denken en redeneren: indelingen van tijd hanteren; processen van verandering en continuïteit onderscheiden en beschrijven; verklaringen geven voor historische gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen; bij het oordelen over het verleden rekening houden met het onderscheid tussen feiten en meningen en de tijd- en plaatsgebondenheid van interpretaties; inleving in de positie van iemand die leefde in een andere tijd
Maatschappijleer	Benaderingswijzen van maatschappijleer: analyseren welke actoren bij een vraagstuk betrokken zijn; analyseren van waarden en waardensystemen van actoren; denken in doelen en middelen in het kader van beleid; zien dat actoren op grond van waarden en belangen verschillend denken over oorzaken en gevolgen van maatschappelijke vraagstukken; analyseren in welk politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel systeem om een vraagstuk gestreden en gedebatteerd wordt; analyseren hoe via macht, invloed en representatie gestreden wordt om de oplossingen van vraagstukken; de eigen maatschappelijke en politieke waarden leren kennen en ontwikkelen
Economie	Economische benaderingswijzen: verklaringen geven voor en effecten herkennen van economische verschijnselen en keuzes op het gebied van o.a. werk, zorg, consumeren en budgetteren; de rol van verschillende actoren en de botsing van belangen herkennen en benoemen; strategieën van partijen in de markt analyseren

Tabel 6. Denk- en redeneerwijzen van de mens- en maatschappijvakken.

(bij aardrijkskunde wordt ook de categorie fysisch gebruikt). Ook bij maatschappijleer worden deze perspectieven gebruikt.
Bij elk vak is aandacht voor het *verklaren* van maatschappelijke verschijnselen en worden daarbij begrippen als oorzaak en gevolg gehanteerd. De verschillende vakken leggen bij het verklaren echter verschillende nadrukken en vullen elkaar in feite aan. Bij geschiedenis is relatief veel aandacht voor de rol van personen en groepen personen naast structurele oorzaken en wordt onderscheid gemaakt tussen aanleiding en oorzaak, gevolgen op de korte en langere termijn, bedoelde en onbedoelde gevolgen. Bij economie en maatschappijleer is meer aandacht voor een analyse van de belangen en waarden die ten grondslag liggen aan de opvattingen en keuzes van verschillende actoren.
Voor een goed begrip is het bij aardrijkskunde en geschiedenis belangrijk dat je verschijnselen *contextualiseert.* Bij de geografische context gaat het met name om relaties die er zijn met andere gebieden en met kenmerken van gebieden. Bij geschiedenis is speciale aandacht voor de opvattingen en levenswijze die kenmerkend zijn voor een specifieke tijd. Bij maatschappijleer is het politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel systeem een belangrijke context waarin debatten over maatschappelijke vraagstukken gesitueerd worden.

Informatievaardigheden

Tabel 7 geeft voor elk vak de relevante informatievaardigheden.
Bij de mens- en maatschappijvakken moeten leerlingen in relatie tot een vraag informatie kunnen selecteren, interpreteren, verwerken, analyseren en presenteren. Het gaat daarbij om informatie in teksten, afbeeldingen, tabellen en grafieken.
Bij aardrijkskunde is het kunnen gebruiken van atlassen en kaarten belangrijk. Specifiek voor geschiedenis is de nadruk die gelegd wordt op het toepassen van bronkritiek, met name op historische teksten. Specifiek voor economie is de aandacht voor vaardigheden gerelateerd aan tabellen, grafieken en rekenvaardigheden.

Vakken	Informatievaardigheden
Aardrijkskunde	• Selecteren, interpreteren, analyseren en waarderen van bronnen zoals tabellen, grafieken, geschreven teksten en beelden • Atlas en kaarten als informatiebron kunnen gebruiken • Kunnen lokaliseren met behulp van topografie • Eenvoudige vormen van GIS kunnen gebruiken
Geschiedenis	• Selecteren, interpreteren, analyseren en waarderen van bronnen zoals tabellen, grafieken, geschreven teksten en beelden • Betrouwbaarheid en representativiteit van historische bronnen vaststellen
Maatschappijleer	• Selecteren, interpreteren, analyseren en waarderen van bronnen zoals tabellen, grafieken, geschreven teksten en beelden • Herkennen van maatschappelijke en politieke visies
Economie	• Selecteren, interpreteren, analyseren en waarderen van bronnen zoals tabellen, grafieken, geschreven teksten en beelden • Rekenvaardigheden: gebruik van rekenmachine, basisrekenvaardigheden, vergelijkingen, statistieken

Tabel 7. Informatievaardigheden in de mens- en maatschappijvakken.

5.2 Karakteristiek van een geïntegreerd curriculum

In de publicatie 'Zicht op leergebieden' (2007) beschrijft van Eijkeren het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' als een leergebied waarin kinderen zich oriënteren op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan. Ze noemt als aanvulling dat ook de omgeving waarin mensen leven aan de orde komt: de natuur en de verschijnselen die zich hier voordoen, de wereld dichtbij en veraf en het cultureel erfgoed. In deze

beschrijving wordt vooral het domein van het leergebied beschreven en ligt de nadruk op de mens en het handelen van de mens in relatie tot zijn omgeving.
In de publicatie 'Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij' (SLO, 2007) wordt gesteld dat in het leergebied de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal staat: bij zichzelf en bij ontwikkelingen in de wereld, in het verleden en in de maatschappij om hen heen. Daarbij gaat het niet alleen om het begrijpen van verschijnselen in de actuele maatschappelijke werkelijkheid, maar ook om het waarderen en beoordelen daarvan. In de publicatie wordt het doel van het leergebied samengevat als het opbouwen van een kader om de wereld beter te begrijpen. In dat kader komen duidelijk de verschillende mens- en maatschappijvakken aan de orde. Het ruimtelijk perspectief zorgt voor het besef deel uit te maken van gebieden op verschillende schaal, het tijdsperspectief helpt de veranderende wereld te begrijpen vanuit een chronologische samenhang en het maatschappelijk en economisch perspectief doen dat vanuit het gezichtspunt van de burger als consument, en als deelnemer aan de 'civil society'. In deze publicatie is de opvatting van vakken als een methode of 'benadering' duidelijk herkenbaar. Leerlingen verwerven met behulp van verschillende perspectieven een kader om de maatschappelijke werkelijkheid beter te begrijpen. De karakteristiek die van het leergebied wordt gegeven is verder sterk gerelateerd aan burgerschapsvorming: "het uiteindelijke doel is dat leerlingen gestimuleerd worden op informatie gebaseerde, beargumenteerde beslissingen te leren nemen als burgers van een cultureel diverse, democratische samenleving waarin de onderlinge afhankelijkheden groot zijn."
De publicatie 'Leergebieden onderbouw. Een exemplarische beschrijving van drie leergebieden in de onderbouw: Mens en maatschappij, Mens en natuur en Kunst en cultuur' (Ekens, 2004) geeft aan dat het leergebied gericht is op oriëntatie op jezelf, ontwikkelingen in de wereld en in het verleden. Ekens noemt het geografische en historische perspectief als de centrale perspectieven in het leergebied. Bij het geografische perspectief wordt de wereld vanuit verschillende schaalniveaus bekeken en bij het historische perspectief krijg je greep op de wereld vanuit een chronologisch tijdsbesef.

5.3 Conclusies

Als vakken opgevat worden als een domein en methode van onderzoek, wat is dan kenmerkend voor een leergebied Mens en maatschappij waarvan aardrijkskunde en geschiedenis (en eventueel ook economie en maatschappijleer) deeluitmaken? Welke overeenkomsten zijn er tussen de mens- en maatschappijvakken en kunnen deze het domein en de methode van Mens en maatschappij definiëren?

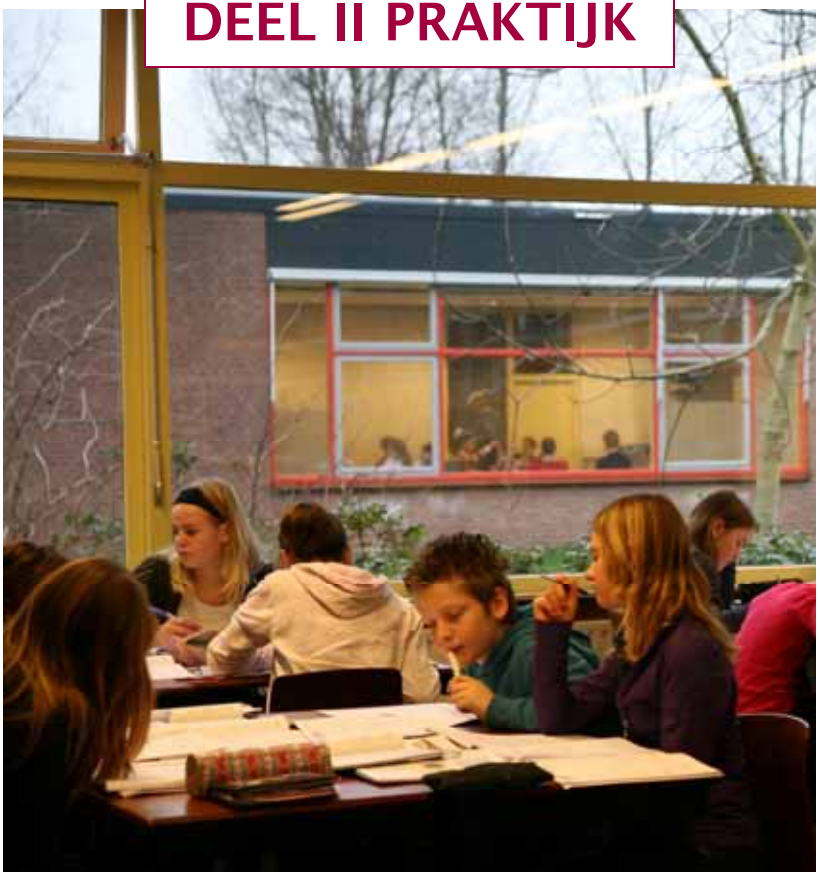
De mens- en maatschappijvakken richten zich op het handelen van mensen op een specifieke plaats en tijd en op maatschappelijke en politieke verschijnselen. Aardrijkskunde, economie en maatschappijleer zijn sterker dan geschiedenis ook gericht op maatschappelijke *vraagstukken* in de samenleving. Het vak geschiedenis kan overigens wel laten zien hoe mensen in het verleden zijn omgegaan met specifieke maatschappelijke en politieke vraagstukken.

De verschillende vakken ontwikkelen ieder een domeinspecifiek kader van begrippen en redeneerwijzen om het handelen van mensen en maatschappelijke en politieke verschijnselen te kunnen onderzoeken en begrijpen. Dit kader wordt in alle vakken gezien als een belangrijke bijdrage aan 1) het begrijpen van historische, maatschappelijke en politieke structuren, ontwikkelingen, processen en vraagstukken en 2) aan de ontwikkeling van het vermogen als burger te participeren in onze hedendaagse complexe, pluriforme en democratische samenleving. De verschillende mens- en maatschappijvakken lijken elkaar voor wat betreft de bijdrage aan burgerschapsvorming vooral aan te vullen.

De vakken ontwikkelen echter verschillende *soorten* referentiekaders. Bij de ontwikkeling van een begrippenapparaat is bij geschiedenis veel meer dan bij de andere vakken aandacht voor concrete gebeurtenissen en specifieke personen. Bij aardrijkskunde, economie en maatschappijleer zijn uiteraard ook personen aan de orde, maar dan gaat het doorgaans om actoren in meer abstracte zin (de consument, de ondernemer of de kiezer). Bij aardrijkskunde gaat het ook om begrippen waarmee fysische verschijnselen worden beschreven. De denk- en redeneerwijzen van de vakken zijn sterk domeinspecifiek. Er is wel overlap voor wat betreft het hanteren van categorieën of perspectieven (politiek-bestuurlijk, sociaal-economische en sociaal-cultureel). Wanneer het gaat om het verklaren van

verschijnselen vullen de domeinspecifieke denk- en redeneerwijzen van de verschillende vakken elkaar goed aan.
Het leren omgaan met informatie uit teksten, beelden, grafieken en tabellen is bij alle mens- en maatschappijvakken aan de orde. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie leggen daarbij elk de nadruk op een specifiek type bron (aardrijkskunde op kaarten, geschiedenis op geschreven teksten en economie op tabellen en grafieken). De verschillende referentiekaders kunnen allemaal gebruikt worden om te beschrijven en analyseren. Ook hierbij kunnen de referentiekaders elkaar aanvullen.

DEEL II PRAKTIJK



6 Vakintegratie in de methodes

Methodes zijn voor leraren een belangrijk hulpmiddel. We beschrijven in dit hoofdstuk de benaderingen die gehanteerd worden in methodes met een geïntegreerde aanpak voor wereldoriëntatie en het leergebied Mens en maatschappij. Er zijn drie methodes voor het primair onderwijs bekeken: *De Grote Reis*, *Alles-in-1* en *Topondernemers*. De methode *Alles-in-1* combineert niet alleen de zaakvakken, maar ook taal en de expressievakken. Er zijn vijf methodes voor de onderbouw vmbo kgt bekeken: *Expeditie M&M*, *Plein M*, *Gamma*, *Mundo* en *Mega*. Deze leergebiedmethodes combineren aardrijkskunde, geschiedenis en economie (*Expeditie M&M*, *Gamma*, *Mundo* en *Plein M*) of aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer (*Mega*).
Om zicht te krijgen op de uitgangspunten en benaderingen die in de methodes gehanteerd worden zijn niet alleen de methodes en docentenhandleidingen bekeken, maar is ook van elke methode[3] een redactielid, auteur of uitgever die nauw betrokken was bij de ontwikkeling van de methode geïnterviewd. Bijlage 5 bevat de interviewvragen. Bijlage 6 bevat het kader waarmee de uitwerking van thema's in de methodes geanalyseerd is.

6.1 Uitgangspunten bij de ontwikkeling van de methode

Het meest gehanteerde uitgangspunt bij de ontwikkeling van de geïntegreerde methodes is een activerende didactiek. Daarnaast wordt geprobeerd goed aan te sluiten bij de leerling. Er wordt in dit kader in de docentenhandleidingen en door de ontwikkelaars gesproken van 'betekenisvol', 'leerlinggericht' en 'zelfstandig en zelfontdekkend leren'. Zo geeft de redacteur van *Mundo* aan dat de auteurs dicht bij de

[3] Met uitzondering van de methode *Alles-in-1*.

belevingswereld van de leerling wilden blijven en dat onderwerpen aantrekkelijk en herkenbaar voor de leerling moeten zijn. Daarnaast benadrukt de redacteur dat leerlingen denken vanuit de waarneming, vanuit de verschijnselen zoals zij die zien, los van een theoretisch kader van een specifiek vak. Geïntegreerd werken zou tegemoetkomen aan de wijze waarop vmbo-leerlingen leren en kennis verwerken. Een redacteur van *Expeditie M&M* geeft aan dat er vanuit de scholen vraag is naar een minder 'schoolse' didactiek en een betere aansluiting bij de leerlingen. De geïnterviewde redactieleden van *GaMMa* noemen als voordeel van een leergebiedmethode dat het makkelijker is om thema's te kiezen die dichter bij de leerling liggen en betekenisvol voor leerlingen zijn. De uitgever van *De Grote Reis* stelt dat de ervaringen van de leerlingen en het vragende kind centraal staan in plaats van de leerstof. Ook door de uitgever van *Topondernemers* wordt benadrukt dat de leerling zelf keuzes kan maken voor onderwerpen die hij of zij interessant vindt.
Opvallend is dat de betekenisvolheid en aantrekkelijkheid vooral aan de werkvormen en het type leeractiviteiten worden toegeschreven, en veel minder aan de inhoudelijke samenhang die in de methodes gerealiseerd wordt. Samenhang vergemakkelijkt volgens een aantal methodenontwikkelaars wel de uitwerking van een leerlinggerichte en activerende benadering.
In een aantal interviews wordt ook de opvatting dat een geïntegreerd curriculum tot betere leeruitkomsten leidt genoemd als uitgangspunt. Omdat er minder thema’s zijn kan meer diepgang worden bereikt. De ontwikkelaars van de methodes veronderstellen dat de leerlingen meer zullen leren, omdat ze door de leerlinggerichte aanpak meer gemotiveerd zullen zijn.

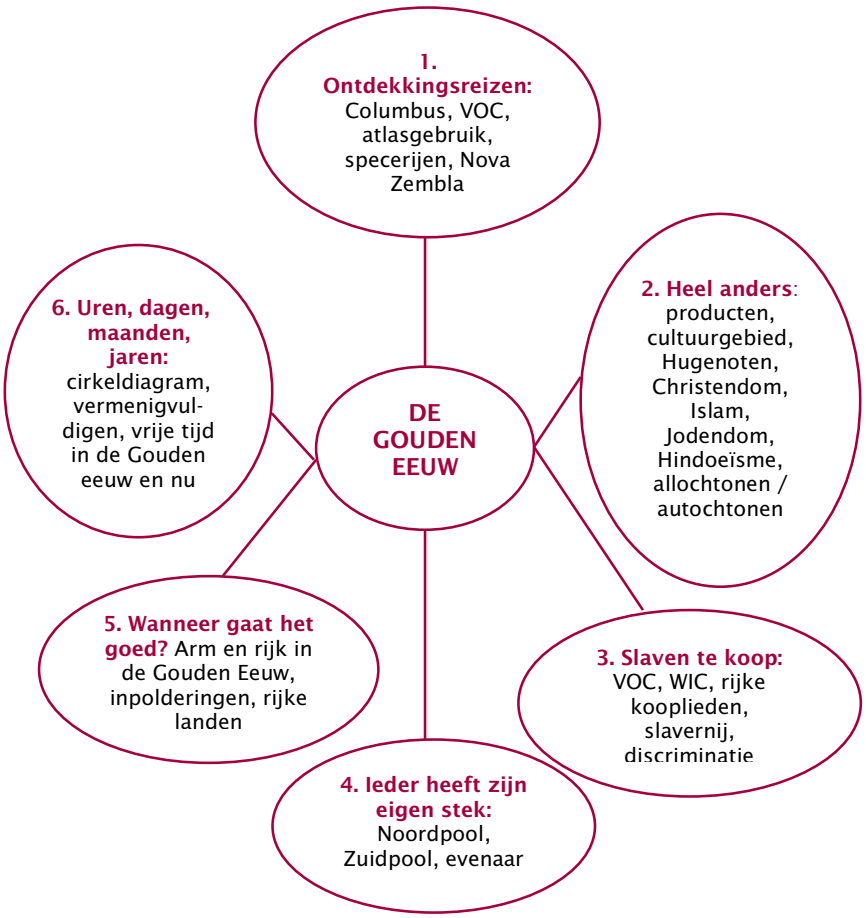
6.2 Mate van integratie

De aanpak van de methodes *Alles-in-1*, *De Grote Reis*, *Expeditie M&M* en *Plein M* kan als *multidisciplinair* worden gekarakteriseerd. Bij een thema komen achtereenvolgens de verschillende vakken aan de orde in de vorm van subthema’s. De subthema’s worden niet of nauwelijks aan het centrale thema gekoppeld, althans niet expliciet, niet of nauwelijks aan elkaar en er is geen integrerende eindopdracht. Het multidisciplinaire karakter van veel methodes wordt duidelijk wanneer men een

schematische weergave maakt van de inhoud van de thema's. Figuur 4 geeft een voorbeeld van een thema dat multidisciplinair is uitgewerkt. Bij het thema 'Steden' komen achtereenvolgens historische, aardrijkskundige en economische onderwerpen aan de orde.
Bij de methode *Alles-in-1* wordt een thema uitgewerkt aan de hand van een aantal teksten, gevolgd door oefeningen voor weekwoorden (woorden die in de betreffende week geoefend worden).

Figuur 4. Voorbeeld van een thema met een multidisciplinair karakter.

De non-fictie teksten hebben regelmatig betrekking op aardrijkskundige of historische onderwerpen. Na de meer cognitieve verwerking volgen expressielessen die ook de bouwstenen leveren voor de afsluiting van het project in een toets, quiz, opvoering of tentoonstelling. In de projecten van *Alles-in-1*worden aardrijkskunde en geschiedenis niet gecombineerd in één project. Elk leerjaar is er tenminste één aardrijkskundig, één geschiedenis- en één cultuurproject. Voorbeelden van aardrijkskundige projecten zijn Nederland en Afrika. Voorbeelden van geschiedenis-projecten zijn de Prehistorie/Romeinen en de Gouden Eeuw. Bij het aardrijkskundige project Nederland komen dus hoofdzakelijk aardrijks-kundige aspecten aan de orde en is geen aandacht voor geschiedenis (met uitzondering van inpolderingen en de watersnoodramp). Er is dus nauwelijks sprake van integratie van de mens- en maatschappijvakken, maar wel van een zaakvak met taal en expressievakken.
De integratie in de methodes *GaMMa*, *Mega*, *Mundo* en *Topondernemers* kan ook getypeerd worden met de term multidisciplinair, maar dan meer in de richting van een interdisciplinaire aanpak. Er wordt in deze methodes meer vanuit het centrale thema gewerkt en de subthema's bevatten inhouden en vaardigheden uit verschillende vakken, die soms ook aan elkaar gerelateerd worden (zie Figuur 5). Bij een thema over de Gouden Eeuw komen bijvoorbeeld bij elk subthema afwisselend inhouden aan de orde die passen bij de domeinen geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer.
Figuur 6 laat een voorbeeld zien van een thema met een interdisciplinaire aanpak waarbij de leerinhouden uit verschillende vakken in samenhang met elkaar moeten worden toegepast in een integrerende eindopdracht. Het thema gaat over ‘The American Dream’. Er wordt gestart met een centrale vraag die wordt uitgewerkt in deelvragen. In de eindopdracht werken leerlingen aan een poster met voorbeelden van vrijheid en onvrijheid, gelijkheid en ongelijkheid.
Hoewel de thema’s in de meeste methodes vaak starten met een voor leerlingen betekenisvolle hoofdvraag of situatie, is de uitwerking zelden geheel ingebed in een levensechte context.



Figuur 5. Voorbeeld van een thema met een interdisciplinair karakter

Figuur 6. Voorbeeld van een thema met een interdisciplinair karakter met een integrerende eindopdracht.

Bij de methode *Topondernemers* ligt de nadruk op competentie-ontwikkeling. De thema's staan vast, maar de subthema's die zijn uitgewerkt in opdrachtkaarten kunnen in overleg met de leerlingen worden gekozen. Het curriculum is daarmee mede afhankelijk van de keuzes van de leerlingen. Dit past bij een transdisciplinaire aanpak (zie 2.3). Figuur 7 laat de onderwerpen van de opdrachtkaarten zien die leerlingen kunnen kiezen bij het thema 'Oorlog en vrede'.

Figuur 7. Voorbeeld van een thema met een transdisciplinair karakter

Leerlingen doen slechts een deel van de opdrachten. Kennis die verworven wordt door middel van de opdrachten kan in de klas worden uitgewisseld. Er is overigens geen sprake van levensechte contexten als startpunt voor de opdrachten, terwijl dit wel vaak genoemd wordt als kenmerk van een transdisciplinaire aanpak.

6.3 Keuze, ordening en uitwerking van thema's

In hoofdstuk 3 werd duidelijk dat thema's afgeleid kunnen zijn van kernconcepten, van betekenisvolle kwesties of de eigen omgeving. Welk soort thema's wordt in de methodes met een geïntegreerde aanpak uitgewerkt en hoe worden deze geordend binnen een leerjaar en over leerjaren heen? In hoofdstuk 3 onderscheidden we verschillende benaderingen. Een thema kan uitgewerkt worden aan de hand van perspectieven en sleutelvragen. Er kan ook een competentiegerichte aanpak worden gehanteerd. Hieronder wordt de keuze, ordening en uitwerking van thema's in de geanalyseerde methodes beschreven.

Keuze van thema's

Tabel 8 geeft een samenvatting van het soort thema's dat in de geanalyseerde methodes voorkomt. Veel thema's sluiten aan bij het dagelijks leven van de leerlingen. Een groot aantal thema's betreft een maatschappelijk verschijnsel of een maatschappelijk vraagstuk. Het is opvallend dat bij de methodes voor het basisonderwijs geen thema's zijn uitgewerkt rondom een maatschappelijk verschijnsel. Een behoorlijk aantal thema's betreft een abstracte of concrete locatie. Er zijn ook thema's die een periode centraal stellen, meestal de tijd van de Romeinen, de middeleeuwen of de Gouden Eeuw. Slechts een gering aantal thema's heeft betrekking op de eigen omgeving. In geen enkele methode werden kernconcepten gehanteerd als basis voor een thema.
Een aantal themalijnen van de methode *De Grote Reis* heeft het karakter van een *kernconcept*. Voorbeelden van dergelijke themalijnen zijn 'Verandering', 'Vergelijking' en 'Conflict'. Deze lijken op de kernconcepten zoals die door het KPC zijn ontwikkeld (zie 3.1). De meeste themalijnen betreffen echter concretere thema's, zoals 'Voedsel', 'Wonen' en 'Kaart'.

Soort thema	Basisonderwijs	Voortgezet onderwijs
Locatie	Dorp, Wereld in het klein, Wereldstad, Nederland, Turkije, Suriname, Marokko, Europa, Afrika en Azië, Amerika, Derde Wereld	Landschappen, Stad, Nederland, Europese Unie, Wereld
Tijd	Prehistorie / Grieken / Romeinen, Romeinen, Middeleeuwen, Gouden Eeuw, Revolutie, Crisistijd	Grieken en Romeinen, Gouden Eeuw, Wereldoorlogen, Na 1989
Maatschappelijke kwestie / vraagstuk	Oorlog en vrede, Buitenstaanders, Vooroordelen	Je bestaan bedreigd, The American Dream, Toekomst van Afrika, Arm en rijk, Milieu, Migratie
Maatschappelijk verschijnsel		Geloven in Nederland, Industrialisatie, Samen leven, Rechten en plichten, Wereldhandel, Verkiezingen, Culturen, Toerisme
Dagelijk leven leerlingen	Reizen, De Boerderij, Ik / jij / wij, Vlinders in je buik, Sport en ontspanning, Multimedia	Wat kies jij? Een baan en dan? Mijn eigen omgeving, Kopen kost geld, Wie ben ik? Met vakantie, Lekker slecht, De winkel in, Mode en kleding

Tabel 8. Voorbeelden van verschillende soorten thema's in de methodes.

De methode *Gamma* kiest thema's niet op basis van kernconcepten, maar de keuze en uitwerking van thema's heeft wel overeenkomsten met het ontwerpen van een curriculum vanuit 'Big Ideas, Big understandings, Big Skills and Big Assessment Tasks' zoals dat wordt beschreven in de

publicatie van Drake (zie 3.1). Hoewel er geen kernconcepten gedefiniëerd zijn, is wel een aantal *basisinzichten* richtinggevend geweest voor de selectie en uitwerking van de thema's van *Gamma*. Een voorbeeld van een basisinzicht is dat samenlevingen veranderingen: waar mensen van leven, hoe zij samenleven en hun omgeving inrichten is aan verandering onderhevig. Het thema 'Geloven in Nederland' laat bijvoorbeeld veranderingen op godsdienstig gebied zien en het thema 'Kan dat niet sneller?' gaat over veranderingen die samenhangen met industrialisatie. Ook staat in elk thema een aantal vakspecifieke en algemene vaardigheden centraal. Elk thema wordt afgesloten met een eindopdracht waarin de verworven kennis, inzichten en vaardigheden samenkomen.
Bijna alle methodes bevatten thema's die zijn uitgewerkt vanuit *vragen of kwesties die voor leerlingen betekenisvol zijn*. Voorbeelden van dergelijke thema's zijn: 'Wat kies jij?', 'Wie ben ik?', 'Vlinders in je buik' en 'Lekker slecht'. Bij geen enkele methode zijn echter alle thema's op deze manier gekozen of uitgewerkt. Bij thema's waarin een maatschappelijke kwestie centraal staat, zoals 'Milieu', 'Oorlog en vrede', 'Arm en rijk' en 'Migratie', wordt vaak wel gestart met vragen of kwesties uit de belevingswereld van leerlingen.
De stof wordt voor leerlingen ook betekenisvol gemaakt door het werken aan een aantrekkelijk en concreet product, zoals een tentoonstelling, een poster of discussie.
Bijna alle methodes bevatten een of enkele thema's die sterk gericht zijn op de *eigen omgeving* van de leerlingen. Dat zijn thema's als 'Mijn eigen omgeving', 'Wonen', 'Dorp' en 'De stad'. De eigen omgeving komt in meer thema's aan de orde, maar dan niet als het centrale onderwerp, maar als introductie of in het kader van een toepassingsopdracht.

Ordening van thema's

Een aantal methodes voor het primair onderwijs werkt themaleerlijnen uit met thema's die in verschillende leerjaren terugkeren (*De Grote reis*, *Topondernemers*). Leerlingen werken dan in opeenvolgende leerjaren aan hetzelfde thema. In de methodes voor de onderbouw vmbo (2 leerjaren) is een dergelijke concentrische benadering afwezig. Er is soms wel sprake van een opbouw in moeilijkheidsgraad, bijvoorbeeld waar het gaat om domeinspecifieke of algemene vaardigheden.

In *Mundo*, *Expeditie M&M*, *GaMMa* en *Plein M* is sprake van een thematisch-chronologische ordening. In elk thema staan één of twee tijdvakken van de geschiedenis centraal. De thema's zijn zo geordend dat de tijdvakken die in de kerndoelen voor geschiedenis worden genoemd in chronologische volgorde aan de orde komen (zie Tabel 9).

Thema	Uitwerking thema
1 Mijn eigen omgeving	Heden: kaartvaardigheden Verleden: historische vaardigheden
2 Arm en rijk	Heden: arme en rijke landen Verleden: tijd van jagers en boeren
3 Samen leven	Heden: multiculturele samenleving Verleden: tijd van Grieken en Romeinen
4 Krachten van de natuur	Heden: aardbevingen Verleden: Pompeii toen en nu
5 Mensen en regels	Heden: Nederlandse overheid, kerk en staat Verleden: tijd van monniken en ridders
6 Leven in de stad	Heden: stad en platteland Verleden: tijd van steden en staten

Tabel 9. Uitwerking van een thematisch-chronologische aanpak.

Ook bij *De Grote Reis* komen verschillende periodes uit de geschiedenis in chronologische volgorde aan de orde. Bij de themaleerlijnen 'Verandering', 'Vergelijken' en 'Herhaling' komen in groep 5 en 6 de steentijd, de Romeinen en de middeleeuwen aan de orde en in groep 7 en 8 ontdekkers, kolonialisme, revolutie, crisistijd en machtsblokken.

Uitwerking van de thema's

In hoofdstuk 3 onderscheidden we een uitwerking van thema's aan de hand van perspectieven en sleutelvragen en een competentiegerichte aanpak.

De methode *De Grote Reis* werkt met behulp van verschillende *perspectieven*. De methode is gebaseerd op verschillende levensgebieden, zoals mens en levensonderhoud, mens en macht, mens en ruimte en mens en natuur. Deze worden gecombineerd in een aantal themalijnen die elk leerjaar terugkeren. De levensgebieden komen overigens zelden gecombineerd in één thema aan de orde. In een thema ligt doorgaans de nadruk op een van de levensgebieden of een specifieke tijd.
In de meeste leergebiedmethodes voor het voortgezet onderwijs wordt een thema uitgewerkt aan de hand van een aantal perspectieven. Bij een thema als 'De stad', wordt bijvoorbeeld het historische perspectief uitgewerkt en daarnaast het aardrijkskundige perspectief. Deeltaken of subonderwerpen lijken soms ingegeven door sleutelvragen die bij een bepaald perspectief horen. Van een systematische aanpak vanuit sleutelvragen of perspectieven is in de methodes echter geen sprake.

In de methode *Topondernemers* voor het basisonderwijs is duidelijk de *competentiegerichte aanpak* te herkennen. Een belangrijk doel dat de ontwikkelaars van de methode zich stellen, is dat leerlingen worden uitgedaagd initiatief te nemen, samen te werken en creatief te zijn. Er kan naast een werkportfolio met gemaakte werkbladen en werkstukken ook een portfolio voor ondernemend gedrag worden bijgehouden. De leerlingen kunnen een grote inbreng hebben bij de invulling van het curriculum. Bij elk thema hoort een set opdrachtkaarten waar leerlingen zelf een keuze uit kunnen maken. Voorbeelden van opdrachten zijn: een folder maken over het perfecte vakantie-eiland, een quiz over de Gouden Eeuw en een muurkrant over het verschil tussen zomer en winter in het Middellandse Zeegebied. Er zijn hulpkaarten die leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van algemene vaardigheden, zoals het afnemen van een interview, het maken van een Powerpointpresentatie, een grafiek of een werkstuk. Bij veel opdrachten moeten leerlingen zelf informatie zoeken, bijvoorbeeld op het Internet. Feiten, begrippen en meer vak-specifieke vaardigheden worden niet of nauwelijks expliciet uitgelegd, maar komen vooral impliciet via de opdrachten aan de orde. De opdracht-kaarten zijn zeer beknopt en bevatten geen lees- of leerteksten.

6.4 De gehanteerde didactiek

Een aantal methodes, waaronder *Expeditie M&M* en *Mundo*, kent een aanpak die ook veel gehanteerd wordt in vakspecifieke methodes. In deze methodes wordt de stof doorgaans aangeboden in de vorm van teksten en verwerkt door middel van opdrachten bij deze teksten. Deze methodes kennen daarnaast ook een aantal thema's die in de vorm van een project worden aangeboden en waarin meer opdrachtgestuurd wordt gewerkt.
Plein M en *GaMMa* zijn methodes die sterk taakgestuurd werken. De verwerking van de stof is ingebed in taken en subtaken. In *De Grote Reis* wordt de stof sterk gestructureerd aangeboden en wordt ook gewerkt met taken. In de methode *Topondernemers* staan opdrachtkaarten centraal. Leerlingen kunnen zelf opdrachten kiezen. Bij de opdrachten gaat het vaak om het maken van concreet product (bijvoorbeeld een muurkrant of een grafiek) waarvoor de leerling zelf de nodige informatie moet opzoeken.
De meeste methodes bieden kennistoetsen. Kennis en vaardigheden worden soms ook getoetst aan de hand van afsluitende opdrachten.

6.5 Knelpunten

In de interviews met ontwikkelaars van de bekeken methodes werd gevraagd wat men bij de ontwikkeling van een methode met een geïntegreerde aanpak als moeilijk of problematisch heeft ervaren.
Het voornaamste nadeel dat genoemd wordt, is dat het voor leraren moeilijk is om een geïntegreerd curriculum te geven. Er wordt volgens de geïnterviewden veel van leraren verwacht en leraren zouden niet over de kennis, vaardigheden en tijd beschikken om aan deze hoge verwachtingen te voldoen. Ook de organisatie wordt genoemd als een knelpunt, omdat het voor scholen vaak moeilijk is om een rijke leeromgeving te organiseren.
Een ander nadeel dat wordt genoemd, is dat er een risico bestaat dat kennis en vaardigheden in samenhangend onderwijs juist gefragmenteerd raken. Met name door de ontwikkelaars van methodes voor het voortgezet onderwijs wordt aangegeven dat het in vergelijking met vakgerichte methodes lastiger is om bij een leergebiedmethode cumulatief te werken en een leerlijn te realiseren, zodat een opbouw van begripskennis en

vaardigheden mogelijk is. Soms is er een opbouw in thema's van makkelijk naar moeilijk, maar een echte leerlijn is moeilijk uit te werken omdat de verschillende thema's flexibel ingezet (moeten kunnen) worden. Dan komt overigens ook de chronologische opbouw van thema's die sommige methodes kenmerkt niet tot z'n recht.
Verder wordt genoemd dat de overgang naar een geïntegreerd curriculum een verandering in didactiek betekent. De vertrouwde didactiek van de afzonderlijke vakken wordt losgelaten en er is geen nieuwe didactiek waarvan bewezen is dat deze werkt.
Tot slot geeft een aantal methodenontwikkelaars aan dat sommige inhouden die voortkomen uit de kerndoelen lastig in thema's te integreren zijn en dat dit dan ook niet geforceerd moet worden.

6.6 Conclusies

Het realiseren van meer betekenisvol en motiverend onderwijs en een activerende didactiek zijn de belangrijkste uitgangspunten bij de ontwikkelde methodes. Deze uitgangspunten zijn voor een deel herkenbaar in de keuze van thema's die aansluiten bij het dagelijks leven, de omgeving of de belevingswereld van de leerlingen. De methodes bevatten echter ook veel thema's die daarbij veel minder aansluiten en waarin maatschappelijke verschijnselen centraal staan of alleen bij de introductie sprake is van een voor leerlingen betekenisvolle context. Het 'leerlinggerichte' en 'betekenisvolle' dat de methodenontwikkelaars noemen is met name zichtbaar in de activerende didactiek die wordt gehanteerd en is, zoals de methodenontwikkelaars zelf aangeven, niet voorbehouden aan een geïntegreerde aanpak. Men verwacht echter dat scholen die voor een geïntegreerde methode kiezen ook de vernieuwende didactiek waarderen. In veel methodes wordt opdrachtgestuurd gewerkt. Het verwerven van kennis en vaardigheden wordt betekenisvol in het kader van het werken aan concrete producten.
De aanpak in de methodes is hoofdzakelijk te typeren als multidisciplinair. De thema's brengen verschillende disciplines met eigen concepten en methodieken samen, maar deze komen nauwelijks in relatie tot elkaar aan de orde. Er is in feite sprake van een 'stapeling' van vakken of onderdelen van vakken. In een aantal methodes zijn enige kenmerken van een interdisciplinaire aanpak zichtbaar: historische, aardrijkskundige, economische en sociaal-wetenschappelijke aspecten komen in relatie tot

elkaar en tot een centraal thema of een centrale vraag aan de orde en worden soms geïntegreerd in een afsluitende eindopdracht.
De thema's worden geordend in thematische leerlijnen (uitgaande van bijvoorbeeld een kernconcept of leefgebied) of er is sprake van een thematisch-chronologische ordening. Wanneer tijdvakken uit de geschiedenis in thema's ingebed zijn, komen deze in de meeste methodes in chronologische volgorde aan de orde.
In de uitwerking van thema's zien we een aantal benaderingen terug die in de literatuur genoemd worden. Bij één methode heeft de aanpak overeenkomsten met het ontwerpen op basis van kernconcepten. Eén methode kent een competentiegerichte aanpak. In de meeste methodes worden thema's aan de hand van verschillende perspectieven uitgewerkt. Doorgaans echter niet om tot een beter begrip te komen van een centraal maatschappelijk verschijnsel, probleem of kwestie. De perspectieven komen vaak niet samen. Bij de uitwerking van de verschillende perspectieven komen sleutelvragen die bij een bepaald perspectief geformuleerd kunnen worden zelden op een systematische en expliciete wijze aan de orde.
De methodenontwikkelaars noemen een aantal problemen bij het uitwerken van een geïntegreerd curriculum voor de mens- en maatschappijvakken: het doet een groot beroep op de kennis en vaardigheden van de leraar, het is lastig om een goede leerlijn uit te werken, de voor de vakken vertrouwde didactiek wordt losgelaten terwijl nog nauwelijks duidelijk is of de nieuwe didactiek werkt en sommige inhouden die men afleidt van de kerndoelen zijn lastig in een vakoverstijgend thema te integreren.

7 Benaderingen en ervaringen op scholen

In het primair onderwijs geeft ongeveer 90% van de scholen aardrijkskunde en geschiedenis als apart vak met een vakmethode als basis.[4] Dat betekent dat ongeveer 10% van de scholen de vakken in samenhang aanbiedt. In het voortgezet onderwijs werkte in 2008 ongeveer een kwart van de scholen voor voortgezet onderwijs met leergebieden.[5] Ruim een derde van de scholen die in een vakkenstructuur werkt streeft voor de toekomst naar invoering van leergebieden.
Er is weinig bekend over de wijze waarop scholen in het basisonderwijs en de onderbouw van het vmbo vorm geven aan vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken en over de ervaringen met een geïntegreerde aanpak. In 2002 rapporteerde SLO de resultaten van een verkennend onderzoek naar samenhangend onderwijs in de mens- en maatschappijvakken.[6] In deze rapportage werden de werkwijze en ervaringen van vijf scholen voor voortgezet onderwijs beschreven. Het ging om drie brede schoolgemeenschappen (voormalige middenscholen) en twee vmbo-scholen. Op één van deze scholen werd de stof van de vakken aardrijkskunde, economie en geschiedenis in zes thema's ondergebracht. Op de andere scholen werkte men met afzonderlijke methodes voor de mens- en maatschappijvakken en probeerde men tot afstemming tussen de vakken te komen door kortlopende projecten, door afspraken te maken over de volgorde van hoofdstukken bij elk vak en door afstemming ten aanzien van vaardighedenontwikkeling. De schoolleiders en leraren die in deze studie

[4] Wagenaar, H., Schoot, F. van der en Hemker, B. (2000). Balans voor het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 3, Arnhem: Cito en Notté, H., Schoot, F. van der en Hemker, B. (2001). Balans voor het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 3, Arnhem: Cito.
[5] Onderbouw-VO (2008), Bewegen met beleid. Monitor onderbouw 2007. Zwolle: Onderbouw-VO.
[6] SLO (2002). Samenhangend onderwijs in de basisvorming. Mens en maatschappijvakken. Enschede: SLO.

geïnterviewd werden waren enthousiast over samenhangend onderwijs. De leraren gaven wel aan dat het ze ontbrak aan voldoende tijd om zich te verdiepen in de verwante vakken en om te overleggen met collega's. Verder misten zij een geïntegreerde methode en geïntegreerde toetsen. Door de scholen werd aanbevolen dat lerarenopleidingen beter zouden moeten inspelen op het lesgeven in een leergebied en dat er vanuit de overheid meer duidelijkheid zou moeten komen ten aanzien van het onbevoegd lesgeven. Bij enkele secties bestond de angst dat het leergebied te veel ingevuld werd vanuit de achtergrond van de bevoegdheid van de leraar.

In dit hoofdstuk beschrijven we de aanpak en ervaringen op zes basisscholen en op vijf scholen voor voortgezet onderwijs.

7.1 Interviews op scholen

Op zes basisscholen en op vijf afdelingen vmbo zijn interviews afgenomen met leraren. De scholen zijn gekozen uit het netwerk van de leden van de projectgroep (opleiders werkzaam aan lerarenopleidingen). Om tot een redelijke geografische spreiding te komen is een aantal vakdidactici werkzaam in andere regio's gevraagd om scholen te noemen waarvan zij weten dat ze een geïntegreerde aanpak hanteren in de mens- en maatschappijvakken.[7] Het gaat om scholen die de mens- en maatschappijvakken niet meer als afzonderlijke vakken op het rooster hebben staan. Er zijn dus geen scholen in de studie betrokken die het werken in afzonderlijke vakken afwisselen met vakoverstijgende projecten. Op de scholen voor voortgezet onderwijs zijn drie leraren met een bevoegdheid geschiedenis geïnterviewd, een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en geschiedenis.
Er is uiteraard sprake van een gelegenheidssteekproef. Deze is waarschijnlijk niet representatief voor alle scholen die een geïntegreerde aanpak hanteren voor de mens en maatschappijvakken. De interviews geven echter wel een indicatie van de verschijningsvormen van

[7] Basisscholen die betrokken zijn in het onderzoek: 1 regio Noord, 1 regio Midden, 1 regio West en 3 regio Zuid. Scholen voor voortgezet onderwijs die betrokken zijn in het onderzoek: 1 regio Noord, 1 regio Midden, 2 regio West en 1 regio Zuid.

vakintegratie op scholen en de eventuele problemen waar leraren mee worstelen.
In de interviews is gevraagd naar de achtergronden van de geïntegreerde aanpak op school, het curriculum, de gehanteerde didactiek (stofkeuze, didactische aanpak) en de ervaren voor- en nadelen van de geïntegreerde aanpak. Bijlage 7 bevat de interviewvragen.

7.2 Implementatie van de geïntegreerde aanpak

In de interviews is gevraagd wanneer op school besloten is om de vakken aardrijkskunde, geschiedenis (en eventueel andere vakken) te integreren, van wie het initiatief kwam, wat de redenen waren om voor een geïntegeerde aanpak te kiezen en in hoeverre er in de school draagvlak was voor een dergelijke aanpak.

Basisscholen

Op twee van de deelnemende basisscholen is vakintegratie in de zaakvakken pas twee of drie jaar geleden ingevoerd. Op de andere scholen lag het moment van implementatie zes tot zeventien jaar geleden. Bij de helft van de scholen kwam het initiatief voor vakintegratie van de schoolleiding en bij de andere helft vanuit het gehele team. Bij alle scholen was er in het team een goed draagvlak voor het invoeren van een geïntegreerde aanpak. Er worden verschillende redenen genoemd voor vakintegratie. Op één school had de overgang te maken met de invoering van natuurlijk leren, een vorm van vernieuwend onderwijs vormgegeven door het APS. Op drie scholen werd de geïntegreerde aanpak ingegeven door de wens het onderwijs betekenisvoller te maken. Op één school kwam de vernieuwing voort uit de ervaring dat het zaakvakkenonderwijs als saai werd ervaren en ontevredenheid met het feit dat leerlingen zo weinig inbreng hadden. De scholen werken in alle leerjaren met een geïntegreerd curriculum.

Vmbo

Twee van de deelnemende scholen hebben het leergebied Mens en maatschappij ruim een jaar geleden ingevoerd. Eén van deze scholen is in 2007 opgericht. Op de andere scholen is men 3 tot 6 jaar geleden overgegaan op een geïntegreerde aanpak.

Bij drie scholen kwam het initiatief van de directie. Op deze scholen waren de wens tot meer samenhangen onderwijs en meer tijd willen creëren voor de praktijkvakken en begeleiding belangrijke redenen om een leergebiedenstructuur in te voeren.

> *"Een belangrijk motief was niet alleen dat het voor leerlingen leuker wordt, maar ook de overlap uit de vakken halen, waardoor er meer ruimte kon komen voor de praktijkvakken en voor begeleiding. Eerst hadden we twee uur voor geschiedenis, twee uur voor aardrijkskunde en in de tweede klas twee uur voor economie. Nu hebben we totaal minder, namelijk in het eerste jaar drie uur en in het tweede jaar vier of vijf. De drie uur die we in de eerste klas voor m&m hebben is een blokuur plus nog een lesuur."*

Op één van de scholen ontstond in het team een discussie over vakintegratie, omdat men het gevoel had dat de scheiding in schoolvakken belemmerend werkte. Er is op deze school een werkgroep gevormd om de mogelijkheden van een geïntegreerde aanpak te verkennen, waarbij men ondersteund is door het APS en inspiratie vond bij 'The Big Picture Schools' in de Verenigde Staten.[8] Op een andere school kwam het initatief van de leraren van leerwegondersteunend onderwijs, die pleitten voor leerpleinen en teamteaching. Beide scholen werken volgens het principe van natuurlijk leren, ontwikkeld door het APS. Op een van deze scholen wordt de geïntegreerde aanpak tot en met het derde leerjaar voortgezet. In 4 vmbo verschijnen dan weer de traditionele schoolvakken op het lesrooster, ter voorbereiding op het eindexamen. Op de andere school wordt in de bovenbouw vmbo geen aardrijkskunde en geschiedenis aangeboden.
Op drie scholen was het draagvlak voor de geïntegreerde aanpak onder leraren groot. Op twee scholen was een deel van de leraren niet direct enthousiast over het werken in leergebieden. Ze waren bang dat het kenmerkende van hun vak verloren zou gaan of dat ze iets compleet nieuws moesten gaan doen.

---

[8] www.bigpicture.org

7.3 Benaderingen van vakintegratie

In het interview is leraren gevraagd op welke manier invulling wordt gegeven aan het geïntegreerde curriculum.

Basisscholen

Twee basisscholen werken met een methode (*Topondernemers*, *De Grote Reis*). De andere vier scholen gebruiken verschillende methodes als bron voor leeractiviteiten. Volgens de geïnterviewde leraren van de basisscholen is sprake van vakintegratie wanneer leerlingen verbanden leggen tussen verschillende inhouden of wanneer vanuit de perspectieven van verschillende vakken naar thema's gekeken wordt.

> *"Aardrijkskunde en geschiedenis combineren kan heel snel. Als het over polders gaat, laat je ze een dijk bouwen. Waarom hebben we dijken? Hoe ontstaan polders? Waarom hebben we in Nederland zoveel dijken nodig? Dan heb je aardrijkskunde, geschiedenis en natuur in één onderwerp. Je pakt er een historische kaart bij. Hoe zag Nederland er vroeger uit? Er was toen veel meer water. Vergelijk het eens met nu."*

De thema's worden gekozen vanuit de methode, ze worden afgeleid uit de kerndoelen of ze komen voort uit de kernconcepten die door het KPC zijn ontwikkeld (zie 3.1). Op één school kiezen de leerlingen zelf en zijn er geen vooraf bepaalde thema's.

> *"Bijvoorbeeld het thema 'boerderij'. Daarbij zijn zoveel verschillende dingen waar ze mee aan de slag kunnen. Bijvoorbeeld oude boerderijen nabouwen, of een moestuin aanleggen. Zo kun je vakken integreren; en een eindverslag maken is dan weer taal."*

Er liggen verschillende pedagogisch-didactische visies ten grondslag aan de geïntegreerde aanpak: de idee dat betekenisvolle inhouden beter beklijven bij de leerlingen, de Jenaplanvisie, de idee dat leerlingen tegenwoordig op een heel andere manier informatie binnen krijgen en het belang dat men toekent aan zelfverantwoordelijk leren en differentiatie. Kenmerkend voor hun didactische aanpak is volgens de geinterviewde leraren de leerlingen prikkelen om zelf aan de slag te gaan en ze op verschillende manieren laten leren (construeren, bestuderen, drama,

excursies). Er is op een aantal scholen veel aandacht voor de leervragen en interesses van leerlingen zelf.

> *"Wat een groot verschil is met vroeger, zijn de excursies. Eerst gingen we weleens naar het museum. Dan gingen alle kinderen mee. Of ze nu geïnteresseerd waren of niet, of ze er nu aan toe waren of niet. Terwijl kinderen als ze nu bezig zijn met een onderwerp, het zo kan zijn dat ze wat meer willen weten over bijvoorbeeld de waterkringloop. Er zit hier vlakbij een rioolwaterzuiveringsinstallatie. Dan gaan we er met een groepje van vijf tot tien kinderen naartoe. Die zijn er echt mee bezig en oprecht geïnteresseerd."*

De scholen gaan verschillend om met toetsing van leeruitkomsten. Op vijf scholen wordt de wereldoriëntatietoets van het Cito afgenomen. Op één school worden de thema's daarnaast niet expliciet getoetst. Een andere school vindt de inhoud van de Cito wereldoriëntatietoets niet goed aansluiten bij de inhouden die leerlingen gehad hebben, omdat deze verschillen voor leerlingen en groepen. Op de school waar de Cito toets niet wordt afgenomen sluit men thema's af met schriftelijke toetsen, een werkstuk of presentatie. Eén van de scholen gebruikt de toetsen die bij de methode worden geleverd. Een school geeft aan dat er steeds meer geëvalueerd wordt met behulp van een digitaal portfolio.

Vmbo

Op vier scholen wordt een van de beschikbare methodes voor het leergebied Mens en maatschappij gebruikt (*GaMMa*, *Mundo* of *Plein M*). Eén van de geïnterviewde leraren geeft hierbij aan dat in de door hen gebruikte methode in feite geen sprake is van echte vakintegratie, omdat de verschillende vakken bij een thema los van elkaar aan de orde komen.

> *"Niet alleen de methode die wij gebruiken, maar ook andere methodes betreffen eigenlijk geen echte vakintegratie. Ze zijn gemaakt door mensen van verschillende vakken en die hebben elk hun stukje bijgedragen en dat is bijeengevoegd."*

Op een van de scholen die het concept van natuurlijk leren gebruiken, zijn in de schoolbibliotheek verschillende methodes als informatiebron aanwezig die gebruikt kunnen worden bij het werken aan thema's. Op deze school wordt een competentiegerichte aanpak gehanteerd. De

ontwikkeling van leerlingen op persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden staat centraal. Er worden ontwikkellijnen (onder andere discipline, doorzettingsvermogen en omgaan met elkaar) en leerlijnen (onder andere taalvaardigheid, onderzoeken en plannen) uitgewerkt. Leerlingen bepalen binnen de brede thema's grotendeels zelf hun leertraject, onder begeleiding van een 'leermeester'. Ze kiezen zelf een 'prestatie' waaraan ze gaan werken; een opdracht die ontleend is aan de praktijk.
Op drie scholen die een methode gebruiken, worden de thema's uit de methode gevolgd, soms aangevuld met eigen opdrachten. Op één school zijn in aansluiting op de aanpak van natuurlijk leren bruikbare onderwerpen uit de methode geselecteerd, zoals media, energie, water en 'Holland klompenland'. Deze thema's zijn echter na een jaar weer losgelaten en de school volgt nu weer de thema's van de methode, omdat ervaren werd dat de aanpak te weinig strucuur bood aan de leerlingen en het ondersteunen van de uiteenlopende onderwerpen van de leerlingen een zeer intensieve begeleiding vereiste.

Op alle scholen geven de geïnterviewde leraren aan dat een activerende didactiek gehanteerd wordt, gekenmerkt door leren door te doen aan de hand van uitdagende eindopdrachten, praktijkopdrachten en groepsopdrachten. Een voorbeeld is een project over schoenen, waarbij leerlingen op een van de scholen onderzochten waar ze vandaan komen, waarom daarvandaan en hoe dat zo is ontstaan. De resultaten van het onderzoek werden verwerkt in een poster. Eén van de leraren geeft echter aan dat de methode die ze hanteren erg gericht is op het maken van vragen bij teksten.
De leerresultaten worden op verschillende manieren getoetst. Op één van de scholen worden de eindproducten van leerlingen getoetst aan de hand van rubrics. Op een andere school gebruikt men digitale toetsen waarmee leerlingen hun voortgang kunnen aantonen. Halverwege het tweede jaar wordt dan een belangrijke kennistoets afgenomen waarbij leerlingen tenminste 80% van de vragen goed moeten hebben om verder te kunnen. De andere scholen gebruiken de toetsen die bij de methodes zitten en vullen deze aan met eigen toetsen, waarin soms de nadruk meer op geschiedenis of aardrijkskunde ligt, afhankelijk van de leraar die het leergebied geeft.

7.4 Ervaringen met vakintegratie

Wat zijn de ervaringen met een geïntegreerd curriculum? In de interviews werd leraren gevraagd voor- en nadelen te noemen en aan te geven wat volgens hen de leeruitkomsten van de geïntegreerde aanpak zijn.

Basisscholen

De basisscholen noemen de volgende voordelen van geïntegreerd werken:

- betere aansluiting bij de wijze waarop kinderen de werkelijkheid waarnemen
- leerlingen gaan de wereld om zich heen beter begrijpen
- leerlingen werken meer samen
- de betrokkenheid is groter
- het onderwijs wordt veelzijdiger en rijker
- een goede ontwikkeling van algemene vaardigheden

Het is volgens de scholen lastig om vast te stellen of de leerinhouden die bij de verschillende vakken horen (aardrijkskunde en geschiedenis) voldoende tot hun recht komen in het geïntegreerde curriculum. Omdat op een aantal scholen leerlingen zelf keuzes mogen maken ten aanzien van de leerstof, is het lastig om alles goed af te dekken. De kernconcepten waar een aantal scholen mee werkt zijn gebaseerd op de kerndoelen, hoewel een aantal leraren aangeeft dat ze het toch lastig vinden om vast te stellen of in de praktijk die kerndoelen voldoende gehaald worden. Op één school hoopt men dat het gebruik van een nieuwe (geïntegreerde) methode meer houvast biedt.

Op de vraag naar de leeropbrengsten van geïntegreerd werken wordt met name genoemd dat leerlingen andere vaardigheden ontwikkelen (onder andere creatief zijn, vaardig in het opzoeken van informatie, sociale vaardigheden, probleemoplossen) en dat leerlingen gemotiveerd en betrokken zijn. Die motivatie en betrokkenheid zou volgens een aantal geïnterviewde leraren groter zijn dan bij een vakgerichte aanpak. Eén van de leraren geeft wel aan dat de motivatie aan het einde van een project

vaak afzwakt, omdat ze de leukste dingen dan hebben gedaan en de verplichte basistaken nog moeten doen. Opvallend is dat er door de geïnterviewden bij de vraag naar leeropbrengsten nauwelijk wordt ingegaan op leeropbrengsten in de zin van kennis van feiten en begrippen en inzichten in processen en verschijnselen. Op één school vindt men de leeropbrengsten nog moeilijk te benoemen, omdat men pas recent is gestart met vakintegratie.

Op de basisscholen werden de volgende nadelen van een geïntegreerd curriculum genoemd:

- je kunt er soms wel heel veel bijhalen, waardoor het onoverzichtelijk wordt
- je hebt wat minder tijd voor niveauwerktijd
- sommige kinderen doen niets zonder dat ze het aangeboden krijgen
- het is lastig zicht te krijgen op wat ze werkelijk geleerd hebben, de resultaten zijn moeilijk meetbaar
- feitenkennis, zoals topografie en –sinds kort- de canon is lastig integreren
- het stelt zwaardere eisen aan de leerkracht

"We hebben toch wel het idee dat bepaalde feitenkennis belangrijk is om aan te leren. Dat is dan wel een afweging. Bijvoorbeeld topografie. Dat doen wij dus niet in de kernconcepten. Dat is voor ons een basisdomein en dat moeten ze dus in de weektaak doen. Topografie wordt in de kernconcepten natuurlijk wel gebruikt."

Als uitdaging wordt genoemd dat leerlingen soms met vragen komen waar de leraar zelf geen antwoord op heeft. Ook wordt aangegeven dat van de leraar andere vaardigheden (overleggen, plannen, samenwerken) worden vereist en dat hij zelf het overzicht moet hebben en houden. De leraar moet brede kennis en inzichten hebben om de thema's volledig uit te kunnen werken. Op een andere school wordt juist genoemd dat je meer gebruik kunt maken van de specialistische kennis van leraren en andere mensen die je bij het onderwijs kunt betrekken.

"Je maakt meer gebruik van de specialistische kennis van leerkrachten en mensen om je heen. Een collega is heel goed in de creatieve vakken. Hij geeft graag muziek en drama. Zelf ben ik meer geïnteresseerd in geschiedenis, omdat ik dat gestudeerd heb. Dus als er op dat gebied iets aan les gegeven moet worden, dan doe ik dat. Dat is een verrijking van het onderwijs."

De geïnterviewde leraren voelen zich over het algemeen voldoende bekwaam om een geïntegreerd curriculum te onderwijzen. Een aantal leraren geeft ook aan dat er ondersteuning is in de vorm van studiedagen en video-interactieve begeleiding. Eén van de leraren geeft aan dat het toch altijd zoeken blijft en het nooit een geroutineerde handeling wordt. Op drie scholen geven de geïnterviewde leraren aan dat geïntegreerd werken in principe voor alle leerlingen geschikt is en dat men probeert te differentiëren naar niveau. Op één school krijgen de wat meer begaafde leerlingen extra – moeilijker - werk. Andere kinderen kunnen juist extra instructie en hulp krijgen. Eén van de leraren geeft aan dat de zwakke leerlingen meer structuur moet worden geboden. Zij krijgen binnen een thema bijvoorbeeld gesloten opdrachten. Ook op een andere school wordt genoemd dat sommige leerlingen het moeilijk vinden om zichzelf te sturen, terwijl daar bij de geïntegreerde aanpak een groot beroep op wordt gedaan.

Als belangrijke voorwaarden voor een succesvol geïntegreerd curriculum worden genoemd:

- een goede bibliotheek / mediatheek
- voldoende creativiteit
- je moet als school een visie hebben
- je moet er als team achter staan
- je hebt een rijke leeromgeving nodig

Het draagvlak in het team wordt op vijf scholen als belangrijkste voorwaarde genoemd.

"Een van de belangrijkste factoren is dat je er met zijn allen achter staat. Daar zijn de studiedagen ook heel belangrijk voor. Het vraagt veel aan inzet om het te ontwikkelen, dus je moet wel een team hebben."

Vmbo

De leraren die lesgeven in het vmbo noemen de volgende voordelen van geïntegreerd werken:

- het is uitdagend voor de leerlingen
- het onderwijs wordt betekenisvoller
- een leraar voor drie vakken geeft meer rust en duidelijkheid; er is meer tijd om te leren
- er wordt veel recht gedaan aan de verschillende leerstijlen van leerlingen
- door de geïntegreerde aanpak kan de stof voor geschiedenis meer naar het hier en nu gehaald worden
- je kunt bepaalde zaken nu in een keer aanbieden en hoeft het niet drie keer in verschillende vakken te doen
- er is door samenvoeging van de vakken meer tijd voor praktijkvakken en begeleiding
- je hebt als leraar meer vrijheid; je kunt er nu meer dingen bijhalen

> *"Je kunt er vanalles bij halen. Het leeft en bruist. Het is meer maatschappijleer voor de jongeren. De kinderen vinden het geweldig. Daar krijg ik dan zelf ook veel energie van en dan heb ik ook het idee dat ik ze wat meegeef waar ze wat aan hebben. Dat Karel V de baas was van een heel groot rijk, rond 1500. Dat interesseert toch niemand. Daar hebben leerlingen niet echt iets aan. Deze kinderen worden straks vuilnisman of kapper. Het is voorbereiden op later. Dat vind ik leuk aan geïntegreerd werken."*

Op een van de scholen waar volgens het principe van natuurlijk leren wordt gewerkt, wordt aangegeven dat de vakspecifieke kennis en vaardigheden vergelijkbaar zijn met die van de meer traditionele aanpak en dat ook de eindexamenresultaten vergelijkbaar zijn. Op de andere school die het natuurlijk leren hanteert vindt men het zicht houden op de voortgang lastig, omdat er voor het leergebied geen landelijke

voortgangstoetsen beschikbaar zijn. Beide scholen geven aan dat de vakoverstijgende vaardigheden beter ontwikkeld worden in de geïntegreerde aanpak en dat de motivatie van leerlingen hoger is. Ook een andere school geeft aan dat de aanpak resulteert in meer gemotiveerde leerlingen.

> *"Leerlingen zijn iets enthousiaster, omdat ze bijvoorbeeld niet meer van die lappen tekst hoeven lezen. Het zijn meer kleine stukjes en kleine opdrachten. Het gaat om zaken die bij hun leefwereld horen. En het is veel meer dingen doen. Vroeger was het toch wat meer lezen en vraagjes beantwoorden. Nu zijn ze ook wel bezig met vragen beantwoorden, maar ook fysiek bezig. Leerlingen ervaren dat anders."*

Eén leraar geeft aan dat leerlingen tot kennis en inzichten komen die ze niet snel zullen vergeten.

> *"Ik vind het voor deze leerlingen prettiger. Ze hoeven niet allerlei overbodige bagage te leren. Het is veel meer doelgericht. Leerlingen kunnen nu perfect uitleggen waarom in iedere gymschoen staat: gemaakt in Taiwan, China of India. Waarom er niet staat: gemaakt in Duitsland of Nederland. Dat kunnen ze uitleggen, met historisch kader. Dat is omdat ze het zelf hebben moeten onderzoeken en omdat het doelgerichter is. Het is gerelateerd aan hun eigen praktijk, aan iets dat ze kennen of herkennen. Ik merk wel dat de kinderen het leuk vinden, afwisselend en interessant."*

Op twee andere scholen zijn de leraren vrij kritisch ten aanzien van de leeropbrengsten. Zij geven aan dat het leggen van relaties door leerlingen moeizaam gaat en dat feiten, begrippen en domeinspecifieke vaardigheden te weinig aan bod komen. Eén van de leraren geeft aan dat de motivatie alleen in het begin hoger was.

> *"Of alles beklijft, dat vraag ik me af. Ik ben bang dat het te veel los zand is, dat het bezigheidstherapie is. Ik had bijvoorbeeld een brugklas die geleerd had waar Praag, Wenen en Berlijn liggen. Vervolgens ging het over het ontstaan van steden. Toen vertelde ik dat die vaak ontstaan bij kruisingen en dat soort plaatsen. Toen vroeg ik waarom Berlijn juist daar ligt en zo'n grote stad is geworden. Ze wisten Berlijn niet meer te vinden. Sterker nog, dat Berlijn bij Duitsland hoort was onbekend. Ik heb kinderen zelfs in Afrika zien zoeken. Terwijl ze het een week daarvoor gehad*

hadden. Nu hoort dat natuurlijk ook bij het niveau. Maar toch is het anders dan voorheen en wellicht ook eigen aan de methode."

Als nadelen van de geïntegreerde aanpak worden genoemd:

- onzekerheid over de eigen capaciteit om aspecten van het vak waarin men niet is opgeleid goed te onderwijzen en te beoordelen of die aspecten voldoende aan de orde komen
- vakspecifieke nadelen: chronologie raakt op de achtergrond, het is lastiger een tijdsbeeld te geven van perioden in het verleden en er is nauwelijks aandacht voor het kritisch leren omgaan met informatiebronnen
- het wordt oppervlakkig
- er zijn mogelijkheden genoeg om met de meer individuele benadering alle onderdelen van het programma voldoende aan de orde te laten komen, maar of dat daadwerkelijk gebeurt hangt af van de leervragen van de leerling

Terwijl twee leraren aangeven dat het verwerven van chronologische kennis in de geïntegreerde aanpak lastiger is, kent een andere leraar minder waarde toe aan deze chronologische kennis.

"De chronologie verdwijnt. Dat was eerst ook mijn bezwaar. In de loop van het schooljaar ben ik gaan kijken hoe de andere klassen dat doen. Maar die bakken er ook niets van. Chronologie vind ik ook niet zo belangrijk voor deze leerlingen. Dat heb ik losgelaten. Ik begin met de film Daens en daarna doe ik pas de Oudheid. Het is veel belangrijker dat leerlingen door krijgen dat acties gevolgen kunnen hebben. En dat een gevolg heel lang kan doorwerken. Ik vind wel dat ze iets moeten weten over het verleden. Ze moeten bijvoorbeeld wel weten wat een kolonie inhoudt. Want dat woord komen ze weleens tegen. Maar dat hoeft niet per se in chronologische volgorde."

Er worden door de leraren die het leergebied Mens en maatschappij op het vmbo geven een aantal voorwaarden genoemd die belangrijk zijn wil vakintegratie succesvol zijn:

- de methode moet goed aansluiten bij de eigen uitgangspunten
- een goede aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw
- het vraagt van de leraar een goede beheersing van begeleidings- en gesprekstechnieken
- de beschikbaarheid van goed achtergrondmateriaal bij de thema's
- nascholing gericht op de mens- en maatschappijvakken waarin je geen bevoegdheid hebt, zodat je zicht krijgt op de kern van dat vak en waar je informatie en anekdotes kunt vinden
- voldoende tijd om te overleggen met collega's, zodat je elkaar ideeën kunt aanreiken en ook vakdidactisch kunt ondersteunen
- voldoende ruimte voor alle materialen in of vlakbij het lokaal
- een smartboard
- draagvlak creëren in het team

7.5 Conclusies

De interviews geven zicht op de verschillende wijze waarop scholen invulling geven aan vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken en de ervaringen met deze aanpak. Op de betrokken basisscholen was bij de invoering van vakintegratie sprake van draagvlak onder de leraren. Bij de scholen voor voortgezet onderwijs geeft een aantal leraren aan dat dat draagvlak er bij invoering maar ten dele was. Motieven voor het invoeren van een geïntegreerd curriculum zijn een nieuwe pedagogisch-didactische visie op school (bijvoorbeeld de invoering van natuurlijk leren), beter willen aansluiten bij de leerlingen, meer aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden en op het vmbo ook meer ruimte scheppen voor begeleiding en praktijkvakken.
Als sterke punten van de geïntegreerde aanpak ervaart men de grote betrokkenheid en motivatie van leerlingen, de mogelijkheid om beter aan te sluiten bij wat voor leerlingen betekenisvol en zinvol wordt geacht en

de ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden. Alleen op een aantal basisscholen noemt men betere leeruitkomsten als ervaren voordeel. Als nadeel wordt ervaren dat het lastig is om zicht te krijgen op wat geleerd is, dat feitenkennis en chronologie minder aandacht krijgen, het gevaar voor oppervlakkigheid en de onzekerheid over de eigen expertise om in zo'n breed leergebied les te geven. Als belangrijke voorwaarden voor het slagen van vakintegratie worden genoemd het draagvlak in het team, de beschikbaarheid van een rijke leeromgeving, tijd om te overleggen en nascholing.

8 Vakintegratie op de lerarenopleidingen

Het gegeven dat er scholen zijn die de mens- en maatschappijvakken integreren in wereldoriëntatie, kernconcepten, projectwerk of het leergebied Mens en maatschappij, roept de vraag op in hoeverre en op welke manier lerarenopleidingen aandacht besteden aan vakintegratie. We beschrijven hieronder de wijze waarop drie lerarenopleidingen aandacht besteden aan vakintegratie. Het gaat om een pabo, een tweedegraads lerarenopleiding en een eerstegraads lerarenopleiding.[9]

8.1 Vakintegratie op de Marnix Academie

De Marnix Academie is een middelgrote, protestant-christelijke pabo in Utrecht. In de opleiding worden themaprogramma's aangeboden gericht op algemene beroepsvaardigheden. Daarnaast volgen studenten vak-specifieke programma's waarin ze vakkennis verwerven en leren hoe ze het vak kunnen geven. Aardrijkskunde en geschiedenis worden voor een deel in combinatie aangeboden.
Binnen de opleiding wordt niet alleen aangegeven hoe je samenhangend onderwijs kunt ontwikkelen en geven, maar wordt dat ook in het curriculum zelf in de praktijk gebracht. Deze geïntegreerde aanpak heeft ook te maken met de invoering van competentiegericht onderwijs. Portfoliogesprekken en de ontwikkeling van coachingslijnen vragen veel tijd, die deels af gaat van het onderwijs in de zaakvakken. Door de overlappende inhouden van de verschillende vakken gezamenlijk aan te bieden kan toch voldoende tijd aan de zaakvakken besteed worden.

[9] De beschrijving van de aanpak op de Marnix Academie is gebaseerd op een interview met Gerben de Vries en Jans Koene. Marian Blankman van de pabo van InHolland in Haarlem, Arno Raven van Hogeschool InHolland Amsterdam en Bjorn Wansink van het IVLOS in Utrecht gaven op 16 januari 2009 op een bijeenkomst van het expertisecentrum een presentatie over de wijze waarop in hun opleiding aandacht wordt besteed aan vakintegratie. De laatste twee presentaties zijn verwerkt in deze publicatie.

Binnen de opleiding wordt waar dat kan samengewerkt tussen aardrijkskunde en geschiedenis en blijven de vakken apart waar dat nodig is. Er wordt bij beide vakken bijvoorbeeld aandacht besteed aan het structureren van de leerstof. Bij geschiedenis structureer je de tijd, bijvoorbeeld met behulp van een tijdbalk. Bij aardrijkskunde structureer je de ruimte. Door structureren als centraal thema te nemen, kan aandacht worden besteed aan zowel historische als geografische benaderingswijzen. Uitleg geven over bijvoorbeeld Google Earth blijft echter iets dat heel specifiek is voor aardrijkskunde.
De opleiders van de verschillende vakken geven soms samen colleges. De concepten van onderzoekend leren en multiperspectiviteit zijn daarbij de belangrijkste uitgangspunten. Studenten leren de wereld te onderzoeken vanuit zoveel mogelijk benaderingen en perspectieven. Bij de benadering van onderzoekend leren beoogt men aansluiting te vinden bij de interesse en vragen van de lerenden.
De Marnix Academie biedt een minor aardrijkskunde/geschiedenis aan waarin veel aandacht is voor de didactiek van onderzoekend leren en de multiperspectivistische benadering. Ook de 50 vensters van de Canon krijgen in het curriculum een plaats. Er worden afzonderlijke toetsen voor aardrijkskunde en geschiedenis afgenomen. Daarnaast zijn er geïntegreerde toetsen gericht op vakdidactische kennis. De studenten ontwikkelen in het derde jaar een geïntegreerd leerarrangement.

Binnen de opleiding wordt ervaren dat het modeleren van een geïntegreerde aanpak door de docenten goed werkt. De opleiders ervaren ook dat ze veel van elkaar kunnen leren en werden enthousiast voor elkaars vak. De ervaring is wel dat de tijd die beschikbaar is voor de afzonderlijke vakken en de vakdidactiek zeer beperkt blijft.

8.2 Vakintegratie op Hogeschool INHolland Amsterdam

De School of Education van de Hogeschool INHolland in Amsterdam leidt in het cluster ‘Mens & wereld’ leraren op tot een tweedegraads bevoegdheid aardrijkskunde, algemene economie, bedrijfseconomie, geschiedenis of maatschappijleer. In het programma is structureel aandacht voor samenhangend onderwijs. Bij het ontwerp van het curriculum wilde men aansluiten bij de vernieuwing van de onderbouw en in het bijzonder bij het vmbo-onderwijs. In de nieuwe onderbouw kunnen scholen kiezen voor

een scenario waarin de vakken geïntegreerd zijn in een leergebied Mens en maatschappij of een scenario waarin het vakgericht werken wordt afgewisseld met vakoverstijgende projecten. Het vmbo kiest in vergelijking met havo/vwo vaker voor verdergaande vormen van vakintegratie.
De lerarenopleiding is gericht op een bevoegdheid in een specifiek vak, maar streeft ook naar 'leergebiedbekwame' leraren. Dat wil zeggen dat de vakleraar ook is toegerust om in het leergebied Mens en maatschapij les te geven of te functioneren in vakoverstijgende projecten. Het curriculum van de lerarenopleiding is vergelijkbaar met scenario 2. Een groot deel van de opleiding is gericht op het vak, maar daarnaast is er elk jaar een aantal leergebiedprojecten. Deze projecten zijn gekozen op basis van de leergebiedthema's die in de kerndoelen Mens en maatschappij en in leergebiedmethodes aanwezig zijn. Voorbeelden van projecten zijn Macht en ongelijkheid, Stad en streek, Milieu en de Europese Unie. Bij de thema's komen steeds de verschillende vakperspectieven aan de orde en ligt de nadruk op de didactische invulling van het werken aan deze thema's. Daarnaast krijgen de studenten trainingen in de essenties van elk van de verwante mens- en maatschappijvakken. Bij de training geschiedenis komen bijvoorbeeld zaken als periodisering, de indeling in tijdvakken en historische vaardigheden aan de orde. Ook krijgen studenten trainingen aangeboden in de betekenis en mogelijkheden van ICT voor het leergebiedonderwijs. Er is ook aandacht voor de ontwikkeling van een visie op samenhangend onderwijs. Leraren in opleiding wordt bijvoorbeeld gevraagd te onderbouwen naar welk scenario hun voorkeur uitgaat. Afhankelijk van de stageschool geven de leraren in opleiding les in hun vak of in een leergebied.

De training in de essenties van de verschillende mens- en maatschappij-vakken komt voort uit de ervaring dat studenten aangaven dat ze nog te weinig kennis van de andere vakken hadden om de leergebiedthema's goed uit te werken. Binnen de opleiding wordt nu gewerkt aan het ontwikkelen van een leerlijn voor Mens en maatschappij. De opleiding vindt zo'n leerlijn belangrijk, om te voorkomen dat bij de selectie en uitwerking van thema's niet willekeurig allerlei inhouden worden gekozen. Bovendien zoeken de opleiders nog naar goede manieren om het gewenste eindniveau in de verwante vakken vast te stellen.

8.3 Vakintegratie op het IVLOS

Het IVLOS aan de Universiteit Utrecht leidt op tot eerstegraads leraar voor het voortgezet onderwijs. In de opleidingen voor de mens- en maatschappijvakken wordt aandacht besteed aan vakintegratie. Deze aandacht komt voort uit de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw die vakintegratie mogelijk maken en het feit dat in de bovenbouw in het vaardighedendomein (domein A) overlap bestaat tussen de mens- en maatschappijvakken. De belangrijkste reden is dat het onderwijsveld er om vraagt en dat er ook vernieuwingsscholen zijn die in de bovenbouw een geïntegreerd curriculum aanbieden. Bovendien gaat de eerstegraads opleiding de minor in de masteropleiding verzorgen die leraren opleidt voor het lesgeven in de onderbouw en het vmbo. Veel vmbo-scholen werken met leergebieden.
In het curriculum wordt op verschillende manieren aandacht besteed aan vakintegratie. Naast de vijftien bijeenkomsten vakdidactiek zijn er vier bijeenkomsten gammadidactiek. Daarbij gaat het onder andere om het gebruik van beeld, meningsvorming en cultureel erfgoed. Er is in samenwerking met twee andere lerarenopleidingen een ontwerpwedstrijd opgezet voor studenten om een aantal lessen uit te werken op basis van het concept van Cultuurgebaseerd Onderwijs. Daarbij zijn kunst en cultureel erfgoed het vertrekpunt van leren en staat de lerende centraal (zie 3.4). Waar mogelijk vindt hierbij vakoverstijgend onderwijs plaats. Tot slot nemen de studenten van de opleiding vier dagen lang het onderwijs op een vernieuwingsschool in de buurt over. Studenten maken in heterogene groepen zelf vakoverstijgende opdrachten voor de bovenbouw. Tegelijkertijd maken ze kennis met het onderwijs op een vernieuwingsschool.

De ervaring is dat vakintegratie veel van leraren vraagt, zowel inhoudelijk als op het gebied van procesbegeleiding. Een goed vakoverstijgend project ontwikkelen is moeilijk, zeker in de bovenbouw waarin sprake is van examenvoorbereiding. Een project moet leerstofvervangend zijn en er moet voldoende aandacht zijn voor vakspecifieke vaardigheden. Daarnaast wordt ervaren dat vakintegratie niet altijd aansluit bij de attitude van eerstegraads leraren. Aan de opvattingen van leraren zou niet

voorbij moeten worden gegaan, omdat uit onderzoek bekend is dat deze cruciaal zijn voor de wijze waarop een leraar vormgeeft aan zijn of haar lessen.

8.4 Conclusies

Uit bovenstaande beschrijvingen van drie lerarenopleidingen komen twee manieren naar voren waarop leraren in opleiding voorbereid worden op een geïntegreerde aanpak in de mens- en maatschappijvakken. Op de eerste plaats kan de opleiding in een deel van het eigen curriculum de mens- en maatschappijvakken integreren. Die geïntegreerde aanpak kan betrekking hebben op de leerinhouden (zoals bij InHolland de leergebiedprojecten) of op de didactiek (zoals bij het IVLOS gammadidactiek). Er is met name aandacht voor de werkwijze waarbij thema's vanuit verschillende (vak)perspectieven bestudeerd worden (zie 3.3). Op de tweede plaats geven de lerarenopleidingen studenten de opdracht zelf een vakoverstijgende lessenreeks of project te ontwerpen. De lerarenopleiders ervaren een aantal zaken als lastig: de selectie van thema's, de uitwerking van een leerlijn, aandacht besteden aan vakintegratie in een curriculum waar relatief al weinig aandacht is voor vakinhoud en vakdidactiek en de opvattingen die leraren zelf hebben over vakintegratie.

9 Samenvatting

Deze publicatie doet verslag van een verkennende studie naar de wijze waarop in het basisonderwijs en in de onderbouw van het vmbo vorm wordt gegeven aan integratie van de mens- en maatschappijvakken. Er is achtereenvolgens gekeken naar de literatuur, methodes, de praktijk op scholen en de praktijk op lerarenopleidingen. In dit hoofdstuk worden de bevindingen samengevat.

9.1 Theorie

Geschiedenis en definitie

Het streven naar een geïntegreerd curriculum gaat terug tot eind negentiende eeuw en is verbonden met het ontstaan van vernieuwingsscholen, de ontwikkeling van de sociale wetenschappen en veranderende opvattingen over leren en instructie.
Er wordt in de literatuur geen eenduidige definitie van vakintegratie gehanteerd. In een aantal definities wordt integratie beschreven als een methode om inhouden te bestuderen. Vakken worden dan opgevat als perspectieven waarmee een thema of probleem bestudeerd kan worden. Daarbij kan de nadruk meer liggen op het begrijpen van het thema of probleem of meer op het verwerven van de kennis en vaardigheden waarmee het thema of probleem wordt onderzocht. Veel auteurs benadrukken het bijeenbrengen van inhouden en werkwijzen tot voor leerlingen betekenisvolle gehelen.
Zowel in de Engelstalige als in de Nederlandstalige literatuur wordt een hiërarchie aangebracht om aan te geven dat benaderingen verschillen ten aanzien van de mate waarin sprake is van integratie. De meest gehanteerde indeling is: multidisciplinair, interdisciplinair en transdisciplinair. Bij een multidiscipinaire aanpak worden verschillende

vakken met hun kennis en methodes samengebracht, maar vindt geen synthese plaats. Bij een interdisciplinaire aanpak komen vakinhouden uit verschillende disciplines in relatie tot elkaar aan de orde om een centraal probleem te bestuderen of tot een overstijgend conceptueel kader te komen. Bij een transdisciplinaire aanpak zijn de grenzen tussen de disciplines niet meer duidelijk, wordt uitgegaan van levensechte contexten en wordt de ontwikkeling van (algemene) competenties benadrukt.

Uitwerking van een geïntegreerd curriculum

Een geïntegreerd curriculum kan georganiseerd worden rond *kernconcepten* of *betekenisvolle kwesties*. Bij de selectie van kernconcepten (bijvoorbeeld macht, tijd en ruimte) wordt hoofdzakelijk uitgegaan van het geheel van leerinhouden dat in de eindtermen of kerndoelen wordt voorgeschreven. Bij het werken vanuit betekenisvolle kwesties wordt voor de selectie van thema's uitgegaan van wat relevant en betekenisvol is voor leerlingen van een bepaalde leeftijd.
Thema's kunnen op verschillende manieren worden uitgewerkt. Een thema kan vanuit *perspectieven, sleutelvragen of bestaansdimensies* worden benaderd. Deze zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op de denk- en redeneerwijzen die karakteristiek zijn voor een discipline, zoals geschiedenis, aardrijkskunde, economie of sociale wetenschappen. Een thema kan ook worden uitgewerkt aan de hand van de *eigen omgeving* of erfgoed. Bij de *competentiegerichte benadering* ligt de nadruk minder op kernconcepten, maar meer op de ontwikkeling van algemene, beroeps- en/of burgerschapscompetenties.

Discussie over vakintegratie

Voorstanders van vakintegratie zijn van mening dat een geïntegreerd curriculum het leren betekenisvoller en aantrekkelijker maakt voor leerlingen en leidt tot betere en andere leeruitkomsten. Hoewel empirisch onderzoek naar effecten van een geïntegreerde aanpak in vergelijking met een traditionele aanpak in afzonderlijke vakken schaars is, wijzen studies tot nog toe uit dat de leeruitkomsten in elk geval niet slechter zijn, en in een aantal gevallen zelfs beter. Het is echter niet altijd duidelijk of de positieve uitkomsten toe te schrijven zijn aan de geïntegreerde aanpak of meer aan de didactische (vernieuwende) aanpak.

Tegenstanders van vakintegratie wijzen met name op de verschillende aard van vakken. Bij de integratie van mens- en maatschappijvakken gaat het om een combinatie van verschillende *typen* disciplines: geestesweten-schappen (geschiedenis) en sociale wetenschappen (sociale geografie / aardrijkskunde, economie en maatschappijleer). Waarschijnlijk omdat object en methoden van de verschillende mens- en maatschappijvakken van elkaar verschillen, ligt bij een geïntegreerde aanpak vaak de nadruk op het vanuit verschillende perspectieven onderzoeken van maatschap-pelijke kwesties.
Er is in het kader van de studie een beschrijving gemaakt van de 'essenties' van de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer. Deze essenties zijn met elkaar vergeleken. De mens- en maatschappijvakken richten zich op het handelen van mensen op een specifieke plaats en tijd en op maatschappelijke en politieke verschijnselen. De verschillende vakken ontwikkelen ieder een domeinspecifiek kader van begrippen en redeneerwijzen om het handelen van mensen en maatschappelijke en politieke verschijnselen te kunnen onderzoeken en begrijpen. Dit kader wordt in alle vakken gezien als een belangrijke bijdrage aan 1) het begrijpen van historische, maatschappelijke en politieke structuren, ontwikkelingen, processen en vraagstukken en 2) de ontwikkeling van het vermogen als burger te participeren in onze hedendaagse complexe, pluriforme en democratische samenleving. De verschillende mens- en maatschappijvakken lijken elkaar voor wat betreft de bijdrage aan burgerschapsvorming vooral aan te vullen. De vakken ontwikkelen echter verschillende *soorten* referentiekaders. De denk- en redeneerwijzen van de vakken zijn sterk domeinspecifiek. Er is wel overlap voor wat betreft het hanteren van categorieën of perspectieven (politiek-bestuurlijk, sociaal-economische en sociaal-cultureel). Wanneer het gaat om het verklaren van verschijnselen vullen de domeinspecifieke denk- en redeneerwijzen van de verschillende vakken elkaar aan.

9.2 Praktijk

Vakintegratie in de methodes

Er zijn zowel voor het basisonderwijs als voor het vmbo methodes beschikbaar waarin de mens- en maatschappijvakken geïntegreerd

worden. Er is in kaart gebracht welk soort thema's de methodes bevatten en op welke wijze deze zijn uitgewerkt. Er zijn interviews afgenomen met de ontwikkelaars van de methodes, om meer zicht te krijgen op uitgangspunten en ervaringen met het ontwerpen van een methode met een geïntegreerde aanpak.
Het realiseren van meer betekenisvol en motiverend onderwijs en een activerende didactiek zijn voor de methodenontwikkelaars de belangrijkste uitgangspunten geweest. Deze uitgangspunten zijn voor een deel herkenbaar in de keuze van thema's die aansluiten bij het dagelijks leven, de omgeving of de belevingswereld van de leerlingen. De methodes bevatten echter ook veel thema's die daarbij veel minder aansluiten en waarin maatschappelijke verschijnselen centraal staan die voor leerlingen niet direct herkenbaar zijn of waarin alleen bij de introductie een voor leerlingen betekenisvolle context wordt gegeven. Het 'leerlinggerichte' en 'betekenisvolle' dat de methodenontwikkelaars noemen is met name zichtbaar in de activerende didactiek die wordt gehanteerd en is, zoals de methodenontwikkelaars zelf aangeven, niet voorbehouden aan een geïntegreerde aanpak. In veel methodes wordt opdrachtgestuurd gewerkt. Het verwerven van kennis en vaardigheden wordt betekenisvol in het kader van het werken aan concrete producten.
De aanpak in de methodes is hoofdzakelijk te typeren als multidisciplinair. Er is in feite sprake van een 'stapeling' van vakken of onderdelen van vakken. In sommige methodes zijn enige kenmerken van een interdisciplinaire aanpak zichtbaar: historische, aardrijkskundige, economische en sociaal-wetenschappelijke aspecten komen in relatie tot elkaar en tot een centraal thema of een centrale vraag aan de orde en worden soms geïntegreerd in een afsluitende eindopdracht.
De thema's worden geordend in thematische leerlijnen (uitgaande van bijvoorbeeld een kernconcept of leefgebied) of er is sprake van een thematisch-chronologische ordening. In de meeste methodes worden thema's aan de hand van verschillende perspectieven uitgewerkt. Doorgaans echter niet om tot een beter begrip te komen van een centraal maatschappelijk verschijnsel, probleem of kwestie. De perspectieven komen vaak niet samen. Bij de uitwerking van de verschillende perspectieven komen sleutelvragen die bij een bepaald perspectief geformuleerd kunnen worden zelden op een systematische en expliciete wijze aan de orde.

Vakintegratie op scholen

Interviews met zes leraren uit het basisonderwijs en vijf leraren vmbo geven zicht op de verschillende wijze waarop scholen invulling geven aan vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken en de ervaringen met deze aanpak. De leraren uit het basisonderwijs geven aan dat bij de invoering van vakintegratie sprake was van draagvlak onder de leraren. Bij de scholen voor voortgezet onderwijs geeft een aantal leraren aan dat dat draagvlak er bij invoering maar ten dele was. Motieven voor het invoeren van een geïntegreerd curriculum zijn een nieuwe pedagogisch-didactische visie op school (bijvoorbeeld de invoering van natuurlijk leren), beter willen aansluiten bij de leerlingen, meer aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden en op het vmbo ook meer ruimte scheppen voor begeleiding en praktijkvakken.
Als sterke punten van de geïntegreerde aanpak ervaart men de grotere betrokkenheid en motivatie van leerlingen, de mogelijkheid om beter aan te sluiten bij wat voor leerlingen betekenisvol en zinvol wordt geacht en de ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden. Alleen op een aantal basisscholen noemt men betere leeruitkomsten als ervaren voordeel.
Als nadeel wordt ervaren dat het lastig is om zicht te krijgen op wat geleerd is, dat feitenkennis en chronologie minder aandacht krijgen, het gevaar voor oppervlakkigheid en de onzekerheid over de eigen expertise om in zo'n breed leergebied les te geven. Als belangrijke voorwaarden voor het slagen van vakintegratie worden genoemd het draagvlak in het team, de beschikbaarheid van een rijke leeromgeving, tijd om te overleggen en nascholing gericht op de inhouden en denk- en redeneerwijzen van de verschillende vakken en op het lesgeven in een geïntegreerd curriculum.

Vakintegratie op lerarenopleidingen

Drie lerarenopleidingen is gevraagd hoe zij in de opleiding aandacht besteden aan vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. Dat gebeurt op twee manieren. Op de eerste plaats kan de opleiding in een deel van het eigen curriculum de mens- en maatschappijvakken integreren. Die geïntegreerde aanpak kan betrekking hebben op de leerinhouden of op de didactiek. Er is daarbij met name aandacht voor een werkwijze waarbij thema's vanuit verschillende (vak)perspectieven bestudeerd worden. Op de tweede plaats geven de lerarenopleidingen

studenten de opdracht zelf een vakoverstijgende lessenreeks of project te ontwerpen.
De lerarenopleiders ervaren een aantal zaken als lastig waar het gaat om vakintegratie: de selectie van thema's, de uitwerking van een leerlijn, aandacht besteden aan vakintegratie in een curriculum waar relatief al weinig aandacht is voor vakinhoud en vakdidactiek en de (soms negatieve) opvattingen die leraren zelf hebben over vakintegratie.

10 Discussie

Deze publicatie is het resultaat van een studie naar theorie en praktijk van vakintegratie in de mens- en maatschappijvakken. De studie is verkennend van aard en kent uiteraard een aantal beperkingen. Hieronder geven we eerst de beperkingen van de studie aan. Vervolgens formuleren we op basis van de resultaten van de studie een aantal aandachts- en discussiepunten. Tot slot doen we aanbevelingen voor verder onderzoek.

10.1 Beperkingen van de studie

Er is nog geen goede review beschikbaar van (onderzoeks)literatuur over vakintegratie in het basis- en voortgezet onderwijs. De grote variatie aan termen (onder andere integrated curriculum, interdisciplinary curriculum, curriculum integration, interdisciplinarity) en soorten studies op verschillende domeinen en in verschillende werkvelden bemoeilijken een goede inventarisatie. Voor deze publicatie is gezocht via de gebruikelijke mogelijkheden voor het zoeken naar literatuur, zoals Eric (onderwijskundige literatuur), Google en Scopus. Een meer uitgebreide en systematische inventarisatie en analyse van literatuur is wenselijk, maar was binnen deze verkennende studie niet mogelijk.

De verkenning van de praktijk van vakintegratie kent de volgende beperkingen. Op de eerste plaats is de analyse van de methodes die de mens- en maatschappijvakken integreren beperkt tot een beschrijving van het soort thema's, de sequenties van die thema's en een typering van de wijze waarop thema's zijn uitgewerkt. Er is dus niet onderzocht in hoeverre en op welke manier de kerndoelen voor het leergebied/de vakken en de daarvan af te leiden feiten, begrippen en vaardigheden in de geïntegreerde methodes aan de orde komen. Er is ook niet onderzocht in hoeverre in de methodes sprake is van een leerlijn. Bovendien heeft geen vergelijking plaatsgevonden met de aanpak van vakspecifieke methodes.

Er zou bijvoorbeeld een vergelijking kunnen worden gemaakt tussen vakmethodes en geïntegreerde methodes ten aanzien van aspecten als het betekenisvol maken van de leerstof, de aanwezigheid van een leerlijn en de gehanteerde didactiek.
Op de tweede plaats beperkt de beschrijving van de aanpak en ervaringen op scholen zich tot een gering aantal scholen. Er zijn bovendien alleen leraren geïnterviewd die lesgeven op een basisschool en in het vmbo. Het is niet duidelijk in hoeverre de beschreven benaderingen en ervaringen representatief zijn voor basisscholen en afdelingen vmbo. De interviews geven bovendien geen informatie over het onderwijs zoals dat in de klas gerealiseerd wordt. Een groot deel van de geïnterviewde leraren gaf aan dat zij de grote motivatie en betrokkenheid van de leerlingen als een positieve opbrengst van de geïntegreerde aanpak ervaren. We hebben die motivatie en betrokkenheid echter niet via observatie of interviews met leerlingen gemeten. Er is niet geobserveerd in lessen en er zijn ook geen gegevens verzameld over leeruitkomsten of ervaringen van leerlingen.

10.2 Aandachts- en discussiepunten

De studie geeft aanleiding tot een aantal aandachts- en discussiepunten. Deze hebben betrekking op de visie op onderwijsdoelen, aandacht voor vakspecifieke denk- en redeneerwijzen, leerlijnen, de didactische aanpak en de kwaliteit van de leraar.

Visie op onderwijsdoelen

De voorkeur voor een curriculum waarin mens- en maatschappijvakken geïntegreerd zijn of voor een curriculum waarin ze als afzonderlijke vakken worden gegeven, heeft voor een belangrijk deel te maken met de visie op onderwijsdoelen. Leraren die positief zijn over de geïntegreerde aanpak lijken andere doelen belangrijk(er) te vinden dan leraren die onzeker zijn over de voordelen en diverse nadelen ervaren. Leraren die positief zijn over vakintegratie geven vooral aan dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen met plezier leren, dat ze zich ontwikkelen op algemene en sociale vaardigheden en daarbij zicht krijgen op de samenleving waar ze deel van uit maken. De meer specifieke doelen van vakken als aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer lijken hierbij meer op de achtergrond. Een aantal leraren geeft aan dat de

verwerving van feitenkennis en vakspecifieke denk- en redeneerwijzen lastiger is in een geïntegreerd curriculum.
Men zou er bij vakintegratie voor moeten waken dat de kerndoelen van de mens- en maatschappijvakken niet vooral opgevat worden als een verzameling van thema's of inhouden die aan de orde zouden moeten komen en die leerlingen moeten motiveren en aanzetten tot de ontwikkeling van algemene vaardigheden, maar ook als een geheel van na te streven feiten- en begripskennis, inzichten en denk- en redeneervaardigheden. Daarbij past uiteraard een zorgvuldige afweging van de feitenkennis, inzichten en vaardigheden die men voor de leerlingen zinvol en leerbaar vindt.

Vakspecifieke referentiekaders en redeneerwijzen

Hoewel de verschillende mens- en maatschappijvakken zich richten op vergelijkbare verschijnselen en vraagstukken, blijkt uit de vergelijking van de essenties van de vakken (zie Bijlagen 1 tot en met 4 en paragraaf 5.1) dat elk vak een eigen begrippenkader en denk- en redeneerwijzen kent die als noodzakelijk gereedschap beschouwd kunnen worden voor het begrijpen, onderzoeken en beoordelen van maatschappelijke en politieke verschijnselen en vraagstukken en voor burgerschapsontwikkeling.
Bij een vakoverstijgende, thematische aanpak moet er voor gewaakt worden dat de leerling niet alleen kennis verwerft over het specifieke thema, maar ook een begrippenkader en vaardigheden verwerft waarmee hij of zij nieuwe of vergelijkbare verschijnselen of vraagstukken kan begrijpen of onderzoeken.
Nagegaan moet worden in hoeverre de begrippen en vaardigheden die specifiek zijn voor een bepaald vak goed onderwezen kunnen worden in het kader van een vakoverstijgend thema of vakoverstijgende opdracht, of dat het effectiever is om ze te onderwijzen in het kader van een thema of vraagstuk dat meer specifiek is voor een vak.

Leerlijn

Bij de uitwerking van een geïntegreerd curriculum moet uiteraard ook nagedacht worden over een leerlijn, niet alleen ten aanzien van algemene vaardigheden, maar ook ten aanzien van de te verwerven begrippenkaders en denk- en redeneerwijzen die in de mens- en maatschappijvakken

belangrijk zijn. Zo'n leerlijn is ook belangrijk om de keuzes van bepaalde thema's en typen opdrachten te onderbouwen. Uit de analyse van methodes blijkt dat er slechts voor een klein deel overlap is in de thema's. Dit reflecteert enerzijds de rijkheid van het domein van de mens- en maatschappijvakken, maar brengt tegelijkertijd het gevaar van willekeur met zich mee.
In het primair onderwijs lijkt men minder moeite te hebben met het realiseren van een leerlijn dan in de onderbouw van het vmbo. In een aantal methodes voor het basisonderwijs en ook in het werken met kernconcepten is zo'n leerlijn globaal gedefinieerd. Het uitwerken van een goede leerlijn werd als knelpunt genoemd bij het ontwerpen van een geïntegreerd curriculum door methodenontwikkelaars, leraren en lerarenopleiders. Aangezien er voor de afzonderlijke mens- en maatschappijvakken nog maar weinig voorbeelden bestaan van goede leerlijnen, is het niet vreemd dat het voor een combinatie van de vakken nog lastiger is. Er is wat dit betreft nog onvoldoende (vakdidactische) expertise beschikbaar.

Vakintegratie of vernieuwing van de vakdidactiek?

Bij het overwegen van een geïntegreerd curriculum voor de mens- en maatschappijvakken moet de vraag gesteld worden of vakintegratie voorwaardelijk is voor het realiseren van de nagestreefde doelen of het oplossen van een specifiek probleem.
Uit de interviews met methodenontwikkelaars en leraren kwam naar voren dat de invoering van een geïntegreerd curriculum vaak gerelateerd is aan de wens het onderwijs voor leerlingen meer betekenisvol en activerend te maken. Een belangrijk argument voor vakintegratie is dat leerstof betekenisvoller wordt voor leerlingen. Het verwerven van kennis en vaardigheden lijkt in de praktijk vooral betekenisvol te worden in het kader van het werken aan concrete producten, zoals een presentatie of poster. Dat wil echter niet zeggen dat daarmee de historische en maatschappelijke verschijnselen waar het over gaat voor leerlingen ook betekenisvol en begrijpelijk worden.
Het voor leerlingen betekenisvol maken van de leerstof lijkt in de geïntegreerde methodes en op een aantal scholen meer het resultaat van de didactische aanpak dan van de geïntegreerde aanpak. Dit roept de vraag op of een activerende didactiek en een betere aansluiting bij de ervaringen van leerlingen niet ook gerealiseerd kunnen worden in een

curriculum met afzonderlijke vakken of een curriculum waarin vakken worden afgewisseld met vakoverstijgende thema's of projecten. Een punt van discussie is of een vernieuwing van de didactiek en voor leerlingen betekenisvol onderwijs gemakkelijker te realiseren zijn in een geïntegreerd curriculum.

De leraar

Een geïntegreerd curriculum stelt hoge(re) eisen aan de leraar. Bij het overwegen en de implementatie van een geïntegreerd curriculum dient men na te gaan in hoeverre de opvattingen, kennis en vaardigheden van de leraren aansluiten bij wat nodig is om de kwaliteit van het mens- en maatschappijonderwijs te garanderen.
Uit de literatuur en interviews komt naar voren dat het voor het ontwikkelen en uitvoeren van een geïntegreerde aanpak bij de mens- en maatschappijvakken belangrijk is dat een leraar voldoende zicht heeft op de doelen, leerinhouden en didactiek van de afzonderlijke vakken. Dat geldt zeker voor de leraar die is opgeleid in één vak, maar op school verantwoordelijk is voor het realiseren van kerndoelen die ook op het terrein van de andere vakken liggen. Samenwerking tussen leraren met verschillende bevoegdheden is in dat geval noodzakelijk, maar zal niet voldoende zijn. De implementatie van een geïntegreerd curriculum vereist scholing op vakinhoudelijk en vakdidactisch gebied.
Opvallend is dat de geïnterviewde leraren uit het basisonderwijs meer unaniem zijn in hun positieve ervaringen met vakintegratie. Er is uiteraard een klein aantal leerkrachten geïnterviewd. De positieve houding kan echter ook te maken hebben met het feit dat deze leraren aangaven dat er op hun school volledig draagvlak was voor de implementatie van een geïntegreerd curriculum en dat basisschoolleraren niet zijn opgeleid voor een specifiek vak maar voor alle vakken. Wat misschien ook meespeelt, is dat de vragen over aardrijkskunde en geschiedenis bij het bepalen van de score voor de eindtoets basisonderwijs (Citotoets) niet meetellen, waardoor men wellicht niet zo'n duidelijk eindniveau voor ogen heeft voor wat betreft de leeruitkomsten. Juist de leerkrachten in het basisonderwijs gaven aan dat ze het lastig vinden om vast te stellen wat de leerlingen in de geïntegreerde aanpak van mens- en maatschappijvakken leren en of dat voldoende aansluit bij de kerndoelen en het vervolgonderwijs.

10.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Naast een meer uitgebreide en systematische review van de literatuur over vakintegratie is vooral meer empirisch onderzoek noodzakelijk.

Een meer uitgebreide analyse van methodes zou antwoord kunnen geven op de volgende vragen:

- In hoeverre komen in de methodes met een geïntegreerde aanpak de kerndoelen voor de mens- en maatschappijvakken aan de orde?
- In hoeverre en op welke wijze is sprake van een uitwerking van een leerlijn voor het begrippenkader en de denk- en redeneerwijzen die in de mens- en maatschappijvakken nagestreefd wordt?

Bij deze vragen kan een vergelijking plaatsvinden met de wijze waarop de genoemde leerinhouden aandacht krijgen in vakspecifieke methodes en met leerlijnen in vakspecifieke methodes.

(Quasi-)Experimentele studies en case-studies naar de praktijk van vakintegratie zouden antwoord kunnen geven op de volgende vragen:

- Wat is het effect van een geïntegreerde aanpak op de taakgerichtheid, motivatie, inhoudelijke kennis, vakspecifieke denk- en redeneerwijzen, het vermogen tot transfer van het geleerde en algemene vaardigheden?
- Wat is het effect van een multidisciplinaire aanpak versus een interdisciplinaire en/of transdisciplinaire aanpak in een vakoverstijgende lessenreeks?
- Hoe is de aansluiting op het vervolgonderwijs (onderbouw of bovenbouw van het voortgezet onderwijs)?
- Wat is het effect van de bevoegdheid van de leraar op de invulling van het curriculum, de kwaliteit van het onderwijs en de leeruitkomsten? (Wat zijn bijvoorbeeld de verschillen in leeruitkomsten tussen een leraar met een bevoegdheid aardrijkskunde en een leraar met een bevoegdheid geschiedenis die in een school elk afzonderlijk hetzelfde leergebied onderwijzen?)

Ontwerponderzoek zou antwoord kunnen geven op de volgende vragen:

- Welke leerlijn voor een geïntegreerd curriculum biedt leraren goede handvatten om het doelniveau te bepalen en het kennisniveau van leerlingen te verbeteren?
- Hoe kan bij een interdisciplinaire of transdisciplinaire benadering voldoende aandacht voor de aan de kerndoelen gekoppelde inhouden, begrippen en vaardigheden gewaarborgd worden?
- Hoe kunnen vakspecifieke denk- en redeneerwijzen ontwikkeld worden in vakoverstijgende thema's of in een sequentie van vakspecifieke en vakoverstijgende curriculumeenheden?

LITERATUUR

Aikin, W.M. (1942). *The story of the eight-year study*. New York: Harper.

Beane, J.A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of a Democratic Education*. Teachers College Press, New York, NY.

Beane, J. (1990). *A middle school curriculum: from rhetoric to reality*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.

Boxtel, C. van (2006). M&M, waarom en hoe? *Kleio*, 6, 2-4.

Bradbeer, J. (1999). Barriers to interdisciplinarity: disciplinary discourses and student learning. *Journal of Geography in Higher Education, 23*(3), 381-396.

Broom, C. (2007). *A Historical study of citizenship education in British Columbia social studies guides*. Dissertation Simon Fraser University.

Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies, 55*, 1, 3-20.

Dewey, J. (1900/1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Drake, S. (2007). *Creating standards-based integrated curriculum. Aligning curriculum, content, assessment, and instruction.* Thousand Oaks, California: Corwin Press (2nd edition).

Eijkeren, M. van (2007). *Zicht op leergebieden. Kennisbasis voor de startende leraar.* Baarn: HB Uitgevers.

Ekens, T. (2004). *Leergebieden onderbouw. Een exemplarische beschrijving van drie leergebieden in de onderbouw: mens en maatschappij, Mens en natuur en Kunst en cultuur*. Enschede: SLO.

Ekens, T. (2004). *SOS: Samenhang op school. Samenhang in de vernieuwde onderbouw.* http://www.nvon.nl/files/oud/nvox/nvox2005/supplementen/samenhang_op_school.doc

Hedke, R. (2006). The social interplay of disciplinarity and interdisciplinarity. Some introductory remarks. *Journal of Social Science Education, 5,* 2, 1-9.

Hereduc (2005). *Erfgoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Jacobs, H.H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Asociation of Supervision and Curriculum Development.

Jacobs, H.H. (Ed.). (2004). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Asociation of Supervision and Curriculum Development.

Jansen, J.C.G.M., Jansen-Noordman, A.M.B., & van Merriënboer, J. (2002). *Innovatief ontwerpen*. Groningen: Noordhof Uitgevers.

Klein, J.T. (2006). A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *Journal of Social Science Education, 5*, 2, 10-18.

Lake, K. (1994). Integrated curriculum. *School Improvement Research Series*, 16. www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html

Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisiciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education, 28*(1), 23-48.

Mansilla, V.B., Miller, W.C., & Gardner, H. (2000). On disciplinary lenses and interdisciplinary work. In S. Wineburg & P. Grossman (Eds.), *Interdisciplinary curriculum challenges of implementation*. New York: TC Press.

McIver, D. (1990). *Meeting the need of young adolescents: advisory groups, interdisciplinary teaching teams and school transition programs*, Phi Delta Kappan 71, 6, 458-465.

Merriënboer, J.J.G. van, M.R. van der Klink, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.

Mintrop, H. (2004). Fostering constructivist communities of learners in the amalgamated multi-discipline of social studies. *Journal of Curriculum Studies, 36* (2), 141-158.

Newell, W.H. (1994). Designing interdisciplinary courses. In J. Thompson Klein & W.F. Doty (Eds.), *Interdisciplinary studies today* (pp. 35-51). San Francisco, ca: Jossey-Bass Publishers.

Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies 38*(3), 251-271.

Notté, H., Schoot, F. van der en Hemker, B. (2001). *Balans voor het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 3*, Arnhem: Cito.

Onderbouw-VO (2008), *Bewegen met beleid. Monitor onderbouw 2007*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Onderwijsraad (2001). *De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Passe, J. (2006). New challenges in elementary social studies. *The Social Studies*, september/october, 189-192.

Queensland Studies Authority (2007). Essential learning and standards. Position Paper. www.qsa.qld.edu.au

Riessen, M. van, & Manen, I. van (2006). *Omgevingsonderwijs: van project naar praktijk*. Assen: Van Gorcum.

Ros, A. (2007). *Werken met kernconcepten*. Den Bosch: KPC Groep.

Schoemaker, B. (1991). Education 2000. Integrated curriculum, *Phi Delta Kappan*, 72, 10, 793-797.

SLO (2007). *Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij*. Enschede: SLO.

SLO (2007). *Handreiking schoolexamens economie vmbo*. Enschede: SLO.

SLO (2007). *Handreiking schoolexamens geschiedenis vmbo*. Enschede: SLO.

SLO (2004). *Keuzes en dilemma's bij het leergebied Mens en maatschappij*. Enschede: SLO.

SLO (2002). *Samenhangend onderwijs in de basisvorming. Mens- en maatschappijvakken*. Enschede: SLO.

Spelt, E.J.H., Biemans, H.J.A., Tobi, H., Luning, P.A., & Mulder, M. (2007). Interdisciplinary teaching and learning in higher education – a systematic review. Paper presented at the ICO Toogdag, 8 november.

Toebes, J. (1981), *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Thomése, M., *Erfgoedonderwijs op de basisschool* (Assen 2008).

Thornton, S.J., (2007). Integrating geography into American history – Keeping it as part of a curriculum area more secure than itself. *Education digest, 72*, 9, 30-36.

Vankan, L. (1991). Ontwerpen van omgevingsonderwijs. *Velon Tijdschrift, 12*, 3, 21-29.

Vars, G.F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stake testing? *Middle School Journal, 33*, 2, 7-17.

Vars, G. (1965). *A bibliography of research on the effectiveness of block-time programs.* Ithica, NY: Junior high school project, Cornell University.

Wagenaar, H., Schoot, F. van der en Hemker, B. (2000). *Balans voor het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool 3*, Arnhem: Cito.

Wielders, F., & M. Hamel (2005). *De wereld in. De weg naar cultuurgebaseerd onderwijs.* Den Haag: Valerius Pers.

Zwaal, P. van der, & Snyders, M. (2001). Van buiten leren. Ervaringen met het gebruik van cultureel erfgoed als externe leeromgeving in het voortgezet onderwijs. Leuven-Apeldoorn: Garant.

BIJLAGEN

BIJLAGEN

Bijlage 1 Essenties Aardrijkskunde

Bijlage 2 Essenties Economie

Bijlage 3 Essenties Geschiedenis

Bijlage 4 Essenties Maatschappijleer

Bijlage 5 Interviewvragen voor methodenontwikkelaars

Bijlage 6 Analysekader voor vakoverstijgende thema's

Bijlage 7 Interviewvragen leraren basisonderwijs en vmbo

BIJLAGE 1 Essenties aardrijkskunde

1.1 Beschrijving van het vakgebied

Met welk terrein houdt aardrijkskundeonderwijs zich bezig?

Hoe ziet Nederland er in 2040 uit? Houden we droge voeten? Zijn de files opgelost? Wat is de grootste stad? Bestaan de provincies nog? Is Nederland een emigratieland? En hoe ziet de wereld eruit? Is de global warming en globalisering verder gegaan? Is er nog steeds oorlog in het Midden-Oosten? Zijn de Verenigde Staten nog steeds zo invloedrijk of zijn het China en India? Vragen over straks aan leerlingen die nu en in 2040 leven. Om over die vragen samen na te kunnen denken moet je eerst weten hoe het nu zit, welke processen waar spelen en waarom daar en wat mogelijke gevolgen zijn. Typisch geografische vragen dus. Daarover gaat aardrijkskunde.

Het woord aardrijkskunde roept nog steeds bij velen in Nederland een beeld op van topografie en “aardrijkskunde kun je toch leren”. Dit beeld blijkt lastig te wijzigen. Modern aardrijkskundeonderwijs gaat onder andere over zaken als regionale verschillen, globaliseringsprocessen, de actieve aarde, gebruik en beheer van grondstoffen, natuurlijke risico’s, milieuproblemen, ruimtelijke conflicten, waterbeheer, klimaatverandering, transport en infrastructuur. Aardrijkskunde is dus heel wat meer dan topografie.
Aardrijkskunde gaat anderzijds over zoveel zaken dat velen door de bomen het bos niet meer zien. Wat hoort bij aardrijkskunde en wat niet? De naam aardrijkskunde geeft eigenlijk al het antwoord. Aardrijkskunde gaat over gebieden in verandering en complexe thema’s en processen op aarde. Veel mensen vinden aardrijkskunde fascinerend vanwege de fraaie

foto's en kaarten die laten zien dat het elders heel anders is dan dicht bij huis. Aardrijkskundeonderwijs laat het hoe en waarom van die verschillen op aarde zien. Vragen kunnen geheel of gedeeltelijk beantwoord worden met behulp van kennis uit geografisch en aardwetenschappelijk onderzoek.

Schoolaardrijkskunde en wetenschappelijke geografie zijn niet los van elkaar te zien. Geografische wetenschappen en de aardwetenschappen bieden een schat aan kennis op verschillende terreinen. We onderscheiden:

1) *Systematische geografie*, die mensen een wereldbeeld bijbrengt, bijvoorbeeld klimatologie, economische geografie, politieke geografie, culturele geografie en historische geografie.

2) *Toepaste geografie*, die inzicht geeft in ruimtelijke vraagstukken, bijvoorbeeld ontwikkelingsvraagstukken, milieuproblemen en planologie.

3) *Methodisch-geografische kennis*, bijvoorbeeld over hoe je kunt regionaliseren, veldwerk doen en kaarten maken.

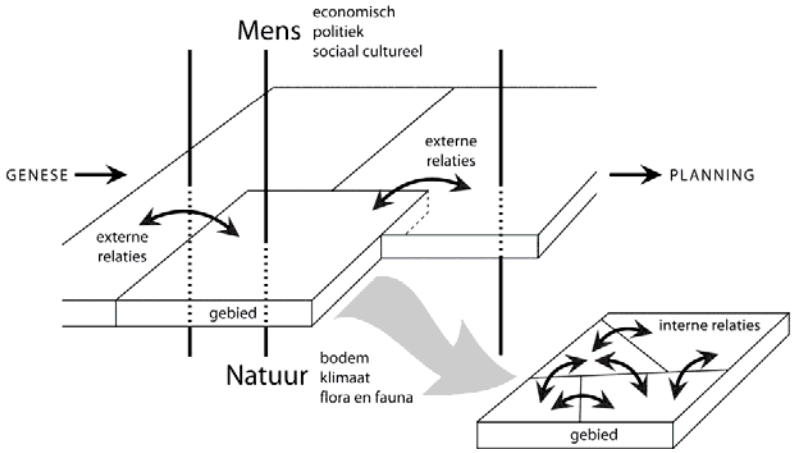
In bovenstaande opsomming hebben we het nog niet over hoe al die zaken (klimaat, hydrologie, economie, cultuur, etc.) per regio verschillend uitkristalliseren. Want dat is essentieel in de geografie: de regionale verscheidenheid.

Het geografisch analysemodel

In Figuur 1 zie je de belangrijkste componenten van de schoolaardrijkskunde:

- Aardrijkskunde is het spannende verhaal over de relatie mens – natuur die op verschillende plekken op aarde en in de loop der tijd er steeds anders uitziet. Mens en natuur bepalen de inrichting van gebieden.
- Daarnaast is een gebied niet los te zien van zijn omgeving. Relaties tussen gebieden – horizontale (interne en externe) relaties genaamd - zijn belangrijk naast relaties tussen menselijke en natuurlijke factoren (verticale relaties).

- Verder wordt in het aardrijkskundeonderwijs gekeken hoe de situatie in een bepaald gebied is ontstaan (genese) en wat de toekomstplannen zijn (planning).



Figuur 1. Het geografisch analysemodel (Van der Schee, 2000).

Het geografisch analysemodel van Figuur 1 is waar het om gaat bij aardrijkskunde ongeacht of de eigen woonomgeving, Nederland, Europa of het Midden-Oosten het uitgangspunt is. Welk gebied als startpunt fungeert, hangt af van de gekozen vraagstelling. Het analysemodel helpt structuur aan te brengen en dat is handig bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van aardrijkskundelessen.
Neem als voorbeeld een les over toerisme. Toerisme in een gebied gaat over mensen (de lokale bevolking en de toeristen) in een gebied dat bepaalde natuurlijke kenmerken heeft (bijvoorbeeld zonnig is) of een bijzonder landschap heeft (bijvoorbeeld brede zandstranden). De ontwikkeling van toerisme in een bepaald gebied verandert in de loop der tijd onder andere afhankelijk van het overheidsbeleid. Toerisme verschilt van plaats tot plaats in aard en omvang. Of het ergens toeristisch goed gaat hangt ook af van interne en externe relaties van het toeristisch gebied (verbindingen en handel met toeristen leverende gebieden). Het model helpt je na te denken over het geografisch gehalte van je les. Ook

al is het een zeer eenvoudige weergave van de werkelijkheid, het biedt houvast. Dat geldt zeker ook voor leerlingen. Afhankelijk van het niveau van de leerlingen zijn in aardrijkskundelessen meer of minder complexe toepassingen van delen van Figuur 1 te gebruiken.
Neem bijvoorbeeld de relatie mens-natuur in een les over vulkanisme. Aan de hand van een foto van een vulkaan in een schoolboek of met behulp van een filmpje van een vulkaanuitbarsting via de beamer zien leerlingen wat de natuurkrachten teweegbrengen in een bepaald gebied. Hoe ontstaat zo'n vulkaan (genese) en waarom zie je ze op sommige plekken op aarde? Mensen wonen in de directe nabijheid van de vulkaan. Waarom? Wat zijn de gevolgen? Wat doet de overheid? Een bordschets van het landschap rond bijvoorbeeld de Etna is in feite een invulling van het abstracte geografisch model uit Figuur 1. Aardrijkskunde is leren denken over en met beelden, kaarten en structuurschetsen, zou je kunnen zeggen.

Wat wordt geleerd?

Via aardrijkskundeonderwijs leren leerlingen over kenmerken van en relaties tussen gebieden en over veranderingsprocessen. Er kan een onderscheid gemaakt worden in drie kerncompetenties:

1) Leerlingen verwerven een geografisch wereldbeeld (systematische geografie).
2) Leerlingen verwerven kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken (toegepaste geografie).
3) Leerlingen leren de geografische benadering hanteren (methodische kennis).

Deze drie kerncompetenties zijn samen te vatten als *geografisch besef*. Daarmee wordt een combinatie van een bepaalde hoeveelheid kennis en van een bepaalde manier van denken bedoeld.

Een leerling heeft een goed *geografisch wereldbeeld* als hij of zij de hoofdlijnen van de spreiding van mens en natuur in de wereld kent. Zo'n leerling kan op een wereldkaart de klimaatzones aanwijzen, waar arme gebieden zijn, waar bepaalde godsdiensten domineren, waar de bevolkingsdichtheid hoog is, waar veel economische groei is, etcetera.

Leerlingen verwerven *kennis en inzicht in ruimtelijke vraagstukken*. Een leerling die inzicht heeft in ruimtelijke vraagstukken weet bijvoorbeeld waar bepaalde milieuproblemen als luchtvervuiling in Nederland het grootst zijn, hoe ze veroorzaakt en bestreden worden. Een ander voorbeeld is dat een leerling weet wat de (ruimtelijke) gevolgen zijn van het vertrek van de maakindustrie uit ons land.

Een leerling die de *geografische benadering* weet te hanteren, stelt uit zichzelf vragen als waar en waarom daar, zoomt in en uit, bekijkt gebieden in relatie met andere gebieden en vraagstukken vanuit verschillende dimensies. De geografische benadering bestaat uit drie soorten vaardigheden:

- Leerlingen moeten geografische vragen kunnen stellen;
- Leerlingen moeten de geografische werkwijzen kunnen toepassen;
- Leerlingen moeten met aardrijkskundige informatie om kunnen gaan en een eenvoudig aardrijkskundig onderzoek kunnen verrichten.

De geografische vragen zijn:

1) Beschrijvende vragen: Waar is dat? Wat is waar? Hoe is dat daar? Hoe beleeft men dat daar?
2) Verklarende vragen: Waarom is dat daar? Waarom is dat daar zo? Waarom beleeft men dat daar zo?
3) Waarderende vragen: Is dat daar gewenst? Is daar dat gewenst? Is dat daar zo gewenst?
4) Voorspellende en probleemoplossende vragen: Waar kan dat? Wat kan daar? Hoe zal dat daar zijn? Hoe zal men dat daar beleven?

De geografische werkwijzen hanteren betekent dat leerlingen:

- verschijnselen en gebieden kunnen vergelijken in ruimte en tijd;
- relaties kunnen leggen tussen natuur en samenleving;
- verschijnselen en gebieden vanuit meerdere dimensies (natuurlijk, sociaal-economisch, politiek en cultureel) kunnen beschrijven en analyseren;
- verschijnselen in hun aardrijkskundige context kunnen plaatsen;
- verschijnselen en gebieden op verschillende ruimtelijke schalen kunnen beschrijven en analyseren;
- verschijnselen en gebieden kunnen beschrijven en analyseren door relaties te leggen tussen het bijzondere en het algemene.

Met geografische informatie kunnen omgaan houdt in dat leerlingen locatiegebonden informatie kunnen vinden, selecteren, verwerken, analyseren en weergeven. Leerlingen moeten:

- atlassen en (digitale) kaarten als informatiebron kunnen gebruiken;
- bij een gegeven opdracht kaarten kunnen selecteren, lezen, analyseren en interpreteren en een eenvoudige kaart produceren;
- aardrijkskundige verschijnselen en gebieden kunnen lokaliseren met behulp van functionele topografie;
- aardrijkskundige informatie in teksten, beelden en cijfers kunnen selecteren, lezen, analyseren, interpreteren en produceren;
- beelden die verkregen zijn via aardobservatietechnieken kunnen selecteren, lezen, analyseren en interpreteren;
- bij het bovenstaande eenvoudige vormen van GIS kunnen gebruiken, al dan niet gecombineerd met andere vormen van ICT, zoals digitale foto's.

Wanneer leerlingen een eenvoudig geografisch onderzoek uitvoeren demonstreren ze hun onderzoekscompetentie: systematische, toegepaste en methodische kennis wordt dan veelal gecombineerd. Daarbij gaat het om verschillende aspecten van geografisch besef: ze hebben kennis nodig van gebieden en vraagstukken en moeten in staat zijn geografische vragen te stellen, geografische werkwijzen kunnen hanteren en met geografische informatie om kunnen gaan.

1.2 Aardrijkskunde in het primair en voortgezet onderwijs

De wettelijke vertaling van de doelen voor aardrijkskunde zijn te vinden in kerndoelen voor het primair onderwijs, de onderbouw en in de eindtermen voor de bovenbouw van vmbo en van havo en vwo. Bedenk dat de meeste leerlingen alleen aardrijkskunde volgen tussen hun tiende en veertiende jaar. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is aardrijkskunde een keuzevak. Vanuit het belang van de leerling geredeneerd is het wenselijk dat er een leerlijn aardrijkskunde is van basisonderwijs via de onderbouw van het voortgezet onderwijs naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Die is er nog niet. Er wordt wel aan gewerkt. De nieuwe examenprogramma's voor vmbo en voor havo en vwo sporen al wel goed met elkaar.

Primair onderwijs

Tabel 1 noemt de kerndoelen aardrijkskunde voor het primair onderwijs.

Kerndoelen primair onderwijs
47. De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.
48. Kinderen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken.

49. De leerlingen leren over de mondiale ruimtelijke spreiding van bevolkingsconcentraties en godsdiensten, van klimaten, energiebronnen en van natuurlandschappen zoals vulkanen, woestijnen, tropische regenwouden, hooggebergten en rivieren.
50. De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld.

Tabel 1. Kerndoelen aardrijkskunde primair onderwijs.

Onderbouw

De kerndoelen voor de onderbouw zijn bedoeld voor de eerste twee leerjaren. Deze kerndoelen zijn net als de kerndoelen voor de basisschool zeer breed van opzet en laten veel ruimte voor interpretatie. Ze bieden dus weinig houvast. Om in deze lacune te voorzien heeft de SLO in 2007 een concretisering van de kerndoelen uitgewerkt. Voor het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs is vreemd genoeg zeer weinig vastgelegd. Van de 58 kerndoelen voor alle vakken in de onderbouw kan een aantal doelen uit de domeinen 'mens en natuur' en 'mens en maatschappij' als aardrijkskundige doelen beschouwd worden (zie Tabel 2). Op sommige scholen wordt in de onderbouw aardrijkskunde als apart vak gegeven, op andere – met name vmbo scholen – maakt aardrijkskunde deel uit van een leergebied.

Kerndoelen onderbouw
30. De leerling leert dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun omgeving (milieu), en dat technologische en natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.
31. De leerling leert o.a. door praktisch werk kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in processen uit de levende en niet-levende natuur en hun relatie met omgeving en milieu.

38. De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun eigen omgeving te plaatsen.
39. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
41. De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.
42. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren.
43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
45. De leerling leert de betekenis van de Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
46. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.
47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

Tabel 2. Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs
die gerelateerd zijn aan aardrijkskunde.

Bovenbouw vmbo

'Kijk op een veranderende wereld', is de titel van het eindadvies voor het nieuwe examenprogramma vmbo dat het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) in 2008 presenteerde aan het ministerie van OC&W. Het eindadvies stelt een programma voor met veel aandacht voor gebieden dichtbij huis en veraf en voor de relatie mens - natuur. Naast de eigen woonomgeving, Nederland en Europa is gekozen

voor zes kerngebieden in de wereld, te weten China, de VS, Rusland, Nigeria, Brazilië en het Midden-Oosten. Naast deze regio's staan de begrippen burgerschapsvorming en duurzame ontwikkeling centraal in het nieuwe examenprogramma. Die begrippen worden uitgewerkt in zes centrale vraagstukken uit onze samenleving: water, weer en klimaat, bronnen van energie, arm en rijk, bevolking en ruimte en grenzen en identiteit. De leerlingen bestuderen deze vraagstukken op verschillende ruimtelijke niveaus: ze beginnen praktisch in de eigen leefomgeving, zoomen dan uit naar Nederland en Europa en vervolgens naar twee van de zes genoemde wereldregio's. Opvallende veranderingen in dit nieuwe programma zijn: meer aandacht voor gebieden, een betere balans tussen sociale en fysische geografie, geen wisselende examenonderwerpen meer, de atlas is verplicht op het examen, een eenvoudig aardrijkskundig onderzoek buiten de school hoort bij het schoolexamen. Tot de invoering van dit nieuwe vmbo examen geldt een meer thematisch georiënteerd programma met als onderwerpen 1) Leervaardigheden in het vak aardrijkskunde; 2) De Nederlanders en hun vakantiebestemmingen; 3) Omgaan met natuurlijke hulpbronnen; 4) Vraag en aanbod in de zorgsector; 5) Vluchtelingen in Nederland en 6) Vaardigheden in samenhang.

Bovenbouw havo en vwo

In 2007 is gestart met een nieuw aardrijkskundeprogramma voor de bovenbouw van havo en vwo. Dit is wezenlijk anders dan het voorgaande programma. Het oude programma was sterk thematisch van aard. Thema's waren onder meer 'Politiek en ruimte', 'Migratie en mobiliteit' en 'Mens en milieu'. Deze thematische indeling was in de negentiger jaren een welkome modernisering van het aardrijkskundeonderwijs. Schoolboeken werkten de thema's uiteraard uit in gebieden. Zo werd bij het thema over mobiliteit aandacht besteed aan Schiphol en Rotterdam. Toch vonden veel aardrijkskundedocenten het vak te weinig concreet en herkenbaar. Er was te weinig aandacht voor regio's en voor fysische geografie en leerlingen zagen door de vele thema's de samenhang in het vak aardrijkskunde niet meer.
In het nieuwe programma is veel aandacht voor gebieden en is het evenwicht tussen de fysische geografie en sociale geografie hersteld. Belangrijk uitgangspunt is dat leerlingen een wereldbeeld verwerven. Niet

voor niets is de titel van het nieuwe programma “Gebieden in perspectief, natuur en samenleving, nabij en veraf”. Er is gekozen voor een benadering waarin twee systemen, Wereld en Aarde, centraal staan. Daarnaast is in het nieuwe programma aandacht voor gebieden (Zuidoost Azië en Indonesië), die een integratiekader vormen voor de in Aarde en Wereld aangeleerde theorie. Het Nederlandse schaalniveau komt aan de orde in Leefomgeving waarin ook weer een sociale component (steden) en een fysische component (wateroverlast) is onder gebracht. Niet alleen qua inhoud, ook qua didactiek legt het programma een nieuwe nadruk; het streven naar meningsvorming en debat. Hiertoe is zowel in het havo- als vwo-programma een verdelingsvraagstuk op genomen, bijvoorbeeld het klimaatvraagstuk en het wereldvoedselvraagstuk.

1.3 Doelen en functies van aardrijkskundeonderwijs

Een vaak gebruikte doelstelling in het aardrijkskundeonderwijs is dat aardrijkskunde als doel heeft bij te dragen aan de vorming van jonge mensen tot zelfstandige en kritische burgers door ze systematisch kennis, inzicht en vaardigheden te laten verwerven waarmee zij zich een mening kunnen vormen over de dynamische regionale verscheidenheid in de wereld, Europa, Nederland en hun eigen omgeving.
Aardrijkskundeonderwijs levert een belangrijke bijdrage aan burgerschapsvorming. Het leidt mensen op die bewust en verantwoord omgaan met natuur en samenleving, dichtbij en veraf. De begrippen leefbaarheid en duurzame ontwikkeling staan daarbij centraal. Aardrijkskunde leert je ook vanuit verschillende perspectieven te kijken en te denken. Anders leren kijken naar een wereld die steeds anders is, dat is aardrijkskunde. Aardrijkskunde leert je nadenken over wat er is, wat kan en wat wenselijk is. Not in my backyard of not in your backyard? Het gaat over ruimte en rechtvaardigheid.

Bovenstaande visie op aardrijkskunde is er niet altijd geweest. Aardrijkskunde heeft vooral sinds de jaren zestig van de vorige eeuw een belangrijke ontwikkeling door gemaakt. In eerste instantie was aardrijkskunde met name gericht op het leren van kennis over plaatsen, landen en volken. Kapen- en baaienkunde wordt dat wel genoemd. Tot de jaren zestig domineerde de regio-beschrijvende schoolaardrijkskunde. Teksten in schoolboeken uit die tijd zijn opsommingen van feiten. Feiten

verouderen echter snel. Bovendien zijn grote aantallen feiten voor de meeste mensen niet gemakkelijk te onthouden. In de jaren vijftig en zestig worden de eerste stappen gezet in de richting van een meer thematische aanpak. Sinds het midden van de jaren zestig is de schoolaardrijkskunde ingrijpend veranderd. Het idee was dat niet gebiedsbeschrijving en feitenkennis, maar begripsmatige kennis centraal moest staan, waarbij de leerling inzichten zou verwerven die toepasbaar zijn op tal van regio's. Dit betekende bijvoorbeeld dat feitenkennis over Afrika werd verdrongen door aandacht voor mechanismen van onderontwikkeling. Gebieden werden in toenemende mate voorbeelden om thema's te behandelen. De thematisering van het aardrijkskundeonderwijs bereikte een hoogtepunt in de tachtiger en negentiger jaren. Rond 2000 treedt een kentering op. Er gaan steeds meer stemmen op om aardrijkskunde concreter en herkenbaarder te maken. Dat betekent niet terug naar de opsommende regionale geografie, maar een pleidooi voor het bestuderen van gebieden op verschillende niveaus. In toenemende mate zijn gebieden onderdeel van het wereldtoneel. Het lokale en mondiale zijn met elkaar verbonden. De kenmerken en relaties van een gebied hebben grote invloed op het functioneren. Het vormen van een eigentijds geografisch wereldbeeld dient een belangrijke doelstelling van het aardrijkskundeonderwijs te zijn. Tegelijkertijd zien we sinds 2000 dat er weer meer aandacht is voor fysische geografie. We zien in de schoolaardrijkskunde een hernieuwde belangstelling voor vakkennis waarbij met name gepleit wordt voor meer aandacht voor regio's en een eigentijds wereldbeeld en ook voor een gelijkwaardige inbreng van sociale en fysische geografie. Daarnaast zien we sinds 2000 de moderne technologie in het aardrijkskundeonderwijs haar intrede doen in de vorm van digitale kaarten via Google Earth en GIS.

BIJLAGE 2 Essenties economie

2.1 Beschrijving van het vakgebied

Met welk terrein houdt het schoolvak economie zich bezig?

Anders dan bij andere schoolvakken hoeft een docent economie zelden nut en noodzaak van het vak uit te leggen. Het belang van het vak staat over het algemeen niet ter discussie. Mede daarom kiezen leerlingen in het voortgezet onderwijs een economische richting (sector of profiel) of economie als keuzevak.
Des te opmerkelijker is het dan ook, dat er veel minder duidelijkheid bestaat over de inhoud en de essentie van het vak. Nog steeds leeft het beeld, zeker ook bij leerlingen, dat economie het vak is waar je leert "(veel) geld te maken", de juiste aandelen te kopen of manager te worden. Daarnaast bestaat de indruk, dat er onder economen altijd onenigheid heerst. Zet tien economen bij elkaar dan hoor je elf verschillende meningen, zo luidt een volkswijsheid. Dat de verschillen in zienswijze tussen economen kleiner zijn geworden is lang niet overal bekend. Tenslotte wordt de economie nog wel eens beschouwd als een exact vak. Met name door het gebruik van modellen binnen de economie is de indruk ontstaan, dat economische wetmatigheden op dezelfde manier kunnen worden ingezet en toegepast als die uit de exacte wetenschappen. Het gevolg is dan dat met verbazing wordt gereageerd op allerlei onvoorziene economische ontwikkelingen. Meer en meer dringt het besef door, dat economie bovenal een sociale wetenschap is.

De economie houdt zich bezig met de keuzes die mensen maken vanwege de voortdurende spanning tussen behoeften en de hen ter beschikking staande middelen. Op het wensenlijstje van een gemiddeld huishouden

staan veel meer zaken dan de geldelijke middelen toestaan. Daarom moeten er keuzes gemaakt worden over de besteding van het inkomen. Niet voor niets komt het woord economie van het Griekse woord “oikos”, wat huishouden betekent.
Niet alleen in hun rol als consument moeten mensen keuzes maken, maar ook in hun rol als producent. Zo moeten zij kiezen wat en hoeveel ze gaan produceren. Olie wordt als brandstof maar ook als grondstof voor plastic aangewend. Ook moet er besloten worden hoeveel mensen en machines bij de productie worden ingezet, welke prijs in de markt wordt gezet en wat er met de winst gaat gebeuren.
De afgelopen decennia is het blikveld van de econoom sterk toegenomen. Economie beperkt zich al lang niet meer tot louter financieel-economische vraagstukken. Het gaat immers bij veel maatschappelijke verschijnselen zoals milieu, discriminatie of het huwelijk ook over keuzes, doelen en beperkte middelen.
Daarnaast is er binnen de economische wetenschap meer aandacht gekomen voor de factoren tijd en ruimte. Zo worden niet alleen de korte termijn effecten van spaargedrag bestudeerd maar ook die in de toekomst (pensioenen) en hetzelfde geldt voor de gevolgen van allerlei investeringsbeslissingen binnen een onderneming.
Het gebruik van de ruimte – het studieobject van de aardrijkskunde- kan onder andere worden verklaard vanuit de economie. Zo zijn bijvoorbeeld financiële schaalvoordelen een belangrijke reden voor het ontstaan van steden.
Uit het bovenstaande valt af te leiden dat economie wat betreft het object van studie veel raakvlakken heeft met andere vakken, zoals het menselijke gedrag(biologie, psychologie, sociologie), ruimte(geografie) en tijd(geschiedenis). De econoom Gary Becker vatte dit als volgt samen: *“What distinguishes economics as a discipline from other social sciences is not its subject but its approach.”*

Deelterreinen

Welke deelterreinen worden binnen de economische vakken onderscheiden? Traditioneel wordt de economische wetenschap onderverdeeld in Algemene Economie en Bedrijfseconomie.
Binnen de Algemene Economie staan grotere gehelen zoals groepen (consumenten, producenten) en landen centraal. Maatschappelijke

vraagstukken als werkloosheid, inflatie en sociale zekerheid komen aan de orde. Daarbinnen wordt dan weer onderscheid gemaakt in macro-economische, meso-economische en micro-economische verschijnselen. Staan in de macro-economie de producenten als geheel centraal, bij de meso-economie gaat het om producenten in eenzelfde bedrijfstak. Daarom wordt de meso-economie ook wel bedrijfstakkeneconomie genoemd. Vanuit de theorie van de algemene economie wordt naar het gedrag van de individuele producent en consument gekeken (micro-economie).
Ook binnen de bedrijfseconomie staat de individuele organisatie centraal, zowel commerciële als niet-commerciële. Daar waar de theorie centraal staat in de micro-economie is de praktijk het uitgangspunt van de bedrijfseconomie. De bedrijfseconomie werkt de micro-economie verder uit naar de praktijk. Zo vormt het onderscheid in kostensoorten (variabele kosten, constante kosten) het eindpunt van de micro-economie, maar is het vertrekpunt van de bedrijfseconomie. Begrippen uit de micro-economie als totale en gemiddelde winst voldoen niet als kengetallen binnen de bedrijfseconomie maar worden vervangen door bruto en netto winst.
In de moderne economie worden de macro-economische theorieën in toenemende mate gebaseerd op deels nieuwe micro-economische bevindingen, die ook kunnen worden toegepast op bedrijfseconomische terreinen zoals financiering, marketing en accounting. Zo heeft de speltheorie z'n nut bewezen zowel in de algemene als in de bedrijfs-economie. Door deze ontwikkeling vormt de economische wetenschap steeds meer een geheel.

Wat wordt geleerd?

De leerlingen leren economische begrippen en concepten als instrumenten om ze in nieuwe situaties te herkennen en te kunnen toepassen. De aanpak in het vmbo en de onderbouw havo/vwo is daarbij bestaans- en beroepsgericht, terwijl die in de bovenbouw havo/vwo met name maatschappijgericht is.
Weten hoeveel werklozen er op dit ogenblik zijn, het verband kennen tussen werkloosheid en inflatie en het kunnen noemen van het idee achter ons stelsel van sociale zekerheid zijn alle drie vormen van economische kennis. Om leerlingen echt een economische kijk bij te brengen moeten

zij ‘feitelijke’ economische kennis (het aantal werklozen) kunnen scheiden van de economische beginselen (samenhang werkloosheid en inflatie), die steeds ten grondslag liggen aan maatschappelijke problemen. Alleen dan verkrijgen leerlingen inzicht in allerlei maatschappelijke ontwikkelingen en kunnen ze hun kennis aanwenden voor het begrijpen van nieuwe situaties.
Daarnaast dienen leerlingen de vaardigheden te beheersen die zijn opgenomen in Tabel 1.

Vaardigheden economie	
Informatievaardigheden	◆ interpreteren, analyseren, waarderen van bronnen, zoals tabellen, grafieken, geschreven teksten en beelden
Rekenvaardigheden	◆ gebruik van (grafische) rekenmachine, basisrekenvaardigheden, vergelijkingen, statistieken
Standpuntbepaling	◆ rol van verschillende actoren herkenen en benoemen ◆ botsing van belangen herkennen en kunnen benoemen ◆ standpunten en visies van verschillende partijen herkennen en kunnen benoemen ◆ eigen standpunt kunnen bepalen en onderbouwen
Strategische vaardigheden	◆ analyseren van strategieën van partijen in de markt

Tabel 1. Economische vaardigheden.

2.2 De economische vakken in het voortgezet onderwijs

Van oudsher hebben vakken als economie, handelskennis en boekhouden een vooraanstaande plaats in het Nederlandse onderwijsstelsel ingenomen, met name in het beroepsonderwijs. Pas vanaf de jaren zestig hebben ze ook vaste voet gekregen in algemeen voortgezet onderwijs. Een van de redenen daarvoor is de discussie over het algemeen vormende karakter van de economische vakken. Volgens sommigen hoort een groot

deel van het programma, met name bij de bedrijfseconomie, helemaal niet thuis in het avo-onderwijs. Door de veel grotere inbreng van de algemene economie in de profielen en een herziening van het programma en de naam van het vak (Management en organisatie in plaats van bedrijfseconomie) is die kritiek grotendeels verstomd.
Een ander discussiepunt binnen het economieonderwijs is de snelheid waarmee nieuwe inzichten vanuit de wetenschap worden opgenomen in het programma van de schoolvakken. Na de invoering van de Mammoetwet in 1968 is het curriculum voor beide vakken slechts een keer ingrijpend veranderd, namelijk bij de invoering van de tweede fase, terwijl anderzijds de economische wetenschap zich sterk heeft ontwikkeld.

Onderbouw

Bij de invoering van de basisvorming in 1993 werd economie als nieuw vak ingevoerd. Er werden drie motieven aangevoerd voor de invoering van het vak:

- De onmisbaarheid van het vak voor de voorbereiding op de maatschappij
- De ondersteunende functie naar de andere mens en maatschappijvakken
- De economische kennis die iedereen nodig heeft is moeilijk buiten de school te verwerven

Daarnaast speelde mee, dat door het aanbieden van het vak in de onderbouw leerlingen een meer afgewogen keuze konden maken bij het samenstellen van hun vakkenpakket in de bovenbouw.
De bestaansgerichte aanpak kreeg vorm door uit te gaan van de drie rollen die leerlingen gaan spelen in de maatschappij, namelijk die van consument, producent en burger. Dit werd nader uitgewerkt in zeventien kerndoelen.

Kerndoelen onderbouw
34. De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.
37. De leerling leert de betekenis van de Europese samenwerking en de Europese Unie voor zichzelf, Nederland en de wereld.
38. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede in de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.

Tabel 2. Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs die gerelateerd zijn aan economie.

Bij de vernieuwing van de onderbouw in 2006 werd een verplicht en facultatief curriculum ingevoerd. Economie kwam terecht in het facultatieve programma, waardoor de verplichting voor de scholen verviel om het vak aan te bieden in de onderbouw. Daarnaast werden er meer algemene kerndoelen opgesteld voor het leergebied Mens en maatschappij. Van de twaalf kerndoelen voor dit leergebied hebben er drie direct betrekking op de economie (zie Tabel 2).

Bovenbouw vmbo

In de bovenbouw vmbo wordt de opzet in rollen - de leerling als consument, producent en burger - doorgezet. Het accent is een algemeen economische. Tabel 3 bevat een overzicht van exameneenheden en daarbij horende sleutelbegrippen.

Exameneenheid	Sleutelbegrippen
Consumptie	inkomen, functies van geld
Consumptie en consumentenorganisaties	bankwezen, spaarvormen, leningsvormen, verzekeringen
Arbeid en productie	kosten, opbrengsten, winst
Arbeid en bedrijfsleven	grondstoffen, bedrijfskolom, winkelier

Overheid en bestuur	herverdeling, sociale zekerheid
Internationale ontwikkelingen	Europa, open economie
Natuur en milieu	milieuschade

Tabel 3. Exameneenheden en sleutelbegrippen voor economie vmbo.

Daarnaast is de bedrijfseconomie terug te vinden in vakken als consumptief, handel en administratie (zie Tabel 4).

Vak	Sleutelbegrippen
Consumptief	bedrijfsuitvoering, organisatie, inkoop, verkoop, halffabricaten, producten, productietechnieken
Administratie en handel	automatisering, inkoop, verkoop, promotie, boekhouden, bedrijfseconomisch rekenen, verkoopregistratie
Handel en verkoop	kassasystemen, goederenverwerking, goederenbeheer, bedrijfseconomisch rekenen, verkoop
Mode en commercie	verkoopprijs, goederenverwerking, verkoop, modemarketing

Tabel 4. Vakken en sleutelbegrippen voor de bedrijfseconomische vakken in bovenbouw vmbo.

De bedrijfseconomische theorie wordt dan toegespitst op de sector waarin de leerling later verwacht te gaan werken zoals horeca, detailhandel en mode en krijgt praktisch vorm door allerlei vormen van bedrijfssimulatie. In het mbo komen theorie en praktijk samen in het concept van het werkplekleren.

Bovenbouw havo en vwo

Tegelijkertijd met de invoering van de Tweede Fase heeft M&O de plaats ingenomen van het vak Economie II en Handel. In vergelijking met het 'oude' vak is de focus van het vak veranderd. De doelstelling is nu veel

meer gericht op het geven van inzicht in de totstandkoming van managementbeslissingen. Anders gezegd, de leerling wordt regelmatig uitgenodigd om op de stoel van de manager te gaan zitten en keuzes te maken. Daarnaast zijn meer dan voorheen naast commerciële instellingen ook de niet-commerciële organisaties zoals verenigingen en stichtingen onderdeel van het programma geworden.
Om het algemeen vormende karakter te benadrukken is het boekhouden in het curriculum verdwenen, omdat men dat onderdeel meer vindt thuis horen in een beroepsopleiding. Dit heeft geleid tot de domeinen die in Tabel 5 worden genoemd.

Domein	Sleutelbegrippen
Interne organisatie en personeelsbeleid	organisatie-model, selectie personeel, arbo,
Financiering	rechtsvormen, vermogensmarkt, aandelen, obligaties
Marketing	marketingmix, promotie, marktonderzoek
Financieel beleid	kostprijs, kosten, opbrengsten, resultatenrekening, nacalculatie
Ict	informatievoorziening
Externe verslaggeving	jaarrekening, aandeelhoudersvergadering

Tabel 5. Domeinen en sleutelbegrippen van Management en Organisatie in de bovenbouw havo en vwo.

Zoals hierboven reeds aangegeven, is er de laatste decennia nauwelijks sprake geweest van curriculumontwikkeling, waardoor het bestaande programma economie niet meer up-to-date is. Daarnaast wordt ervaren dat het programma te veel een lange lijst met abstracte economische begrippen zonder veel samenhang is. Zodoende wordt er bij leerlingen te weinig een samenhangend beeld van de economische beginselen ontwikkeld. Anders gezegd, de leerlingen kijken vaak door een economische bril met beslagen glazen, wat de leerlingen slecht zicht geeft op de maatschappij. Om meer samenhang te realiseren is door de commissie Teulings een nieuw programma gemaakt waarin de belangrijke

economische begrippen in concepten ondergebracht zijn. Deze concepten worden door leerlingen verworven vanuit concrete maatschappelijke vraagstukken en vervolgens ook weer toegepast op nieuwe maatschappelijke situaties (contexten). De verwachting is dat leerlingen dan een beter hanteerbaar economisch instrumentarium ontwikkelen. De acht concepten in het nieuwe examenprogramma zijn de volgende:

- *Schaarste*: behoeften, middelen, keuzes, budget, prijs
- *Ruil*: geld, arbeidsverdeling, eigendomsrechten, handel
- *Markt*: vraag, aanbod, prijs, concurrentie, kartels, marktingrijpen, marktvormen, elasticiteit
- *Ruilen over tijd*: levenslang leren, pensioen, sparen, rente, overheidstekort
- *Samenwerken en onderhandelen*: prijzenoorlog, cao's, collectieve goederen, prijsafspraken
- *Risico en informatie*: verzekeringen, eenmanszaak, bv, eigen risico, beleggen
- *Welvaart en groei*: nationale rekening, inkomensverdeling, belastingstelsel, duurzaamheid
- *Goede tijden, slechte tijden*: inflatie, werkloosheid, conjunctuur, overheidsbeleid

2.3 Doelen en functies van economieonderwijs

De economische vakken proberen de leerlingen met behulp van kennis, inzicht en vaardigheden de maatschappelijke verschijnselen te laten begrijpen, waar ze als persoon in verschillende rollen binnen het huishouden, de bedrijfshuishouding of staatshuishouding mee te maken krijgen en waarbinnen zij beslissingen moeten nemen of keuzes moeten maken.

BIJLAGE 3 Essenties geschiedenis

3.1 Beschrijving van het vakgebied

Met welk terrein houdt geschiedenisonderwijs zich bezig?

Geschiedenis houdt zich bezig met de ontwikkeling van de menselijke cultuur in de loop der eeuwen. Naar inhoud geldt geschiedenis als een mens- en maatschappijvak, naar aard wordt het ook wel tot het gebied der letteren gerekend. Het te bestuderen object, ‘het verleden’, is immers niet meer; wat rest zijn bronnen die we gebruiken om ons van dat verleden een beeld te vormen.
Geschiedenis als vakgebied beperkt zich tot de studie van de menselijke cultuur; alles daarvóór valt erbuiten. In het schoolvak geschiedenis beginnen we bij de oudste 'mensen zoals wij', de eerste homo sapiens dus. Volgens de meest recente stand van wetenschap hebben we het dan over de laatste honderd- tot tweehonderdduizend jaar.
Een andere, minder gangbare definitie van geschiedenis legt de grens bij het uitvinden van de schrijfkunst. Zodra over een samenleving geschreven berichten bestaan, zou sprake zijn van 'historie' (geschiedenis); alles van vóór dat moment behoort dan tot de 'prehistorie' (voorgeschiedenis). Volgens deze definitie begint de geschiedenis in verschillende gebieden op verschillende momenten - in het huidige Nederland bijvoorbeeld vanaf 50 v.C., in grote delen van Afrika ergens in de negentiende eeuw. Voor zinvol geschiedenisonderwijs is dit geen bruikbaar uitgangspunt.
Wat geschiedenis wezenlijk onderscheidt van andere vakken over mens en maatschappij, is dat de dimensie tijd er altijd een rol in speelt. We bedoelen dan het denken in 'historische tijd', een tijdverloop van honderden, soms duizenden jaren, waarvan we ons een zo waarheids-getrouw mogelijk beeld willen vormen.

Hoewel we het verleden van de menselijke cultuur als één samenhangend geheel kunnen opvatten, is het mogelijk (en gangbaar) om op grond van verschillende perspectieven een aantal 'soorten' geschiedenis te onderscheiden:

- *Sociaal-economische geschiedenis* gaat over de vraag hoe mensen in hun levensonderhoud voorzien (landbouw, ambachten, nijverheid, industrie, handel, enzovoort) en ze samen leven, bijvoorbeeld hoe zij omgaan met verschillen in welvaart, status, sekse, en leeftijd.
- *Bestuurlijk-politieke geschiedenis* richt zich op de vraag hoe mensen hun samenlevingen besturen, hoe macht wordt uitgeoefend en hoe conflicten worden opgelost. Dit terrein kan worden onderverdeeld in een intern domein, over de machtsverhoudingen binnen een bepaalde samenleving, en een extern domein, over de machtsverhoudingen tussen verschillende samenlevingen - vaak problemen van oorlog en vrede.
- *Cultureel-mentale geschiedenis* is gewijd aan de gevoels- en gedachtenwereld van de mensen: waarin geloven ze, wat vinden ze mooi, wat vinden ze zinvol, waarvoor zijn ze bang? Hier is een onderverdeling mogelijk tussen de zichtbare vormgeving van het bestaan, bijvoorbeeld in kunst, kleding, gewoonten en gebruiken (materiële cultuur), en de niet direct zichtbare wereld van overtuigingen, gevoelens en gedachten, bijvoorbeeld godsdiensten, ideologieën, mentaliteiten (immateriële cultuur).

Een tweede ordening van perspectieven om naar het verleden te kijk is die van *schaalgrootte.* Samenlevingen en ontwikkelingen daarin kunnen bekeken worden op mondiale, Europese, nationale, regionale en lokale schaal, of vanuit kleine groepen in een samenleving, zoals het gezin of één of meer individuen. Deze indeling kan dwars door de bovengenoemde categorieën heen lopen.

Wat wordt geleerd?

Leerlingen verwerven bij geschiedenis kennis van *historische feiten* en *historische denk- en redeneerwijzen*.
Historische feiten kunnen eenvoudig, maar ook ingewikkeld van aard zijn. Daarom is het handig om onderscheid te maken tussen kennis van gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen.
Gebeurtenissen zijn concrete voorvallen die zich op een bepaald moment voordoen. Het moment waarop een gebeurtenis zich afspeelt kan precies worden omschreven door een jaartal, datum en eventueel tijdstip van de dag. In geschiedenisboeken staan meestal maar weinig voorvallen die zo concreet waarneembaar en dateerbaar zijn. Het noemen van een grote hoeveelheid kleine incidenten maakt een tekst erg onoverzichtelijk en onsamenhangend. Daarom vatten we doorgaans meerdere voorvallen samen onder één term. Het gebeuren dat we de Slag bij Waterloo noemen bestond in werkelijkheid uit duizenden voorvallen van het type 'soldaat x schiet op soldaat y'. Hoe meer concrete gebeurtenissen er onder een bepaalde benaming worden samengevat, hoe complexer het feit. Om zo'n feit goed duidelijk te maken voor leerlingen is het doorgaans nuttig terug te gaan tot het niveau van afzonderlijke concrete voorvallen.
Met *verschijnselen* bedoelen we toestanden en instellingen die gedurende langere tijd min of meer onveranderd hebben bestaan. De verdeling van de samenleving in drie groepen (geestelijkheid, adel en derde stand) is het verschijnsel 'standenmaatschappij'. Didactische sleutelvragen bij verschijnselen zijn: wat is het, wat zijn de kenmerken ervan? Zulke vragen kun je toepassen op het verschijnsel vijfjarenplannen, het verschijnsel gilden, het verschijnsel feodalisme, enzovoort.
De kennisvorm *ontwikkelingen* betreft de verandering van verschijnselen. Daarbij kan het gaan om de opkomst of het ontstaan van iets, de ondergang of het verdwijnen van iets, of de overgang van de ene situatie naar de andere, zoals de ondergang van het Romeinse Rijk, de overgang van een agrarisch-urbane naar een industriële samenleving of het ontstaan van de parlementaire monarchie in Engeland. Bij een ontwikkeling beschrijft men een reeks gebeurtenissen die samen een veranderingsproces typeren. Het ligt voor de hand zo'n ontwikkeling op een tijdlijn of tijdbalk uit te zetten en daar gebeurtenissen op aan te geven die van betekenis waren voor de betreffende ontwikkeling.

In de kennisvorm *personen* kunnen alle drie de voorgaande kennisvormen een rol spelen. Het kan bijvoorbeeld gaan om daden van personen: Piet Hein verovert de Zilvervloot, president Lincoln kondigt de bevrijding van slaven af. Het kan ook gaan om het karakter, de ideeënwereld of de functie van een persoon of om een beschrijving van diens leven.

Een probleem bij geschiedenisonderwijs is dat vaak nogal wat feiten op korte termijn worden geleerd en daarna al snel worden vergeten. Dit gebeurt met name als 'de geschiedenis' lineair wordt geprogrammeerd door de opeenvolgende leerjaren heen. Alles komt dan één keer voorbij, herhaling is niet goed mogelijk. Daarom wordt in het huidige geschiedenisonderwijs feitenkennis op de eerste plaats gebruikt om een *chronologisch referentiekader* op te bouwen. Dat kader bestaat uit een beperkte hoeveelheid sleutelfeiten die dienen als oriëntatiepunten in een tijdsverloop dat vele eeuwen en talloze ontwikkelingen omvat. Kennis van die sleutelfeiten noemen we *oriëntatiekennis*. Voor het opbouwen van oriëntatiekennis is een concentrisch curriculum nodig, een programma waarin eerder verworven kennis kan worden uitgebreid en toegepast.
Bij de bespreking van de kennisvorm 'gebeurtenissen' zagen we al dat de kennis van een gebeurtenis zin krijgt door er betekenis aan te geven. Zulke betekenis wordt meestal uitgedrukt in *historische begrippen*. De vernielingen in de kerken in de zestiende eeuw worden aangeduid met het begrip 'beeldenstorm': een tamelijk uniek begrip, omdat het thuishoort in de zestiende eeuw in Nederland en nergens anders. Maar we kunnen de beeldenstorm ook in meer algemene termen karakteriseren, bijvoorbeeld als een opstand. Opstand is een algemeen begrip: het geeft de gebeurtenis een betekenis die vergelijking met andere gebeurtenissen mogelijk maakt. Die algemene, niet aan een bepaalde tijd of omstandigheid gebonden begrippen noemen we *sleutelbegrippen*.
Een aparte categorie bij geschiedenis zijn begrippen als bron, vraagstelling, feit, betrouwbaarheid, representativiteit, continuïteit en verandering, periodisering, oorzaak, gevolg, aanleiding, interpretatie, tijdgebondenheid, waarden en normen, subjectiviteit en objectiviteit. Ze worden ook wel aangeduid als *structuurbegrippen* omdat zij te maken hebben met de vorm en structuur waarin geschiedenis geschreven wordt.

De *historische denk- en redeneerwijzen* (voorheen ook wel vaardigheden genoemd) die de kern van het (school)vak vormen kunnen we in vier

categorieën indelen. De eerste categorie gaat over de wijze waarop je feiten vaststelt. Dat doe je door geschriften en andere overblijfselen uit het verleden op te vatten als historische bronnen, waaraan je vragen kunt stellen. Afhankelijk van de vraag levert een bepaald overblijfsel informatie op over het verleden en wordt daarmee een bron van kennis. Op een bron wordt *bronkritiek* toegepast. Niet alles wat een bron suggereert hoeft immers juist te zijn: een tekst kan onwaarheden bevatten, een afbeelding kan iets idealiseren. Bij bronkritiek ga je na wie de bron gemaakt heeft en in welke tijd, over welke informatie de maker kon beschikken en met welke bedoeling deze is bezig geweest. Zo krijg je een aanwijzing voor de betrouwbaarheid van een bron. Kenmerkend voor geschiedenis is het tijdsverschil dat het interpreteren van bronnen zo moeilijk maakt. Overblijfselen uit het verleden zijn zonder hun historische context vaak maar moeilijk te begrijpen. Dat geldt ook voor het beoordelen van de representativiteit van een bron: als je wilt weten of iets een uitzondering was of vaker voorkwam, moet je veel kennis hebben van de omstandigheden in die tijd – van de historische context dus.
De tweede categorie gaat over de manier waarop je de tijd kunt overzien en indelen. Zonder opdeling in tijdperken of perioden zou het moeilijk zijn je een begrijpelijk en leerbaar beeld te vormen van het verleden van de mensheid. Wanneer binnen een bepaalde periode de typerende kenmerken relatief onveranderd aanwezig zijn spreken we van *continuïteit*. De dominante positie van de rooms-katholieke kerk vertoonde in de Middeleeuwen eeuwenlang continuïteit. Maar op zeker moment kwam daar *verandering* in door de protestantse reformatie in de zestiende eeuw. Dat was dan ook een van de redenen waarom historici hebben besloten dat de periode van de Middeleeuwen toen afliep. Verandering en continuïteit doen zich altijd op elk moment voor. Nooit verandert alles, nooit blijft alles hetzelfde. Een 'nieuw tijdperk' begint bij logischerwijs 'belangrijke veranderingen', maar welke veranderingen belangrijk genoeg zijn, dat hangt af van je gezichtspunt, ofwel de vraag die je stelt. De indeling in de vijf perioden Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Vroegmoderne Tijd en Moderne Tijd berust op een afspraak die ook anders had kunnen luiden, net als de indeling in tien tijdvakken die tegenwoordig op scholen gebruikt wordt.
De derde categorie gaat over de wijze waarop we ontwikkelingen in het verleden van de mensheid *verklaren.* Verklaren wil zeggen: uitleggen hoe iets zo gekomen is door er oorzaken voor aan te voeren. Structurele

oorzaken zijn zaken die gedurende enige tijd bestaan, bijvoorbeeld een bepaalde economische omstandigheid, een heersende mentaliteit, of een politieke structuur. Incidentele oorzaken zijn gebeurtenissen, zoals de beeldenstorm in Nederland in 1566. Die beeldenstorm is een incident dat kan dienen in de verklaring van de Nederlandse Opstand tegen Spanje. Een relatief klein incident dat een bepaalde ontwikkeling op gang brengt, duiden we vaak aan met het woord aanleiding. Daarbij wordt verondersteld dat die aanleiding van ondergeschikt belang is vergeleken met de structurele omstandigheden. Zo wordt vaak beweerd dat als de Eerste Wereldoorlog niet was begonnen door de moord op kroonprins Franz Ferdinand in Sarajevo in 1914, er wel een ander incident zou zijn geweest dat tot hetzelfde resultaat zou hebben geleid.
Bij het verklaren van het handelen van mensen in het verleden moet rekening gehouden worden met de waardepatronen in hun eigen tijd; dat wat van groot belang of als 'normaal' werd beschouwd. Geschiedenis leren betekent dus ook: leren je zo goed mogelijk te 'verplaatsen' in de positie van iemand die leefde in een andere tijd. Je moet je iemands waardepatroon zo goed mogelijk voorstellen en proberen te begrijpen wat van daaruit geredeneerd de logica van diens handelen was. Dit wordt ook wel *'inleving'* of *'empathie'* genoemd.
Het aanwijzen en beschrijven van oorzaken en gevolgen is bij geschiedenis minder eenvoudig dan het klinkt. Terugkijkend in de tijd zijn we al snel geneigd te denken dat 'van het één nu eenmaal het ander kwam'. Maar vrijwel elke handeling heeft naast bedoelde ook onbedoelde gevolgen. Een belangrijk onderdeel van historisch redeneren is daarom oog hebben voor contingentie (toeval): veel dingen hadden best heel anders kunnen lopen. Ook in het verleden was de toekomst onvoorspelbaar.
De vierde categorie gaat over het beeld dat we van het verleden geven: de *interpretatie*. Het vaststellen en selecteren van feiten, het indelen van perioden en het geven van verklaringen maken daar allemaal deel van uit. Een interpretatie komt vanuit een bepaalde vraagstelling en een bepaald gezichtspunt tot stand. Dat gezichtspunt is tijdgebonden: het wordt bepaald door de tijd waarin je leeft. Zo zullen geschiedenissen van de Koude Oorlog die dateren uit de tijd ná de val van de Muur er anders uitzien dan geschiedenissen van vóór dat moment. De betrekkelijkheid van het beeld dat op die manier tot stand komt, is een fundamenteel inzicht voor iedereen die geschiedenis bestudeert. Er kunnen altijd talloze

alternatieve beelden worden gegeven. Toch is het schrijven van geschiedenis niet zomaar willekeur. Historisch denken en redeneren is aan bepaalde wetenschappelijke regels gebonden. Beelden van het verleden die volgens die regels worden opgesteld, kunnen er aanspraak op maken 'waar' te zijn. Maar één alles omvattende waarheid bestaat niet. De waarheid omtrent het verleden is veelvormig, veelkleurig en veelzijdig. Of, om een bekend adagium van een Nederlandse historicus aan te halen: geschiedenis is een discussie zonder eind.

3.2 Geschiedenis in het primair en voortgezet onderwijs

Achtergronden bij het huidige programma

Over de doelen van het geschiedenisonderwijs is lange tijd nauwelijks discussie geweest. Het ging om de vorming van goede staatsburgers, volksgenoten die wisten in wat voor land ze woonden en geleerd hadden zich als deugdzame lieden te gedragen – dit alles vanzelfsprekend in de katholieke, protestantse of meer neutrale variant.
De jaren zestig van de twintigste eeuw maakten aan veel vanzelfsprekendheden een eind. De traditionele doelen van het geschiedenisonderwijs klonken achterhaald: leerlingen moesten niet opgevoed worden tot burgerlijke beschaving en verantwoordelijk staatsburgerschap met respect voor traditionele waarden, zij moesten juist kritisch worden ten opzichte van de bestaande toestand. Als democratische wezens moesten zij de nieuwe maatschappij immers zelf mede vormgeven. Een nieuw soort doelstellingen deed zijn intrede in het geschiedenisonderwijs: kritisch leren denken door het bestuderen van bronnen met verschillende standpunten en interpretaties. Leerlingen moesten geen vaststaande feiten uit het hoofd leren, maar zélf vaststellen wat volgens hen feiten waren door bronnen met elkaar te vergelijken. Het ging niet meer om feitenkennis als doel op zich, maar om ‘vaardigheid’ in het historische redeneren. Tegelijkertijd werd het curriculum verbreed met contemporaine, sociaal-economische en cultureel-mentale geschiedenis. Daarnaast verdween de sterke gerichtheid op Nederlandse geschiedenis.

In de jaren negentig van de twintigste eeuw groeide de kritiek op het 'moderne' geschiedenisonderwijs. Leerlingen zouden 'niets meer weten' van de geschiedenis, en al helemaal niet van het land waarin ze woonden. Als antwoord hierop kwam de commissie-De Rooij in 2001 met een referentiekader waarin de geschiedenis is opgedeeld in tien tijdvakken, ieder met een beeldende naam en afgebakend door ronde, eenvoudig leerbare jaartallen. Van elk tijdvak is een aantal kenmerkende verschijnselen benoemd. Kenmerken van de tijd van pruiken en revoluties (1700-1800) zijn bijvoorbeeld: de Verlichting; het Ancien Regime (verlicht absolutisme); de transatlantische slavenhandel met plantagekoloniën en abolitionisme; en de democratische revoluties. Het is aan leraren zelf om te kiezen met welke voorbeelden ze die verschijnselen concreet maken. Deze 'oriëntatiekennis' wordt – zo is de bedoeling – concentrisch behandeld: eerst in de basisschool, dan in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en tot slot in de bovenbouw.
Terwijl geschiedenisleraren, uitgevers en vakdidactici aan de slag gingen met het nieuwe concept oriëntatiekennis, hield de onrust over ontworteling in de multiculturele samenleving aan: wie waren 'wij Nederlanders' eigenlijk, wat was dat dan, 'onze cultuur'? De roep om een canon van de vaderlandse geschiedenis nam toe. De commisie-Van Oostrum die aan het werk toog kwam in 2006 met een canon van vijftig gebeurtenissen, personen en verschijnselen die als 'vensters' op de Nederlandse geschiedenis en cultuur konden dienen. De selectie van deze vensters oogstte veel bijval. Opmerkelijk echter was dat de commissie zich aan het bestaande bouwwerk van tijdvakken en kenmerkende aspecten weinig gelegen liet liggen.
Anno 2009 is het geschiedenisonderwijs daarmee twee blauwdrukken rijk: één overwegend didactisch concept, waarin de leerbaarheid van het vak centraal staat en leraren – binnen het kader van tijdvakken met hun kenmerken – betrekkelijk vrij zijn in hun leerstofkeuze; en een canon van de vaderlandse geschiedenis, rijk voorzien van allerhande aantrekkelijk (audiovisueel) materiaal, maar niet gebaseerd op de notie van wat nodig is om geschiedenis voor leerlingen leerbaar –beklijfbaar– te maken. Historisch denken en redeneren is ook met de komst van oriëntatiekennis en canon een belangrijk leerdoel gebleven.

Welk programma volgen leerlingen?

In Nederland krijgen alle leerlingen geschiedenis in groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarvóór vindt oriëntatie in tijd (kalender, seizoenen, generaties) plaats, erná is geschiedenis een keuzevak.

Basisonderwijs In het primair onderwijs maakt geschiedenis in groep 6, 7 en 8 deel uit van het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld'. De kerndoelen zoals weergegeven in Tabel 1 vallen onder de categorie Tijd. De nadruk ligt op een eerste kennismaking met de tien tijdvakken, de Nederlandse geschiedenis en vaardigheden als het kunnen hanteren van categorieën van tijd en eenvoudige historische bronnen.

Kerndoelen primair onderwijs
51. De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen, zoals aanwezig in ons cultureel erfgoed, en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren.
52. De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en holocaust; televisie en computer.
53. De leerlingen leren over de belangrijkste historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.

Tabel 1. Kerndoelen geschiedenis primair onderwijs.[10]

Onderbouw voortgezet onderwijs In de onderbouw van het voortgezet onderwijs maakt geschiedenis deel uit van het leergebied Mens en maatschappij. In de praktijk wordt het vak in het vmbo steeds vaker (min of meer) geïntegreerd met verwante vakken aangeboden, terwijl het in

[10] In 2009 wordt de canon van Nederland waarschijnlijk opgenomen in de kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

havo en vwo overwegend als apart vak blijft bestaan. Tabel 2 bevat de kerndoelen van het leergebied die specifiek zijn voor geschiedenis of waaraan geschiedenis een belangrijke bijdrage kan leveren.

Kerndoelen onderbouw
36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.
37. De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: ◆ tijd van jagers en boeren (prehistorie tot 3000 voor Chr.); ◆ tijd van Grieken en Romeinen (3000 voor Chr. – 500 na Chr.); ◆ tijd van monniken en ridders (500-1000); ◆ tijd van steden en staten (1000-1500); ◆ tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600); ◆ tijd van regenten en vorsten (1600-1700); ◆ tijd van pruiken en revoluties (1700-1800); ◆ tijd van burgers en stoommachines (1800-1900); ◆ tijd van wereldoorlogen (1900-1950), en ◆ tijd van televisie en computer (1950-heden). De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen.
40. De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.
43. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

44. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
45. De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking zien.

Tabel 2. Kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs die gerelateerd zijn aan geschiedenis.

Bovenbouw voortgezet onderwijs In de bovenbouw van het vmbo kunnen leerlingen in de theoretische leerweg geschiedenis kiezen in het sectordeel van de sector Zorg en Welzijn; in de drie andere sectoren kan geschiedenis in het vrije deel gekozen worden. In de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte en gemengde leerweg kan geschiedenis alleen in het vrije deel gekozen worden.
Het examenprogramma voor vmbo bevat thema's die voor een groot deel betrekking hebben op de Nederlandse geschiedenis: 1. Leervaardigheden in het vak geschiedenis 2. De koloniale relatie Indonesië – Nederland 3. Staatsinrichting van Nederland 4. De industriële samenleving in Nederland 5. Sociale zekerheid en verzorgingsstaat in Nederland 6. Cultureel-mentale ontwikkelingen in Nederland na 1945 7. De Koude Oorlog en 8. Historisch overzicht vanaf 1900. De thema's worden verdeeld over het schoolexamen en een centraal examen.

In de bovenbouw van havo en vwo is geschiedenis onderdeel van de profielen Cultuur en Maatschappij en Economie en Maatschappij. In de twee andere profielen kan het alleen in het vrije deel gevolgd worden. Sinds 2007 wordt met een nieuw examenprogramma gewerkt, waarin een belangrijke plaats is ingeruimd voor het domein 'oriëntatiekennis'. Daarin worden de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken beschreven. Leerlingen moeten deze kenmerkende aspecten, zoals 'de groei van het Romeinse imperium' en 'het begin van de Europese overzeese expansie'

kunnen verduidelijken met behulp van een concreet voorbeeld van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon. In het domein 'Historisch besef' zijn historische denk- en redeneerwijzen ondergebracht. Het derde domein 'thema's' kan door de school zelf worden ingevuld met een aantal thema's naar keuze; alleen 'Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie' is verplicht voor iedereen.
Sinds 2004 vindt op een aantal scholen een proefneming plaats met het nieuwe examenprogramma om na te gaan of het haalbaar is om een 'open' concept als oriëntatiekennis (dat immers geen concrete inhouden voorschrijft: de keuze van voorbeelden om een kenmerkend aspect te beschrijven is vrij) tot inzet van het centraal examen te maken. Landelijke invoering van zo'n nieuw centraal examen vindt plaats zodra daar in de pilot voldoende ervaring mee is opgedaan. Tot die tijd maken de tien tijdvakken deel uit van het schoolexamen, en worden in het centraal examen (als voorheen) twee landelijk voorgeschreven thema's geëxamineerd waarvan er elk jaar één wisselt. De historische denk- en redeneerwijzen zijn en blijven onderdeel van zowel het schoolexamen als het centraal examen.

3.3 Geschiedenisonderwijs: waar is het goed voor?

Geschiedenis is een vak met een sterk publiek karakter. Van allerlei kanten worden aan het geschiedenisonderwijs taken en functies toegedacht, een verschijnsel dat zich uiteraard niet tot Nederland beperkt. Geschiedenis kan op de eerste plaats een functie hebben in het op zoek gaan naar de eigen wortels (die van je familie, een groep waartoe je behoort of het volk waartoe je behoort) om daardoor een beter besef te ontwikkelen van wie je eigenlijk bent (identiteitsbesef) en een gevoel te ontwikkelen deel te gaan uitmaken van een bepaalde gemeenschap, bijvoorbeeld het zich burger van een land voelen.
Het verleden kan gezien worden als voorgeschiedenis van het heden, vanuit een historische ontwikkeling kan het heden beter begrepen worden. Er kunnen lessen worden getrokken uit de geschiedenis op grond van het onderscheiden van analogieën en parallellen, met de kanttekening dat een vergelijking met een historisch precedent nooit helemaal opgaat. Geschiedenis kan de functie hebben van herinneren en herdenken. De herinnering aan gebeurtenissen als de holocaust, de slavernij of de

slachtingen in de loopgraven van de Eerste Wereldoorlog kan de neiging versterken van 'dat nooit weer'. Ook de ontwikkeling van een gevoel voor rechtvaardigheid en redelijkheid wordt wel als functie van geschiedenis gezien. Is het eerlijk dat blanke Amerikanen het hele land van de Noord-Amerikaanse indianen hebben ingepikt? Zou de eerlijkheid niet gebieden dat daarvoor een behoorlijke compensatie wordt gegeven? Tot slot kan heldendom vereerd worden. Heldhaftig gedrag kan gezien worden als inspirerend voorbeeld waaraan men zich kan spiegelen. In Nederland is die traditie overigens nooit erg krachtig geweest; wat ervan restte is sinds de jaren zestig voortvarend afgebroken.

Iemand kan aan het vergaren van historische kennis ook persoonlijke voldoening of zingeving ontlenen, bijvoorbeeld het gevoel de wereld beter te begrijpen of de mogelijkheid er indruk mee te maken op anderen.

Het spreekt vanzelf dat deze functies nooit alle tegelijk en in gelijke mate aan de orde kunnen zijn. Welke functies voorrang krijgen, is tijdgebonden en deels ook persoonsgebonden: in het geschiedenisonderwijs is veel ruimte voor eigen accenten van een geschiedenissectie of individuele docenten. Ook in dit opzicht is geschiedenis een discussie zonder eind.

BIJLAGE 4 Essenties maatschappijleer

4.1 Met welk terrein houdt maatschappijleer zich bezig?

Maatschappijleer als verplicht vak en maatschappijwetenschappen als profielvak bestuderen het terrein van maatschappij en politiek, zowel afzonderlijk als in hun samenhang. Daarbij zijn te onderscheiden de studie naar het systematisch karakter van maatschappijen en van de politiek enerzijds en anderzijds van de processen die zich erin afspelen. Dat betekent tegelijk dat de basiswetenschappen van het schoolvak daarmee duidelijk worden: in eerste instantie de sociologie en politicologie.
Vanaf de oprichting van het schoolvak maatschappijleer met de Mammoetwet in 1968 blijft steeds de kern van maatschappijleer het analyseren van maatschappelijke en politieke vraagstukken en de reflectie over mogelijke oplossingen en aanpak van deze vraagstukken. Heel nadrukkelijk is het daarbij de bedoeling dat de leerling ook zichzelf leert positioneren in de maatschappelijke en politieke verhoudingen en daarmee dus de eigen waarden leert kennen en eigen politieke en maatschappelijke standpunten ontwikkelt. Hoewel er een duidelijke ontwikkeling in de diverse eindtermen van de verschillende perioden te bespeuren valt, draait de doelstelling van het vak om een driegeleding:

- politieke en maatschappelijke geletterdheid
- politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen
- het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie

Vanuit deze doelstelling wordt duidelijk dat maatschappijleer twee hoofdfuncties heeft: zowel een eerste inleiding in elementaire sociaal-wetenschappelijke begrippen als burgerschapsvorming. In veel andere landen draagt een vak met soortgelijke inhouden als maatschappijleer

ook vaak een naam waarin burgerschap voorkomt. Éducation civique, juridique et sociale in Frankrijk, Citizenship education in het Verenigd Koninkrijk, Edukacja obywatelska (burgerschapseducatie) in Polen, bijvoorbeeld. Maar even vaak is er in de naam een verwijzing naar de sociale wetenschappen: Gesellschaftskunde, Sozialkunde of eenvoudigweg Politik in de landen van de BRD, Social studies in Australië, Samfundsfag (Maatschappijwetenschap) in Denemarken, bijvoorbeeld.

Hoofddomeinen

Hierboven is aangegeven dat de basiswetenschappen in eerste instantie de sociologie en politicologie zijn. Deze disciplines worden op veel universiteiten tegenwoordig tezamen de sociale wetenschappen genoemd. Elk van hen bestaat uit een aantal deeldisciplines die een bron kunnen vormen voor de selectie van leerstof voor maatschappijleer/maatschappijwetenschappen. Voor de politicologie betreft dat de beleidswetenschap, de bestuurskunde en de wetenschap der internationale betrekkingen. Voor de sociologie zijn dat de culturele antropologie, de organisatiewetenschappen en de communicatiewetenschap. Buiten deze basiswetenschappen zijn er ook verbindingen met rechten, sociale geografie, filosofie, economie en geschiedenis.
Maatschappijleer bestudeert dus de structuren en processen van politiek en maatschappij in hun onderlinge verhouding, en doet dat door middel van het bestuderen van politieke en maatschappelijke vraagstukken met behulp van begrippen uit de sociale wetenschappen. De structuur van de samenleving wordt daarbij bestudeerd door deze in te delen in drie hoofddomeinen: het politiek-juridische domein, het sociaal-economische domein en het sociaal-culturele domein. Tabel 1 geeft voorbeelden van centrale begrippen en processen van deze domeinen.

Politiek-juridische domein	Sociaal-economische domein	Sociaal-culturele domein
Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: politiek systeem, macht, representatie, vrijheid, ideologie, massa-communicatie, conflict, compromis, natie, internationale organisaties, internationale betrekkingen, rechtsstaat, politieke mensenrechten	Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: belangen, sociale positie, stratificatie, sociale mobiliteit, (on)gelijkheid, vrije markt, staatsinterventie, maatschappelijke middenveld, verzorgingsstaat en andere sociaal-economische systemen, sociale mensenrechten	Voorbeelden van centrale begrippen van het domein: cultuur, socialisatie, subcultuur, tegencultuur; etniciteit, diversiteit, groepsvorming, uitsluiting, discriminatie, cohesie, culturele mensenrechten
Voorbeelden van centrale processen: processen van (on)vrijheid, processen van verstatelijking en ontstatelijking	Voorbeelden van centrale processen: processen van (on)gelijkheid	Voorbeelden van centrale processen: processen van cohesie en ontbinding

Tabel 1. Hoofddomeinen waarin de maatschappij kan worden ingedeeld.

Maatschappijleer, de sociale wetenschappen en burgerschap

Buiten het schoolvak maatschappijleer blijft vrij hardnekkig een beeldvorming bestaan die, soms voortgekomen uit onwetendheid, soms uit kortzichtigheid, soms uit eigenbelang, tot andere inhouden en doelstellingen voor maatschappijleer zou leiden. Voor een deel wordt dit veroorzaakt door de complexiteit van het terrein van burgerschap en politiek en maatschappijonderwijs. Voor een deel door het relatief recente verschijnen van de sociale wetenschappen zelf (bedoeld worden politicologie en sociologie) aan het wetenschappelijk firmament. Om met dat laatste te beginnen: politicologie is pas sinds 1948 in Nederland aan een universiteit een afzonderlijke studierichting en faculteit. De sociologie

is weliswaar ouder (vanaf de tweede helft negentiende eeuw) maar vergeleken met andere wetenschappen nog relatief jong. Inmiddels zijn beide wetenschappen tezamen als de faculteit sociale wetenschappen aan de meeste universiteiten de grootste of bijna de grootste faculteit. Het beroepsperspectief voor leerlingen in deze wetenschappen is zeer aanzienlijk en de invloed van de sociale wetenschappen op de samenleving ongekend groot.
De complexiteit van burgerschapseducatie en politiek en maatschappij-onderwijs is een andere bron van spanning tussen de wensen van sommige partijen buiten of aan de rand van het schoolvak enerzijds en anderzijds de essentie van het vak zoals gezien door de vakmensen en de vakwetenschappers. De beeldvorming ten opzichte van de sociale wetenschappen is daar een eerste element van. Lange tijd is door sommigen vastgehouden aan het 'onwetenschappelijke' van de sociale wetenschappen vanwege het feit dat de samenleving zelf een menselijk construct is en om die reden niet wetenschappelijk bestudeerd zou kunnen worden. Terwijl binnen de sociale wetenschappen dit probleem in langdurige wetenschappelijke debatten is geanalyseerd en in nieuwe theorie vastgelegd (onder andere in de zogenaamde 'Methodenstreit' van de zeventiger jaren) lijkt de buitenwereld soms nog steeds vanuit oude beelden naar de sociale wetenschappen te kijken. Juist de subjectiviteit van de 'geconstrueerde' samenleving is de kern van de sociale wetenschappen en van maatschappijleer en verlangt van de leerling een soort denk- en redeneervaardigheden die bij andere vakken niet voorkomen en een vereiste zijn voor een volwaardig functioneren in politiek en samenleving. Zie daarvoor hieronder in de paragraaf over typerende redeneer- en denkwijzen.

Een tweede element in de complexiteit van burgerschapseducatie en politiek en maatschappijonderwijs is de soms gehoorde visie dat onderwijs in politiek en maatschappij niet in een vak, zelfs niet op de school thuis hoort. De eerste plaats zou daarvoor het gezin zijn, de tweede plaats de vakoverstijgende ruimte of 'pedagogische dimensie' van het onderwijs. De opvatting dat politiek en maatschappijonderwijs vooral in het gezin hoort wordt in Nederland niet meer zo vaak gehoord. Bij gelijksoortige vakken in het ons omringende buitenland keert de opvatting nog regelmatig terug. Een zwakkere afspiegeling ervan leeft in Nederland in de vorm van de opvatting dat zulk onderwijs pas op hogere

leeftijd mag aanvangen. Gevolg is het opmerkelijke feit dat ook na drie jaar onderbouw in aanverwante vakken, leerlingen die in de vierde klas van het voortgezet onderwijs met maatschappijleer mogen beginnen het verschil tussen regering en parlement niet kennen en niet kunnen uitleggen.
Hardnekkiger is de visie dat burgerschap in de 'pedagogische dimensie' zou thuishoren en uitsluitend daar. Deze opvatting miskent niet alleen de omvang van de cognitieve vakinhoudelijke component van burgerschap, maar ook de omvang van de noodzakelijke systematische waarden-educatie die daarvoor nodig is. Veel vakken dragen daartoe bij, maar een vak met op de sociale wetenschappen gerichte inhouden is daarvoor onmisbaar. Voor een uitwerking van de verhouding met andere vakken ten aanzien van burgerschap zie hieronder de paragraaf over de functies van het schoolvak.
Er is ook een zeker belang bij sommigen om de oude beeldvorming te handhaven. Het wordt dan makkelijker bijvoorbeeld de uren van maatschappijleer aan andere zaken te besteden door het vak niet te geven en te vervangen door enkele kleinschalige projectjes zoals in het vmbo in belangrijke mate nog gebeurt. Of door de uren van maatschappijleer te gebruiken om inhouden van andere, aanverwante vakken te verzorgen. Of door de uren van maatschappijleer te gebruiken om problemen van schoolklimaat en schoolcultuur op te lossen zoals veiligheidsproblemen, schoolpleinconflicten, orde, discipline en netheid in school. Hoewel een vakkundig gegeven maatschappijleer kan bijdragen aan de vorming bij andere vakken en aan schoolklimaat en schoolcultuur, betreft dit niet de essentie van maatschappijleer.

Een kleine geschiedenis van maatschappijleer

De ontwikkeling van maatschappijleer draait om twee kernelementen: thema's en benaderingswijzen. Deze laatste veranderen later in domeinen. Van een voornamelijk thematische benadering ontwikkelt maatschappijleer zich tot een vak met een conceptuele benadering via de hoofddomeinen, waarmee de leerling een samenhangend begrippen-apparaat krijgt aangereikt.
Een katholieke maatschappijleer bestond voor de Tweede Wereldoorlog op katholieke huishoudscholen en andere katholieke scholen voor beroepsonderwijs. In de katholieke leer was de toevoeging – leer

standaard: een godsleer, een geloofsleer, een kerkleer en zo ook een maatschappijleer. Bij de latere algemene invoering is deze naam geleend. En in tegenspraak met de kern van maatschappijleer, die juist op het tegendeel van indoctrinatie of het doorgeven van een leer is gericht, maar juist op de ontwikkeling van een eigen beargumenteerde keuze voor maatschappelijke waarden, is het het enige vak dat niet op -kunde eindigt of de naam van de universitaire discipline draagt. Maatschappijleer is als vak ingevoerd in 1968 met de Mammoetwet. Het doel van deze wetgeving was een grotere doorstroming in het voortgezet onderwijs mogelijk te maken en daarmee een grotere maatschappelijke gelijkheid en meer mogelijkheden voor individuele ontplooiing. Het doel van de introductie van maatschappijleer was vorm te geven aan de kritische houding ten opzichte van de maatschappij, die in dat tijdsgewricht -de zestiger jaren - dominant was. Deze maatschappijkritiek betrof ook het onderwijs dat als schools en deels maatschappijvreemd werd ervaren. Deze twee elementen -een maatschappijkritische component en een uitzonderlijke positie als vak temidden van de andere vakken - hebben het vak aanvankelijk gekenmerkt. In een recent rapport dat ten behoeve van het vak maatschappijwetenschappen is gemaakt wordt de gestage ontwikkeling in de richting van een professioneel vak nog eens pregnant geformuleerd: *"De oorsprongen van het vak liggen bij de invoering van het algemeen kiesrecht in 1919 en in het streven na de Tweede Wereldoorlog naar vrijwaring van de jeugd van niet-democratische invloeden. In 1968 werd maatschappijleer als vak ingevoerd op de scholen van het voortgezet onderwijs. (...) Er was geen voorgeschreven inhoud, geen goede regeling van de lesbevoegdheid en er bestond geen lerarenopleiding voor maatschappijleer. Deze 'valse start' heeft het vak jarenlang achtervolgd. In de tweede helft van de jaren tachtig kreeg maatschappijleer een impuls doordat het een examenvak werd; eerst nog experimenteel en vanaf 1990 regulier (echter niet verplicht*).[11]

[11] Commissie Maatschappijwetenschappen (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen. Voorstel examenprogramma*, Enschede: SLO.

Een eerste terreinafbakening geschiedde in 1974 met de introductie van zes themavelden:

- primaire samenlevingsvormen
- socialisatie, waaronder massamedia
- politiek
- arbeid en kapitaal
- criminaliteit en strafrecht
- internationale verhoudingen

Vrij snel daarna werd echter het specifieke van maatschappijleer vastgelegd, namelijk de manier waarop het vak deze thema's benadert: de zogenaamde benaderingswijzen. Daarbij staat het begrip "beïnvloeding" centraal in het voorstel. Om inzicht te krijgen in het eigen dagelijks bestaan, moet we eerst beseffen door welke maatschappelijke en politieke factoren we worden beïnvloed. Het bewustzijn van deze beïnvloeding en de eigen (zorgvuldig opgebouwde) conclusies hieromtrent, moeten ook leiden tot conclusies voor het eigen handelen. Het gaat om verschillende invalshoeken van waaruit je verschillende thema's belicht en deze thema's analyseert aan de hand van sociaalwetenschappelijke sleutelbegrippen en hierbij zowel het micro-, als het meso-, als het macroniveau aan de orde stelt.
De invalshoeken of benaderingswijzen worden dus geformuleerd vanuit de hoofdvormen van beïnvloeding:

- sociale beïnvloeding en culturele beïnvloeding, tezamen al snel de sociaal-culturele beïnvloeding genoemd
- politieke beïnvloeding
- beïnvloeding door de sociaal-economische situatie

De grote verschuiving die in de ontwikkeling van het vak maatschappijleer plaatsvindt is die van een zwaartepunt bij de themavelden in het begin van haar geschiedenis naar een zwaartepunt bij de invalshoeken of benaderingswijzen in de huidige fase. In deze fase worden de benaderingswijzen, dan ook omgedoopt tot de 'domeinen' (zie hierboven 4.1). Opvallend blijft dat bepaalde elementen die de kern van

maatschappijleer vormen in de hele ontwikkeling constant blijven. Dat geldt in de eerste plaats voor het centrale onderzoekselement: maatschappelijke en politieke vraagstukken. Maar ook voor de doelstellingen, die weliswaar in de formulering wijzigen, maar niet in de kern (zie daarvoor ook hieronder 4.4).

4.2 Maatschappijleer in het curriculum

Op de verschillende schooltypen worden de hoofddomeinen die in de eerste paragraaf onderscheiden zijn telkens iets anders uitgewerkt. Voor de havo en het vwo zijn er vier hoofdthema's vastgesteld die een uitwerking zijn van de drie domeinen:

- Het politiek-juridische domein 1: Parlementaire democratie
- Het politiek-juridische domein 2: Rechtsstaat
- Het sociaal-economische domein: Verzorgingsstaat
- Het sociaal-culturele domein: Pluriforme samenleving

In het vmbo gelden de volgende hoofdthema's.

- Leervaardigheden maatschappijleer: het analyseren van een maatschappelijk vraagstuk
- Politiek en beleid
- Mens en werk
- Multiculturele samenleving
- Massamedia
- Criminaliteit en rechtsstaat

Daarnaast is er het profielvak maatschappijwetenschappen in de profielen Cultuur en Maatschappij en Economie en Maatschappij en in de zogenaamde Vrije ruimte. Op dit moment (2009) gelden daar nog eindtermen en leerstof gerangschikt volgens zes themavelden. Maar een ministeriële commissie onder leiding van hoogleraar Paul Schnabel werkt aan nieuwe eindtermen op basis van een eerder geformuleerd en door het veld goedgekeurd voorstel. Daarin wordt gekozen voor een structuur waarbij een samenhangend begrippenapparaat de kern vormt. De basis

wordt gevormd door hoofdbegrippen uit politicologie en sociologie. Zie daarvoor het schema in Tabel 2. Deze begrippen worden vervolgens toegepast op afzonderlijke gebieden van de samenleving. Vooralsnog zijn daarvoor dertien toepassingsgebieden vastgesteld. Zie de lijst na de tabel.

Maatschappijwetenschappen Concepten		
	Sociologie samenleving / maatschappij	**Politicologie** politiek / bestuur / staat
Binding	sociale cohesie instituties groepsvorming	politieke instituties representatie
Vorming	socialisatie / acculturatie identiteit	politieke socialisatie ideologie
Verhouding	sociale gelijkheid ongelijkheid	macht / gezag conflict / samenwerking
Verandering	modernisering individualisering mondialisering	democratisering ontstatelijking
Maatschappijwetenschappen Contexten		
Nederland Europese Unie Internationale vergelijking		

Tabel 2. Concepten uit het nieuwe programma maatschappijwetenschappen voorgesteld door de Commissie-Schnabel.

Toepassingsgebieden:

- Vaardigheden
- Communicatie en massamedia
- Cultuurvergelijking
- Samenlevingsvormen

- Migratie en integratie
- Arbeid, sociale ongelijkheid en vrije tijd
- Welvaart en welzijn
- Democratie, autocratie en politieke verandering
- Ideologieën, waarden en voorkeuren
- Conflict, samenwerking en internationale machtsverhoudingen
- De toekomst van de (Nederlandse) nationale staat
- Politieke actoren en politiek gedrag
- Veiligheid als maatschappelijk en politiek vraagstuk
- Religie, levensbeschouwing en zingeving

4.3 Denk- en redeneerwijzen van het schoolvak maatschappijleer

De belangrijkste denk- en redeneerwijzen voor maatschappijleer komen voort uit de specifieke aard van maatschappelijke en politieke vraagstukken. De aard van het proces van waarheidsvinding is voor deze vraagstukken anders dan voor de vraagstukken van veel andere disciplines. Het systeem van waarheidsvinding dat in een politiek proces plaats vindt wijkt sterk af van de waarheidsvinding via uitrekenen, onderzoeken van oorzaken en gevolgen via experimenten waaraan leerlingen in veel ander vakken gewend zijn. Het systeem van politieke waarheidsvinding (van voorlopige en veranderende waarheden, overigens) staat bij maatschappijleer centraal, en vereist geheel eigen denk- en redeneervaardigheden. De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken laat geen rechtlijnige of eenduidige oplossingen toe. In het politiek systeem wordt door allerlei actoren op basis van hun belangen en op basis van hun ideologieën (waarden) gedebatteerd en gestreden om de voorlopig beste oplossing. De basiswaarden van een samenleving, zoals gelijkheid, vrijheid, welvaart, cohesie veranderen daarbij niet. Maar de 'waardering' die de verschillende actoren daaraan geven en de veranderende maatschappelijke omstandigheden en belangenposities van de actoren maken elk tijdsgewricht nieuwe maatschappelijke en politieke arrangementen noodzakelijk en mogelijk.

Voor leerlingen betekent dit dat zij in staat zijn:

- te analyseren welke actoren bij een vraagstuk betrokken zijn
- te denken in doelen en middelen in het kader van beleid
- te zien dat actoren op grond van waarden (ideologieën) en belangen verschillend denken over oorzaken en gevolgen van maatschappelijke vraagstukken
- te analyseren in welk politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel systeem om het vraagstuk gestreden en gedebatteerd wordt
- te analyseren hoe via macht, invloed en representatie gestreden en gedebatteerd wordt om de (voorlopige) oplossingen van maatschappelijke vraagstukken
- een analyse te maken van waarden en waardensystemen van maatschappelijke en politieke actoren
- de eigen maatschappelijke en politieke waarden te leren kennen en te ontwikkelen

4.4 Doelen en functies van maatschappijleer

Hiervoor hebben wij beschreven hoe de doelstelling van maatschappijleer zich centreert rond drie elementen: politieke en maatschappelijke geletterdheid; politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen en vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie.
Deze doelstellingen zijn sinds de jaren zeventig van de twintigste eeuw niet wezenlijk veranderd. In die tijd werd het als volgt geformuleerd:

a) kritische sociale en politieke bewustwording

b) bevorderen van kritische houding en standpuntbepaling

c) steunend op kennis van feiten en inzicht in begrippen

d) niet alleen de eigen situatie wordt verduidelijkt, maar ook bredere maatschappelijke en politieke verbanden

e) mogelijkerwijs ontstaat hierdoor bereidheid om bij te dragen in de richting van een gestelde norm of tot behoud van de bewust geaccepteerde bestaande situatie

f) om hieraan bij te dragen zijn sociale vaardigheden nodig.

Vanuit deze doelstellingen is ook steeds de tweevoudige functie van maatschappijleer te zien: enerzijds een eerste inleiding in de grondbegrippen en benaderingen van de sociale wetenschappen en anderzijds een educatie tot burgerschap. Bij het tot stand komen van de huidige eindtermen voor het havo - vwo vak maatschappijleer heeft de overheid expliciet aangegeven dat burgerschapsvorming een hoofddoel diende te zijn. Burgerschap is niet het exclusieve domein van maatschappijleer. Een aantal andere vakken, zoals nederlands, aardrijkskunde, economie, levensbeschouwing, filosofie en geschiedenis levert belangrijke bijdragen. De sociaalwetenschappelijke kennis die voor actief burgerschap vereist is rechtvaardigt echter een apart vak waarin zowel de aanzienlijke omvang van de cognitieve basis tot zijn recht komt, als voldoende aandacht besteed kan worden aan de typische denk- en redeneer- en onderzoeksvaardigheden.

BIJLAGE 5 Interviewvragen voor methodenontwikkelaars

1) Hoe is de methode tot stand gekomen?

   a) Door wie is het concept uitgewerkt (uitgever, docenten/auteur, andere experts)?

   b) Zijn delen van de methode uitgeprobeerd voor definitief verschijnen?

   c) Als auteurs met verschillende vakexpertise hebben meegeschreven aan de methode, hoe zijn de hoofdstukken dan geschreven? Is er samengewerkt aan een hoofdstuk of zijn hoofdstukken/onderdelen verdeeld?

2) Welke uitgangspunten of (leer) doelen hebben bij het ontwikkelen van de methode een belangrijke rol gespeeld?

3) Op welke manier zijn de vakken geïntegreerd?

   a) Hoe is de leerstof geordend?

   b) Wat is de mate van vakintegratie in deze methode?

   c) Hoe is geprobeerd voldoende aandacht voor vakspecifieke inhouden, begrippen en vaardigheden te waarborgen?

4) Wat is de didactische aanpak van de methode?

   a) Is sprake van een bijzondere wijze waarop de leerstof wordt aangeboden en in hoeverre heeft dat te maken met het feit dat het gaat om een geïntegreerde aanpak?

   b) Is sprake van een bijzondere wijze waarop de leerstof wordt verwerkt (bv. soort opdrachten) en in hoeverre heeft dat te maken met het feit dat het gaat om een geïntegreerde aanpak?

c) Is sprake van een bijzondere wijze waarop getoetst wordt en in hoeverre heeft dat te maken met het feit dat het hier gaat om een geïntegreerde aanpak?

d) Is er een leerlijn (opbouw over leerjaren heen) uitgewerkt ten aanzien van bijvoorbeeld thema's (aard, complexiteit), begrips-vorming, vakspecifieke/overstijgende vaardigheden?

5) Wat is de meerwaarde van vakintegratie zoals in de methode uitgewerkt?

6) Wat zijn nadelen van vakintegratie zoals in de methode uitgewerkt?

7) Wat is als moeilijk/problematisch ervaren bij het ontwikkelen van zo'n geïntegreerde methode?

Bijlage 6 Analysekader voor vakoverstijgende thema's

1) Welke vakken worden in het thema geïntegreerd?

- ▫ Aardrijkskunde
- ▫ Economie
- ▫ Geschiedenis
- ▫ Godsdienst/levensbeschouwing
- ▫ Maatschappijleer
- ▫ Natuur
- ▫ Techniek
- ▫ Gezondheidseducatie
- ▫ Milieueducatie
- ▫ Anders, namelijk……..……

2) In wat voor soort thema is de stof georganiseerd?

- ▫ Een periode of gebeurtenis uit de geschiedenis
- ▫ Een concreet land of een concrete plaats
- ▫ Een abstracte locatie (de stad, je eigen omgeving)
- ▫ Een maatschappelijk vraagstuk / probleem
- ▫ Een maatschappelijk verschijnsel
- ▫ Een kernconcept (bv. verandering, macht)
- ▫ Een kernvraag (bv. hoe komen mensen aan eten?)
- ▫ Anders, namelijk …….

3) Op welke manier(en) worden vakken in het thema geïntegreerd?

- ▫ *Multidisciplinaire aanpak*: 'stapeling' van vakspecifieke inhouden of perspectieven die niet echt aan elkaar gerelateerd worden en

ook niet aansluiten bij een centrale vraag of probleem (bijvoorbeeld eerst een paragraaf geschiedenis, dan aardrijkskunde, etcetera).

- *Interdisciplinaire aanpak A*: vakspecifieke inhouden of perspectieven worden duidelijk gerelateerd aan een centrale vraag of probleem, maar relaties tussen de inhouden en perspectieven ontbreken.
- *Interdisciplinaire aanpak B*: vakspecifieke inhouden of perspectieven worden aan elkaar gerelateerd en aan een centrale vraag of probleem.
- *Transdisciplinaire aanpak*: leerlingen bepalen in belangrijke mate zelf aan welke opdrachten zij werken.

4) Hoe is de stof binnen het thema geordend?

- Hoofdonderwerp – subonderwerpen
- Centrale vraag – subonderwerpen
- Hoofdvraag – deelvragen
- Productgericht: deelactiviteiten die aan een eindproduct bijdragen of afgesloten worden met een integrerende eindopdracht
- Anders, namelijk …….

5) Hoe wordt de stof aangeboden / verwerkt?

- Leerteksten / tekstuele uitleg centraal met verwerking van de stof in opdrachten
- Opdrachtgestuurd (teksten / afbeeldingen vanuit opdrachten bekeken)
- Aard van de opdrachten: ……..

6) Hoe wordt het thema betekenisvol / aantrekkelijk gemaakt voor leerlingen?

- Het thema komt uit de alledaagse leefwereld van leerlingen
- Het thema komt niet uit de alledaagse leefwereld, maar is herkenbaar voor leerlingen (bijvoorbeeld van televisie of film)

- Leerlingen werken aan een aantrekkelijk product
- Het thema start met iets vreemds of spannends
- Een levensthema staat centraal (arm-rijk, ongelijkheid, leven en dood)
- Anders, namelijk .....

Bijlage 7 Interviewvragen leraren basisonderwijs en vmbo

Achtergronden

1) Wanneer is op uw school besloten om de mens- en maatschappij-vakken niet als afzonderlijke vakken te geven, maar geïntegreerd te werken? Welke vakken worden geïntegreerd?

2) Van wie kwam het initiatief om meer samenhang tussen de mens- en maatschappijvakken aan te brengen?

3) Waarom is hiertoe besloten?

4) In welke mate was/is er in de school draagvlak voor het geïntegreerd werken?

5) Is vakintegratie in het hele curriculum – over alle leerjaren - aanwezig?

6) Wordt er voor de mens- en maatschappijvakken een methode gebruikt en zo ja, welke?

7) Hoeveel jaar bent u als leerkracht/docent werkzaam?

8) Voor welke mens- en maatschappijvakken heeft u een bevoegdheid? [Bij leraren werkzaam in de onderbouw van het voortgezet onderwijs]

Curriculum

9) Wanneer is volgens u sprake van vakintegratie?

10) Hoe worden thema's gekozen of ontwikkeld?

    a) Om wat voor soort thema's gaat het?

b) Hoe zijn de kennisgebieden aardrijkskunde, geschiedenis (en wanneer van toepassing economie en maatschappijleer) daarin verwerkt?

11) Ligt er een bepaalde (pedagogisch-didactische) visie aan het geïntegreerd werken ten grondslag, zo ja, welke?

12) Kunt u een voorbeeld geven van een project of lessenreeks waarin mens- en maatschappijvakken op een geslaagde manier geïntegreerd waren?

Didactische aanpak en ervaringen

13) Kunt u kort omschrijven wat kenmerkend is voor de didactische aanpak die u hanteert?

14) Wat zijn de didactische uitdagingen van geïntegreerd werken?

15) Zijn er leerlingkenmerken die mede bepalen of vakgeïntegreerd werken succesvol is?

16) Hoe worden leeruitkomsten getoetst?

17) Hoe zijn de leeropbrengsten van geïntegreerd werken?

a) Wat betreft kennis van feiten, begrippen, inzicht in processen/verschijnselen, domeinspecifieke en vakoverstijgende vaardigheden en motivatie?

b) Zijn hierin volgens u verschillen met vakgericht werken?

Voor- en nadelen

18) Wat zijn volgens u de belangrijkste *voordelen* van het geïntegreerd werken zoals dat op dit moment in uw school bij de mens- en maatschappijvakken plaatsvindt?

19) Wat zijn volgens u de belangrijkste *nadelen* van het geïntegreerd werken zoals dat op dit moment in uw school bij de mens- en maatschappijvakken plaatsvindt?

20) Komen de verschillende vakken volgens u voldoende tot hun recht in het geïntegreerde mens- en maatschappijonderwijs?

21) In hoeverre voelt u zich bekwaam om de mens- en maatschappij-vakken in een geïntegreerd curriculum te onderwijzen?

22) Wat zijn belangrijke voorwaarden die ervoor zorgen dat het geïntegreerd werken op uw school succesvol is of wordt?
Denk aan: roosterzaken, materiële zaken, inrichting lokalen, les- en leermaterialen, samenwerking tussen docenten en vaksecties, rol van de schoolleiding, bevoegdheden / bekwaamheden, na- en bijscholing en aansluiting onder- en bovenbouw.

Afronding

23) Zou u in de toekomst meer of minder geïntegreerd willen werken en waarom?

24) Zijn er nog zaken die in het gesprek niet aan de orde zijn gekomen, waarvan u vindt dat ze wel van belang zijn voor het onderzoek?