

# Kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving

---

Een onderzoek naar kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving  
van het examenprogramma aardrijkskunde Tweede Fase

---

**Masterthesis Geo-communicatie**  
Universiteit Utrecht  
Faculteit Geo-wetenschappen  
Student: Erik Jan Kooiman, 0483095  
Begeleider: Tine Béneker  
Augustus 2012



## Voorwoord

---

Als beginnend docent ben ik de afgelopen twee jaar druk bezig geweest met de onderwijspraktijk. Niet geheel toevallig staat deze thesis ook in het teken van die onderwijspraktijk. Mijn bevindingen voor de klas gaven me inspiratie en nieuwe invalshoeken bij het schrijven van deze thesis. Het onderwerp van de thesis heeft mij ook al een aantal inzichten gegeven in de totstandkoming van het examenprogramma, en de besluitvorming die daarachter schuil gaat. Juist omdat het onderwerp zo op de praktijk gericht is, hoop ik dat de uitkomsten van mijn scriptie relevant zijn binnen het werkveld van de Geo-communicatie en het aardrijkskunde-onderwijs.

In dit voorwoord wil ik een aantal mensen bedanken. Ten eerste mijn begeleidster Tine Béneker voor haar advies, inhoudelijke ondersteuning en sturing, maar nog meer voor haar geduld en onverstoorbareheid. Vanwege een nogal tijdrovende sportcarrière heeft het schrijven van deze scriptie meer tijd in beslag genomen dan vooraf gepland. Desondanks heeft zij altijd de tijd en het geduld gevonden om mij met raad bij te staan. Daarnaast wil ik de docenten bedanken die hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Alle interviews zijn in een prettige sfeer verlopen, en hebben nuttige input voor het onderzoek opgeleverd. Last but not least wil ik mijn vriendin bedanken voor alle steun die ik van haar heb gehad tijdens de vele uren schrijven aan deze scriptie. Hopelijk draagt deze masterthesis bij aan de inhoudelijke discussie omtrent burgerschapsvorming binnen de praktijk van het aardrijkskunde-onderwijs.

Erik Jan Kooiman

Lekkerkerk, augustus 2012



# Inhoudsopgave

---

<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Hoofdstuk 1: Inleiding</b> .....	<b>9</b>
1.1 Actualiteit .....	9
1.2 Burgerschapsvorming.....	10
1.3 Onderzoeksvraag.....	11
<b>Hoofdstuk 2: Burgerschap en burgerschapsvorming</b> .....	<b>13</b>
2.1 Burgerschapsvorming in het algemeen: een definitie.....	13
2.2 Burgerschapsvorming binnen het onderwijs .....	14
2.3 Burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk: een driedeling .....	16
2.4 Kritisch democratisch burgerschap binnen een curriculum: een raamwerk.....	19
2.5 Kritisch-democratisch burgerschap en aardrijkskunde-onderwijs .....	20
2.6 Conclusie.....	22
<b>Hoofdstuk 3: Methodologie</b> .....	<b>23</b>
3.1 Onderzoeksvraag.....	23
3.2 De kansen van het domein Leefomgeving: op papier .....	23
3.3 Het domein Leefomgeving in de praktijk .....	25
3.4 Analyse van opdrachten van leerlingen.....	25
<b>Hoofdstuk 4: D kansen van het domein Leefomgeving</b> .....	<b>27</b>
4.1 Het domein Leefomgeving binnen de context van het vak aardrijkskunde .....	27
4.2 Domein E inhoudelijk.....	28
4.3 Domein Leefomgeving en burgerschap.....	30
4.4 De kansen die het domein biedt in de praktijk .....	31
4.5 Praktische opdracht/ eigen onderzoek.....	35
4.6 Conclusie.....	35
<b>Hoofdstuk 5: Het domein Leefomgeving in de praktijk</b> .....	<b>37</b>
5.1 Het domein Leefomgeving binnen het curriculum.....	38
5.2 De rol van ict: taak voor de methode, of vooral een kwestie van interesse?.....	40
5.3 Actuele ruimtelijke vraagstukken.....	41
5.4 Leefomgeving/Eigen regio.....	43
5.5 Conclusie: kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving .....	45
<b>Hoofdstuk 6: Onderzoek in eigen regio</b> .....	<b>49</b>
6.1 Subdomein E2: Geografisch onderzoek in eigen regio.....	49
6.2 Analyse PO's .....	50
6.3 Conclusie.....	53
<b>Hoofdstuk 7: Conclusies en aanbevelingen</b> .....	<b>55</b>
7.1 Burgerschapsvorming binnen het aardrijkskunde-onderwijs .....	55
7.2 De kansen voor burgerschapsvorming binnen het domein Leefomgeving.....	55
7.3 Burgerschapsvorming in de praktijk: de kansen benut?.....	55
7.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	58
<b>Literatuur</b> .....	<b>59</b>
<b>Bijlages</b> .....	<b>61</b>
<b>Bijlage 1: Interviewleidraad</b> .....	<b>63</b>
<b>Bijlage 2: Opdracht Onderzoek in Eigen regio, CSG Willem de Zwijger</b> .....	<b>65</b>
<b>Bijlage 3: Praktische opdracht aardrijkskunde Havo 4, Libanon Lyceum</b> .....	<b>67</b>



## Abstract

---

The past 2 decennia, citizenship education became more and more pursued by governments and policy-makers. This paper focuses on the Dutch geography curriculum, where citizenship is implemented in the domain “Leefomgeving” of the examination. This paper focuses on how justice-oriented citizenship is implemented in the topic “Leefomgeving” of the Dutch geography curriculum. After studying the theoretical content, the research focuses on the practical implementation of the curriculum.

Applying the “Leefomgeving” topic to justice-oriented citizenship provides good opportunities to develop student's arguing and discussion competences. Qualitative data analysis derived from the knowledge and experience of Dutch geography teachers evidently shows that the structural practical implementation of justice-oriented citizenship is absent. Teachers argue that the student is not able to initiate a funded discussion in this particular phase of life due to mental immaturity. More important, the practical implementation of justice-oriented citizenship is not a requisite in the actual examination. Hence, a teacher's main priority is to teach the theoretic fundamentals of the topic.

Keywords: citizenship education, geography curriculum, justice-oriented citizenship





# Hoofdstuk 1: Inleiding

---

*“Aardrijkskunde als schoolvak heeft tot taak jongeren te oriënteren op de wereld waarin zij opgroeien en functioneren, zowel dichtbij als veraf”. (Commissie Tweede Fase, 2003)*

Het schoolvak aardrijkskunde gaat over de wereld. Over uiteenlopende vraagstukken in allerlei gebieden. Aardrijkskunde gaat over kennis van de wereld, waarin complexe samenhangen in de hedendaagse wereld door de leerling geïnterpreteerd en geanalyseerd dienen te worden (Commissie Tweede Fase, 2003). Deze samenleving is voortdurend aan verandering onderhevig. Hierdoor is het schoolvak ook heel vaak te relateren aan actuele thema's, die dicht bij de belevingswereld van de leerling staan. Het recente conflict in het Midden-Oosten bijvoorbeeld, waarmee in de klas tal van connecties met de lesstof te leggen zijn. Dit geldt (met name in de onderbouw) ook voor fysisch-geografische onderwerpen, waarbij de gevolgen van een natuurramp het meest sprekend in beeld gebracht kunnen worden met actuele beelden.

## 1.1 Actualiteit

---

Het gebruik van actualiteit in de lesstof hangt uiteraard ook af van de invulling die de docent aan de les geeft. Uit een onderzoek, uitgevoerd door Postma-Van der Meer, Vollenbronck en Van Schee (2008), waarin zij onderzochten welke factoren er voor zorgen dat leerlingen aardrijkskunde in de bovenbouw kiezen, blijkt dat actualiteit en nieuwswaardigheid een belangrijke rol spelen. Dit is ook terug te zien in de onderwerpen binnen de aardrijkskunde die de leerlingen als interessant waarden. Een onderwerp dat sterk met de actualiteit verbonden is, milieu en klimaatverandering, scoort hierop hoog. Een meer “klassiek” onderwerp als plaattektoniek/vulkanisme scoort, net als de onderwerpen bodem en landschap, een stuk lager.

Iemand die nadrukkelijk bezig is met het integreren van actualiteit in het onderwijs, is Arie Wensink. Hij schrijft in een artikel in Geografie over de manier waarop hij actualiteit structureel in zijn onderwijs verwerkt. Samen met collega's stelt Wensink een aantal actuele onderwerpen vast, waarover de leerlingen tien dagen lang het nieuws moeten volgen. Uitgangspunt van zijn aanpak zijn een viertal actualiteitstoetsen, waarin gevraagd wordt naar de actualiteit van die vastgestelde tien dagen. De onderwerpen staan dus vast, de inhoud ervan niet. De toets gaat overigens niet alleen over aardrijkskundige onderwerpen, maar kan allerlei op dat moment actuele thema's bevatten (Wensink, 2007).

De toetsen voor “actualiteit” worden afgenomen vanaf de 2<sup>e</sup> klas, tot en met de 5<sup>e</sup> van het VWO. De toetsen tellen mee voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, Frans, biologie of economie, afhankelijk van de onderwerpen. *“De meeste leerlingen vinden de toetsen moeilijk”,* aldus Wensink. *“Dat komt onder andere omdat ze zelf op zoek moeten naar informatie”.* Of de manier van toetsen en het volgen van actualiteit effect heeft, wordt bekend als de eerste groep die vanaf de 2<sup>e</sup> de actualiteitstoetsen doorlopen heeft, examen gaat doen.

Wensink's aanpak is een tijdsintensieve, geheel door de docent geïnitieerde methode om actualiteit in het aardrijkskunde-onderwijs te integreren. Maar hoe zit het met actualiteit binnen de wettelijk kaders van het vak aardrijkskunde?

Binnen de inhoud van de domeinen van het examenprogramma, is bij een aantal onderwerpen ruimte voor actualiteit. Bijvoorbeeld in subdomein B2, waar de leerling de actuele discussie rondom een nader te kiezen verdelingsvraagstuk moet kunnen beoordelen en relateren aan relevante natuurlijke factoren. Op dezelfde manier moet de leerling naast een verdelingsvraagstuk ook een mondiaal milieuvraagstuk kunnen beoordelen en relaties kunnen leggen.

Naast deze kleine verwijzingen, zijn actuele thema's bij uitstek terug te vinden in het domein Leefomgeving, waarin de leerling leert over actuele ruimtelijke vraagstukken in Nederland. De exacte omschrijving zoals die in het examenprogramma staat, is te lezen in kadertekst 1.1. Een belangrijke consequentie van het integreren van actuele thema's in de aardrijkskundelessen, is het feit dat de docent hier zelf invulling aan dient te geven (Wensink, 2007). Dit geldt zeker ook

voor het domein Leefomgeving, wat naast actuele ruimtelijke vraagstukken, ook thema's als eigen regio en leefomgeving omvat. Deze thema's vergen hetzelfde van een docent als het integreren van actualiteit binnen de lessen: een eigen invulling. Een inhoudelijke omschrijving van één van de doelstellingen van het domein, zoals te vinden is in het examenvoorstel van het KNAG, zegt het volgende:

*“Nederlandse jongeren leven in een democratische samenleving en zouden in staat moeten zijn (overheids)beleid kritisch te volgen en in de politiek te participeren. In het kader van burgerschapsvorming besteedt het vak aardrijkskunde daarom aandacht aan de ‘ruimtelijke’ beleidsagenda in Nederland: bijvoorbeeld milieubeleid, ontwikkeling van stad en platteland en waterbeheer. De eigen leefomgeving van jongeren speelt hierbij een hoofdrol.”* In: Gebieden in perspectief. (Commissie Tweede Fase, 2003)

## 1.2 Burgerschapsvorming

Het domein Leefomgeving behandelt heel duidelijk actuele onderwerpen in Nederland, gerelateerd aan de eigen leefomgeving. De inbreng van het begrip burgerschapsvorming is niet expliciet omschreven in de domeinomschrijving, maar komt in het rapport “Gebieden in perspectief” (Commissie Tweede Fase, 2003) wel duidelijk naar voren.

Burgerschapsvorming binnen het onderwijs is een onderwerp waar veel over geschreven is, ook los van het vak aardrijkskunde. Onderzoeken van onder andere Susan Smith en Wiel Veugelers gaan in op dit thema, en sluiten aan bij de recente discussie rondom burgerschapsvorming in het onderwijs. Burgerschapsvorming is een begrip dat de laatste jaren behoorlijk veel aandacht heeft gekregen in de politiek en de media. Het aangezwengelde debat over normen en waarden binnen de samenleving is hiervoor een voedingsbodem geweest. Het begrip burgerschapsvorming is nauw verbonden met het onderwijs, en zeker ook met het schoolvak aardrijkskunde. Het versterken van de burgerschapsvorming bij jongeren wordt gezien als een taak van het onderwijs (Onderwijsraad, 2003).

In een recent artikel in Trouw wordt gesteld dat Nederlandse jongeren bijzonder zwak scoren op burgerschapscompetenties, in vergelijking met hun Europese leeftijdsgenoten (Obbink, 2012). In het artikel wordt een verklaring gezocht aan de hand van de politieke structuren in een land. Landen die nog maar kort een democratie zijn, zouden meer aandacht hebben voor democratische waarden en politiek. Een ander verklaring wordt geponeerd door Dijkstra, die aan de Universiteit van Amsterdam onderzoek doet naar de sociale opbrengsten van onderwijs. Volgens Dijkstra ontwikkelt burgerschap zich op Nederlandse scholen traag, ook gezien het feit dat het pas sinds 2005 verplicht is op Nederlandse scholen (Obbink, 2012).

## Domein E: Leefomgeving

### Subdomein E1: Nationale en regionale vraagstukken:

De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over:

- actuele vraagstukken van overstromingen en wateroverlast in Nederland
- actuele ruimtelijke en sociaal-economische vraagstukken van stedelijke gebieden in Nederland.

Hij betreft bij beide soorten vraagstukken aspecten van duurzame ontwikkeling en plannen voor de ruimtelijke inrichting van Nederland.

### Subdomein E2: Regionale en lokale vraagstukken

- De kandidaat kan lokale en regionale ruimtelijke vraagstukken beschrijven en analyseren en zich daarover een beargumenteerde mening vormen.

*Kadertekst 1.1. De domeinbeschrijving van domein E: Leefomgeving.*

*Bron: [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl)*

### 1.3 Onderzoeksvraag

---

Een docent aardrijkskunde zei een tijdje geleden tegen me: “de methode is het kookboek, waarin de ingrediënten staan”. Jij moet het gerecht goed klaarmaken en opdienen”. Wat hij hiermee bedoeld is even helder als ingewikkeld: de docent moet zijn lessen zo voorbereiden en geven, dat hij/zij iets toevoegt aan de methode. Hij of zij moet nog een hoop van zichzelf toevoegen, voordat het een goede les wordt.

In dit onderzoek zou het Domein Leefomgeving kunnen worden gezien als het kookboek met het recept en de ingrediënten. Deze zijn immers vooraf beschreven, en voor iedereen gelijk. Echter, de wijze waarop de docent de stof behandelt zal, zeker binnen de context van dit domein, nogal verschillen. De stof uit het domein Leefomgeving is weliswaar vastgelegd binnen het examenprogramma, er zijn veel onderdelen waarbij de docent iets van zichzelf kan toevoegen. Bijvoorbeeld als het gaat over de regionale uitwerking van landelijk beleid. Dit maakt het domein Leefomgeving een interessant onderzoeksgebied. Want wat betreft de docent exact bij zijn lesstof? Wellicht vindt hij/zij zoeken naar actuele onderwerpen wel te tijdrovend, of zijn de onderwerpen uit eigen regio totaal niet geschikt om aan te sluiten bij de stof uit het boek.

De focus binnen dit onderzoek ligt dus op het domein Leefomgeving. Daarnaast wordt er expliciet gekeken naar de praktijk. Hoe pakt de docent de verschillende onderwerpen en domeinen aan in de praktijk, en wat zijn hierbij de afwegingen en/of beperkingen?

*Welke kansen biedt het domein Leefomgeving op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap, en in hoeverre worden deze kansen in de praktijk benut?*

Deze onderzoeksvraag bestaat uit twee delen. Ten eerste de kansen die het domein leefomgeving biedt. In het examenvoorstel wordt heel concreet verwezen naar burgerschapsvorming binnen het domein Leefomgeving, en de functie ervan binnen het gehele programma. Door eerst te kijken naar de kansen die het domein inhoudelijk biedt op het gebied van burgerschapsvorming, en daarna naar de praktische invulling van het domein, oftewel: “in hoeverre worden deze kansen door de docent in de praktijk benut?”, kan de brug gemaakt worden naar de praktijk.

#### Maatschappelijke relevantie

---

Dit onderzoek richt zich op burgerschapsvorming binnen het domein Leefomgeving. Het domein behandelt actuele ruimtelijke vraagstukken in Nederland. De vraag is dan op welke manier docenten dit onderwerp aan bod laten komen in de klas. Betreft de docent daadwerkelijk de leefomgeving van de leerlingen in zijn of haar lessen? Zorgen deze beide vragen er voor dat het domein bijdraagt aan burgerschapsvorming? Burgerschapsvorming is sinds 2005 een verplicht onderdeel in het Nederlandse onderwijsprogramma, en het KNAG zag het als een kans om dit onderdeel binnen het domein Leefomgeving onder te brengen. Komt burgerschapsvorming 5 jaar na invoering van het nieuwe examenprogramma, voldoende terug in de lespraktijk? Deze vragen kunnen relevant zijn voor de inrichting van het aardrijkskunde onderwijs in Nederland, aangezien in recente onderzoeken is aangetoond dat wij nogal slecht scoren op het gebied van burgerschap.

#### Wetenschappelijke relevantie

---

Waar de roep tot burgerschapsvorming vooral een maatschappelijke relevantie behelst, is de implementatie ervan binnen het aardrijkskundeonderwijs van een meer wetenschappelijke relevantie. Gerard Hoekveld constateerde al in 1967 een groeiende kloof tussen de academische geografie en de onderwijsgeografie (of schoolaardrijkskunde). Vanuit het examenprogramma bezien, is de connectie met de wetenschap relatief ver weg. In het voorwoord van het rapport “Gebieden in perspectief”, wordt gesproken over een programma dat gericht is op :

*De vorming van leerlingen tot volwaardige burgers. Burgers die beschikken over kennis van en inzicht in hun leefomgeving, dichtbij en veraf. (Commissie Tweede Fase, 2003)*

En meer gericht op de inhoud van het vak:

*Aardrijkskunde is bij uitstek het vak dat leerlingen helpt een wereldbeeld op te bouwen. Op basis van aardrijkskundige kennis leren zij wat daarin de eigen plaats is. (Commissie Tweede Fase, 2003).*

Beide formuleringen illustreren de focus op de schoolaardrijkskunde. Wat duidelijk naar voren komt in de aanpak en opbouw van het programma, is de “toegepaste geografie”. Door samen te werken met mensen uit de praktijk, vormt zich een programma dat heel “schools” is ingericht, en toegepast kan worden op de huidige samenleving. Binnen het werkveld van de geo-communicatie is het interessant om te achterhalen op welke manier docenten omgaan met de invulling van het curriculum. De schoolaardrijkskunde en de academische geografie lijken steeds verder van elkaar verwijderd te raken, maar binnen het werkveld van de geo-communicatie liggen op het gebied van curriculum in eigen omgeving en burgerschapsvorming, wel degelijk kansen om de input vanuit de academische wereld, in de schoolaardrijkskunde te gebruiken.

Actueel binnen deze context, zijn de ontwikkeling in Engeland, op het gebied van curriculum vernieuwing. De Geographical Association heeft met het zogenoemde “curriculum making” een nieuwe richting in geslagen. Samen met het boek “Living Geography” van David Mitchell, ontstaat een nieuwe beweging binnen het vakgebied. De nieuwe benadering gaat uit van een lokaal curriculum, dat door de docent gestuurd en ontwikkeld wordt. Op deze manier sluit de stof beter aan bij de leefwereld van leerlingen, wat een positief effect heeft op de interesse en betrokkenheid bij het vak aardrijkskunde. Binnen de context van deze ontwikkelingen, is de uitkomst van dit onderzoek naar burgerschapsvorming binnen het domein Leefomgeving, interessant. Het huidige Nederlandse programma biedt namelijk deze mogelijkheid tot “curriculum making”, met de vrijheid die docent geboden wordt in zowel subdomein E1 (actualiteit en eigen regio) als in domein E2 (onderzoek in eigen omgeving). Beide onderdelen bieden alle kans tot het invullen van deze taak. Op welke manier kan het huidige curriculum zich doorontwikkelen, om de kansen voor burgerschapsvorming nog beter te benutten? De bevindingen in dit onderzoek kunnen leiden tot nuttige aanbevelingen op dit gebied.

## Hoofdstuk 2: Burgerschap en burgerschapsvorming

---

*De ruimtelijke beleidsagenda moet in belangrijke mate sturend zijn bij de inhoudelijke vormgeving van aardrijkskundeonderwijs over de leefomgeving. Vanuit het perspectief van burgerschapsvorming is dit zeer wenselijk. Aardrijkskunde moet de intellectuele houding bevorderen om vraagstukken in de leefomgeving in grotere (ruimtelijke) kaders te zien. Overigens is ook het ontwikkelen van een mondiaal perspectief essentieel voor burgerschap in de 21ste eeuw. (Commissie Tweede Fase, 2003)*

Bovenstaand citaat laat duidelijk zien dat burgerschapsvorming tegenwoordig expliciet in het (aardrijkskunde-)onderwijs aanwezig is. In dit hoofdstuk zal de positie van burgerschapsvorming binnen het onderwijs beschreven worden. Om dit op een constructieve manier te doen, wordt eerst begonnen met een definiëring van het begrip burgerschapsvorming. Daarna zal burgerschapsvorming in het onderwijs besproken worden, en tot slot zal specifiek naar het aardrijkskunde-onderwijs gekeken worden.

### 2.1 Burgerschapsvorming in het algemeen: een definitie

---

Burgerschap is een begrip dat al vele eeuwen terug zijn oorsprong vindt. Vroeger werd burgerschap gebruikt om aan te duiden dat iemand inwoner was van een stad (Stedenburg, 2008). Later werd het gebruikt om aan te geven of men inwoner was van een land of staat, en werd het “staatsburgerschap” genoemd. Deze betekenis is vooral formeel/juridisch van aard, en gaat over de rechten en plichten van een individu binnen de natiestaat (Onderwijsraad, 2003). In de huidige samenleving heeft het begrip veel meer te maken met morele opvattingen en participatie binnen de maatschappij.

Burgerschap en burgerschapsvorming zijn begrippen die in het begin van deze eeuw opnieuw in zwang raken. De maatschappelijke discussie over normen en waarden ging hieraan vooraf. Daarnaast speelt ook het toenemende individualisme in de maatschappij een rol bij het benadrukken van burgerschap. De relatie tussen individu en samenleving kwam in de discussie naar voren. Burgerschap is ook vrijwel direct gekoppeld aan het onderwijs. Volgens publicist Paul Scheffer (NRC) is het cultiveren van burgerschap, eerst en vooral in het onderwijs, nodig om het verval van omgangsnormen tegen te gaan.

Burgerschap in de hedendaagse vorm is een begrip dat gaat over persoonlijke identiteit en morele ontwikkeling. Deze eigenschappen gaan uiteraard ook over de landsgrenzen heen, en zijn dus ook onderdeel van het hedendaags burgerschap. In bredere zin onderscheid men daarom burgerschap op verschillende schaalniveaus:

- Wereldburgerschap
- Europees burgerschap
- Lokaal/nationaal burgerschap

Deze driedeling maakt de definiëring van het begrip niet eenvoudiger, omdat er voor ieder schaalniveau een andere interpretatie bestaat. In de volgende paragrafen een korte definitie bij ieder schaalniveau.

## Mondiale vorming en wereldburgerschap

---

*Wie zich verdiept in onderwijs voor wereldburgerschap loopt het risico verstrikt te raken in terminologische verwarring. Elk land heeft zo zijn eigen termen (Van der Vaart, 2008).*

De processen van globalisering van de afgelopen decennia, zorgen voor een groeiend besef van de wereld om ons heen. Hierbij komt ook een gevoel van wereldburgerschap, waarbij het gevoel van wereldburger een rol speelt, maar ook het nemen van verantwoordelijkheid voor de wereld een rol spelen. De toegenomen globalisering leidt tot een zogenaamd “open wereldburgerschap”, dat leidt tot betrokkenheid die grensoverschrijdend is, omdat de wereld kleiner is geworden (Leenders & Veugelers 2003).

## Europees burgerschap

---

Als er wordt gesproken over Europees burgerschap, wordt er vaak gekeken naar de Europese identiteit. Wanneer voelt men zich een Europees burger? Met het continu uitbreiden van de Europese Unie verandert ook het gebied waarmee men zich als burger kan verbinden. Het groeiend aantal internationale betrekkingen en transnationale politieke relaties, zorgen ervoor dat burgerschap een steeds gecompliceerder begrip is geworden (Jacobs, 1997). In Europees verband wordt burgerschap veelal gebruikt in relatie tot Europese identiteit en Europese integratie. Jacobs stelt in zijn artikel dat er een post-nationale vorm van burgerschap is ontstaan. Een vorm waarin over de grenzen van landen heen gekeken dient te worden, en waarin het individu vooral als mens behandeld dient te worden. Deze “post-nationale” benadering zorgt ook voor de directe link met integratie, los van nationaliteit, veel meer gericht op mensenrechten. In de verregaande vorm van post-nationaal burgerschap, kan het begrip totaal los van nationaliteit of cultuur gezien worden, en gaat het alleen nog om rechten en plichten van burgers binnen de internationale samenleving (Soysal, 1994). Europees burgerschap is veelal onderzocht in het kader van een Europese identiteit en Europese integratie. Burgerschap speelt een cruciale rol als het gaat om betrokkenheid bij de Unie.

## Nationaal/lokaal Burgerschap

---

De meest concrete vorm van burgerschap is te vinden op het laagste schaalniveau, namelijk op nationale en/of lokale schaal. Het kabinet Balkenende IV heeft in 2009 het opstellen van een “handvest verantwoordelijk burgerschap” geïnitieerd. Het opstellen van dit handvest gebeurt door in gesprek te gaan met burgers, over wat zij vinden dat burgerschap inhoudt en betekent. “De samenleving heeft verantwoordelijke burgers nodig”, schrijft minister Ter Horst. Veel mensen zijn zich bewust van hun rechten, maar veel minder van hun plichten. Die balans moet volgens haar worden hersteld. Daarom gaat het kabinet op zoek naar input van burgers, om zo tot een overwogen handvest te komen. In 2006 besloot het Nederlandse parlement dat scholen aandacht moesten besteden aan “actief burgerschap en integratie”. Vanaf 1 september 2006 moet elke school aandacht besteden aan actief burgerschap.

## 2.2 Burgerschapsvorming binnen het onderwijs

---

*Wanneer burgerschap niet wordt gecultiveerd – eerst en vooral in het onderwijs – is een verval van omgangsnormen niet uit te sluiten. (Scheffer, 2002)*

Het begrip burgerschap beschrijft het “zijn” van een bepaald type burger. Direct daaraan gekoppeld is het begrip burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming kan worden gezien als het proces van positionering van het individu binnen praktijken en discoursen, ook op het gebied van waarden en normen. In een tijd waarin de samenleving wordt gekenmerkt door steeds groter wordende culturele en etnische diversiteit, moeten burgers al van jongs af aan leren omgaan met veel verschillende waarden binnen de samenleving. Eén van de belangrijkste praktijken waarin burgerschap een voorname rol speelt, is die van het onderwijs. Dit benadrukt de Onderwijsraad ook in haar rapport uit 2003: “het onderwijs moet zich expliciet richten op de

sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen, naast en in samenhang met de cognitieve ontwikkeling” (Onderwijsraad, 2003).

De Onderwijsraad definieert burgerschap als *“een complex en meerduidig concept”*. Hierbij gaat burgerschap over de relatie tussen overheid en burger, en tussen burgers onderling. De relatie tussen overheid en burger komt voort uit het formele “staatsburgerschap”, wat gerelateerd is aan de rechten en plichten van burgers binnen de staatsgrenzen. De modernere opvatting van het begrip gaat over participatie binnen de samenleving.

In 2003 besloot de Onderwijsraad in zijn advies aan de minister, dat het bevorderen van burgerschap een wettelijke taak moet zijn van alle scholen. Dit advies kwam voort uit een maatschappelijke tendens, waarbij de discussie rondom normen en waarden een centrale rol speelde. Het onderwijs als middel tot het verbeteren van actief burgerschap. Op deze manier wordt de socialisatiefunctie van het onderwijs benadrukt. De omschrijving van het SLO over burgerschap binnen het onderwijs luidt als volgt:

*“De wettelijke hoofdfuncties van iedere school zijn kwalificatie en socialisatie. Dat wil zeggen dat de school leerlingen moet voorbereiden op vervolgonderwijs of toekomstige arbeid én op de deelname aan de maatschappij. Burgerschap is daarmee een belangrijke uitwerking van socialisatie. (Bron: SLO, website Jonge Burgers, 2011)”*

Tot begin jaren '90 lag de focus binnen het onderwijs hoofdzakelijk op kwalificatie. Leerlingen moesten zo goed mogelijk op de arbeidsmarkt voorbereid worden (Bronnemans-Helmers, 2008). Deze doelstelling kwam voort uit de economisch moeilijke tijden van de jaren '80. Deze beweging sloeg begin jaren '90 om. Er kwam meer aandacht voor de maatschappelijke onderwijsdoelstellingen, oftewel die van socialisatie. De gedachte hierachter was er één van morele aard, met de gemeenschappelijk gedragen waarden en normen als uitgangspunt. In 1992 verscheen er een nota met de titel “De pedagogische opdracht van het onderwijs. Een uitnodiging tot gezamenlijke actie”. Het uitgangspunt was een evenwicht tussen enerzijds “vrijheid en individualiteit van burgers”, en anderzijds: “de gemeenschappelijkheid die nodig is om een samenleving volwaardig te laten functioneren”(Onderwijsraad, 2003).

Vivien Lowndes (1995) ziet burgerschap als een driehoek tussen individuen, hun omgeving en overheidsinstanties. De samenhang tussen deze driehoek, valt of staat met de interesse die het individu toont voor de andere twee factoren binnen de driehoek. Lowndes signaleert dat deze mate van interesse enorm afneemt, en constateert tegelijkertijd dat de toegankelijkheid van beide andere factoren uit de driehoek ook steeds minder wordt. Ten eerste verliest de lokale omgeving aan relevantie, als gevolg van globalisering en nieuwe vormen van communicatie. Daarnaast speelt ook de onbereikbaarheid en de onpersoonlijkheid van de overheid een steeds belangrijker rol. Daar tegenover constateert Lowndes wel een hernieuwde interesse in het concept burgerschap. In haar artikel uit 1995, signaleert zij al een hernieuwde interesse in het begrip. Dit blijkt in de jaren erna, gezien de politieke en maatschappelijke aandacht die er voor het onderwerp ontstond.

Ook in het buitenland wordt er aandacht besteed aan burgerschap in het onderwijs. In Frankrijk is het een op zichzelf staand onderdeel van het curriculum, “l'education civic”. Ook in Engeland is de “citizenship education” een verplicht onderdeel, maar hier is het vaak geïntegreerd in de vakken geschiedenis en aardrijkskunde (Bronneman-Helmers, 2008).

Burgerschapsvorming kwam in Europa eind jaren '90 op de politieke agenda. De Raad van Europa startte in 1997 met een project genaamd “Onderwijs voor democratisch burgerschap”. Een volgende belangrijke impuls voor de ontwikkelingen was het verdrag van Lissabon, waar de versterking van de kenniseconomie centraal stond, maar ook de versterking van Europa als sociale eenheid hoog op de agenda kwam. De versterking van de sociale eenheid, zorgde ervoor dat actief burgerschap en sociale insluiting belangrijke doelstellingen werden (Bronneman-Helmers, 2008). Toch heeft dit niet geleid tot een eenduidige invulling van het begrip. Bronneman-Helmers concludeert uit een onderzoek onder dertig landen dat, ondanks het Europese beleid, het begrip “burgerschap” zeer verschillend wordt geïnterpreteerd.

In een aantal Europese landen wordt burgerschap gekoppeld aan integratie van burgers. Het gaat hier dan om inwoners van het land die al langdurig in het land wonen, of er geboren zijn, zonder dat zij de nationaliteit van het land verworven hebben (Bronneman-Helmers, 2008). Deze vorm van burgerschap is een voortvloeisel uit het formele “staatsburgerschap”. Deze vorm van burgerschap heeft een statisch karakter, waarbij het vooral gaat om nieuwkomers zoals jongeren en immigranten, die zich moeten aanpassen aan de samenleving. Deze statische vorm van staatsburgerschap gaat dan vooral over omgangsvormen en normen en waarden. Veugelers et al. benadrukken dat:

*“een dergelijke op integratie gerichte strategie het dynamische karakter van burgerschap miskent, en reduceert democratie tot formeel handelen. Bovendien engt een dergelijk burgerschapsdenken het burgerschapsdomein in tot de nationale staat. Het miskent de interne dynamiek binnen een staat en de complexe samenhang van het lokale en het globale”.*

Binnen de Amerikaanse samenleving is er al veel langer aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs. Amerikaanse leerlingen scoorden significant hoger op burgerschapskennis dan het internationale gemiddelde (Torney-Purta et al., 2001). Op dit gebied heerst er in Amerika een heel andere cultuur dan in Nederland. Onder goed burgerschap wordt volgens James Kennedy in eerste instantie verstaan wat je doet voor je naaste omgeving. Daarna komt de houding van de burger binnen de maatschappij, en in de laatste plaats gaat het om het nemen van politieke verantwoordelijkheid door te stemmen en te staan voor je rechten. De manier waarop wij in Nederland het begrip burgerschap interpreteren, valt volgens Kennedy onder de noemer “goed gedrag”, bij gebrek aan ideologische inhoud, iets wat binnen de Amerikaanse cultuur vaak benadrukt wordt.

### 2.3 Burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk: een driedeling

Om een helder beeld te krijgen wat burgerschap inhoudt, moet worden gekeken naar de concrete invulling van burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk. In voorgaande paragrafen is vooral gekeken vanuit beleidsmatig perspectief. Minstens zo belangrijk is de toepassing van het begrip in de praktijk. Een aantal onderzoeken die juist naar deze praktische invulling kijken, zijn die van Leenders en Veugelers (2004) en die van Kahne en Westheimer (2003). Beide onderzoeken concluderen dat er binnen het onderwijs drie verschillende typen burgerschap zijn te onderscheiden, te weten:

- Persoonlijk verantwoord/aanpassingsgericht burgerschap
- Participerend/individualistisch burgerschap
- Rechtvaardig-georiënteerd/kritisch-democratisch burgerschap

De eerste indeling is die van Kahne & Westheimer, de tweede is van Leenders & Veugelers. Beide indelingen komen voor een groot deel overeen, waardoor ze naast elkaar gebruikt kunnen worden. De belangrijkste overeenkomst is het feit dat beide indelingen gericht zijn op de praktijk. Om dit te illustreren, hebben Kahne & Westheimer de driedeling getypeerd aan de hand van maatschappelijke onderwerpen, zoals te zien in figuur 2.1.



Figuur 2.1: Drie vormen van burgerschap, gerelateerd aan de eigenschappen van de burger.

	Persoonlijk verantwoordelijk/aanpassingsgericht	Participerend/ Individualistisch	Rechtvaardig-georiënteerd/kritisch democratisch
<b>Omschrijving</b>	Gedraagt zich verantwoord, heeft een baan en betaald belasting, recycled zijn afval.	Actief lid van een buurtvereniging, weet hoe hij gemeenschappelijke taken moet aanpakken.	Staat kritisch tegenover sociale, politieke en economische ontwikkelingen, benoemt en is op zoek naar ongelijkheid en onrecht.
<b>Voorbeeld</b>	Geeft voedsel aan de voedselbank.	Helpt mee bij het verzamelen van voedsel.	Onderzoekt waarom er mensen zijn die honger lijden.
<b>Kern van de gedachte</b>	Om te participeren in de maatschappij, moet de burger zijn plicht vervullen, en zich verantwoord gedragen.	Om sociale problemen op te lossen, en de gemeenschap te verbeteren, moeten burgers actief participeren binnen de gemeenschap, en hierin ook het voortouw nemen.	Om sociale problemen op te lossen, en de gemeenschap te verbeteren, moeten burgers zich afvragen of gevestigde systemen nog wel werken, als zij onrecht en ongelijkheid in de hand blijven werken.

Bron: Westheimer, Kahne, 2003.

Waardevormend onderwijs is onmisbaar als het gaat om burgerschapsvorming binnen het onderwijs (Leenders & Veugelers, 2003). Zij benadrukken dit belang door te stellen dat: “het nodig is om aandacht te schenken aan waarden en waardeontwikkeling, om daarmee te voorkomen dat opvoeding alleen maar het vermogen tot oordelen ontwikkelt, zonder intrinsieke richting.” Het begrip participatie verwijst naar de actieve betrokkenheid van de leerling binnen de gemeenschap. Volgens de Onderwijsraad heeft het onderwijs tot taak burgerschapsvorming te stimuleren. Bij burgerschap gaat het volgens de Onderwijsraad om het volgende:

*“de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap” (Onderwijsraad, 2003).*

Maar hoe zou dat er in de praktijk uit moeten zien? Hierover bestaan vele interpretaties (Leenders & Veugelers, 2003). Leerlingen kunnen vaststaande waarden bijgebracht worden, maar kunnen ook geholpen worden in het ontwikkelen van hun persoonlijke waardensysteem. De docent kan gezien worden als iemand die in dialoog gaat met de leerling, of als iemand die een meer neutrale, waarde vrije positie inneemt. Waarden kunnen gericht zijn op aanpassing, op persoonlijke emancipatie of op collectieve emancipatie (Veugelers, 2000). Deze verschillende manieren van waarde vorming zijn te herkennen in bovengenoemde, verschillende typen burgerschap (Leenders & Veugelers, 2003). De drie afzonderlijke vormen van burgerschap, zijn toepasbaar in het onderwijs, en bieden een kader voor de praktijk. Het zijn concrete beschrijvingen van gedrag en gedachtegoed, die als verschillende visies op de educatie praktijk worden neergezet.

## Aanpassingsgericht burgerschap

---

Het aanpassingsgericht burgerschap gaat over participatie. Bij het aanpassingsgericht burgerschap gaat het om de sociale en politieke aspecten van het behoren tot een gemeenschap. Een burger is niet zozeer een individu, maar identificeert zich altijd met een gemeenschap van mensen (Leenders & 2003). Het morele aspect hierin omvat het vervullen van verplichtingen binnen deze gemeenschap. Deze morele verplichtingen hebben hun grondslag binnen de historische constructie die deze gemeenschap is. Hieraan ontleent de aanpassingsgerichte burger dus ook zijn/haar identiteit. Een burger die aanpassingsgericht is, wil tot een bepaalde gemeenschap behoren, waarbij gedeelde waarden de spil vormen. Individualisme is hierin dus niet gewenst. Ook waardeoverdracht is een belangrijk onderdeel van het aanpassingsgericht burgerschap zoals Leenders en Veugelers dit definiëren. Binnen het morele klimaat van de school wordt de overdracht van vaststaande waarden gerealiseerd. Deze vaststaande waarden komen voor uit de normen en waarden van de gemeenschap waarbinnen de school functioneert. Deze overdracht sluit nog het meest aan bij de opvoeding, waarin het sociaal-wenselijke gedrag van de leerling centraal staat. Dit maakt deze vorm van burgerschapsvorming ook eenzijdig, aangezien hier niet gefocust wordt op een kritische of reflecterende blik, maar haast de "indoctrinatie" van de opvoeding centraal staat.

## Individualistisch burgerschap en waardecommunicatie

---

*"Het onderwijs heeft als doel persoonlijk zelfbewustzijn bij leerlingen te ontwikkelen"*(Leenders & 2004).

Waar het oorspronkelijke staatsburgerschap zijn grondslag had in de rechten en plichten van het individu ten opzichte van de staat/overheid, gaat het individualistisch burgerschap over de ontplooiing van het individu. De burger moet vrij zijn om zijn eigen autonome keuzes te maken. Hierbij ligt de nadruk op de kritische houding tegenover bestaande instituties (Veugelers, 2003). Het individualistisch burgerschap gaat niet over moraliteit of ideologie, maar juist over het voorzien in eigen belang.

Voor de onderwijspraktijk ligt de nadruk op de zogenoemde waardecommunicatie-benadering. Omdat een individualistisch burger in staat moet zijn om autonome keuzes te kunnen maken, is het ook van belang dat hij de vaardigheden bezit om verschillende standpunten af te kunnen wegen. Hierbij zijn communicatievaardigheden als analyseren, discussiëren en reflecteren op waarde geladen handelen van belang. Deze interactie met anderen zorgt voor de ontwikkeling van de waarden van het individu. Allerlei doelen, houdingen en overtuigingen komen tot stand tijdens communicatie met anderen. Dit maakt waardecommunicatie een belangrijk onderdeel van het individualistisch burgerschap in de praktijk. Hieraan gekoppeld is ook de "critical-thinking" beweging, die als doel heeft het stimuleren van waardeontwikkeling en reflectie op waarden (Veugelers, 2003). Deze beweging uit begin jaren '90, legt de nadruk op vaardigheden als openheid, onpartijdigheid en geloofwaardigheid. Kritisch denken en het ter discussie stellen van het "alom aanvaarde" ontwikkelen de persoonlijkheid van het individu. Deze meer filosofische benadering van burgerschap zet de kritische reflectie centraal.

## Kritisch-democratisch burgerschap

---

Bovenstaande benadering laat zien dat burgerschapsvorming niet alleen gaat over het zijn van een verantwoord burger die binnen een sociale omgeving functioneert, maar ook over het vormen van een mening en het ontwikkelen van een kritische houding. Het kritisch-democratisch burgerschap vormt eigenlijk het midden tussen de twee uitersten van aanpassingsgericht en individualistisch burgerschap.

Het kritisch-democratisch burgerschap is waarschijnlijk de vorm die het minst nagestreefd wordt door individuen (Kahne & Westheimer, 2004). Net als de aanpassingsgerichte burger, participeert de kritisch-democratische burger in de samenleving. Het verschil zit hem erin dat het

kritisch-democratisch burgerschap gericht is op het participeren in een democratische samenleving. De laatste decennia neemt de interesse in politiek gestaag af, dit is nu ook al te zien in de dalende opkomstpercentages bij de stembokjes (Kahne & Westheimer, 2004). Dit wil niet zeggen dat de burger zich nergens meer mee bemoeit. Zo wordt er door enorm veel mensen gestemd bij "The Voice of Holland", en heeft men tegenwoordig overal een mening over via de sociale media. Kahne en Westheimer dragen het voorbeeld van Coca-Cola aan. Toen het bedrijf aankondigde hun recept te gaan veranderen, ontving het 40.000 brieven en 5.000 telefoontjes als protest. Mensen zijn wel degelijk betrokken bij de samenleving. Alleen niet op politiek gebied. Om deze tendens een halt toe te roepen, is burgerschapsvorming in het onderwijs nodig. Jonge burgers moeten zo worden opgeleid, dat zij in een werkende democratie kunnen functioneren, en deze uiteindelijk ook kunnen versterken. Om dit te kunnen bereiken, dienen leerlingen de kans te krijgen om het samenspel tussen sociale, economische en politieke krachten te kunnen begrijpen en te analyseren (Kahne & Westheimer, 2004).

Aansluitend bij de theorieën van Westheimer & Kahne, en die van Leenders & Veugelers, kan het kritisch-democratisch burgerschap gezien worden als de vorm van burgerschap die voor dit onderzoek centraal staat. Hoe ziet kritisch-democratisch burgerschap er nu precies uit in de praktijk? Welke ingrediënten moeten aanwezig zijn om dit doel te bereiken? In de volgende paragraaf zal gezocht worden naar antwoorden op deze vragen.

#### 2.4 Kritisch democratisch burgerschap binnen het curriculum: een raamwerk

In hoofdstuk 2 is al geconcludeerd dat burgerschap een complex en meerduidig begrip is. Abstracte begrippen als "kritisch denken" en "betrokkenheid", vragen om een explicietere uitleg, om zo binnen een curriculum geïntegreerd te kunnen worden (Johnson, Morris, 2010).

Zonder dat het een plek heeft gekregen in een apart schoolvak, dient het in de curricula van verschillende vakken opgenomen te worden. Maar op welke manier komt burgerschap tot uiting binnen een curriculum? Zoals eerder in dit hoofdstuk al aan bod is gekomen, wordt burgerschap beschouwd als meerduidig en complex begrip. Binnen de kaders van dit onderzoek, is gezocht naar een praktische invalshoek van het begrip burgerschap. De invulling die zowel Leenders en Veugelers (2004) als Kahne en Westheimer (2004) hanteren, is zowel praktijkgericht, als goed onderbouwd. In beide onderzoeken is ook de relatie met het onderwijs aanwezig, aangezien deze modellen daar specifiek voor geschreven zijn. Echter, beide onderzoeken zijn vooral theoretisch van aard, en bieden geen kader waarbinnen kritisch-democratisch burgerschap getoetst kan worden in de praktijk. Om tot een helder beeld van de praktische invulling van (kritisch democratisch) burgerschap binnen een curriculum te kunnen komen, hebben Johnson en Morris (2010) een conceptueel kader ontwikkeld, waarmee de invulling van kritisch-democratisch burgerschap binnen een curriculum gemeten kan worden. In plaats van abstracte labels te plakken op het begrip kritisch-democratisch burgerschap, hebben zij een raamwerk ontwikkeld waarbinnen deze vorm van burgerschap getoetst kan worden in de praktijk. Dit hebben zij gedaan door middel van het bestuderen van een groot aantal modellen die betrekking hebben op kritisch-democratisch burgerschap, en deze hebben zij verwerkt in een conceptueel raamwerk (Johnson, Morris, 2010). (zie figuur 2.2)

Het model maakt gebruik van twee indelingen. De eerste, op de verticale as, bevat de driedeling van Cogan: kennis, vaardigheden en waarden. Deze drie onderdelen samen vormen de individuele eigenschappen van een leerling die zij moeten bezitten om zich als kritisch-democratisch burger te kunnen vormen. De horizontale as wordt gevormd door de vier pijlers die in het kritisch-democratisch burgerschap centraal staan (Johnson, Morris, 2010). Deze vier pijlers komen grotendeels overeen met de theorieën van Leenders & Veugelers en Westheimer & Kahne. Door het model op deze manier in te delen, ontstaat er een patroon in het model: links bovenin gaat het over concrete zaken binnen een curriculum: kennis van bepaalde onderwerpen en analytische vaardigheden zoals meningsvorming. Verder naar de rechter onderkant van het model bevindt zich de meer abstracte kant van het model, waarin het gaat over waardevormende processen en zelfsturing.

Figuur 2.2: Het conceptueel raamwerk voor kritisch-democratisch burgerschap binnen een curriculum.

	<b>POLITICS/ ideology</b>	<b>SOCIAL/ collective</b>	<b>SELF/subjectivity</b>	<b>PRAXIS/ engagement</b>
<i>Knowledge</i>	Knowledge and understanding of histories, societies, systems, oppressions and injustices, power structures and macrostructural relationships	Knowledge of interconnections between culture, power and transformation; non-mainstream writings and ideas in addition to dominant discourses	Knowledge of own position, cultures and context; sense of identity	Knowledge of how collectively to effect systematic change; how knowledge itself is power; how behaviour influences society and injustice
<i>Skills</i>	Skills of critical and structural social analysis; capacity to politicise notions of culture, knowledge and power; capacity to investigate deeper causalities	Skills in dialogue, cooperation and interaction; skills in critical interpretation of others' viewpoints; capacity to think holistically	Capacity to reflect critically on one's 'status' within communities and society; independent critical thinking; speaking with one's own voice	Skills of critical thinking and active participation; skills in acting collectively to challenge the status quo; ability to imagine a better world
<i>Values</i>	Commitment to values against injustice and oppression	Inclusive dialogical relationship with others' identities and values	Concern for social justice and consideration of self-worth	Informed, responsible and ethical action and reflection
<i>Dispositions</i>	Actively questioning; critical interest in society and public affairs; seeks out and acts against injustice and oppression	Socially aware; cooperative; responsible towards self and others; willing to learn with others	Critical perspective; autonomous; responsible in thought, emotion and action; forward-thinking; in touch with reality	Commitment and motivation to change society; civic courage; responsibility for decisions and actions

Bron: Johnson, Morris, 2010

## 2.5 Kritisch-democratisch burgerschap en aardrijkskunde-onderwijs

---

*“Een kritisch-democratisch burger vindt zowel zelfstandigheid als sociale betrokkenheid belangrijk. Deze laatste vorm van burgerschap past het best bij ons inhoudelijk domein. De kritisch-democratische burger gaat uit van een voortdurend proces van waardeontwikkeling en de dialoog die nodig is om hieraan normen te verbinden die passen bij de tijd en plaats.” (Pauw, 2010)*

Het domein waar Pauw over spreekt, is dat van het aardrijkskunde-onderwijs in het algemeen. Vanuit de maatschappelijke roep om burgerschapsvorming, en vanuit de wil van de Commissie Tweede Fase om het onderdeel in het examenprogramma op te nemen, is destijds gekozen voor de implementatie van burgerschapsvorming in het examenprogramma. Wat maakt een leerling een kritisch-democratisch burger? Volgens Leenders & Veugelers kan deze vraag beantwoord worden aan de hand van drie specifieke competenties die een leerling daarvoor dient te bezitten, te weten: sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en zelfsturing/autonomie. Deze drie competenties samen staan voor waardevormend onderwijs vanuit de gedachte van kritisch-democratisch burgerschap. Ten eerste de sociale betrokkenheid in de maatschappij. Als een burger sociaal betrokken wordt, zal zijn/haar houding daarop aangepast worden. Een kritisch-democratisch denkend burger, dient als sociaal wezen kritisch geëngageerd en geïnteresseerd te zijn (Leenders & Veugelers, 2004). De oriëntatie op politieke en maatschappelijke thema's is iets dat heel goed binnen het vak aardrijkskunde past, zeker als dit op verschillende schaalniveaus wordt bekeken (Pauw, 2009). Ten tweede de kritische meningsvorming. Een leerling ontwikkelt een kritische blik op politieke, economische en sociale structuren. Het wordt gezien als de taak van het onderwijs dat leerlingen kritische vragen kunnen stellen, bewijs tegen elkaar kunnen afwegen en het alom aanvaarde ter discussie durven stellen (Veugelers, 2004). Kennis en inzicht van de onderwerpen is hiervoor van groot belang. De derde component van het begrip kritisch-burgerschap, omvat de autonomie/individuele ontwikkeling. Hierbij gaat het om waardeontwikkeling van het individu. Naast het vormen van een kritische mening en sociale betrokkenheid, is het vormen van individuele waarden erg belangrijk. Het ontwikkelen van waarden is van groot belang voor het individu, om te voorkomen dat men alleen het vermogen tot oordelen ontwikkelt, zonder intrinsieke richting (Oser, 1994).

Resumerend kunnen 3 competenties ten aanzien van kritisch-democratisch burgerschap geformuleerd worden, te weten:

- Sociale betrokkenheid
- Kritische meningsvorming
- Autonomie/individuele ontwikkeling

*Het communiceren over waarden en het vermogen tot het ontwikkelen van een oordeel, sluiten nauw aan bij het begrip kritische meningsvorming (Leenders & Veugelers, 2003).*

In het verlengde van autonomie/individuele ontwikkeling, ligt het waardevormend onderwijs. In eerder educatieve doelstellingen werd vaak gesproken over “moral development” (Oser, 1994), of “critical thinking” (Paul, 1992). Leenders & Veugelers spreken over waardeontwikkeling. Om tot ontwikkeling van individuele waarden te kunnen komen, zijn ook waardestimulering, waardecommunicatie en participatie van belang (Leenders & Veugelers, 2003). Deze vaardigheden worden ook vaak als educatieve doelen genoemd. Deze vaardigheden zijn van groot belang bij het onafhankelijk denken en waardeontwikkeling van het individu.

## 2.6 Conclusie

---

Burgerschapsvorming is een complex en meerduidig concept, zeker binnen de contexten van de huidige samenleving. Vroeger behelsde burgerschap het formele staatsburgerschap, waarbinnen de burger vooral bezig was met de rechten en plichten die hij als staatsburger genoot. Tegenwoordig gaat burgerschap veel meer over de plaats van het individu binnen de samenleving, en de waardevormende processen die daarbij een rol spelen. De laatste decennia heeft burgerschap aan aandacht en belang gewonnen binnen het onderwijs. Burgerschapsvorming is een onderdeel geworden van de socialisatiefunctie van het onderwijs. Binnen de context van het onderwijs spreekt men dan over:

*“de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap” (Onderwijsraad, 2003).*

De beide onderzoeken van Westheimer & Kahne en van Leenders & Veugelers, onderscheidde drie typen burgerschap die belangrijk zijn binnen de onderwijspraktijk, waarvan het kritisch-democratisch burgerschap voor dit onderzoek het meest relevant is. Deze vorm van burgerschap wordt door individuen het minst nagestreefd (Westheimer & Kahne, 2003), maar past het beste bij het inhoudelijke domein van het vak aardrijkskunde (Pauw, 2010). Inhoudelijk valt deze vorm van burgerschap uiteen in drie verschillende competenties, te weten: kritische meningsvorming, sociale betrokkenheid en autonomie/zelfsturing. Om kritisch-democratisch burgerschap binnen een curriculum te kunnen onderzoeken, is door Johnson & Morris een conceptueel raamwerk ontwikkeld. Dit raamwerk is tot stand gekomen op basis van verschillende theorieën omtrent kritisch-democratisch burgerschap, en kan gebruikt worden om een curriculum inhoudelijk te “wegen” naar deze vorm van burgerschap. Het model zal ook gebruikt worden in het empirisch gedeelte van dit onderzoek.

## Hoofdstuk 3: Methodologie

---

Deze thesis richt zich op het onderzoeken van de onderwijspraktijk van het schoolvak aardrijkskunde van het voortgezet onderwijs en in het bijzonder op de uitvoering van het domein Leefomgeving. In het theoretisch kader in hoofdstuk 2 is in gegaan op het begrip burgerschap en de voor dit onderzoek meest relevante vorm daarvan, het kritisch-democratisch burgerschap. De wijze waarop deze vorm van burgerschap in de praktijk is onderzocht, wordt in dit hoofdstuk toegelicht.

### 3.1 Onderzoeksvraag

---

Het werkveld waarbinnen het kritisch-democratisch burgerschap onderzocht zal worden, is dat van het domein Leefomgeving, onderdeel van het huidige examenprogramma aardrijkskunde. Dit domein zet hoog in als het gaat om burgerschapvorming, en bevat relevante thema's die dit aspect aan bod laten komen.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal in dit onderzoek:

- Welke kansen biedt het domein Leefomgeving op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap, en in hoeverre worden deze in de praktijk benut?

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek, is uitgesplitst in drie verschillende deelvragen, te weten:

- Welke kansen biedt het domein Leefomgeving in theorie, op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap?

Het onderzoek richt zich op de (onderwijs)praktijk rondom het domein Leefomgeving. Om conclusies te kunnen verbinden aan de praktijk, zal eerst de theorie achter het domein onderzocht worden. Dit is gedaan door te kijken naar de kansen die het domein op papier biedt, vanuit de gedachte van het kritisch-democratisch burgerschap. Door middel van kwalitatief onderzoek zal vervolgens onderzocht worden of de geformuleerde kansen ook benut worden in de praktijk. Hierbij wordt gekeken naar zowel het perspectief van de docent, als dat van de leerling. Deze beide perspectieven leiden tot de volgende deelvragen:

- In hoeverre worden de kansen die het domein Leefomgeving biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap, benut door de docent?
- In hoeverre draagt zelfstandig onderzoek van leerlingen binnen het domein Leefomgeving bij aan kritisch-democratisch burgerschap?

Om een antwoord te krijgen op bovenstaande hoofd- en deelvragen, is in dit onderzoek gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Een tiental docenten is geïnterviewd aan de hand van semigestructureerde interviews. Daarnaast zijn de opdrachten van leerlingen geanalyseerd met behulp van een analyseschema. In de volgende paragrafen een toelichting op de onderzoeksmethoden per deelvraag.

### 3.2 De kansen van het domein Leefomgeving: op papier

---

Ten eerste de kansen die het domein biedt. Om deze kansen in kaart te brengen, zal gebruik gemaakt worden van het model van Johnson en Morris (2010). Daarbij zal inhoudelijk gebruik gemaakt worden van een aantal documenten. Om te beginnen het examenvoorstel van het KNAG, Gebieden in Perspectief (2003). Dit is de basis geweest voor het schrijven van het nieuwe examenprogramma. Dit nieuwe programma, tot stand gekomen in 2007 en ingegaan in 2011, bevat de inhoudelijke stofomschrijving op hoofdlijnen. In het verlengde van het

examenprogramma bevindt zich de Syllabus Aardrijkskunde (2012). Dit document vormt de explicitering van het examenprogramma en biedt de docent een handvat voor de stof die vereist is voor het centraal examen. Ter ondersteuning van de docent op het gebied van het schoolexamen is de Handreiking Schoolexamen Aardrijkskunde (2007) geschreven. Dit document bevat een voorstel voor de keuzes die een docent kan maken als het gaat om de invulling van het schoolexamen. De documenten hebben stuk voor stuk andere functies binnen de context van het onderwijs, maar zorgen gezamenlijk voor een compleet beeld van de inhoud van het domein, zowel op het gebied van het schoolexamen als het eindexamen.

De documenten vormen de basis voor het formuleren van de kansen die het domein biedt op het gebied van burgerschapsvorming. Om deze deelvraag in zijn geheel te kunnen beantwoorden, zal de theorie over burgerschapsvorming, zoals aan bod gekomen in hoofdstuk 2, gecombineerd worden met de inhoud van het domein Leefomgeving. Hiervoor zal gebruik worden gemaakt van het conceptueel raamwerk van Johnson & Morris. Dit raamwerk biedt de mogelijkheid om het curriculum van het domein Leefomgeving als geheel te overzien, en de ingrediënten voor burgerschap naar categorieën in te delen.

Zoals Johnson & Morris zelf aangeven in hun onderzoek, is het door hen ontwikkelde model multi-interpretabel en aanpasbaar aan de situatie of aan de inhoud van het curriculum. Om het model concreter en praktischer te maken voor dit onderzoek, zijn er een aantal aanpassingen gedaan. Waar het originele model van Johnson & Morris gebaseerd is op een combinatie van theorieën, is er voor dit onderzoek voor gekozen om de theorie van Leenders & Veugelers centraal te stellen. De drie competenties ten aanzien van kritisch-democratisch burgerschap zijn hier gekozen als indeling. Deze zijn terug te vinden in de horizontale as van figuur 3.2. Deze drie competenties zijn concreet, en toepasbaar op de praktijk, terwijl het tegelijkertijd alle facetten van kritisch-democratisch burgerschap bevat.

De verticale as van het model van Johnson en Morris is gebaseerd op de individuele kwaliteiten van de burger, of in het geval van dit onderzoek de leerling. Voor het ontwikkelen van de competenties op de horizontale as, zijn de drie dimensies op de verticale as noodzakelijk. Het originele raamwerk bevat nog een vierde dimensie, namelijk die van de “dispositions”. Deze vierde dimensie behelst een bepaald karakter/aard van de burger. Deze dimensie is in het kader van dit onderzoek erg moeilijk te onderscheiden van de dimensie houding/waarden. Het model is meer relevant voor het onderzoek als deze categorie buiten beschouwing gelaten wordt.

Figuur 3.2: Het model van Johnson & Morris, vertaald naar dit onderzoek

De inhoud van het domein	Kritische meningsvorming	Sociale betrokkenheid	Autonomie/zelfsturing
Kennis			
Vaardigheden			
Houding/waarden			

Ondanks de aanpassing in terminologie, blijft het model functioneel. In het vak kennis/kritische meningsvorming zal, net als in het originele model, de vak inhoud van het curriculum terug te vinden zijn. Verder naar de rechter onderkant gaat het meer om individuele houding en persoonlijke ontwikkeling. Deze aspecten zijn in het curriculum meer terug te vinden in onderdelen als vaardigheden en werkvormen. In hoofdstuk 4 zal het model toegepast worden op de inhoud van het domein Leefomgeving, zodat de kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap in kaart gebracht worden.



### 3.3 Het domein Leefomgeving in de praktijk

---

De tweede deelvraag wordt beantwoord met behulp van de bevindingen die uit de eerste deelvraag naar voren zijn gekomen. Als de kansen van het domein Leefomgeving in de vorm van het conceptueel raamwerk in kaart gebracht zijn, kan vervolgens gekeken worden wat hier in de praktijk daadwerkelijk mee gedaan wordt. Om hier een antwoord op te kunnen geven, is gebruik gemaakt van diepte-interviews met een tiental docenten. Deze vorm van onderzoek is uitermate geschikt voor het verkrijgen van ideeën en opvattingen van de docenten omtrent het onderwerp. De respondenten voor dit onderzoek zijn geselecteerd aan de hand van het aanschrijven van scholen in de omgeving van de regio Rotterdam (zie ook figuur 4.2). Met het aanschrijven van de aardrijkskundesecties op de verschillende scholen, zijn afspraken gemaakt met de docenten die uiteindelijk participeerden in het onderzoek. In totaal zijn een tiental docenten ondervraagd, op zes verschillende scholen. De namen van de docenten blijven anoniem, iedere docent/interview is gecodeerd met een cijfer. Aan de hand van een vooraf opgestelde interview-leidraad (zie hiervoor bijlage 1) zijn de interviews afgenomen. Deze semigestructureerde interviewvorm zorgt enerzijds voor een structurele opbouw, anderzijds voor de vrijheid binnen het interview om voor het onderzoek relevante zijpaden te bevragen en gedetailleerde informatie omtrent de onderwijspraktijk te kunnen verkrijgen. Door gebruik te maken van semigestructureerde interviews aan de hand van een topic-lijst, krijgt de docent/respondent de gelegenheid om vrijuit te praten over zijn/haar ervaringen en gedachtes bij een bepaald onderwerp. Op deze manier laat het onderzoek ook de ruimte voor nieuwe inbreng of andere invalshoeken. Door de topics op deze manier in te richten, ontstaat een compleet beeld van de manier waarop de docent invulling geeft aan domein E, en in hoeverre hij/zij bijdraagt aan burgerschapsvorming.

De interviews zijn zo gestructureerd dat concreet naar de praktijk wordt gevraagd. Op deze manier kan achterhaald worden hoe de lespraktijk er daadwerkelijk uitziet. Na een aantal beschrijvende vragen over de eigenschappen van de docent (leeftijd/aantal jaren ervaring), bestaat het eerste topic uit een aantal vragen m.b.t. de persoonlijke aanpak van de docent. Op deze manier kan achterhaald worden op welke manier hij/zij het domein Leefomgeving aan bod laat komen in de lespraktijk. Hierbij komen onderwerpen als het gebruik van de methode, de invulling van de lessen, de plek van het domein Leefomgeving binnen het curriculum en het gebruik van verschillende werkvormen aan bod. Na deze algemene vragen wordt meer toegespitst op de inhoudelijke uitwerking van de twee centrale thema's; "actuele ruimtelijke vraagstukken" en "leefomgeving/eigen regio". Hierbij wordt gevraagd naar de manier waarop de docent deze thema's invulling geeft in zijn/haar lessen, en wat hij/zij ervan vindt. Tot slot komt het onderwerp burgerschapsvorming en waardevormend onderwijs aan bod. Dit is bewust heel concreet bevraagd, zodat ook de mening en houding van docenten ten opzichte van dit onderwerp aan bod komt. Interessant is uiteraard de invulling die de docent aan het domein geeft, maar daaraan gekoppeld ook zeker zijn/haar houding ten opzichte van waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming.

### 3.4 Analyse van opdrachten van leerlingen

---

Naast de aanpak en mening van de docent, is ook de rol van de leerling zeer relevant voor dit onderzoek. In welke mate is kritisch-democratisch burgerschap terug te zien in het werk van de leerlingen? Om hier een antwoord op te kunnen geven, is gekeken naar de praktische opdrachten die de leerlingen moeten maken binnen het subdomein E2. Subdomein E2 van het examenprogramma omschrijft het volgende:

*"De kandidaat kan lokale en regionale ruimtelijke vraagstukken beschrijven en analyseren en zich daarover een beargumenteerde mening vormen."*

De praktische opdracht is een verplicht onderdeel van het examenprogramma, wat als schoolexamencijfer meetelt voor de leerlingen. De opdracht is niet alleen een substantieel onderdeel van het domein Leefomgeving, maar ook van het examencijfer van de leerlingen. Deze praktische opdrachten zullen gebruikt worden als materiaal voor onderzoek naar kritisch-

democratisch burgerschap bij leerlingen. Om de praktische opdrachten te analyseren, is een analyseschema opgesteld (zie figuur 3.3), waarmee de opdrachten zowel qua vorm als qua inhoud met elkaar vergeleken kunnen worden. Door de verschillende opdrachten naast elkaar te leggen, ontstaat een algemeen beeld van de praktische invulling van dit verplichte onderdeel van het schoolexamen. Op deze manier kan getoetst worden of de praktische opdrachten bijdragen aan het kritisch-democratisch burgerschap van leerlingen.

Inhoudelijk beschrijft subdomein E2 drie onderdelen, te weten; beschrijven, analyseren en het vormen van een kritische mening ten aanzien van actuele ruimtelijke vraagstukken. Het analyseschema dat is opgesteld voor het onderzoeken van deze praktische opdrachten, bevat deze drie onderdelen uit de omschrijving van subdomein E2. Aangezien de aanpak per docent verschillend is, zal per opdracht gekeken worden naar de resultaten van de leerlingen. Door uiteindelijk alle opdrachten naast elkaar in een schema te zetten, ontstaat een compleet beeld van de resultaten, waarmee conclusies kunnen worden getrokken over de mate waarin kritisch-democratisch burgerschap terug te vinden is in de opdrachten van leerlingen.

Figuur 3.3: Analyseschema praktische opdrachten.

<b>School</b>
<b>Type opdracht/vorm</b>
<b>Omvang (SLU)</b>
<b>Aantal onderzocht</b>
<b>Moment in curriculum</b>
<b>Aansluitend bij domein</b>
<b>Mate van vrijheid</b>
<b>Gebruik primaire gegevens</b>
<b>Beschrijvend/Analyserend</b>
<b>Vormen van een kritische mening aan de hand van primaire gegevens</b>

Bron: eigen onderzoek

## Hoofdstuk 4: D kansen van het domein Leefomgeving

---

*Domein E is geschreven vanuit een andere invalshoek: het behandelt enkele actuele ruimtelijke vraagstukken in de leefomgeving van de leerlingen. De schaal waarop de vraagstukken betrekking hebben kan lokaal, regionaal of nationaal zijn, met (waar nodig) relevante internationale kaders. Het aardrijkskundig onderzoek heeft ook op de leefomgeving betrekking: dit is het gebied dat de leerlingen uit eigen ervaring kennen en waar ze waarnemingen aan de werkelijkheid kunnen doen.*

*(Bron: Handreiking Aardrijkskunde, Vd Vaart, 2007)*

### 4.1 Het domein Leefomgeving binnen de context van het vak aardrijkskunde

---

Voordat de kansen van het domein Leefomgeving op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap worden belicht, wordt eerst kort de context van het domein geschetst. De positie van het vak aardrijkskunde is de laatste jaren behoorlijk aan verandering onderhevig. Zowel inhoudelijk als praktisch gezien, is er de laatste jaren veel veranderd. De vernieuwingen die binnen het nieuwe programma zijn doorgevoerd, hebben vooral te maken met keuzevrijheid van de docent en de betere balans tussen kennis en vaardigheden. Waar in het oude programma de "creativiteit" vooral in het aanleren van vaardigheden gestopt werd, is nu ook weer kritisch gekeken naar de inhoud van het kennis-gedeelte binnen het domein. Het nieuwe programma is vernieuwd door de inbreng van eigentijdse onderwerpen, die de inhoud van het vak weer naar voren brengen. Dit is ook terug te zien in het domein Leefomgeving, waarin actuele regionale thema's een belangrijke rol spelen.

Het examenprogramma bestaat uit 5 verschillende domeinen, met daarbij behorend een aantal subdomeinen. Deze domeinstructuur is hetzelfde gebleven als in het oude examenprogramma van vóór 2007. Op dit gebied is dan ook sprake van continuïteit in het programma, aangezien Domein A identiek is gebleven. Domein A behandelt de geografische benadering en het geografisch onderzoek, en speelt ook een belangrijke rol bij de uitvoering van de andere domeinen. Bij het vernieuwen van het examenprogramma, heeft de commissie een aantal belangrijke keuzes gemaakt, die ten grondslag liggen aan deze vernieuwingen. Ten eerste ligt de focus van het programma zich weer op een duidelijk object, oftewel aardrijkskunde gaat weer over gebieden. De relatie tussen mens en natuur (gebied) wordt als het meest wezenlijke van het vak gezien. De kern van het aardrijkskundeonderwijs in de tweede fase moet bestaan uit het leggen van verbanden en het zien van samenhangen. De verschillende verbanden kunnen vanuit systeemperspectief en vanuit gebiedsperspectief bestudeerd worden. De samenhangen kunnen ruimtelijk zijn, maar ook temporeel zijn of een vergelijking van gebieden op verschillende invalshoeken betekenen.

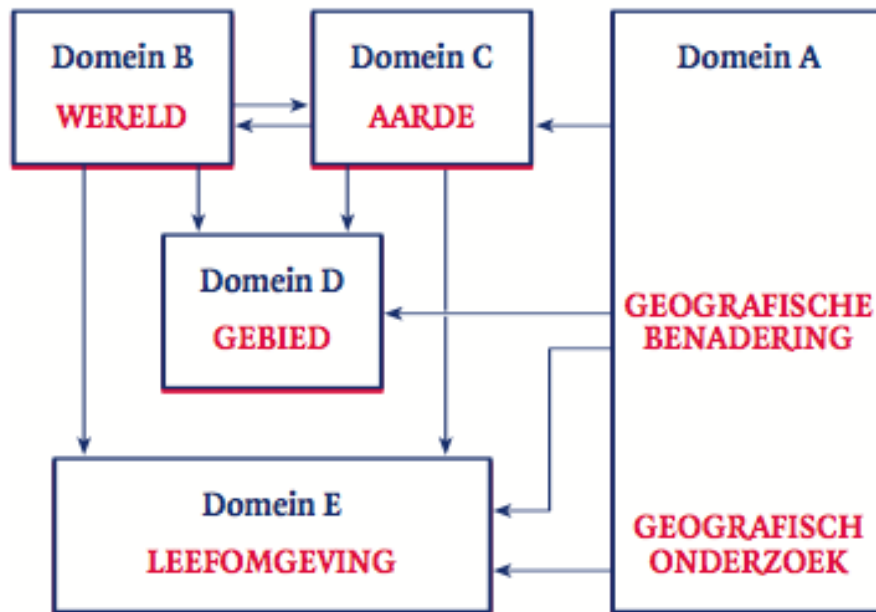
Het behandelen van verschillende gebieden en gebiedskenmerken speelt hierbij ook een rol. Eén gebied krijgt uitvoerig aandacht, zodat leerlingen het omschrijven van gebiedskenmerken en externe invloeden leren. Ook hierbij is het leggen van verbanden dus van belang. Daarnaast kunnen gebieden ook met elkaar vergeleken worden aan de hand van uiteenlopende thema's en schaalniveaus. Hier gaat het dan om een meer specifieke vergelijking. De geografische manier van denken moet een centrale rol blijven spelen, en op een goede manier tot uiting komen in het programma. Vaardigheden als discussiëren, ethisch afwegen en meningsvorming, moet als sociaal-ethische vorming aandacht krijgen binnen de lessen op het moment dat het inhoudelijke aanbod zich daarvoor leent. Ook overzichtskennis op het mondiale niveau speelt een belangrijke rol. Binnen de sociaal-geografische invalshoek gaat het dan om "de wereld als systeem". Binnen dit verband kunnen dan ook regionale ontwikkelingen in een breder perspectief gezien worden. Hiertoe behoren ook ontwikkelingen binnen de leefomgeving van de leerling. Dit hoeft niet per se de directe omgeving te betekenen, maar kan ook Nederland, of West-Europa omvatten. Hierin wordt nadrukkelijk omschreven dat "de ruimtelijke beleidsagenda in belangrijke mate sturend moet zijn bij de inhoudelijke vormgeving van aardrijkskundeonderwijs over de leefomgeving". Daarnaast moet het aardrijkskundeonderwijs "de intellectuele houding bevorderen om vraagstukken in de leefomgeving in grotere kaders te zien" (Commissie Tweede Fase, 2003).

Het aardrijkskundeonderwijs draagt op deze manier bij aan burgerschapsvorming, wat als zeer wenselijk bestempeld wordt.

### Structuur van het examenprogramma

---

De aandachtspunten uit vorige paragraaf, zijn verwerkt in het examenprogramma, zoals dat in onderstaande figuur te zien is.



Figuur 3.1: De globale structuur van het examenprogramma. Bron: Commissie Tweede Fase, 2003.

De figuur laat de globale opbouw van het examenprogramma zien, dat geldt als basisstructuur voor zowel havo als vwo. Daarin uiteraard ook de plaats van het Domein E, Leefomgeving. Domein A bevat pijlen naar bijna alle andere domeinen, aangezien de vaardigheden uit dit domein in de andere inhoudelijke domeinen toegepast dienen te worden. Ook is te zien dat de sociale geografie en de fysische geografie aan elkaar gekoppeld worden door wederzijdse pijlen tussen domein B en C. Beide domeinen linken ook naar domein D, waarin één

bepaalde regio op uitvoerige wijze, en systematisch behandeld wordt. Domeinen B en C verwijzen ook naar het domein Leefomgeving. Het examenprogramma zit zo in elkaar dat zowel de sociaal-geografische kant, als de fysisch-geografische kant terug komt in het domein leefomgeving. De onderwerpen stedelijke problematiek en watervraagstukken lenen zich dan ook goed voor één van de benaderingen.

### 4.2 Domein E inhoudelijk

---

Nu de positie van het domein binnen het examenprogramma belicht is, zal gekeken worden naar de daadwerkelijke inhoud van het domein. In onderstaande kadertekst staan de eindtermen zoals deze voor het eindexamen zijn geformuleerd, geldend voor Domein E: Leefomgeving. De twee onderdelen waar het domein uit bestaat, zijn zeer uiteenlopend. Subdomein E1 gaat over de actuele (ruimtelijke) vraagstukken in Nederland, subdomein E2 omschrijft het doen van aardrijkskundig onderzoek (Ankoné & vd Vaart, 2007)

### Subdomein E1: Nationale en regionale vraagstukken

De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over:

- actuele vraagstukken van overstromingen en wateroverlast in Nederland;
- actuele ruimtelijke en sociaal-economische vraagstukken van stedelijke gebieden in Nederland.

Hij betreft bij beide soorten vraagstukken aspecten van duurzame ontwikkeling en plannen voor de ruimtelijke inrichting van Nederland.

### Subdomein E2: Regionale en lokale vraagstukken

De kandidaat kan lokale en regionale ruimtelijke vraagstukken beschrijven en analyseren en zich daarover een beargumenteerde mening vormen.

Bron: examenblad.nl

De subdomeinen zijn in het examenprogramma globaal omschreven, en specifiek uitgewerkt in de daarvoor geschreven syllabus . Alle domeinen en subdomeinen zijn minder specifiek beschreven dan in het voorgaande examenprogramma, om meer keuzevrijheid en flexibiliteit te bieden. Vooral voor het betreffende domein E, is dit van belang, aangezien de omschrijving in het voorstel spreekt over “vraagstukken op regionale schaal”. Het domein heeft daarmee een heel andere invalshoek dan de andere domeinen uit het programma, het behandelt een aantal actuele ruimtelijke vraagstukken uit de leefomgeving van de leerlingen. Hierbij is niet alleen het vraagstuk vrij naar keuze, ook de schaal waarop een vraagstuk behandeld wordt, kan zowel nationaal, regionaal als lokaal zijn. Hier kunnen zelfs internationale kaders een rol spelen. Subdomein E2 richt zich wel nadrukkelijk op het doen van onderzoek in eigen omgeving. Het is de bedoeling dat leerlingen een actueel onderwerp onderzoeken, aan de hand van eigen waarnemingen en ervaringen.

Subdomein E1 is vooral gericht op kennis van de stedelijke problematiek en de actuele vraagstukken met betrekking tot overstroming en wateroverlast. Dit inhoudelijke gedeelte komt verplicht terug in het eindexamen, en *mag* getoetst worden in het schoolexamen. Subdomein E2 omvat het doen van eigen onderzoek, en komt vanzelfsprekend niet terug in het eindexamen. Het is een verplicht onderdeel van het schoolexamen. Op deze manier komen beide domeinen dus ofwel in het schoolexamen, of wel in het eindexamen aan bod. Dit maakt domein E een niet te missen onderdeel van het examenprogramma aardrijkskunde. Deze verdeling is overigens voor zowel havo als vwo gelijk.

De titel van Subdomein E1 spreekt over verschillende schaalniveaus, als het gaat over leefomgeving: nationale en regionale vraagstukken. De inhoudelijke structuur binnen het domein gaat ook uit van deze schaalniveaus, waarbij de vraagstukken eerst op nationale schaal bekeken, en daarna op regionale en lokale schaal behandeld worden. Hierbij wordt uitgegaan van het principe dat beleid over deze onderwerpen top-down gemaakt wordt, en er daarna gekeken wordt wat hiervan in de eigen omgeving terug te zien is. Een goed voorbeeld hiervan is de omschrijving in eindterm 25:

*“beleid in Nederland en in de buurlanden om het gevaar van overstromingen van de grote rivieren te verminderen en lokale en regionale inrichtingsvraagstukken die hiermee samenhangen”.*

Bij lokale en regionale inrichtingsvraagstukken gaat het dus altijd over maatwerk binnen de onderwijspraktijk. Hoewel er geen definitie voor de termen “lokaal” en “regionaal” gegeven

wordt, dient er op zoek gegaan te worden naar verbanden tussen de lesstof op nationale en internationale schaal, en de uitwerking hiervan op de regionale en lokale schaal, dichtbij de school dus. De Commissie Tweede Fase verwoordt dit als volgt in haar rapport:

*“... perspectief van de leefomgeving moet een grote rol spelen in de programma’s. Die leefomgeving is niet noodzakelijkerwijs de eigen regio. De leefomgeving kan ook als heel Nederland worden opgevat, of als de Noordwest-Europese delta, afhankelijk van het onderwerp dat aan de orde is. De ruimtelijke beleidsagenda moet in belangrijke mate sturend zijn bij de inhoudelijke vormgeving van het aardrijkskundeonderwijs over de leefomgeving.”* (Commissie Tweede Fase, 2003)

#### 4.3 Domein Leefomgeving en burgerschap

---

*“Aardrijkskunde is niet alleen het enige vak dat een brug slaat tussen alfa- en bètavakken, het laat leerlingen ook kennisnemen van actuele ontwikkelingen van de aarde en de wereld”* (Kranenburg, 2006)

Met bovenstaande uitspraak begint Kranenburg zijn artikel over de veranderende positie van het schoolvak aardrijkskunde binnen de Tweede Fase. Waar het vak inhoudelijk een sterke positie leek te hebben met het vernieuwde examenprogramma, wordt deze positie ondermijnd door het verlies van de status als verplicht vak. Kranenburg signaleerde een open concurrentie met het vak geschiedenis, dat in de plannen beiden een profielkeuzevak zou worden voor drie profielen. Echter, waar aardrijkskunde inderdaad een profielkeuzevak werd, kreeg geschiedenis de status van verplicht vak binnen het EM-profiel.

Binnen deze strijd tussen de vakken, vervult het begrip burgerschapsvorming een aparte rol. De Raad van State was van mening dat er bij veel scholieren sprake is van een gebrek aan historisch besef, en dat geschiedenis daarom een belangrijke rol speelt in de burgerschapsvorming. De Raad acht historisch besef van groot belang bij het leggen van verbanden tussen maatschappelijke en culturele verbanden tussen verschillen vakken (Kranenburg, 2006). De keuze van de Raad is gestoeld op de politieke trend wat betreft burgerschap en waarden en normen. Om deze trend kracht bij te zetten, kiest de commissie voor de nadruk op burgerschapsvormende vakken, waarbij de link naar het nationale verleden ervoor zorgt dat geschiedenis hierin een prominente rol speelt. Volgens Kranenburg wordt burgerschap vaak direct gekoppeld aan trots op het nationale verleden. Hij benadrukt: “dat andere vakken, en zeker aardrijkskunde, ook burgerschapsvormende kwaliteiten hebben, wordt daarbij vergeten”.

Het KNAG zag in de opdracht een mooie uitdaging: het genootschap zou een bijdrage kunnen leveren aan de vorming van leerlingen tot volwaardige burgers. Burgers die beschikken over kennis van en inzicht in hun leefomgeving, dichtbij en veraf (Commissie Tweede Fase, 2003). Inhoudelijk zet het nieuwe examenprogramma behoorlijk hoog in als het gaat om onderwerpen die gekoppeld kunnen worden aan burgerschapsvorming. Zo bevat het nieuwe programma een onderdeel over het wereldvoedselvraagstuk en de mondiale klimaatverandering (Béneker, 2003). In het voorstel voor de nieuwe examenprogramma’s havo en vwo van het KNAG (2003), wordt heel duidelijk een connectie gemaakt tussen het aardrijkskunde-onderwijs en burgerschapsvorming. Het onderdeel heeft nadrukkelijk een plaats gekregen binnen het domein Leefomgeving, waarin actuele nationale en regionale vraagstukken centraal staan:

*“De commissie heeft zeer nadrukkelijk op burgerschapsvorming ingespeeld: niet alleen met de actuele ruimtelijke vraagstukken in en rond Nederland, maar ook door actuele thema’s als het voedselvraagstuk, het klimaatvraagstuk, duurzame ontwikkeling en etnische conflicten in de wereld in het programma te verweven”* (Commissie Tweede Fase, 2003). Het voorstel van de Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase voor het nieuwe examenprogramma uit 2003, bevat expliciet verwijzingen naar burgerschapsvorming.

#### 4.4 De kansen die het domein biedt in de praktijk

---

Nu duidelijk is hoe het domein er in theorie uitziet, kan gekeken worden naar de uitwerking ervan in de praktijk. Voordat daadwerkelijk aan de docenten gevraagd is naar hun bevindingen met betrekking tot kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein, zal eerst gekeken worden naar de kansen die het domein op papier biedt. Welke kansen biedt het domein Leefomgeving op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap? Om hierachter te komen, is het voorstel voor het examenprogramma, "Gebieden in Perspectief", samen met het huidige examenprogramma, bestudeerd. Hieruit komen een aantal kansen naar voren, die op papier zouden kunnen leiden tot burgerschapsvorming.

*"Nederlandse jongeren leven in een democratische samenleving en zouden in staat moeten zijn (overheids)beleid kritisch te volgen en in de politiek te participeren. In het kader van burgerschapsvorming besteedt het vak aardrijkskunde daarom aandacht aan de 'ruimtelijke' beleidsagenda in Nederland"* (Commissie Tweede Fase, 2003).

De ruimtelijke beleidsagenda van Nederland is opgenomen in subdomein E1. Leerlingen moeten zich een beargumenteerde mening vormen over zowel actuele vraagstukken van overstroming en wateroverlast, als actuele vraagstukken van ruimtelijke en sociaal-economische vraagstukken van stedelijke gebieden in Nederland (Examenblad, 2011). Voordat een leerling een beargumenteerde mening kan vormen, zal hij/zij eerst voldoende kennis van het beleid moeten vergaren. Kritische meningsvorming, zoals geformuleerd door Leenders & Veugelers, wordt hier nadrukkelijk gevraagd van leerlingen.

De oriëntatie op politieke en maatschappelijke thema's is iets dat heel goed binnen het vak aardrijkskunde past, zeker als dit op verschillende schaalniveaus wordt bekeken (Pauw, 2009). Een voorbeeld van een thema dat heel goed aansluit bij het gedachtegoed over kritisch-democratisch burgerschap is de ruimtelijke beleidsagenda van Nederland. Door leerlingen naar ruimtelijke vraagstukken in eigen omgeving te laten kijken, leren zij kritisch te kijken en na te denken over politiek en beleid.

Als een docent op een goede manier invulling wil geven aan dit subdomein, zal hij/zij ook actuele vraagstukken bij de inhoud van de les moeten betrekken. "Inhaken op de actualiteit", of "gebruik maken van actuele thema's", is een omschrijving die veelvuldig terugkomt in de domeinbeschrijving. Maar wanneer is een onderwerp actueel? Eigenlijk vraagt de combinatie van een jaren van tevoren vastgesteld examenprogramma, samen met de omschrijving "gebruik maken van actuele thema's, om uitleg. Het is immers zo dat het eerste voorstel voor het vernieuwde examenprogramma dateert uit 2003, terwijl de eerste examenkandidaten pas in 2010 uiteindelijk examen hebben moeten doen volgens deze eindtermen. Om deze vraag toch te kunnen beantwoorden, een klein onderzoekje naar het begrip "actualiteit".

## Actualiteit

Het startpunt van iedere zoektocht is tegenwoordig Google, dus ook in dit geval de zoekmachine geraadpleegd. Kenmerkend voor de zoektermen “actueel”, en “actualiteit”, is de aanwezigheid van de nieuwssite Nu.nl bovenin de zoekresultaten. Kennelijk willen de mensen achter de website graag geassocieerd worden met deze termen. Actualiteit is andersom ook een term die snel geassocieerd met nieuws en nieuwswaardigheid. Één Vandaag is de actualiteitenrubriek die na het journaal te zien is, en als een onderwerp “in de actualiteit” is, is het in het nieuws te zien. Logisch dus dat nu.nl zichzelf graag terug ziet als je Googled op deze term. Een uitgebreidere omschrijving uit het woordenboek verteld het volgende:

**ac - tu - a - li` teit**

(«Frans)

de -woord (vrouwelijk)

actualiteiten

1

*de thans bestaande toestand, werkelijkheid;*

2

*zaak die thans van werkelijk belang is; gebeurtenis van de dag: het filmjournaal vertoont actualiteiten ;*

3

*het belang-hebben voor dit ogenblik: de actualiteit van een kwestie*

Bron: Dikke van Dale.

Ook de nieuwswaardigheid van het begrip komt in deze definitie weer terug, echter plaatst deze het begrip in breder perspectief, en spreekt ook over “de thans bestaande toestand”, en “het belang-hebben voor dit ogenblik”.

Op het moment dat leerlingen iets leren over bijvoorbeeld de actuele vraagstukken op het gebied van wateroverlast, gaat het hier om de huidige situatie, met daarbij het perspectief op de toekomst. Deze vraagstukken gaan dus over de “thans bestaande toestand” in Nederland.

Gebieden in Perspectief spreekt dan ook over “de flexibele, aan de actualiteit aangepaste benadering” van het onderwerp. De praktische beperking die deze op actualiteit gerichte benadering met zich meebrengt, is het feit dat het voorstel voor dit examenprogramma in 2003 is geschreven, en pas vanaf 2007 in de praktijk gebracht ging worden. Hiermee wordt dit gat tussen 2003 en 2007 (of zelfs 2010, wanneer dit programma voor het eerst op het examen getoetst wordt) in één keer gedicht, aangezien de docent verantwoordelijk is voor deze “flexibele en aan de actualiteit aangepaste benadering”. Hier ligt ook een kans voor de docent, aangezien hij/zij zelf verantwoordelijk is voor de keuze van het actuele thema.

Kansen:

- Kennis en begrip van actuele ruimtelijke vraagstukken
- Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid
- Kritische meningsvorming m.b.t. actuele ruimtelijke vraagstukken



*De 'leefomgeving' is het tastbare landschap en het web van sociale relaties waarin mensen functioneren, ieder op zijn eigen manier. Mensen maken gebruik van hun leefomgeving en proberen de ontwikkelingen erin te sturen. Daarbij maken zij allerlei afwegingen. Leerlingen in het voortgezet onderwijs bestuderen de totstandkoming van deze afwegingen, de consequenties ervan en hun eigen positie erin. Aardrijkskunde is bij uitstek het vak dat leerlingen helpt een wereldbeeld op te bouwen. Op basis van aardrijkskundige kennis leren zij wat daarin hun eigen plaats is (Commissie Tweede Fase, 2003).*

Het thema 'sociaal-economische vraagstukken in stedelijk gebied' neemt de leefbaarheid in wijken onder de loep. Dit roept in de klas vragen en meningen op. Aardrijkskunde omvat veel van dergelijke thema's die debat uitlokken (Pauw, 2009). Als een docent dit in de klas wil bereiken, zal hij/zij niet één theorie als waarheid moeten verkondigen. In tegendeel, hij/zij moet de leerling aanmoedigen om kritisch tegenover de maatschappij te staan, en zelf op onderzoek uit te gaan om informatie te verzamelen, zodat zij een eigen mening kunnen vormen in de maatschappelijke discussie. Binnen de kaders van het domein Leefomgeving, is dit prima mogelijk (Pauw, 2009). Leerlingen kunnen op een kritische manier hun eigen omgeving analyseren, en in verband brengen met theorieën uit het klaslokaal. Daarnaast kan hij/zij reflecteren op gemaakte politieke keuzes, door de theorie en de praktijk met elkaar te vergelijken.

De titel van subdomein E1 spreekt over verschillende schaalniveaus, als het gaat over leefomgeving: nationale en regionale vraagstukken. De inhoudelijke structuur binnen het domein gaat ook uit van deze schaalniveaus, waarbij de vraagstukken eerst op nationale schaal bekeken, en daarna op regionale en lokale schaal behandeld worden. Hierbij wordt uitgegaan van het principe dat beleid over deze onderwerpen top-down gemaakt wordt, en er daarna gekeken wordt wat hiervan in de eigen omgeving terug te zien is. Een goed voorbeeld hiervan is de omschrijving in eindterm 25: *"beleid in Nederland en in de buurlanden om het gevaar van overstromingen van de grote rivieren te verminderen en lokale en regionale inrichtingsvraagstukken die hiermee samenhangen"*.

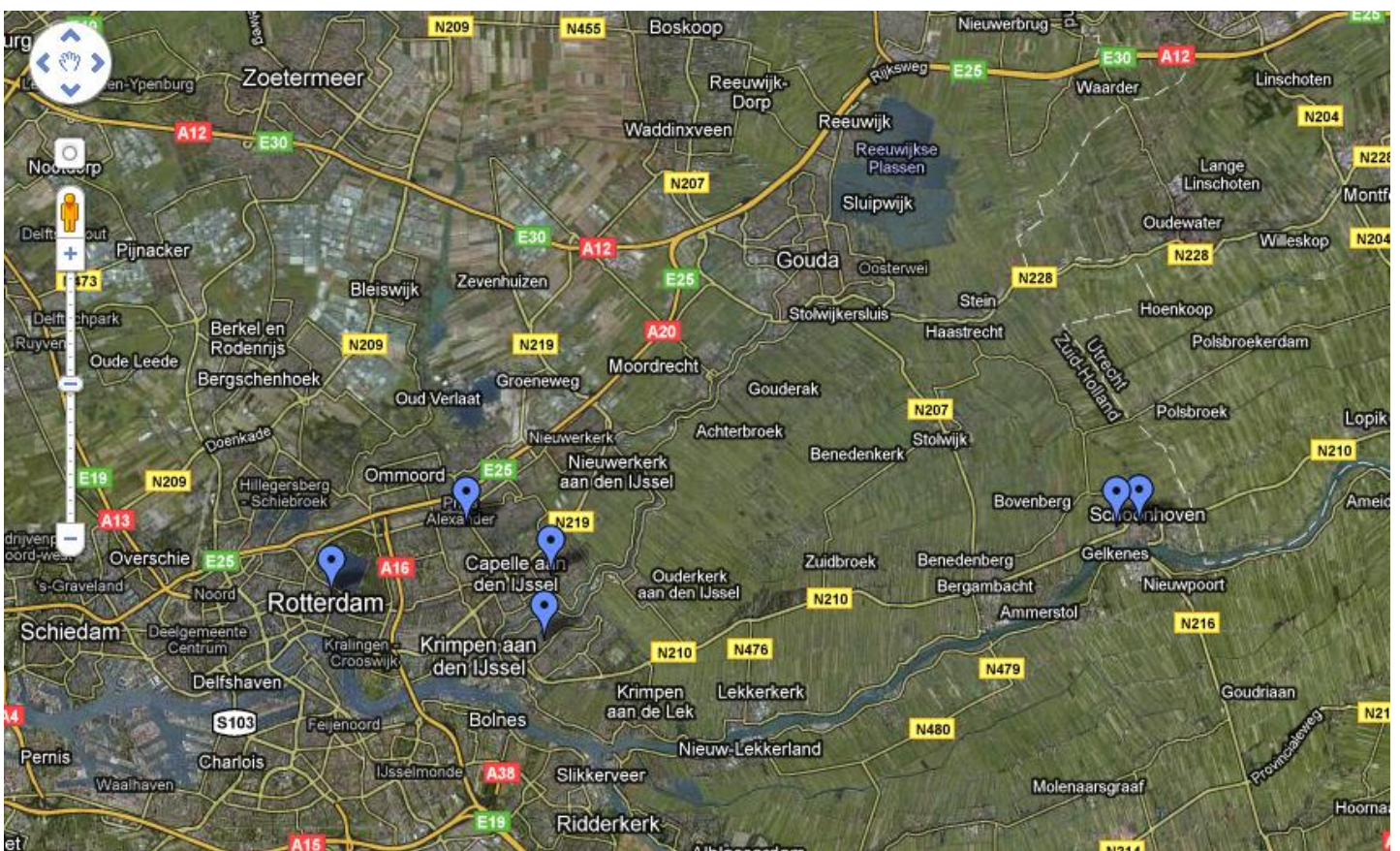
De eindtermen spreken in dit geval niet over een exacte omschrijving van de onderwerpen, evenals de syllabus. De inhoud van het subdomein is behoorlijk gegeneraliseerd, aangezien de regionale/lokale invulling altijd afhangt van de geografische situering van de school. Bij lokale en regionale inrichtingsvraagstukken gaat het dus altijd om de inhoudelijke invulling die de docent eraan geeft. Hoewel er geen definitie voor de termen "lokaal" en "regionaal" gegeven wordt, dient er op zoek gegaan te worden naar verbanden tussen de lesstof op nationale en internationale schaal, en de uitwerking hiervan op de regionale en lokale schaal, dichtbij de school dus.

Daarnaast wordt in "Gebieden in Perspectief" gesproken over de ruimtelijke beleidsagenda. Deze moet in grote mate "sturend zijn voor de inhoudelijke vormgeving". Een omschrijving die heel ruim is, en geen duidelijke inkadering biedt. Het Centraal Examen en de Syllabus geven een duidelijkere inkadering. Dit gebeurt door de ruimtelijke beleidsagenda te koppelen aan ontwikkelingen in stedelijke gebieden in Nederland. Op deze manier treedt een zekere mate van generalisatie op, waardoor het onderwerp beter ingekaderd kan worden. Toch is er nog steeds een belangrijke rol weggelegd voor de invulling van de docent. De inhoud van het domein Leefomgeving laat bewust ruimte voor een eigen invulling, naar gelang de mogelijkheden die er zijn binnen de eigen regio. De syllabus spreekt daarom, naast een reeks heldere definities, over het geven van een kritische en beargumenteerde mening over de twee ruimtelijke vraagstukken die centraal staan in het domein Leefomgeving. Hier is bij de inhoudelijke invulling van het domein ook rekening mee gehouden, aangezien er in Nederland vrijwel altijd een onderwerp over waterproblematiek of stedelijke gebieden in de omgeving van de school aanwezig zal zijn. In het geval van dit onderzoek, bevinden de scholen waar onderzoek is gedaan, zich altijd in de zeer nabije omgeving van één van deze centrale onderwerpen.

In figuur 4.2 is te zien dat beide onderzochte scholen in Schoonhoven zich centraal in de Krimpenerwaard, dicht bij de rivier de Lek bevinden. De andere vier scholen bevinden zich in het stedelijke gebied in of rondom Rotterdam. De stedelijke problematiek is voor deze scholen dus hét thema in de eigen regio. Anderzijds geldt dat, voor zowel de scholen uit de Krimpenerwaard, als de scholen in het stedelijke gebied rondom Rotterdam, het andere onderwerp nog altijd een regionaal vraagstuk is. Rotterdam – Schoonhoven is ongeveer 30 kilometer, en een onderwerp als wateroverlast kan ook behandeld worden met een bezoek aan de Maeslant-kering (40 km vanaf Rotterdam), of de waterkering bij de Algerabrug, die het water uit de Hollandsche IJssel kan beheersen.

Kansen:

- Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid
- Stedelijke problematiek: discussie/debat over de leefbaarheid in een wijk



Figuur 4.2: Ligging onderzochte scholen. Bron: maps.google.com

#### 4.5 Praktische opdracht/ eigen onderzoek

---

Subdomein E2 van het examenprogramma omschrijft het volgende: De kandidaat kan lokale en regionale ruimtelijke vraagstukken beschrijven en analyseren en zich daarover een beargumenteerde mening vormen. Een verplicht onderdeel hierbij, is het maken van een praktische opdracht over een onderwerp dat binnen het domein Leefomgeving valt. Deze opdracht kan volledig vrij naar inzicht van de docent ingevuld worden. Het centraal examen laat veel ruimte wat betreft de inhoudelijke invulling van dit subdomein (Ankoné, 2007) De praktijk zal daarom moeten uitwijzen op welke manier dit gebeurt (zie hiervoor hoofdstuk 6). Hierdoor kan alleen in algemene zin iets gezegd worden over de kansen die dit subdomein voor kritisch-democratisch burgerschap biedt. De kansen bevinden zich vooral op het vlak van de vorm van de opdracht. Het verzamelen van primaire gegevens is een formele eis, evenals het gegeven dat het onderzoek in de leefomgeving van de leerling plaats moet vinden (Examenblad, 2011).

Kansen:

- Eigen onderzoek: oriëntatie op de eigen leefomgeving aan de hand van een geografisch onderzoek.
- Het vormen van een eigen mening, aan de hand van primaire gegevens.

#### 4.6 Conclusie

---

Het domein biedt legio kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap. De inhoudelijke combinatie van actuele vraagstukken en eigen regio/leefomgeving, zorgen ervoor dat er op veel vlakken binnen het model van Johnson en Morris, invulling aan kritisch-democratisch burgerschap kan worden gegeven. In figuur 4.3 is te zien hoe dat voor dit onderzoek is gedaan.

Het thema “actuele ruimtelijke vraagstukken” biedt vooral kansen op het gebied van de kennis-competenties van leerlingen. Zodra zij in aanraking zijn gekomen met de lesstof, hebben zij kennis opgedaan van het onderwerp, en zouden zij een kritische mening moeten kunnen vormen. Ook op het gebied van sociale betrokkenheid biedt het onderwerp mogelijkheden. Op het moment dat leerlingen meer kennis en begrip hebben van het landelijke overheidsbeleid, kunnen zij de regionale uitwerking hiervan beter plaatsen binnen de context. De vraag: “wat betekent een beslissing in Den Haag voor mijn eigen regio?”, vergroot de sociale betrokkenheid bij het vraagstuk, maar ook bij de eigen regio.

Ook binnen het thema leefbaarheid/eigen regio, is deze kans voor kritisch-democratisch burgerschap aanwezig. De stedelijke problematiek en de vraagstukken over leefbaarheid, hangen nauw samen met de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid. Binnen de regio waarin dit onderzoek is gehouden, is de afstand tot Rotterdam nooit groot, en is dit onderwerp dus voor iedere onderzochte school een kans op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap. Een tweede kans die zich nadrukkelijk voordoet binnen dit thema, bevindt zich op het gebied van vaardigheden: debat/discussie voeren over leefbaarheid in een wijk (Pauw, 2009). Het is een thema dat discussie uitlokt, en uitnodigt om hier in de klas met elkaar over te praten.

Binnen subdomein E2 liggen de kansen iets minder concreet. De docent heeft heel veel vrijheid om dit domein naar eigen inzicht in te vullen, waardoor moeilijk in te schatten valt op welke gebieden de inhoudelijk kansen liggen. De enige voorwaarden die worden gesteld, zijn het doen van geografisch onderzoek in eigen regio, waarbij gebruik gemaakt wordt van primaire gegevens. Het verzamelen van primaire gegevens, kan inzicht geven in de situatie binnen de eigen regio, en daarmee meningsvormend werken. Naast meningsvormend, kan het ook waardevormend zijn, als leerlingen aan de hand van deze primaire gegevens andermans identiteit en waarden leren te waarderen.

De ingevulde tabel in figuur 4.3 laat een overzicht zien van de kansen die het domein Leefomgeving biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap. Hierin is terug te zien dat de kansen zich het meest nadrukkelijk voordoen op het gebied van kennis/kritische

meningsvorming, en in mindere mate op het gebied van houding/waarden en autonomie. Deze leegten aan de “buitenkant” van het model, worden veroorzaakt door het hoge abstractieniveau van de competenties. Aangezien er in dit onderzoek voor is gekozen om vanuit het perspectief van de inhoud van de lesstof te redeneren, is het niet mogelijk om op dit abstractieniveau van individuen, kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap te onderscheiden.

Figuur 4.3 Het model van Johnson en Morris, toegespitst op dit onderzoek. Bron: auteur.

<b>De inhoud van het domein</b>	<b>Kritische meningsvorming</b>	<b>Sociale betrokkenheid</b>	<b>Autonomie/zelfsturing</b>
<b>Kennis</b>	Kennis en begrip van actuele ruimtelijke vraagstukken.	Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid.	
<b>Vaardigheden</b>	Kritische meningsvorming m.b.t. actuele ruimtelijke vraagstukken.	Debat/discussie over leefbaarheid van een wijk of stedelijke problematiek	Eigen onderzoek: Het vormen van een eigen mening, aan de hand van primaire gegevens.
<b>Houding/waarden</b>			

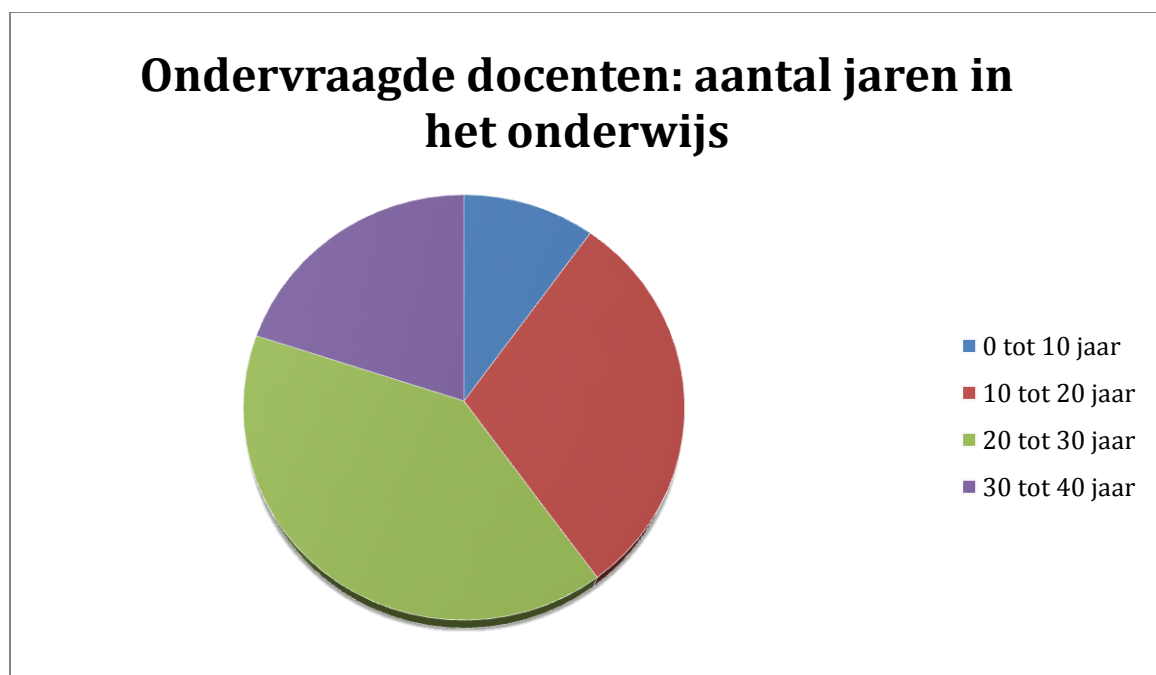
## Hoofdstuk 5: Het domein Leefomgeving in de praktijk

In hoofdstuk 4 is het domein Leefomgeving inhoudelijk beschreven. Daarnaast is geanalyseerd welke kansen het domein biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap. In dit hoofdstuk zal hier verder op in gegaan worden. Aan de hand van diepte-interviews met docenten, zal gekeken worden naar de manier waarop zij invulling geven aan het domein. In het verlengde daarvan ligt het antwoord op de vraag in hoeverre zij daarmee de kansen op het gebied van burgerschapsvorming in de praktijk benutten. Het domein geeft behoorlijk veel vrijheden aan de docent, maar schept ook verplichtingen (zie hoofdstuk 4). Zo zou de docent gebruik maken van actuele ruimtelijke vraagstukken, en is hij/zij verplicht om een praktische opdracht voor de leerlingen op te zetten (subdomein E2).

- In hoeverre worden de kansen die het domein Leefomgeving biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap, benut door de docent?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is gekeken naar de praktische invulling die docenten geven aan dit domein. Dit is onderzocht aan de hand van de informatie die is verkregen uit een tiental diepte-interviews. De open interviews hebben een gestructureerd karakter. De respondenten zijn selectief gekozen, teneinde een gevarieerde onderzoeksgroep te krijgen. Alle respondenten zijn docenten, die lesgeven in de bovenbouw havo/vwo, en dus het examenprogramma volgen. Daarnaast is gelet op de locatie van de school, wat voor het onderzoek in eigen omgeving van belang is.

De leeftijd van de geïnterviewde docenten varieerde van 28 tot 65. Hiermee varieerde ook het aantal jaren in het onderwijs, van 10 tot bijna 40 jaar voor de klas (zie figuur 5.1). De cirkeldiagram in figuur 5.1 laat de verdeling van het aantal jaren ervaring in het onderwijs zien. De figuur laat een gevarieerd beeld zien, wat inhoudt dat de respondenten evenredig over de leeftijdsklassen verdeeld zijn. Het aantal jaren in het onderwijs is van belang voor de manier van lesgeven en het verschil in ervaring. Anderzijds is het zo dat het huidige examenprogramma pas sinds 2007 in werking is, en het aantal jaren ervaring met het huidige programma voor iedere geïnterviewde docent gelijk is.



Figuur 5.1: Het aantal jaren ervaring van de ondervraagde docenten. Bron: eigen onderzoek

Het analyseren van de antwoorden van de docenten, leverde een hoop informatie op. Om deze informatie op een goede manier in het onderzoek te kunnen verwerken, is de belangrijkste en opvallendste informatie uit de interviews gedestilleerd, en daarna ingedeeld in verschillende topics. De indeling naar topics biedt de ruimte om eerst een aantal praktische zaken te behandelen, waarna het domein inhoudelijk geanalyseerd is. De topics hebben allemaal betrekking op de lespraktijk rondom het domein Leefomgeving. Achtereenvolgens zullen de volgende onderwerpen in de analyse aan bod komen:

- Het domein binnen het curriculum
- Tijdsplanning
- Toetsing van het domein
- De rol van ICT
- Actuele ruimtelijke vraagstukken
- De rol van de methode
- Leefomgeving/eigen regio
- De praktische opdracht (apart in hoofdstuk 6)
- Burgerschap expliciet bevraagd

Na het behandelen van bovenstaande topics, zal de balans opgemaakt worden, en zal een antwoord geformuleerd worden op de deelvraag die centraal staat in dit hoofdstuk.

### 5.1 Het domein Leefomgeving binnen het curriculum

Voordat ingegaan wordt op de kansen die het domein Leefomgeving biedt op het gebied van burgerschapsvorming, wordt eerst gekeken naar een aantal praktische zaken omtrent de uitvoering van het domein door docenten. Wat is de plek van het domein binnen het curriculum? Hoeveel lesuur is er beschikbaar voor het domein? Hoe verloopt de toetsing en becijfering van het domein? En hoe ziet de invulling van subdomein E2, over onderzoek in eigen regio, eruit? Dit is van belang, omdat het nauw samenhangt met de afwegingen die docenten maken voor de invulling van het domein. Tijdens de semigestructureerde interviews werden, bij wijze van inleiding, vragen gesteld over de plek van het domein binnen het curriculum.

Binnen het kader van dit onderzoek naar domein E, is onderzoek gedaan naar de verdeling van de beschikbare lestijd binnen het programma. Gevraagd is naar de tijd die men gebruikt voor het behandelen van het domein. Ook is gevraagd naar het moment binnen het curriculum waarop Domein E aan bod is gekomen.

*Docent 2: Ik doe het niet helemaal zoals het hoort, ik stop Domein E in de laatste 5 lesweken van 5VWO. Wij gebruiken WereldWijs, en de katern Leefomgeving kunnen ze veelal zelfstandig doorwerken. Ik behandel Azië heel uitgebreid, daar hebben de leerlingen volgens mij meer aan.*

*Docent 5: Domein E doe ik in 5H en 6V. Dan behandelen we Systeem Aarde en globalisering, en doen we dit min of meer tussendoor.*

*Docent 6: Ik begin hiermee aan het einde van 4H. We behandelen eerst de stof uit het boek, en daarna begin ik met het wijkonderzoek.*

*Docent 2: Ik heb maar 5 lesweken aan dit onderwerp besteed, aan het eind van het lesprogramma. De leerlingen doen veel zelfstandig uit dit onderwerp. Binnen het onderwerp Zuidoost-Azië behandel ik zowel de fysische- als de sociaal-geografische inhoud, dus dat vergt veel tijd.*

*Docent 9: De opdracht voor onderzoek in eigen regio doen we gekoppeld aan het hoofdstuk over stedelijke gebieden. In de derde periode van 4 Havo en 5Vwo komt dit dus aan bod.*

*Docent 2: Er zijn hier in de omgeving veel aanknopingspunten om de stof interessant te maken, maar daar kom ik echt niet aan toe.*

Zoals blijkt uit bovenstaande citaten, verschilt de aanpak per docent, maar zijn er ook behoorlijke overeenkomsten. De methode blijkt een belangrijke rol te spelen. Docent 2 geeft aan de katernen van WereldWijs te gebruiken, wat hem ertoe doet besluiten om het domein Leefomgeving maar kort aan bod te laten komen. In feite is deze benadering dus ook los van de methode, aangezien de docent hier duidelijke keuzes maakt in de tijd die hij aan de verschillende onderdelen spendeert. Docent 5 hanteert een soortgelijke benadering, waarin hij aangeeft domein E “tussendoor” te behandelen, en ook een aantal onderdelen over te slaan.

Bovenstaande citaten laten ook een duidelijk verschil zien in benadering. Van de 10 ondervraagde docenten, zijn er 7 die duidelijk de methode volgen. De andere 3 docenten volgen een andere aanpak, waarbij zij de methode voor het grootste deel loslaten, en zelf inschatten en inplannen wat zij inhoudelijk belangrijk vinden. Op het moment dat dit gebeurt, wordt aangegeven dat er minder aandacht wordt besteed aan Domein E. Docent 2 klaagt over tijdgebrek, en dan specifiek in het havo programma. Docent 5 geeft duidelijk aan dat tijdgebrek bij hem een beperkende factor is:

*Docent 2: Ik heb met dit domein al een aantal jaren mooie voornemens, maar door tijdgebrek komt het er niet van.*

In 2010 hebben de eerste leerlingen examen gedaan in het nieuwe programma. Naast de domeinen A, Wereld, Azië en Indonesië, kwam ook het domein Leefomgeving aan bod. Subdomein E1 werd getoetst in het CE.

“Examenmakers geven aan dat ze bij de vraagstelling over dit domein noodgedwongen aan de oppervlakte blijven” (Vakdossier, 2011)

Het vakdossier signaleert een probleem, dat ook door de ondervraagde docenten onderschreven wordt: de toetsbaarheid van de stof. Het domein behandelt onderwerpen die gerelateerd zijn aan de eigen omgeving en de actualiteit, en dus voor iedere school en docent verschillend zijn. Dit maakt toetsing lastig, aangezien het centraal examen voor iedere leerling in Nederland gelijk is. In het vakdossier wordt gesteld dat de examenmakers “noodgedwongen aan de oppervlakte blijven. De onderwerpen liggen wat meer op het vlak van burgerschapsvorming, en komen aardrijkskundig niet helemaal uit de verf” (Noordink, 2011). Dit zorgt ervoor dat “harde” toetsing van inhoudelijke vraagstukken lastig blijkt, aangezien er veel vrijheid is binnen de inhoud van het programma. De reactie van docenten op de toetsbaarheid van het domein:

*Docent 4: Het is moeilijk om de eigen omgeving te toetsen.*

*Docent 7: Met het schoolexamen ontwijk ik de meningsvormende onderwerpen, ik wil dan niet teveel met ze in discussie.*

*Docent 6: De leerlingen zijn al bezig met de examenonderwerpen. Dat zit gewoon tussen de oren. Kom dan nog maar eens met leefbaarheidsvraagstukken in een toets.*

*Docent 1: ik behandel in de SE's veel CE-stof. Dan wil ik niet die discussie in het SE. Dat gebeurt wel als je er allerlei argumentatievragen uit Leefomgeving in stopt.*

*Docent 6: Het is prettiger om de domeinen concreet te geven, de lesstof scherp aan te bieden.*

*Docent 1: Het nakijken van het SE is in het geval van het domein Leefomgeving wel een probleem.*

Een oplossing die geopperd wordt als het gaat om bovenstaand probleem, is casustoetsing. Bij deze toetsvorm gaat het om een casus die centraal staat, waarbij de leerlingen de lesstof moeten toepassen op een voorbeeld uit de praktijk. Deze vorm wordt voorgesteld om op die manier wat meer diepgang in de vraagstelling te creëren. Echter, hier is voor het centraal examen vanaf gezien. Voor het schoolexamen is het uiteraard wel mogelijk om een dergelijke toetsvorm te hanteren (van Erp, 2008). Geconstateerd wordt, vanuit het CvE, dat dit nauwelijks gebeurt. Andere vormen van SE-toetsing worden aangemoedigd, maar weinig gebruikt. Waar het idee is dat de docent in zijn toetsing op SE-niveau een behoorlijke vrijheid krijgt, blijkt dat hij/zij toch vaak op de traditionele manier toetst (Noordink, 2011). Dit is ook terug te zien in de respons van de geïnterviewde docenten, die allemaal aangeven op de traditionele manier de schoolexamen toetsen, afgezien van het (verplichte) P.O.

## 5.2 De rol van ICT: taak voor de methode, of vooral een kwestie van interesse?

---

*“Vroeger hadden we de beschikking over één plaatje uit een wetenschappelijk boek. Mede door internet heb je tegenwoordig zo veel materiaal tot je beschikking, dat je geografische theorieën op allerlei manieren concreet kunt maken en in diverse situaties kunt toepassen.” (Terlingen, 2010).*

*Het inzetten van ICT binnen aardrijkskunde, wordt gezien als een kans om leerlingen over de streep te trekken om het vak binnen de vrije ruimte te kiezen (vakdossier SLO, 2011).*

Naast het over de streep trekken van leerlingen om aardrijkskunde in hun vrije ruimte te kiezen, biedt ICT ook kansen op het gebied van actualiteit in de lesstof integreren. Zeker ook in combinatie met de methode, biedt ICT legio kansen. Hierbij kan gedacht worden aan het “updaten” van de inhoud van het boek, door middel van toevoegingen en nieuwe lesstof via internet. Hoe staan docenten hier tegenover? En hoe zien zij de link tussen methode en ICT? Het gebruik van ICT wordt door veel van de ondervraagde docenten spontaan aangehaald. Blijkbaar leeft het onderwerp behoorlijk, want 7 van die 10 docenten begint er zelf over. Docenten zien kansen voor ICT, als het gaat over het domein Leefomgeving:

*Docent 1: Ik moet de actuele thema’s er zelf met behulp van het internet bijhalen.*

*Docent 7: De digitale leeromgeving van de methode ziet er leuk uit, maar online lesmateriaal is nog wel een hele stap verder. Dan moet je het echt helemaal zelf zoeken en in elkaar zetten.*

Iets wat ook nadrukkelijk naar voren komt, is de kritiek op de methode, als het gaat om ICT.

*Docent 4: Digitaal leveren ze niet wat ze beloven. De bronnen in het boek zijn niet up-to-date, dus je moet toch vaak zelf op zoek.*

*Docent 5: Op het gebied van ICT moet ik alles zelf zoeken, maar ik kom er niet uit in het oerwoud van digitaal materiaal. Als er toevallig iets op Edugis beschikbaar is, gebruik ik dat.*

Hierin is ook het verband tussen leeftijd en interesse in ICT terug te zien. Van de docenten met meer dan 20 jaar ervaring voor de klas, heeft slechts één docent het over de mogelijkheden van ICT bij dit domein. Dit is een bijna logisch verband tussen leeftijd/generatie, en de snelle opkomst van ICT-mogelijkheden in de afgelopen 10 jaar. De kloof is, mede door de snelheid van de ontwikkeling van ICT, zo groot, dat de oudere docent zich er al niet eens meer aan waagt. Zeker aangezien een deel van de inhoud van het domein pas net nieuw is, houdt de docent liever vast aan de methode en de stof, dan hier zelf mee aan de slag te gaan en via de ICT wegen nieuw materiaal te zoeken.



Toch is internet wel dé bron bij uitstek, voor nieuwe, actuele informatie over allerlei vraagstukken. Rapporten, onderzoeken en artikelen die relevant kunnen zijn als toevoeging en aanvulling van de lesstof, zijn vrijwel allemaal op internet gepubliceerd.

### 5.3 Actuele ruimtelijke vraagstukken

---

In paragraaf 5.2 zijn een aantal praktische zaken binnen en buiten de context van het domein aan bod gekomen. Om er achter te komen in hoeverre er sprake is van kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving, is onderzocht op welke manier de docenten het domein in de praktijk brengen. Hierbij zijn de in paragraaf 5.2 genoemde praktische afwegingen van belang, maar in nog grotere mate de didactische en inhoudelijke invulling die de docent aan het domein geeft. Deze paragraaf gaat hier op in, aan de hand van de in hoofdstuk 4 geformuleerde kansen voor het domein. De semigestructureerde interviews geven een goed beeld van de manier waarop de docent invulling geeft aan de kansen die het domein biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap. De verwerking van de interviews geschiedt tweeledig: enerzijds aan de hand van de theorie en de geformuleerde kansen uit hoofdstuk 4, anderzijds aan de hand van de bevindingen die zijn gedaan tijdens het interviewen en de analyse ervan achteraf. In paragraaf 5.2 is de algemene aanpak van het domein door docenten aan bod gekomen. Om de kansen op het gebied van burgerschapsvorming te kunnen toetsen, wordt nu vooral gekeken naar de inhoudelijke invulling van het domein. De inhoudelijke indeling geschiedt aan de hand van de in hoofdstuk 4 geformuleerde kansen.

*“De ruimtelijke beleidsagenda moet in belangrijke mate sturend zijn bij de inhoudelijke vormgeving van aardrijkskundeonderwijs in de leefomgeving. Vanuit het perspectief van burgerschapsvorming is dit zeer wenselijk. Aardrijkskunde moet de intellectuele houding bevorderen om vraagstukken in de leefomgeving in grotere (ruimtelijke) kaders te zien.”*  
(Commissie Tweede Fase, 2003)

Subdomein E1 gaat over actuele ruimtelijke vraagstukken in Nederland. De onderwerpen “water” en “stedelijke problematiek” hebben betrekking op de actuele ruimtelijke beleidsagenda van Nederland, waar de leerling inhoudelijk meer over leert bij het behandelen van domein E van het examenprogramma aardrijkskunde. In het methodologisch hoofdstuk is ingegaan op de betekenis van het begrip “actualiteit”, en ook in de praktijk blijkt onduidelijkheid te bestaan over wat daar nu precies mee bedoeld wordt. Als naar de in hoofdstuk 4 gedefinieerde betekenis wordt gekeken, gaat het om de “thans bestaande toestand” van het betreffende ruimtelijke vraagstuk in Nederland. Echter, als naar de reactie van docenten, en de inhoud van de methode wordt gekeken, gebruiken zij de definitie van het begrip actualiteit op een heel andere manier. Het gaat hier dan om de meer alledaagse definitie, namelijk die van nieuwswaardigheid. De meeste methodes schipperen hier dan ook mee. Buitenland bijvoorbeeld, gebruikt krantenartikelen over de overstroming van de Rijn in 1995. Enerzijds “actualiteit”, omdat het hier gaat om een nieuwswaardig bericht uit de media, anderzijds precies zoals docent 10 dat omschrijft:

Docent 10: *“1995? Wat is actualiteit? Je kunt het onderwerp water toch geen actualiteit noemen?”*

Deze uitspraak onderschrijft de discrepantie binnen de lading van het begrip nogmaals. Vrijwel alle ondervraagde docenten geven aan zelf actuele thema's bij de les te betrekken. Ongeacht wat de methode te bieden heeft, geeft men bijna allemaal aan gebruik te maken van “materiaal van buitenaf”, of “af te wijken van de methode”. Hier wordt dus door docenten actief gezocht naar actuele onderwerpen buiten de methode, om zo invulling te geven aan de “actuele ruimtelijke vraagstukken”:

*Docent 8: Nee. Het gaat wel heel erg over eigen omgeving, maar inhaken op actuele thema's doe ik in de les, en dat zit niet in het boek of het examenprogramma. Ik wijk daar trouwens ook vaak vanaf, gebruik veel inbreng van buitenaf.*

*Docent 4: Nee. Methode wordt hier gebruikt als leidraad, maar ik wijk er vaak van af. Ik gebruik altijd veel inbreng van buitenaf. Ik vind ook de bronnen niet up-to-date.*

*Docent 1: Actuele thema's probeer ik er zelf bij te halen. Het materiaal verloopt toch ook met de jaren.*

*Docent 5: Wat ook een probleem is, het beleid verandert continu. Er waren natuurlijk de Vogelaarwijken, maar die bestaan met het nieuwe kabinet ook niet meer.*

*Docent 10: 1995, wat is actualiteit? Het onderwerp "water" kun je toch geen actualiteit noemen?*

Uit bovenstaande uitspraken blijkt wel dat veel docenten zelf actuele thema's bij de lesstof betrekken. Toch blijft het veelal bij "verwijzen naar actuele thema's", of het "erbij halen" ervan. Er is geen docent die een concreet onderwerp of werkvorm aandraagt, waarmee hij/zij een actueel ruimtelijk vraagstuk heeft uitgewerkt. Als daarover doorgevraagd wordt, komt de rol die de methode speelt toch steeds nadrukkelijker naar voren. Voor 8 van de 10 docenten geldt, dat zij de methode zien als basis voor hun lessen, en gebruiken voor de opbouw van het curriculum. Wat hierbij wel duidelijk opvalt, is dat er nauwelijks verschil is van aanpak in relatie tot de leeftijd van de docent. Er wordt eenduidig aangegeven dat de methode het uitgangspunt is van de lessen:

*Docent 5: De Geo is een degelijke methode met veel inhoud en tekst, ik volg de methode met zowel hoofdboek als werkboek.*

*Docent 1: Er wordt een goede basis gelegd door het boek. Voor mij is het echt nog wel dat ik een boekvolger ben. Zeker omdat ik hier nog niet zo lang mee werk. Het geeft leerlingen ook duidelijkheid, van wat wordt er uiteindelijk van mij verwacht. Het boek is wel de lijn die ik volg.*

*Docent 2: Wij gebruiken de Geo in de onderbouw, we willen dat de leerlingen "vles op de botten" hebben als ze naar de bovenbouw gaan. In de Tweede Fase gebruiken we WereldWijs, deze methode is zo mooi opgedeeld in katernen die gerelateerd zijn aan de domeinen.*

*Docent 6: Wij gebruiken de Geo, omdat bij deze methode het zwaartepunt ligt bij de kennis, en dat vind ik toch het belangrijkste voor de leerlingen. Ze kunnen er ook gewoon zelf mee aan de slag.*

*Docent 1: Nog niet zoveel ervaring met de nieuwe stof, dus ik volg het boek. Dit zorgt voor structuur, en tegelijk een dynamisch verhaal.*

*Docent 10: Ik laat de leerlingen zelfstandig uit het boek werken. Er is weinig tot geen tijd voor een andere invulling.*

*Docent 4: Nieuwe versie van Wereldwijs, aparte katern per domein. Overzichtelijk, behandel ik in vijf weken.*

*Docent 6: Leerlingen gaan veelal zelfstandig aan de slag met de methode. De Geo biedt op een goede manier stof aan, waarmee leerlingen vooral op het gebied van kennis meer leren. Toetsing: gericht op kennis, toetsen van concrete begrippen. Leerlingen willen graag dat de stof leerbaar is. Zelfstudie is daarom ook een wezenlijk gedeelte van de lessen, aangezien zij zich de stof eigen dienen te maken.*

*Docent 6: Het is prettiger om de domeinen concreet te geven, dat is gewoon scherper. Met meningsvormende onderwerpen gaat de leerling “zwemmen”.*

*Docent 1: Het boek is sturend, maar ik probeer er wel altijd de discussie uit te halen. Ik probeer er als docent voor te zorgen dat ze aan het einde van een hoofdstuk een gefundeerde mening hebben.*

Een groot deel van de ondervraagde docenten geeft aan enkel de methode te volgen als het gaat over dit onderwerp. Leerlingen kunnen er zelfstandig mee aan de slag, en de katern wordt in vijf weken doorlopen. Daarnaast benadrukken veel docenten dat het hen gaat om het afgebakend aanbieden van kennis. Het aanleren van vaardigheden of het stimuleren van waardevorming komt nauwelijks aan bod. Er wordt aangegeven dat er weleens buiten de methode gewerkt wordt, maar dit blijft beperkt tot het geven van een enkel voorbeeld of korte ondersteuning van de methode. Docenten geven ook aan dat zij het onderwerp graag inhoudelijk “scherp” houden: niet teveel afwijken van de informatie uit de methode, zodat de leerlingen concreet bezig zijn met kennis verwerven. Uit de reactie van de docenten blijkt ook dat zij de methode als een veilige manier beschouwen. Door de methode als leidraad te gebruiken, weten zij zeker dat ze aan de eisen van het SE/CE voldoen, en bieden zij de leerlingen een solide basis voor het eindexamen. Praktische overwegingen spelen ook een belangrijke rol. Tijdgebrek wordt ook aangedragen als argument om strak bij de inhoud van de methode te blijven. De afweging om andere domeinen, die belangrijker worden geacht in het kader van het SE en CE, uitgebreider te behandelen, brengen het onderdeel ook in het gedrang.

#### 5.4 Leefomgeving/Eigen regio

---

*Het bovenbouwthema ‘sociaal-economische vraagstukken in stedelijk gebied’ neemt de leefbaarheid in wijken onder de loep. Dit roept in de klas vragen en meningen op. Aardrijkskunde omvat veel van dergelijke thema’s die debat uitlokken. (Pauw, 2009)*

Het tweede thema dat kansen biedt voor kritisch-democratisch burgerschap, is dat van de leefomgeving/eigen regio. Het uitlokken van debat geldt nadrukkelijk als één van die kansen (Pauw, 2009). Tijdens de interviews komt duidelijk naar voren, dat dit ook daadwerkelijk gebeurt in de praktijk. Zonder dat hier expliciet naar gevraagd is, antwoordden vrijwel alle docenten dat het onderwerp de leerlingen aanspreekt, en dat het discussie uitlokt:

*Docent 4: Ik doe veel buiten de methode. Ik gebruik zelf veelal discussie als werkvorm. Het opzetten van zo’n discussie zorgt voor verschillende belangen. Dan leren ze inzien wat ze al aan levenservaring hebben, en worden zich bewuster van hun eigen omgeving. En daar gaat het toch ook om binnen het domein Leefomgeving.*

*Docent 2: Leerlingen hebben heel veel vooroordelen, zeker op het gebied van stad/platteland. Is het dan aan mij om die weg te nemen? Ik probeer hier tijdens de les weleens in te sturen. Er is niet veel stof nodig voor discussie, maar dat komt dan vooral door die vooroordelen. Leerlingen zijn heel zwart-wit op die leeftijd.*

*Docent 9: Hier op het platteland hebben ze nogal veel vooroordelen. Die komen wel aan bod in het hoofdstuk over stedelijke problematiek, dan hoef je niet veel moeite te doen voor discussie. Ik stuur dat wel heel bewust, want met al die vooroordelen komen we er anders niet uit.*

*Docent 1: Leerlingen hebben geen kritische houding, dus als je met ze in discussie gaat missen ze elke vorm van nuance. Dit is gewoon een gebrek aan vaardigheden.*

*Docent 3: Ze hebben veel vooroordelen, dat moet je echt wel sturen. De relatie tussen stad/platteland ligt hier gewoon vijandig.*

*Docent 5: Verschillen in leefbaarheid spreekt ze wel aan. Ik doe ook vaak iets met het gegeven van de zwarte scholen hier in de buurt. Maar dat wordt toch ook al gauw maatschappijleer.*

*Docent 2: Het behandelen van meningsvormende onderwerpen kost me veel te veel tijd. Ik doe het niet structureel.*

Docent 6: Ik twijfel aan de geestelijke rijpheid van de leerlingen om vraagstukken echt te analyseren.

*Docent 4: Dat de lesstof meningsvormend werkt, daar geloof ik niet in. Ik gebruik in de klas wel vaak vormen van discussie.*

Dit thema leidt duidelijk tot discussie en debat in de klas. Verschillen tussen docenten zijn wel aanwezig. De ene docent kiest voor het “uitlokken” van discussie of probeert sturing te geven aan een onderwijsleergesprek. De ander kiest ervoor om bewust een debat op te zetten. Iets dat ook door een groot deel van de docenten genoemd wordt, zijn de vooroordelen die leerlingen hebben en het gebrek aan kritische houding van de leerlingen. Er wordt aangegeven dat het voeren van een discussie erg lastig is aangezien leerlingen veel vooroordelen hebben, en vaak ook onderwerpen erg zwart-wit zien. De meningsvorming van leerlingen is vooral gebaseerd op deze vooroordelen en het ontbreekt ze aan vaardigheden om een genuanceerde discussie te voeren. Anderzijds geven de docenten ook aan dat zij het niet als hun taak zien om de leerlingen deze kritische houding bij te brengen. Er wordt wel gesproken over het “sturen” van deze vooroordelen in de discussie of het gebruik van een kleine discussievorm, maar een structurele aanpak ontbreekt.

Het thema leefomgeving/eigen regio is ook bij uitstek geschikt voor een regionale invulling, en biedt kansen op het gebied van kennis en begrip van de regionale invulling van landelijk overheidsbeleid. Het behandelen van het lokale schaalniveau kan erg goed worden ingevuld met behulp van excursies in de nabijheid van de school. Van de tien ondervraagde docenten, zijn er twee die zeggen een dergelijke excursie dicht bij huis te organiseren:

*Docent 8: We hebben een aantal excursies. Zo gaan we naar de stuwen bij Maurik, bezoeken we de Maeslant-kering en doen we een wandeling door Bospolder, als ondersteuning van de P.O.*

De andere acht docenten geven aan dat zij om uiteenlopende redenen geen koppeling te maken met het lokale schaalniveau:

*Docent 3: Tijd om de deur uit te gaan is er eigenlijk niet. Er liggen best kansen hier in de omgeving... Eigenlijk hoef ik hier alleen maar de deur uit te gaan..*

*Docent 9: Het idee van een hoofdstuk over eigen regio is leuk, maar ik mis dan wel een regionale uitwerking in het boek.*

*Docent 9: Eigen omgeving, vind ik moeilijk om er zelf iets mee te doen.*

Tot concrete actie in de vorm van klassikale excursies of uitstapjes in de directe omgeving komt het dus over het algemeen niet. Dit terwijl alle onderzochte scholen dicht in de buurt van minstens één (zo niet beide) centraal thema (wateroverlast of stedelijke problematiek), ligt. Een manier waarop leerlingen toch op regionale schaal de inhoud van domein E toepassen, is bij het eigen onderzoek in de regio. Meer hierover in hoofdstuk 6. Vrijwel alle docenten geven ook hier weer tijdgebrek aan als struikelblok. De meerderheid geeft tijdens het interview wel aan graag weer iets in de vorm van een excursie te willen organiseren.

## 5.5 Conclusie: kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving

---

Bovenstaande topics geven een inzicht omtrent de praktijk van het domein Leefomgeving. Op deze manier komt burgerschapsvorming impliciet een aantal malen aan bod, maar wat zeggen docenten over dit onderwerp op het moment dat hier expliciet naar gevraagd wordt? Tijdens de interviews met docenten is het onderwerp burgerschapsvorming expliciet aan bod gekomen aan het einde van ieder interview, nadat hen gevraagd is naar het domein Leefomgeving in de praktijk. Veel van de praktische en inhoudelijke aspecten die aan bod komen bij het domein Leefomgeving, blijken ook een rol te spelen als expliciet naar burgerschapsvorming gevraagd wordt. Zo is al geconcludeerd dat veel docenten moeite hebben met de vage omschrijvingen binnen het domein, deze tendens is ook terug te zien als gevraagd wordt naar burgerschapsvorming:

Docent 6: Het is prettiger om de domeinen concreet te geven, dat is gewoon scherper. Met meningsvormende onderwerpen en burgerschapsvorming gaat de leerling “zwemmen”.

Docent 8: Burgerschap. Tsja, dat gaat dan ook over burgerschapscompetenties. Vind ik dikke woorden, maar eigenlijk gebakken lucht. Hebben we ook gehad met het onderwerp Regionale Beeldvorming in het vorige programma. Veel theorie, maar het wordt niet concreet.

Docent 5: Wat ook een probleem is met burgerschapsvorming, het beleid verandert continu. Er waren natuurlijk de Vogelaarwijken, maar die bestaan met het nieuwe kabinet ook niet meer.

Docent 4: Burgerschapsvorming zit nauwelijks in de methode. Dit soort onderwerpen zouden ze volgens mij digitaal moeten aanleveren.

Docent 9: Burgerschapsvorming is te koppelen aan de multiculturele samenleving. Je kunt best klassikaal een discussie voeren met de leerlingen over bijvoorbeeld segregatie en of het wenselijk is om etnische groepen te spreiden, dan wel te willen mengen.

Docent 8: Er zou veel meer gezocht moeten worden naar een concrete, geografische invulling van het begrip burgerschapsvorming. Kijk bijvoorbeeld met leerlingen naar de aanpak van ruimtelijke ordening in de eigen omgeving. Klop aan bij de gemeente, zijn er bijvoorbeeld overlastpunten die je kunt onderzoeken?

Docent 6: Burgerschap is zo'n vaag begrip. En als je het dan concreet wil maken, is er altijd een subjectieve lading.

Het grootste deel van de ondervraagde docenten geeft aan dat het liever een concrete, heldere aanpak heeft, dan de “vaagheid” die het begrip burgerschapsvorming in hun beleving met zich meebrengt. Er wordt door docent 8 geopperd om het begrip burgerschapsvorming een concrete, geografische invulling te geven, zodat het begrip geen “gebakken lucht” meer is. Ook als er dus expliciet naar het begrip burgerschapsvorming gevraagd wordt, verlangd de docent een concrete, aan begrippen gekoppelde invulling.

In dit hoofdstuk is aan de hand van de topics uit de interviews een beeld geschetst van de bevindingen. Als gekeken wordt naar de invulling door de docent, kan een tweedeling gemaakt worden tussen de praktische invulling enerzijds en de inhoudelijke invulling van het domein anderzijds. De inhoudelijke invulling door de docent is het meest relevant voor het onderzoek naar kritisch-democratisch burgerschap. Echter, de praktische invulling heeft indirect ook grote invloed op de vraag of de kansen die het domein biedt, benut kunnen worden. Een overzicht van de conclusies, bezien vanuit deze tweedeling. Als onderdeel van het examenprogramma aardrijkskunde, is het domein Leefomgeving onderdeel van een bredere context. Voor veel docenten speelt deze context een belangrijke rol. Het moment waarop het domein behandeld wordt, is daarvan het eerste voorbeeld. Meer dan de helft van de ondervraagde docenten geeft

aan het domein in een versnelde/verkorte variant te behandelen, omdat zij de prioriteit leggen bij andere domeinen, of niet genoeg tijd hebben voor het behandelen van het domein. De volgende praktische keuze wordt gemaakt bij het gebruik van de methode. Bijna alle docenten geven aan dat zij de methode als leidraad gebruiken. Het volgen van de methode is volgens de meeste docenten goed om de stof van het domein "scherp" te houden. Daarnaast zetten een aantal docenten hoog in op kennis en het aanleren van begrippen. Hiervoor is de methode het ideale fundament.

De grootste kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap liggen bij de inhoudelijke invulling van het domein. Ook hierin speelt de methode een belangrijke rol. Aangezien deze voor veel docenten sturend, zo niet bepalend is, heeft dit grote gevolgen voor de inhoudelijke invulling van het domein. Op het gebied van actuele ruimtelijke vraagstukken, geven docenten veelal aan gebruik te maken van, of te verwijzen naar, de actualiteit. Toch wordt dit nooit echt concreet, en kan geen docent een duidelijke activiteit of werkvorm noemen waarin dit gebeurt. Binnen het model van Johnson en Morris (zie figuur 5.2) scoort het onderdeel vooral hoog op het gebied van kennis met betrekking tot de kritische meningsvorming. Leerlingen leren op een structurele manier over actuele vraagstukken op het gebied van wateroverlast en stedelijke problematiek. Dit draagt bij aan hun algemene kennis van deze onderwerpen, op verschillende ruimtelijke schaalniveaus. Docenten gebruiken deze kennisbasis om het domein op een heldere manier te kunnen doceren. Het gebruik van actuele vraagstukken en meningsvormende onderwerpen wordt incidenteel gedaan, zonder structurele aanpak.

Als het gaat om de regionale uitwerking van overheidsbeleid, wat volgens het ingevulde model van Johnson & Morris leidt tot meer sociale betrokkenheid, geldt eigenlijk hetzelfde. Er zijn nauwelijks docenten die hier expliciet aandacht aan besteden (al dan niet in de vorm van een excursie). Hiervoor worden zowel inhoudelijke als praktische argumenten aangevoerd, waardoor de methode als leidraad gebruikt wordt. Een aantal docenten geeft aan dat zij graag een regionale uitwerking van een actueel vraagstuk in de methode terug hadden gezien. Het lijkt voor veel docenten een stap te ver om binnen de context van dit domein een actueel ruimtelijk vraagstuk uitgebreid te behandelen. Sommige docenten zien kansen voor ICT en digitaal materiaal bij de methode, om deze zo actueel en up-to-date te houden.

Een volgende belemmering op dit gebied is de toetsing van de stof op het SE. Docenten willen een heldere en duidelijke omschrijving van de toetsstof. Dit maakt dat ze meningsvormende of onduidelijke lesstof mijden, om zodoende de stof scherp en duidelijk aan te kunnen bieden. Het toetsen van dit domein wordt ook als knelpunt aangehaald binnen het vakdossier AK van het SLO. De praktische beperkingen voeren de boventoon boven de inhoudelijke kansen die het domein te bieden heeft op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap.

Bij het thema leefomgeving/eigen regio, worden de kansen beter benut. Discussie en debat worden door nagenoeg alle docenten genoemd als onderdeel bij dit thema. Vooral de onderwerpen stedelijke problematiek en leefbaarheid van stadswijken, worden gezien als onderwerpen die discussie uitlokken. Discussievaardigheden als onderdeel van de kritische meningsvorming Deze dimensie van burgerschap in het curriculum ho Daartegenover wordt het gebrek aan vaardigheden op het gebied van debat/discussie, genoemd als struikelblok. Docenten willen wel met leerlingen een discussie aangaan, maar verzanden veelal in vooroordelen en zwart-wit denken. Docenten zien het niet als hun taak om hier nuance in aan te brengen en leerlingen vaardigheden op dit gebied bij te brengen. In tegendeel, het is voor de meeste docenten een argument om het onderdeel slechts kort aan te stippen, om vervolgens terug te gaan naar de "veilige" kennisonderdelen van de stof. De sturende rol van zowel de docent als de methode, zorgt er echter voor dat er nauwelijks ruimte is voor het behandelen van een regionaal actueel vraagstuk, of het aanzetten tot discussie.

Figuur 5.2 Het raamwerk van Johnson & Morris

De inhoud van het domein	Kritische meningsvorming	Sociale betrokkenheid	Autonomie/zelfsturing
<b>Kennis</b>	Kennis en begrip van actuele ruimtelijke vraagstukken: kennisgedeelte duidelijk aanwezig, kritische meningsvorming komt nauwelijks structureel aan bod.	Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid: geen expliciete aandacht voor regionale uitwerking, de methode is de leidraad.	
<b>Vaardigheden</b>	Kritische meningsvorming m.b.t. actuele ruimtelijke vraagstukken: nauwelijks aanwezig, docenten gaan meningsvormende onderwerpen uit de weg.	Debat/discussie over leefbaarheid van een wijk: aanwezig in de lespraktijk. Docent gebruikt deze werkvorm bij stedelijke problematiek/ leefbaarheid.	
<b>Houding/waarden</b>			





## Hoofdstuk 6: Onderzoek in eigen regio

---

*De kandidaat kan een geografisch onderzoek in de eigen regio opzetten, uitvoeren, presenteren en evalueren (Ankoné, 2007).*

Zoals beschreven staat in subdomein E2, dienen de leerlingen voor het vak aardrijkskunde een onderzoek in eigen regio uit te voeren. Dit onderzoek in eigen regio is een verplicht onderdeel van het schoolexamen, en dient dus op iedere school uitgevoerd te worden. De docent heeft veel vrijheid wat betreft de wijze waarop dit onderzoek wordt opgezet en uitgevoerd. De kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap liggen hoofdzakelijk bij de manier waarop de leerling invulling geeft aan de opdracht. Kunnen zij een eigen mening vormen aan de hand van de verzamelde primaire gegevens? En leren zij de buurt beter kennen aan de hand van eigen onderzoek? In hoofdstuk 5 zijn de kansen op het gebied van burgerschap vanuit het perspectief van de docent geanalyseerd, in dit hoofdstuk wordt gekeken naar de eindproducten van de leerlingen.

Het is de bedoeling dat de leerling een onderzoek in eigen regio uitvoert, als onderdeel van het schoolexamen. Dit eigen onderzoek moet aansluiten op de andere onderdelen uit het examenprogramma, met name op de domeinen B, C en E (Ankoné, 2007). Het is dus niet verplicht, maar wel voor de hand liggend om aan te sluiten op subdomein E1, waarin de actuele vraagstukken uit de eigen regio aan bod komen. Het opzetten van geografisch onderzoek in eigen regio wordt in de handreiking voor het examenprogramma (Ankoné, 2007) omschreven als een docent gestuurde activiteit, waarbij de docent het onderwerp inkadert en de leerlingen sturing biedt. Vervolgens is het aan de leerlingen om zelf een onderzoek uit te voeren, waarbij zij zich baseren op primaire gegevens. De praktische opdracht is een onderdeel van het domein dat legio kansen biedt voor een eigen invulling, en door docenten veelal positief wordt

*Docent 10: Ik vind de P.O. in dit verband altijd een goede werkvorm. Het onderwerp staat dicht bij de leerlingen, het spreekt ze echt aan.*

### 6.1 Subdomein E2: Geografisch onderzoek in eigen regio

---

*“Een sterk punt van aardrijkskunde als schoolvak is dat het de concrete en waarneembare ruimtelijke omgeving tot object heeft. In de omgeving kunnen leerlingen observeren, meten, karteren, mensen bevragen, en vele andere activiteiten ontplooiën die gerelateerd zijn aan het vak. Aardrijkskunde kun je ‘doen’, het is praktisch. Juist de ‘praktijk’, met name in de eigen regio, leent zich voor het doen van onderzoek.”(Bosschaart, 2009)*

Aan het eind van ieder interview, is de docent gevraagd naar enkele van deze opdrachten, ten einde deze te kunnen analyseren in het kader van dit onderzoek. Ondanks het feit dat het onderzoek in eigen regio een verplicht onderdeel binnen het schoolexamen is, is het niet door alle 10 ondervraagde docenten afgenomen. Eén docent kon geen eenduidige omschrijving geven van een onderzoek in eigen regio. Het bleef hier beperkt tot een enkele opdracht met CBS Statline en een opdracht over water in Edugis. Voor de andere 9 docenten geldt, dat zij aan de eis van het onderzoek in eigen regio hebben voldaan. De keuze is aan de school en de docent hoe deze opdracht ingevuld wordt. Deze grote mate van keuzevrijheid voor zowel de docent als de leerling, zorgt voor zeer uiteenlopende opdrachten en uitwerkingen.

## 6.2 Analyse PO's

Figuur 6.1: Analyseschema onderzochte P.O.'s

School	Libanon Lyceum	CSG Willem de zwijger	Krimpenerwaard College	Emmauscollege	Schoonhovens College/ CSG Willem de zwijger
<b>Omvang (SLU)</b>	12	15/20	10	14 SLU	Niet bekend
<b>Aantal onderzocht</b>	4	5	5	6	5/5
<b>Moment in curriculum</b>	4havo/5vwo/5vwo	5vwo	5vwo	5vwo	5vwo
<b>Aansluitend bij domein</b>	E	E	E	E	B/E
<b>Mate van vrijheid</b>	Weinig/geen	Weinig	Weinig	Weinig	Veel
<b>Gebruik primaire gegevens</b>	Ja, verplichte enquêtes (20 stuks)	(Ja, verplicht, maar naar eigen inzicht in te vullen)	Nee, gebruik van CBS gegevens is voldoende	Eigen observaties tijdens de excursie	Ja, verplichte enquêtes
<b>Beschrijvend of ook analyse?</b>	Beschrijvend/analyse	Beschrijvend	Beschrijvend	Beschrijvend	Beschrijvend/analyse
<b>Vormen van een eigen mening aan de hand van primaire gegevens</b>	Niet aanwezig	Niet aanwezig	Niet aanwezig	Aanwezig in de vorm van gerichte vragen in de excursiegids	Niet aanwezig

Bron: Eigen onderzoek

Zoals te zien is in het analyseschema (figuur 6.1), is het resultaat van de praktische opdrachten uiteenlopend. De opdrachten verschillen behoorlijk van elkaar, evenals de door de leerlingen gekozen onderwerpen. Toch zijn er ook een aantal overeenkomsten. Zo is het moment waarop het in het curriculum aan bod komt, vrijwel altijd in 4 havo of 5 vwo. Ook maakt vrijwel iedere docent de koppeling met subdomein E1. De mate van vrijheid die de leerlingen krijgen, is gering. Vrijwel iedere opdracht is duidelijk afgebakend, waardoor de leerlingen goed weten waar ze aan toe zijn.

Eén van de meest vrije, of minst ingekaderde, opdracht, krijgen de leerlingen op CSG Willem de Zwijger (zie bijlage 2). De opdracht die voor hen geformuleerd is, bestaat uit het doen van “*aardrijkskundig onderzoek*”, dat te maken heeft met “*aardrijkskundige vragen*”. Hierbij moet het onderzoek plaatsvinden in de omgeving van Schoonhoven. Verder is de leerling in grote mate vrij om een onderwerp te kiezen. Hierbij dient opgemerkt te worden, dat de leerlingen in de weken voorafgaand aan deze opdracht, subdomein E1 hebben behandeld. Hij/zij is heel erg vrij om een onderwerp te kiezen, maar de kans is groot dat de inspiratie gehaald wordt uit de lesstof van subdomein E1. Het eindproduct van de leerlingen bestaat uit een onderzoeksplan, onderzoeksverslag en een presentatie van de uitkomsten aan de rest van de klas. Dat de inspiratie gehaald wordt uit het domein Leefomgeving is duidelijk terug te zien in de gekozen onderwerpen. Een greep uit de onderwerpen:

1. Toeristische trekpleisters in de Alblasserwaard
2. Toerisme en recreatie in de Alblasserwaard en Krimpenerwaard
3. De Leefbaarheid van de drie Waarden
4. Dijkversterking op het traject Schoonhoven - Bergambacht
5. Hoe is de leefbaarheid van de drie Waarden? (Krimpenerwaard, Lopikerwaard en Alblasserwaard)

Ook op het Schoonhovens College wordt een relatief vrije praktische opdracht gegeven. Verschil met bovenstaande aanpak, is dat de opdracht “tussendoor” gedaan wordt, en dus niet direct aansluit op het subdomein E1. Dit is duidelijk terug te zien in de gekozen onderwerpen. Leerlingen onderzoeken hier totaal andere onderwerpen, die dan ook aansluiten bij de andere domeinen. Dit leidt tot onderzoek naar onderwerpen als:

6. Globalisering van winkels in de eigen woonomgeving, Bergambacht
7. Globalisering van winkels in de eigen woonomgeving, Schoonhoven
8. Is de bejaardenzorg in de Krimpenerwaard wel toereikend?
9. De verkiezingsuitslagen van de drie Waarden

Voor dit eerste onderzoek over globalisering in de eigen woonomgeving, zijn een zestal interviews gehouden in de winkelstraat in Schoonhoven. De vragenlijst bestaat uit louter beschrijvende vragen, over bijvoorbeeld de vraag of het een internationale keten is, en waar het hoofdkantoor gevestigd is. De conclusie en bevindingen van het onderzoek is verwerkt in een door de leerlingen geschreven krantenbericht. Onderzoek 3 omtrent de bejaardenzorg is iets uitgebreider aangepakt. Het onderzoek bevat een hoofdvraag (“Is de bejaardenzorg in de Krimpenerwaard in de toekomst toereikend?”) en wordt aan de hand van een viertal deelvragen beantwoord. Aan de hand van demografische ontwikkelingen als vergrijzing en vergroening, wordt de geografische invalshoek belicht. Dit gebeurt echter maar mondjesmaat, waardoor het onderzoek vooral een beschrijving van de bejaardenzorg in de Krimpenerwaard is. Onderzoek 4, over de verkiezingsuitslagen in de Krimpenerwaard, is ook sterk beschrijvend. Het bevat een groot aantal (cirkel-)diagrammen met verkiezingsuitslagen.

Wat ook opvalt aan de opdrachten van zowel de leerlingen van het Schoonhovens College, als die van de Willem de Zwijger, is dat er op heel plichtmatige wijze met de structuur van het onderzoek wordt omgegaan. Zo schrijven de leerlingen:

*“Om iets tastbaars te kunnen onderzoeken moeten we een goede hoofdvraag opstellen en vervolgens een paar deelvragen”.*

Of: *“We hopen dat dit werkstuk wel voldoet aan de eisen”.* (Bij dit werkstuk ontbreken overigens de hoofd- en deelvragen.

Dit leidt tot de volgende overeenkomst, namelijk het gebrek aan meningsvorming in de opdracht. De eigen inbreng op het gebied van het geven van een eigen mening, blijft vaak beperkt tot het evalueren van het werkproces en een oordeel over de opdracht. Er wordt nauwelijks aandacht geschonken aan vormen van een mening ten aanzien van de verzamelde gegevens of het behandelde onderwerp. De nadruk ligt sterk op het goed opzetten van een structuur voor de praktische opdracht, en het strikt naleven van de gestelde eisen.

Een tweede type onderzoek, wat op meerdere scholen gehanteerd wordt, is het buurtonderzoek (zie bijlage 3). Op uiteenlopende wijze dienen de leerlingen een buurt in de omgeving te onderzoeken. Een originele variant van dit type onderzoek dient te worden uitgevoerd door leerlingen van het Libanon Lyceum. Zij krijgen in groepjes een wijk aangewezen, en dienen te onderzoeken of een van tevoren vastgesteld gezin, in die buurt zou kunnen aarden. Een voordeel hiervan is, dat de leerlingen ieder een andere wijk onderzoeken, en dus allemaal met een andere omgeving en situatie te maken krijgen. Ieder groepje heeft van tevoren ook al min of meer dezelfde hoofdvraag geformuleerd gekregen:

*“Is de [jullie toebedeelde wijk] een geschikte woonwijk voor de familie [naam familie]?”*

Onderzochte wijken zijn onder andere: Noordereiland, Lage Land, Kralingen en Bergpolder. De leerlingen moeten beslissen of het gezin in de desbetreffende wijk terecht kan, onderbouwd met argumenten. Deze argumenten zijn erg gestructureerd voorgekauwd, waardoor de leerlingen heel stapsgewijs te werk kunnen gaan. Ze worden aan de hand meegenomen door de opdracht. Dit zorgt wel voor diepgang in het onderzoek, aangezien ze volgens een strak stappenplan een buurtonderzoek uitvoeren. Het stappenplan met de deelvragen zorgt er ook voor dat de leerlingen daadwerkelijk de wijk in moeten voor bijvoorbeeld het maken van foto's en het afnemen van enquêtes. Het buurtonderzoek sluit af met een conclusie en een evaluatie. In de conclusie wordt een afweging gemaakt of het gezin in de onderzochte wijk zou kunnen wonen. De evaluatie bespreekt puntsgewijs een aantal vragen over het onderzoek (zie bijlage 3), zoals:

- Wat is het belangrijkste dat je van het onderwerp geleerd hebt?
- Welke problemen kwam je tegen tijdens de uitvoering van je onderzoek?
- Wat zou je bij een volgend onderzoek anders aanpakken?

Ook deze evaluatie is van tevoren uitgewerkt, waardoor de leerlingen heel gestructureerd en puntsgewijs kunnen antwoorden.

Een ander type buurtonderzoek wordt gedaan door leerlingen van CSG De Willem de Zwijger. Naast een opsomming van bewoners-, wonings- en omgevingskenmerken, bevat ook deze opdracht een enquête onder inwoners van de wijk/buurt. De verzamelde gegevens worden door de leerlingen verwerkt in (cirkel-)diagrammen. Gebruik makend van gegevens van gemeente en provincie, maar ook van empirische onderzoeksresultaten, typeren de leerlingen de gekozen buurt. Hierin komen onderwerpen als leefbaarheid en toerisme aan bod.

De opdracht van het buurtprofiel moest ook door de leerlingen geëvalueerd worden in het eindproduct. De leerlingen geven aan het een leuke opdracht te vinden:

*“vooral omdat het aansloot bij de lesstof en het interessant was om te zien hoe de stof in de praktijk te gebruiken was.”*

*“Ik vond de opdracht leuk en erg leerzaam omdat het niet vaak gebeurt dat we stof van een vak in de praktijk gebruiken.”*

Of, ook opvallend:

*“Verder vond ik het wel een leuke opdracht, omdat we bij andere vakken, en vooral aan het einde van het jaar, bijna niets meer doen. Toen kregen we deze opdracht, weer eens wat anders.”*

Hierbij aansluitend, een uitspraak van docent 4: *“Er zit een evaluatie van de onderzochte wijk in het P.O., waarin ze hun eigen mening moeten geven.”* In dit geval geven de leerlingen hun mening over de opdracht, tijdsplanning of de samenwerking tijdens de opdracht. Er is in geen van de opdrachten een meningsvormend gedeelte terug te vinden waarin de leerlingen hun mening moeten geven over onderwerpen die aansluiten bij de lesstof of de uitkomsten van het onderzoek.

Een derde mogelijkheid om onderzoek in eigen regio in te vullen, is door middel van een excursie. Op het Emmauscollege in Rotterdam wordt deze vorm van onderzoek gehanteerd. Leerlingen gaan met een door de docent opgestelde excursiegids een wijk in en beantwoorden aan de hand van hun bevindingen een aantal vragen over de wijk. Centraal in deze excursie staat het kijken naar de omgeving, en het waarnemen in de praktijk van de theorieën uit het boek. Onderwerpen als sociale cohesie, buitenruimte en gentrificatie komen aan bod. De excursie neemt een middag in beslag, en er wordt met de metro naar de wijk gereisd. Sturing van de docent is tijdens de excursie nadrukkelijk aanwezig, het is geen zelfstandig onderzoek.

### 6.3 Conclusie

---

De vrijheid die de docent heeft om de praktische opdracht vorm te geven, zorgt voor totaal verschillende opdrachten. Naast het feit dat het enige overeenkomstige aan de opdracht de implementatie van de eigen omgeving dient te zijn, is de docent ook vrij in het bepalen van het moment waarop de opdracht uitgevoerd dient te worden. Dit heeft een behoorlijke invloed op de keuze van het onderwerp. Sommige docenten sturen bewust aan op de koppeling met E1, terwijl anderen deze juist lijken te vermijden, en de leerling alle vrijheid geven. Niet alleen de docent zorgt voor het verschil qua invulling, ook leerlingen maken heel uiteenlopende keuzes wat betreft het onderwerp. Wat opvalt is de keuze voor de stedelijke problematiek tegenover die van de wateroverlast. Van alle 25 geanalyseerde P.O.'s, was er welgeteld één die te maken had met de wateroverlast. Alle andere waren een buurtprofiel of een onderzoek in stedelijk gebied. Wat hier precies de verklaring voor is, is moeilijk te zeggen. Het kan te maken hebben met de nabijheid van stedelijk gebied in Rotterdam, maar ook met de aard van het onderzoek. Het vinden van primaire gegevens is op het gebied van wateroverlast moeilijker te realiseren dan het afnemen van enquêtes en het zoeken naar cijfers op wijkniveau.

Ondanks het feit dat de opdrachten qua uitvoering verschillend waren, zijn er wel een aantal overeenkomsten te herleiden. Zo zijn vrijwel alle opdrachten erg beschrijvend van aard, en wordt er nauwelijks analyserend te werk gegaan. Daarnaast lijkt de nadruk binnen de opdracht te liggen op het goed opzetten van het onderzoek. De opdrachten zijn stuk voor stuk erg ingekaderd, en vertellen de leerlingen exact wat er van hen verwacht wordt. Bij de omschrijvingen van de praktische opdrachten (zie bijlage 2) worden vooral eisen gesteld als: “formuleer een aardrijkskundige hoofdvraag” en “stel een onderzoeksplan op”. Zowel leerlingen als docenten focussen zich op deze vormaspecten. Dit leidt ook tot het systematisch beantwoorden van hoofd- en deelvragen, waardoor nauwelijks ruimte is voor een kritische blik of meningsvormende onderdelen. De opdrachten bevatten meestal wel een evaluatie, maar dat is vaak niet meer dan een reflectie op het samenwerken en een antwoord op de vraag of het een leuke opdracht was. Dit is overigens wel vaak het geval. Leerlingen geven veelvuldig aan dat zij het onderzoek doen in eigen omgeving een leuke afwisseling vinden.

Onderdelen die aantoonbaar bijdragen aan kritisch-democratisch burgerschap zijn nauwelijks terug te vinden in de werkstukken/opdrachten van de leerlingen.



## Hoofdstuk 7: Conclusies en aanbevelingen

---

### 7.1 Burgerschapsvorming binnen het aardrijkskunde-onderwijs

---

Burgerschapsvorming is een begrip dat de laatste tien jaar meer en meer onder de aandacht is gekomen. In de huidige vorm is het een complex en meerduidig concept, waar de discussie over normen en waarden aan vooraf is gegaan. Op dit moment wordt burgerschapsvorming vooral gezien als een taak voor het onderwijs (Scheffer, 2002). Binnen de context van het onderwijs, pleitten zowel Kahne & Westheimer als Leenders & Veugelers voor het kritisch-democratisch burgerschap. Bij deze vorm van burgerschap, die het minst wordt nagestreefd door het individu, staan waardevorming en participatie centraal.

Binnen het domein van het vak aardrijkskunde, wordt kritisch democratisch burgerschap gezien als de vorm die het best past bij de inhoud van het schoolvak (Pauw, 2009). Het KNAG heeft hier nadrukkelijk op ingespeeld bij het opstellen van het voorstel voor het examenprogramma, "Gebieden in Perspectief". Het domein Leefomgeving is zo ingericht, dat het bijdraagt aan burgerschapsvorming. Eén manier waarop dat gebeurt, is het aan de orde stellen van actuele ruimtelijke vraagstukken binnen Nederland.

*"Nederlandse jongeren leven in een democratische samenleving en zouden in staat moeten zijn (overheids)beleid kritisch te volgen en in de politiek te participeren. In het kader van burgerschapsvorming besteedt het vak aardrijkskunde daarom aandacht aan de 'ruimtelijke' beleidsagenda in Nederland"* (Commissie Tweede Fase, 2003).

### 7.2 De kansen voor burgerschapsvorming binnen het domein Leefomgeving

---

Om de kansen van het domein Leefomgeving in kaart te kunnen brengen, is het curriculum getoetst aan de hand van het conceptueel raamwerk van Johnson en Morris (2010). Voor dit onderzoek is een variant van dit raamwerk geformuleerd dat beter aansluit bij de praktijk van het domein Leefomgeving. Inhoudelijk liggen de kansen van het domein vooral op de volgende vlakken:

- Kennis en begrip van actuele ruimtelijke vraagstukken
- Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid
- Kritische meningsvorming m.b.t. actuele ruimtelijke vraagstukken
- Stedelijke problematiek: discussie/debat over de leefbaarheid in een wijk
- Eigen onderzoek: het vormen van een eigen mening, aan de hand van primaire gegevens.

De kansen die het domein biedt, liggen vooral op het gebied van kennis/vaardigheden van het individu, met betrekking tot zowel kritische meningsvorming, als sociale betrokkenheid. Bezien vanuit het conceptueel raamwerk voor kritisch-democratisch burgerschap binnen een curriculum (Johnson & Morris, 2010), bevinden deze kansen zich vooral aan de concrete kant van het model.

### 7.3 Burgerschapsvorming in de praktijk: de kansen benut?

---

In hoeverre de kansen die het domein leefomgeving biedt op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap benut worden, hangt voor een groot deel af van de invulling van de docent. Deze invulling is op te splitsen in twee delen, te weten: de praktische invulling, en de inhoudelijke invulling. Bij de praktische invulling gaat het vooral om de keuzes die de docent maakt. Zo blijkt dat veel docenten het domein leefomgeving vanwege tijdgebrek vooral kort en bondig behandelen. Naast tijdgebrek geven veel docenten prioriteit aan het uitgebreider behandelen van andere, voor het examen "zware" domeinen, zoals bijvoorbeeld Zuidoost-Azië.

Docenten besteden vooral aandacht aan de kennisbasis omtrent deze onderwerpen. Zij geven aan dat ze het domein graag "concreet aanbieden". Docenten doen dit omdat zij de methode het uitgangspunt zien. Als zij de stof "scherp aanbieden", levert dit geen

onduidelijkheden op, ook met het oog op de toetsbaarheid van de stof op het SE. Het vormen van een kritische mening, samen met het inhaken op actuele ruimtelijke thema's, gebeurt veel minder structureel. Docenten hebben moeite om buiten de methode te treden, en zelf actualiteit of meningsvormende werkvormen in de les te gebruiken. Een gemiste kans op het gebied van sociale betrokkenheid, waarbij vooral praktische belemmeringen als bijvoorbeeld tijdgebrek worden aangedragen. Docenten geven aan gebruik te maken van discussie in de klas, waarbij de onderwerpen binnen het domein Leefomgeving, leefbaarheid en de multiculturele samenleving, zich prima lenen voor discussie en debat onder leerlingen. Toch is er geen sprake van structureel gebruik van deze werkvorm. Docenten geven aan te twijfelen aan de geestelijke rijpheid van de leerling, en zij achten de leerling niet in staat tot een discussie met opbouwende argumenten. Als er een poging wordt ondernomen, verzandt een dergelijke discussie meestal in vooroordelen en zwart-wit denken. In het verlengde hiervan, geven de docenten ook aan hier verder weinig mee te doen. Zij zien het niet als hun taak om leerlingen een kritische houding bij te brengen. Op deze manier blijven een groot deel van de kansen op het gebied van vaardigheden en sociale betrokkenheid aangaande kritisch-democratisch burgerschap onbenut.

Dit is ook het geval als gekeken wordt naar de verplichte praktische opdracht over de eigen omgeving die iedere leerling in het kader van subdomein E2 dient uit te voeren. Bij de eindproducten die leerlingen aanleveren, ligt de focus op de vorm (hoofd- en deelvragen, conclusie) en niet op de inhoud. Inhoudelijk zijn de opdrachten vooral gericht op het beschrijven van een wijk/ buurt in de eigen regio. Analytisch denkvermogen of kritische meningsvorming ontbreekt in de eindproducten, maar wordt ook niet van de leerlingen gevraagd door de docent.

Het domein Leefomgeving biedt legio kansen op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap, maar deze worden maar voor een klein deel benut in de praktijk. Dat het benutten van de kansen tegenvalt, kan voor een groot deel toegeschreven worden aan de praktische afwegingen en beperkingen. Zo geven veel docenten aan het domein "tussendoor" te behandelen, of "er maar vijf weken voor uit te trekken". Docenten geven een hogere prioriteit aan andere domeinen, en richten hun aandacht op de voor het CE belangrijke domeinen. Veel docenten geven aan het lastig te vinden om discussie of debat aan te gaan in de klas, ten einde kritische meningsvorming te vergroten. Ze stuiten op leerlingen die vooroordelen hebben



Figuur 7.1: De burgerschapscompetenties op het gebied van kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving.

<b>De inhoud van het domein</b>	<b>Kritische meningsvorming</b>	<b>Sociale betrokkenheid</b>	<b>Autonomie/zelfsturing</b>
<b>Kennis</b>	Kennis en begrip van actuele ruimtelijke vraagstukken: aanwezig in de methode, komt structureel aan bod.	Kennis en begrip van de regionale uitwerking van landelijk overheidsbeleid: geen expliciete aandacht voor de regionale uitwerking, de methode is de leidraad.	
<b>Vaardigheden</b>	Kritische meningsvorming m.b.t. actuele ruimtelijke vraagstukken: niet structureel aanwezig, docenten gaan meningsvormende onderwerpen uit de weg.	Debat/discussie over leefbaarheid van een wijk: niet structureel aanwezig in de lespraktijk. Docent gebruikt deze werkvorm bij stedelijke problematiek/leefbaarheid.	Eigen onderzoek: het vormen van een eigen mening, aan de hand van primaire gegevens: niet aanwezig in de praktische opdrachten, enkel evaluatie van het proces.
<b>Houding/waarden</b>			

#### 7.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

---

Burgerschapsvorming is een meerduidelijk en complex begrip. De meningen van docenten hierover bevestigen dit. Veel docenten hebben moeite om vat te krijgen op de concepten van burgerschapsvorming, en het in de praktijk toepassen ervan. Als er de wens bestaat om meer kritisch-democratisch burgerschap in het aardrijkskunde-onderwijs te verwerken, moet er gezocht worden naar een meer concrete invulling van het begrip burgerschapsvorming binnen het examenprogramma aardrijkskunde. Onderzoek naar de manier waarop dit bereikt kan worden, is dan wenselijk. Hierbij kan gedacht worden aan onderzoek naar de formulering van het examenprogramma, maar ook aan onderzoek naar de wensen van de docent op dit gebied. Dit onderzoek richt zich vooral op de onderwijspraktijk vanuit de vak inhoud. Een perspectief dat onderbelicht is, is dat van de docent. In welke mate is de docent competent om burgerschapsvorming te onderwijzen? En welke competenties zijn hiervoor belangrijk? Hoeveel aandacht wordt hieraan besteed op de lerarenopleidingen in Nederland?

De methode vormt voor alle ondervraagde docenten de leidraad voor de lessen. Een achterblijvende methode, gecombineerd met tijdgebrek van de docent, zorgen ervoor dat kansen op het gebied van burgerschapsvorming daar ook achter blijven. Het gebruik van ICT-mogelijkheden zou het aanbieden van echt actuele en regionaal toegesneden lesstof, naar een hoger plan tillen. De rol van ICT is de laatste jaren enorm toegenomen. Dit leidt vanzelf tot een veranderende positie van de traditionele methode (hoofdboek/werkboek). Onderzoek naar het gebruik van de methode in de praktijk, en de wensen van de docent, kan ervoor zorgen dat beiden beter op elkaar afgestemd worden. Op deze manier kan een thema als actuele ruimtelijke vraagstukken beter behandeld worden, waardoor burgerschapscompetenties ook beter uit de verf komen.

## Literatuur

---

Ankoné, H, van der Vaart, R. (2007) Handreiking schoolexamen aardrijkskunde havo/vwo. Tweede Fase. Enschede, maart 2007.

Béneker, T. (2003) Burgerschapsvorming: kansen voor het aardrijkskundeonderwijs. In: Geografie, maart 2003. KNAG, Utrecht.

Bronneman-Helmers, R. (2008), Burgerschapsvorming in het onderwijs, In: P. Schnabel, R. Bijl en J. de Hart, Betrekkelijke betrokkenheid, Studies in sociale cohesie, Sociaal en Cultureel Rapport 2008, Den Haag: SCP, p. 170-205.

Commissie Tweede Fase (2003) Gebieden in perspectief: Natuur en Samenleving, nabij en veraf. Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase. KNAG, 2003.

Dekker, H. (1994). Socialisation and Education of Young People for Democratic Citizenship, Theory and Research. In: Education for Democratic Citizenship in Europe, pp. 48-90.

Frissen, P. (2007) Kabinet wil burger opvoeden. In: NRC Handelsblad, 14 juni 2007.

Hardy, B. (2006) The integration of citizenship into the geography curriculum: Crime. In: Teaching Geography, Spring 2006.

Johnson, L., Morris, P (2010) Towards a framework for critical citizenship education. In: The Curriculum Journal, vol. 21, No.1, maart 2010. Pp. 77-96

Kahne, J. & Westheimer, J. (2003) Teaching democracy: what schools need to do. In: Phi Delta Kappan, vol. 85, no. 1, september 2003, pp. 34-67.

Kahne, J. & Westheimer, J. (2003) Educating the "Good" citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. In: PS: Political Science and Politics. American Political Science Association, april 2004.

Kranenburg, R., Lucas, P. (2006) Aardrijkskunde terug bij af? In: Geografie, april 2006. KNAG, Utrecht.

Leenders & H., Veugelers, W. (2004) Waardevormend onderwijs en burgerschap. Pedagogiek, 24<sup>e</sup> jaargang, vol. 4, 2004, pp. 361-375.

Machon, P. and Lambert, D. (2005) Geography in the Holocaust: citizenship denied, Teaching Geography, Vol 30 Number 3, pp 125-129.

Noordink, H. (2011) Vakdossier Aardrijkskunde. Stand van zaken in de Tweede Fase. SLO 2011, Enschede.

Onderwijsraad (2003) Onderwijs en Burgerschap. Uitgaven van de onderwijsraad, september 2003.

Pauw, I. (2009) De vormende kant van aardrijkskunde. Handboek vakdidactiek aardrijkskunde. Amsterdam, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2009.

Pauw, I., van der Vaart, R. (2005) Burgerschapsvorming in tijden van verwarring. In: Geografie, februari 2005. KNAG, Utrecht.

Vaart, R. van der (2004) Column: Ben ter Veer, voorloper van de burgerschapsvorming. In: Geografie, december 2004. KNAG, Utrecht.

Veugelers, W., Derriks, M., & de Kat, E. (2008) Mondiale vorming en wereldburgerschap. Instituut voor Lerarenopleiding, Amsterdam.

Wayne Ross, E. (2004) Negotiating the Politics of Citizenship Education. In: PS: Political Science and Politics. American Political Science Association, April 2004.

Wensink, A. (2007) Actualiteit op de school. Van tsunami tot Paralympics. In: Geografie, september 2007. KNAG, Utrecht.

Westheimer, J., Kahne, J. (2004) Educating the "Good" citizen: Political choices and pedagogical goals. In: PS: Political Science and Politics. American Political Science Association, April 2004.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003) Waarden, normen en de last van het gedrag. Amsterdam: Amsterdam University Press.

## Bijlages

---

Bijlage 1: Interviewleidraad

Bijlage 2: Opdracht Onderzoek in Eigen regio, CSG Willem de Zwijger

Bijlage 3: Praktische opdracht aardrijkskunde Havo 4, Libanon Lyceum



# Bijlage 1: Interviewleidraad

---

Datum:  
Docent:  
School:  
Jaren in het onderwijs:

## 1. Lespraktijk

- Algemeen: methode en aanpak?

- Op welke manier heeft u de onderwerpen stedelijke problematiek/wateroverlast behandeld in de les?

- Hoe zagen de lessen er uit?

- In hoeverre was de methode (welke?) de leidraad?

- Welke werkvormen heeft u hierbij gebruikt?

- Wat was het eindresultaat van de opdracht/toetsing? (verhouding SE en CE)

- Hoe zag de tijdsplanning eruit? Is er ruimte voor projecten/excursies/extra's binnen het curriculum?

## 2. Actuele vraagstukken en Leefomgeving/eigen regio

- Heeft u het idee dat het Domein Leefomgeving werkelijk inhaakt op actuele thema's/vraagstukken?

- Wat vindt u van het gebruik van actuele (regionale) thema's binnen het SE en CE?

- Op welke manier heeft u een actueel thema uit de directe omgeving in uw lessen gebruikt? -  
> Rotterdam als ultieme achtertuin? Of de polder als case voor de waterproblematiek?

## 3. Burgerschapsvorming en waardevormend onderwijs

- Het domein is geschreven met een aantal achterliggende gedachten. Burgerschapsvorming is er daar één van.

- Lenen deze onderwerpen zich voor een meningsvormende/kritische houding van de leerlingen? Waarom wel/niet?

- In hoeverre heeft de lesstof meningsvormend gewerkt denkt u? (algemeen/domein E)

- Hoe ziet u de relatie tussen het vak AK en burgerschapsvorming?

- In hoeverre komt burgerschapsvorming concreet naar voor binnen de thema's van het Domein Leefomgeving?





## **Bijlage 2: Opdracht Onderzoek in Eigen regio, CSG Willem de Zwijger**

---











## **Bijlage 3: Praktische opdracht aardrijkskunde Havo 4, Libanon Lyceum**

---