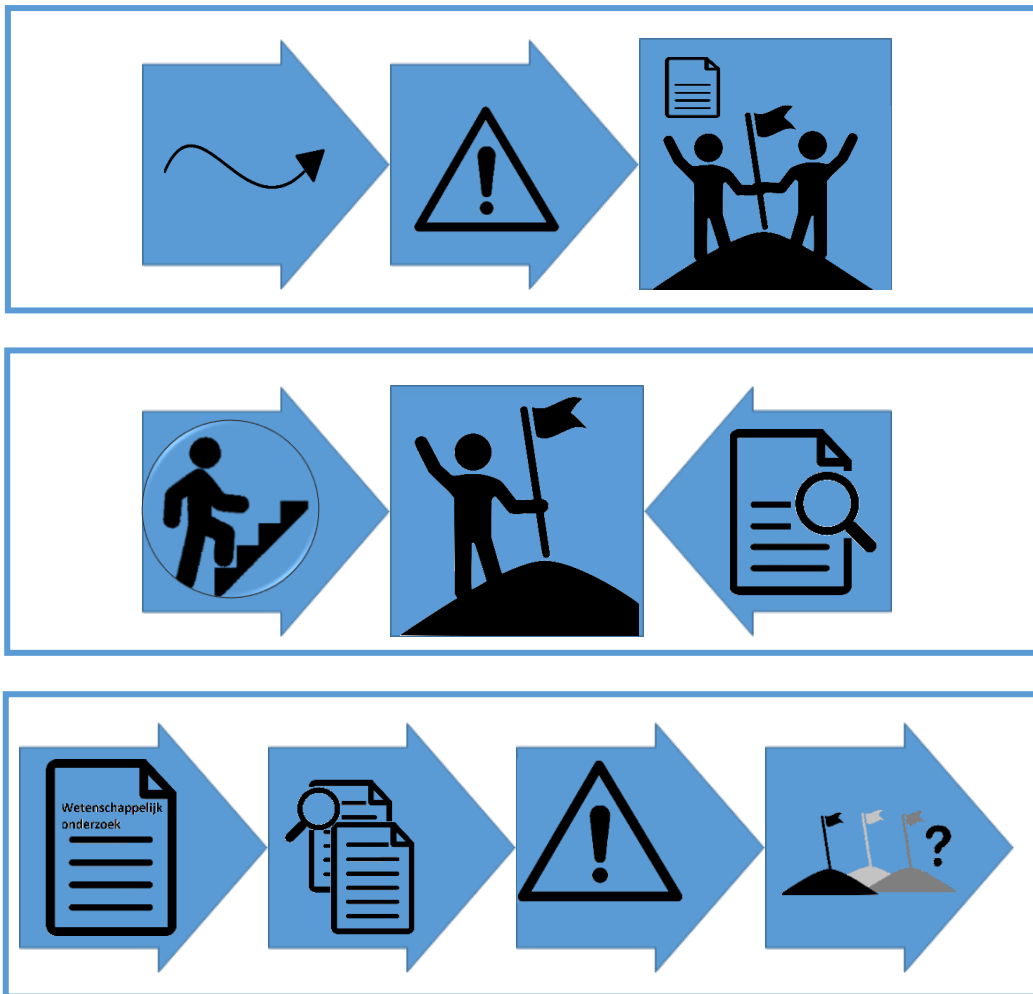


# Burgerschapsvorming in aardrijkskundeonderwijs

Een onderzoek naar typen burgerschapsvorming in lesmethoden bij domein Leefomgeving





## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis over burgerschapsvorming in lesmethoden binnen het domein Leefomgeving. Deze masterthesis heb ik geschreven ter afsluiting van de masteropleiding Geografie: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Met dit onderzoek heb ik geprobeerd bij te dragen aan inzicht voor de wetenschap en het aardrijkskundeonderwijs. Hopelijk draagt het praktische karakter van het onderzoek tevens bij aan de relevantie voor het werkveld.

Ik durf in ieder geval met zekerheid te zeggen dat de opgedane kennis en vaardigheden bij volgen van deze opleiding, en specifiek het schrijven van deze masterthesis, mij zullen helpen in mijn lespraktijk. Het bewustzijn van en inzicht in burgerschapsvorming in aardrijkskundeonderwijs dragen hieraan bij. Verder ben ik benieuwd naar de ontwikkelingen in burgerschapsvorming en blijf deze op de voet volgen.

Ik wil mijn begeleidster dr. Tine Béneker bedanken voor haar scherpe feedback, sturing en geduld. Haar bereidheid om regelmatig mee te denken over de focus, uitvoering en uitwerking van dit onderzoek hebben ervoor gezorgd dat er een samenhangend verhaal voor u ligt. Ook wil ik mijn familie bedanken voor hun bereidheid mijn thesis door te lezen en te voorzien van tekstuele feedback.

Miriam Maas

Utrecht, augustus 2018

## Abstract

Citizenship education is increasingly pursued by policymakers for Dutch education. Since 2006 schools are obligated by law to teach citizenship and in June 2018 a new legislative proposal was introduced on clarifying what citizenship education should entail. How this might translate to teaching material is unclear. Moreover, insight in the current translation from theory to policy to specific Dutch geography teaching materials is absent. Therefore, this thesis aims to gain insight in the way Dutch geography teaching material contribute to citizenship education in the domain “Leefomgeving” of the curriculum.

Firstly the theoretical content on citizenship competences is linked to participatory (“aanpassingsgericht”), personally responsible (“individualistisch”) and justice-oriented (“kritisch-democratisch”) citizenship. Next is an examination of the policy documents on citizenship education and the geography curriculum in the years leading up to the exams (“bovenbouw”). This knowledge is applied to hypothesize what the three types of citizenship may look like in chapters for the domain “Leefomgeving”.

A qualitative narrative analysis on chapters from the geography teaching methods “BuiteNLand” and “Wereldwijs” evidently shows that all the three types of citizenship education are visible in the materials. The narratives of citizenship mostly correspond with the hypotheses, except for some minor deviations in form. The notion that personally responsible citizenship education would lead to citizens who act purely out of self-interest was not supported by this research. And the ‘complex’ issues that characterize justice-oriented citizenship according to the literature weren’t as complex as hypothesized.

Another finding in this research shows that citizenship education is more recognizable in the chapters about urban areas than in the chapters about water. And participatory citizenship education is more prominently present overall, but especially in the chapters about water. This is in line with the analysis of the policy documents, and therefore emphasizes the importance of careful consideration of the content of citizenship education policy and how it is put into words.

## Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Abstract .....	4
1 Inleiding .....	7
2 Burgerschapsvorming in aardrijkskunde.....	10
2.1 Wat is burgerschapsvorming? .....	10
2.2 Verschillende indelingen van typen burgerschap .....	15
2.3 Aanpassingsgericht burgerschap .....	17
2.4 Individualistisch burgerschap.....	18
2.5 Kritisch-democratisch burgerschap .....	19
2.6 Conclusie.....	21
3 Burgerschapsvorming in domein E .....	22
3.1 Visie .....	22
3.2 Handreiking (SE).....	25
3.3 Syllabus (CE).....	26
3.4 Aanwijzingen voor burgerschap in de Syllabus .....	26
3.5 Aanwijzingen voor typen burgerschap in aardrijkskunde .....	28
4 Methodiek .....	30
4.1 Keuze methoden.....	30
4.2 Ontwerp van het onderzoek .....	32
4.3 Conclusie.....	37
5 Resultaten.....	41
5.1 Narratieven van de hoofdstukken.....	41
5.2 Narratieven van de typen burgerschappen .....	58
5.3 Verschillen tussen de thema's en lesmethoden .....	71
6 Conclusie.....	74
6.1 Conclusie.....	74
6.2 Discussie .....	79
6.3 Reflectie .....	81
7 Literatuurlijst .....	82
8 Bijlagen .....	86
8.1 Voorbeeldparagraaf analyse BuitenLand 4 vwo .....	86
8.2 Voorbeeldparagraaf analyse BuitenLand 5 vwo .....	89
8.3 Voorbeeldparagraaf analyse Wereldwijs hoofdstuk 11 .....	92
8.4 Voorbeeldparagraaf analyse Wereldwijs hoofdstuk 12 .....	94



# 1 Inleiding

Tweehonderdzevenenveertig in één maand

Dit is het aantal reacties op het wetsvoorstel ‘verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs’ van 5 juni 2018. De reacties op de consultatie komen van burgers, wetenschappers, de Stichting Leerplanontwikkeling [SLO], de po-raad, de vo-raad en organisaties die iets met burgerschap doen. Burgerschapsvorming leeft.

Sinds 2006 is het al per wet verplicht “aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie” (SLO, 2006). Toch is er een nieuw wetsvoorstel ingediend, waarbij de aanleiding tweeledig is. Enerzijds neemt de individualisering en de diversiteit binnen de samenleving toe, waardoor verbinding met en participatie in de samenleving belangrijk is (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018, p. 6). Anderzijds zijn de competenties kennis, vaardigheden en waarden van Nederlandse leerlingen “lager” dan in vergelijkbare landen. Hierbij valt op dat de omschrijving zeer algemeen van aard is.

Ook blijkt uit internationaal onderzoek dat Nederlandse leerlingen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in andere landen achterblijven. De burgerschaps**kennis** van Nederlandse leerlingen ligt rond het internationaal gemiddelde, maar het ligt duidelijk lager dan de kennis van leerlingen in de binnen het onderzoek met Nederland meest vergelijkbare landen Denemarken, Noorwegen, Zweden, Finland en België (Vlaanderen). Naast kennis is ook de **houding** van leerlingen ten aanzien van verschillende sociale en politieke kwesties afwijkend. Nederlandse scholieren hechten - meer dan in andere landen - veel waarde aan het respecteren van het recht op een eigen mening. Aspecten van burgerschap, zoals gelijke rechten voor mannen en vrouwen, etnische minderheden en migranten, worden door Nederlandse leerlingen ondersteund, maar in minder [sic] mate dan in vergelijkbare landen zoals Zweden en Noorwegen. Ook voor gedrag en zelfgerapporteerde [sic] **vaardigheden** geldt dat Nederlandse scholieren minder hoog scoren dan leeftijdsgenoten in de vergelijkbare landen. (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018, p. 9)

Het doel van het wetsvoorstel is om “een gemeenschappelijke kern” voor burgerschapsvorming te verankeren in de wet (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018, p. 5). Als eerste aanzet omtrent de doelen wordt de Inspectie van Onderwijs aangehaald:

Te denken valt aan bevordering van sociale en maatschappelijke competenties, waaronder omgaan met diversiteit en verschil, aandacht voor kennis en vaardigheden die nodig zijn voor kritische meningsvorming, aandacht voor kennis en vaardigheden op het terrein van democratie en rechtsstaat, het kunnen maken van morele afwegingen en een gedeelde nationale identiteit. (Inspectie van het Onderwijs , 2016, p. 20)

In een opiniestuk van dr. Van der Ploeg (2018) zegt hij dat de kritische meningsvorming er niet uit moet zien als leren of ontdekken wat mag en wat goed is. En bepleit dat deze vorm nu veel voorkomt. Hij prefereert daarentegen een vorm waarbij wordt nagegaan of iets waar is, gevolgd door een discussie (Van der Ploeg, 2018). Hoe de wet zich zal gaan vertalen naar lesmethoden is onduidelijk. Om meer inzicht te krijgen in deze vertaalslag in het aardrijkskundeonderwijs wordt gekeken naar het huidige wettelijke kader en bijbehorende achterliggende documenten en enkele lesmethoden. De resultaten van dit onderzoek kunnen vervolgens inzicht bieden voor de vervolgstappen die horen bij het wetsvoorstel.

Om dit te onderzoeken wordt literatuur over burgerschapsvorming gebruikt. Er zijn verschillende typen burgerschappen te definiëren met elk verschillende doelen. En alle typen zijn nodig om te functioneren in een maatschappij (Bednarz, 2003). In het wetsvoorstel worden de verschillende typen burgerschap niet benoemd. Er is al veel geschreven over burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs en hoe dit eruit zou moeten zien. Hoe dit zich naar specifieke lesmethoden vertaalt is echter minder onderzocht. Hier wordt in dit onderzoek naar gekeken aan de hand van de volgende hoofd- en deelvragen:

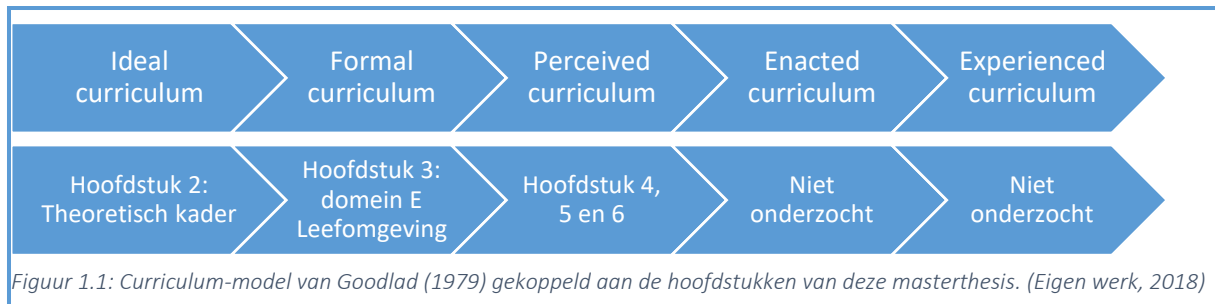
*Op welke wijze dragen aardrijkskunde lesmethoden bij aan burgerschapsvorming in het domein Leefomgeving in de bovenbouw van het vwo?*

1. Hoe is aanpassingsgericht burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?
2. Hoe is individualistisch burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?
3. Hoe is kritisch-democratisch burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?
4. Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar tussen de thema's?
5. Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar tussen de lesmethoden?

De resultaten van dit onderzoek bieden inzicht in de wijze waarop burgerschapsvorming naar voren komt in de lesmethoden. Burgerschapsdoelen liggen besloten in de volgende achterliggende documenten: de visie, de handreiking en de syllabus. Maar inzicht op de vertaling hiervan naar specifieke lesmethoden ontbreekt. Docenten krijgen lesmateriaal aangereikt die bepaalde narratieven van burgerschap bevatten die niet geëxpliciteerd zijn. Dit blootleggen is van toegevoegde waarde omdat de docenten dan bewuster met het materiaal om kunnen gaan (Robertson, 2017). Uit onderzoek uit 2009 bleek dat er weinig houvast wordt geboden wat betreft de kaders van burgerschapsvorming en veel werk wordt gelegd bij docenten (Hansma, 2009). In het licht van het nieuwe wetsvoorstel tracht deze masterthesis expliciet te maken welke burgerschapsdoelen en –typen er zijn en hoe deze herkenbaar zijn in de visie, handreiking en syllabus. En vervolgens een narratief analyse uit te voeren op de lesmethoden BuitenLand en Wereldwijs. Door middel van deze deconstructie wil ik inzicht bieden voor de wetenschap, maar ook voor de praktijk: zoals bijvoorbeeld voor docenten. De inzichten over de vertaalslag kunnen daarnaast gebruikt worden bij de herziening van de eindtermen door het ontwikkelteam burgerschap en door het team van curriculum.nu.

Er is veel geschreven over de inhoud en vorm van burgerschapsvorming en de benodigde competenties (kennis, vaardigheden en waarden/houdingen), zowel in Nederland als internationaal. Deze onderzoeken gaan over visies of over de praktijk, voorbeelden hiervan zijn te vinden in hoofdstuk 2. Er is echter nog geen onderzoek dat aanpassingsgericht-, individualistisch- en kritisch-democratisch burgerschapsvorming expliciet koppelt aan de bijbehorende kennis, vaardigheden en waarden en houdingen, en dit vervolgens toetst voor een specifiek Nederlandse aardrijkskundelesmethode. In deze masterthesis wordt dit onderzocht. Hierbij wordt steeds verder ingezoomd: eerst wordt de literatuur over burgerschapsvorming en bijbehorende competenties beschouwd. Vervolgens wordt gekeken naar de invulling van burgerschapsvorming in aardrijkskunde in domein E Leefomgeving. In de analyse wordt gekeken naar de lesmethoden, een veelgebruikt medium in het aardrijkskundeonderwijs. Dit onderzoek kijkt daarmee naar de eerste drie stappen het curriculum model van Goodlad (1979) (Figuur 1.1).





De aanleiding, probleemstelling en de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van dit onderzoek zijn in deze inleiding behandeld. De rest van deze masterthesis is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 staat het theoretisch kader omtrent burgerschapsvorming. Allereerst wordt ingegaan op wat burgerschapsvorming is en welke competenties (waarden, houdingen, vaardigheden en kennis) nodig zijn om als burger te functioneren. Vervolgens komen verschillende indelingen van burgerschap aan bod en wordt de indeling van Leenders en Veugelers (2004) (aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap) verder toegelicht en gekoppeld aan de competenties. Hoofdstuk 3 gaat over burgerschapsvorming binnen Aardrijkskunde, waarbij onder andere gekeken wordt naar het visiedocument 'Gebieden in perspectief', maar ook naar de handreiking en de syllabus voor het school- en centraal examen van Aardrijkskunde. De keuze voor domein E Leefomgeving voor aardrijkskunde in de bovenbouw van het vwo wordt hier ook toegelicht. Het hoofdstuk concludeert met een omschrijving van aanwijzingen voor de typen burgerschap in domein E leefomgeving. Deze aanwijzingen dienen als hypothese voor deelvraag 1,2 en 3. In hoofdstuk vier wordt de keuze voor een narratief-analyse onderbouwd, en wordt het onderzoek geoperationaliseerd. De resultaten van het onderzoek staan vervolgens in hoofdstuk 5. En in hoofdstuk 6 staat de conclusie van dit onderzoek. Hierbij beantwoord ik allereerst de hoofdvraag. Daarnaast bespreek ik de beperkingen van dit onderzoek en de maatschappelijke en wetenschappelijke implicaties van de resultaten. Ook stel ik vervolgonderzoek voor en ik sluit af met een reflectie op de methoden en uitvoering van dit onderzoek. Aan het eind van deze masterthesis staan de literatuurlijst en de bijlagen. Wegens de omvang van de bijlage (69 blz.) is ervoor gekozen om enkele paragrafen te tonen ter illustratie. Voor de volledige bijlage kunt u mij contacteren via [miriam.maas@hotmail.com](mailto:miriam.maas@hotmail.com).

## 2 Burgerschapsvorming in aardrijkskunde

Deze thesis gaat over hoe burgerschapsvorming in specifieke lesmethoden voor het Nederlandse aardrijkskundeonderwijs aan bod komt. Over dit specifieke onderwerp is nog weinig geschreven. Wel is er veel (internationale) wetenschappelijke literatuur over burgerschap en burgerschapsvorming in onderwijs in het algemeen en zijn er veel visiedocumenten over de gewenste invulling van burgerschapsvorming binnen aardrijkskunde. In dit hoofdstuk wordt eerst ingegaan op wat burgerschapsvorming is en welke competenties (kennis, vaardigheden en houdingen) hiervoor nodig zijn. Vervolgens wordt ingegaan op verschillende definities en typeringen in de literatuur. Om daarna de drie typen burgerschap van Leenders en Veugelers nader toe te lichten: het aanpassingsgerichte-, individualistische- en kritisch-democratische burgerschap. Die indeling naar typen burgerschap gebruik ik in deze thesis als basis voor het onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een koppeling tussen deze typen burgerschap en de invulling ervan in relatie tot het bijbrengen van waarden/houdingen, vaardigheden en kennis.

### 2.1 Wat is burgerschapsvorming?

Voordat ingegaan wordt op wat burgerschapsvorming is, is een heldere definitie van het begrip burgerschap nodig. Het Lycaeus Juridisch Woordenboek (2018) omschrijft burgerschap als: lidmaatschap van de (staats)gemeenschap. En actief burgerschap is de “actieve deelname van de bevolking op sociaal, cultureel, economisch en politiek vlak” (2018). In het recente wetsvoorstel wordt actief burgerschap omschreven als “de bereidheid en het vermogen ... om deel uit te maken van de Nederlandse samenleving en daaraan een actieve bijdrage te leveren.” (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018, p. 10).

Uit onderzoek van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 2003) bleek dat de belangrijkste waarden van burgers worden gevormd in de opvoeding. De bestuursorganen van de overheid bleken hier amper invloed op te hebben en hebben deze taak bij het onderwijs neergelegd. Hierbij was het doel om het onderwijs ruimte te bieden om aandacht te geven aan waardeneducatie. Met name de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer zouden aanknopingspunten bieden om verschillende normen en waarden van verschillende culturen te behandelen. (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). Ondertussen is het Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, in voorbereiding, met als doelstelling:

Met dit wetsvoorstel wordt de algemene burgerschapsopdracht aan scholen verduidelijkt. Het burgerschapsonderwijs aan leerlingen moet voortaan in ieder geval gaan om: de ontwikkeling van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de mensenrechten en het bijbrengen van de sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen in staat stellen om deel uit te maken van en bij te dragen aan de samenleving. Het personeel van de school handelt volgens deze waarden. (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018)

Hieruit komen rechten en plichten naar voren die de burger heeft. Tevens komen hier ook kennis, vaardigheden en waarden, ofwel houdingen, naar voren. Dit sluit aan op de definitie die de adviesgroep Qualifications and Curriculum Authority [QCA] van Engeland in 1998 van burgerschapseducatie gaf, namelijk: De kennis, vaardigheden en waarden die relevant zijn voor de aard en praktijk van participatieve democratie. Waarbij geschreven wordt over taken, verantwoordelijkheden, rechten, betrokkenheid bij de samenleving en een bewustzijn van (mondiale) vraagstukken (QCA, 1998). Butt (2001) haalt hier drie componenten uit naar voren, namelijk:

- sociale en morele verantwoordelijkheid (in combinatie met het zelfvertrouwen ernaar te handelen)
- (leren over) betrokkenheid bij de gemeenschap (door betrokkenheid)
- politieke geletterdheid (vaardigheden, waarden en kennis). (Butt, 2001)

### Competenties voor burgerschap

Burgerschap kan op twee manieren worden bekeken: als uitkomst en als praktijk (Lawy & Biesta, 2006). Bij burgerschap als uitkomst gaat het om het bijbrengen van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn voor het volwassen leven. Burgerschap als praktijk gaat over de leefwereld van leerlingen, en kan op scholen in praktijk worden gebracht via sociale en kritische vaardigheden. Hierbij wordt ook gekeken naar ervaringen in andere omgevingen (Bronneman-Helmers, 2006). In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de kennis, vaardigheden en waarden om af te sluiten met de praktijk, ofwel de participerende kant van de burgerschapseducatie.

#### *Burgerschap als uitkomst: educatie van waarden en houdingen, vaardigheden en kennis*

Om te kunnen functioneren als burger in een maatschappij heb je bepaalde competenties nodig. Als burger moet je bepaalde dingen weten, bijvoorbeeld over hoe iets geregeld is en waar het over gaat. Verder moet je ook handelingen kunnen uitvoeren als burger. Ten slotte moet je als burger een zekere mate van betrokkenheid voelen bij de maatschappij. In de literatuur wordt dan gesproken over competenties en wordt het bovenstaande samengevat in: kennis, vaardigheden en houdingen (gebaseerd op waarden).

Bij burgerschapsvorming werk je aan deze competenties. In literatuur over burgerschapsvorming komen de competenties veelvuldig aan bod (Bednarz, 2003; Béneker, Van Stalborch, & Van der Vaart, 2009; Biesta, 2009; Butt, 2001; Guérin, Van der Ploeg, & Sins, 2013; Kahneman, 2003; Keating, Kerr, Lopes, Featherstone, & Benton, 2009; Pauw, 2009; Wade, 2001). Het educatieve ontwikkelingsteam van Oxfam novib heeft doelen geformuleerd, aan de hand waarvan Wade (2001) een raamwerk voor het Engelse aardrijkskundecurriculum heeft gemaakt op de punten kennis, vaardigheden en waarden. Hier wordt later op teruggekomen.

Het Further Education Funding Council for England [FEFC] (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013) spreekt over vergelijkbare competenties. Zij delen het op in kernconcepten; waarden en houdingen; vaardigheden en bekwaamheid; en tot slot kennis en begrip. Zij geven hierbij veel concrete voorbeelden. Ten slotte heeft de Council of Europe (2016) de competenties voor een democratische cultuur opgedeeld in waarden, houdingen, vaardigheden en kennis en kritisch begrip.

In deze paragraaf wordt de indeling van de Council of Europe aangehouden, en gebruik gemaakt van de andere bronnen om hier vorm aan te geven. Deze indeling omvat het volgende:

- Waarden en houdingen: Waarden zijn overtuigingen van een individu over doelen in het leven. Deze waarden leiden tot acties en gedrag. Houdingen zijn een algemene mentale oriëntatie van een individu tegenover iets of iemand. Houdingen bestaan uit een mening, een emotie, een evaluatie en een gedrag.
- Vaardigheden: Een vaardigheid is de capaciteit om complexe, georganiseerde gedachten- of gedragspatronen zo uit te voeren dat doelen behaald worden.
- Kennis en kritisch begrip: Kennis is de informatie die een persoon bezit, waarbij kritisch begrip nodig is om de betekenis van de informatie te begrijpen en waarderen. (Council of Europe, 2016)

Hierbij is het belangrijk te benoemen dat alle competenties nodig zijn. Uit onderzoek naar onderwijsprogramma's over burgerschap in de Verenigde Staten van Amerika blijkt dat programma's

gericht op participatie niet vaardigheden ontwikkelen waarmee leerlingen achterliggende problemen kunnen analyseren en kritisch kunnen beschouwen (Westheimer & Kahne, 2004a). Aan de andere kant leiden de programma's met als doel karakterontwikkeling niet tot de interesse en benodigde vaardigheden om als burger deel te nemen aan een samenleving.

### *Waarden en Houdingen*

Er wordt vaak gesproken over normen en waarden, zo ook in de eerste delen van dit hoofdstuk, waar al benoemd is dat waarden ook terugkomen in het onderwijs. Waarden in het onderwijs kunnen worden overgedragen, er kan over worden gecommuniceerd of er kan gestimuleerd worden dat de leerlingen zelf waarden ontwikkelen (Leenders & Veugelers, 2004). Het aardrijkskundeprogramma bevat meerdere onderwerpen die waarde-geladen zijn, zoals: keurvraagstukken, migratie, handel, klimaatverandering en duurzaamheid (Pauw, 2009). Pauw (2009) zegt hierover dat het belangrijk is om de leerlingen te vertellen wat je doet, en dat de keuze tussen waardeoverdracht en of –communicatie (met verheldering) niet gemaakt hoeft te worden. Als docent hoef je je niet waardenneutraal op te stellen; dit is niet eens mogelijk al zou het nagestreefd worden. Omdat onderwijs per definitie niet waarde-vrij is, is waardenneutraliteit ook onmogelijk (Leenders & Veugelers, 2004). Binnen aardrijkskunde is duurzaamheid bijvoorbeeld belangrijk, en hiervoor pleiten als docent is dan ook niet gek. Zolang je communiceert dat je pleit en waarom je dat doet. Op deze manier krijgen de leerlingen de ruimte om zelf een (andere) mening te vormen (Pauw, 2009) en zet je ze aan het denken. In tegenstelling tot een situatie waarbij de docenten waarden oplegt, waarbij het maar de vraag is of de waarden worden overgenomen door leerlingen (Leeman & Wardekker, 2004).

Aan de hand van de Ontwikkelingsdoelen voor het onderwijs van Oxfam Novib heeft Wade (2001) in de context van burgerschap voor de waarden en houdingen een koppeling gemaakt met het aardrijkskundecurriculum. Volgens hem gaat het om waarden en respect voor:

- Diversiteit;
- empathie;
- identiteitsgevoel en
- zelfbeeld;
- het idee dat mensen een verschil kunnen maken;
- inzet voor sociale rechtvaardigheid en gelijkheid;
- zorgen voor milieu en inzet voor duurzame ontwikkeling (Wade, 2001, pp. 164-5).

Uit een onderzoek naar de uitvoering van burgerschapsvorming op de punten kennis, vaardigheden en waarden in Nederland, Engeland, Duitsland en de Verenigde Staten van Amerika komt kritiek naar voren. De kritiek op de competenties is dat de uitvoering tekort schiet. De educatieve doelen bleken niet uitvoerbaar wegens een gebrek aan expertise, tijd en geld (voor bijscholing) in combinatie met de brede invulling van burgerschapseducatie (Guérin, Van der Ploeg, & Sins, 2013).

Om waardenonderwijs te concretiseren heeft Slater (2001) een indeling gemaakt, waarin de vorm, het achterliggende doel en een voorbeeld van een lesvorm wordt gegeven:

- Analyse: Het doel is om leerlingen door middel van een analytische aanpak tot het herkennen (of conceptualiseren) van hun waarden te komen. Bijpassende werkvormen zijn rationele discussies op basis van onderzoek.
- Morele ontwikkeling: Het doel is dat leerlingen meer complexe morele redeneringen ontwikkelen en waarden kunnen beargumenteren en open staan voor verandering. Bijpassende werkvormen zijn kleine groepsdiscussies over een moreel dilemma waar argumentatie centraal staat.

- Verheldering: Het doel hiervan is bewustwording van waarden van zichzelf en van anderen en hierover kunnen communiceren. Bijpassende werkvormen zijn rollenspellen of simulaties of diepgaande zelf-analyserende opdrachten.
- Actie leren: Dezelfde doelen als die van analyse en verheldering, met de toevoeging dat de leerlingen acties inzien. En dat leerlingen gestimuleerd worden zichzelf te zien als individuele- sociale interactieve wezens, die niet volledig autonoom zijn maar deel zijn van een gemeenschap of sociaal systeem. Bijpassende werkvormen zijn die van analyse en verheldering, met de toevoeging van projecten binnen en buiten de school en het oefenen met vaardigheden in groepswerk en interpersoonlijke relaties. (Slater, 2001)

### Vaardigheden

Volgens Oxfam Novib (Wade, 2001) gaan vaardigheden met betrekking tot burgerschap over: kritisch denken; het vermogen effectief te argumenteren; samenwerking en conflictoplossingen; vermogen om onrechtvaardigheid en ongelijkheid te bestrijden en respect voor mensen en dingen.

Kahneman (2003; Guérin, Van der Ploeg, & Sins, 2013) stelt dat kritisch denken een zeer lastige vaardigheid om te leren is, omdat het veel van de docent vraagt en ook veel oefening vergt, terwijl kritisch denken en analyse-vaardigheden juist cruciaal zijn voor het begrijpen van politieke en sociale vraagstukken. Kritisch denken bestaat uit vaardigheden als het kunnen interpreteren van informatie, informatie verifiëren, problemen oplossen, en vraagstukken evalueren (Guérin, Van der Ploeg, & Sins, 2013).

Jakson (2008) zegt over vaardigheden in relatie tot burgerschapsvorming, dat deze gaan over het leren omgaan met anderen. Waarbij het ook gaat om zelfbeheersing wanneer meningen botsen, en dus niet gebruik maken van geweld. Hiervoor in de plaats moeten de vaardigheden *“debatteren, zoeken naar consensus en gezamenlijk naar oplossingen zoeken”* geleerd worden.

### Kennis

Oxfam Novib stelt dat kennis over burgerschap binnen aardrijkskunde gaat over kennis en begrip van:

- sociale rechtvaardigheid en gelijkheid;
- vrede en conflict; diversiteit;
- duurzame ontwikkeling en globalisering (Wade, 2001, pp. 164-5).

Deze kennis komt neer op kennis over politieke systemen en politieke concepten zoals eerlijkheid, vrijheid, duurzame ontwikkeling, mensenrechten en allerlei relevante sociale problemen (Wade, 2001). Hier komen duidelijk achterliggende waarden naar voren. Het gaat hier om een zeer breed scala aan thema's, waarbij het ook nog complexe onderwerpen zijn, waarvan docenten vaak een tekort aan kennis hebben. Of niet genoeg tijd hebben om de stof (goed) te behandelen (Keating, Kerr, Lopes, Featherstone, & Benton, 2009).

### Burgerschap in de praktijk: betrokkenheid

In de literatuur wordt ook veel geschreven over burgerschap in de praktijk. Volgens veel deskundigen zou de praktijkkant van de burgerschapsvorming centraal moeten staan. Leenders en Veugelers (2004) verwijzen naar hoe de geïndividualiseerde samenleving zich via democratisering zou moeten ontwikkelen. Hierbij staat democratisering niet gelijk aan privatisering en marktwerking. Het gaat hierbij meer om ethiek, zingeving, empowerment en machtsverhoudingen. De burgerschapsvorming in het onderwijs zou moeten leiden tot de vaardigheden en de wens om te participeren in de samenleving. Hierbij wordt de identiteit ontwikkeld via waarden en vaardigheden. Door de leerlingen als autonome individuen te zien in combinatie met een participatief schoolklimaat, worden waarden ontwikkeld die leiden tot moreel handelen volgens Desmedt (Leenders & Veugelers, 2004).

Studieprogramma's die gericht zijn op participatie leiden niet automatisch tot de ontwikkeling van vaardigheden van analyse en bekritisieren van sociale problemen. Andersom leidt het ontwikkelen van persoonlijk verantwoorde burgers niet automatisch tot participatie op lokale of nationale schaal. Het zou zelfs kunnen leiden tot de wens om structurele veranderingen en een beperktere rol van de overheid (Westheimer & Kahne, 2004b).

Woolfolk, Hughes en Walkup (2013) halen het rapport van de QCA (1998) aan om te benadrukken dat leerlingen veel kennis hebben over thematische en hedendaagse vraagstukken. Verder kregen de leerlingen steeds meer inzicht in de diversiteit, sociale conflicten en "concern for the common good", die ten grondslag liggen aan humanitaire vraagstukken. De leerlingen waren in staat om kritisch te kijken naar de onderliggende oorzaken die in de media gegeven werden voor bijvoorbeeld de Irakoorlog. De waarden die de leerlingen dragen waren die van menselijke waardigheid, gelijkheid en het diplomatiek oplossen van conflicten. De leerlingen konden manipulatie door politieke leiders herkennen. Hieruit blijkt dat de kennis, vaardigheden en waarden over burgerschap goed overgekomen waren op de leerlingen die deel uitmaakten van het onderzoek. En dat het burgerschapsvorming effect heeft gehad bij dit onderzoek naar het onderwijs in Engeland.

## 2.2 Verschillende indelingen van typen burgerschap

In de literatuur zijn verschillende definities met daarbij behorende indelingen van typen burgerschap geformuleerd. Hierbij zijn er grote verschillen te zien in wat burgerschap is of kan zijn. Er zijn definities van burgerschap waarbij de indeling bestaat uit verschillende uitgangspunten of doelen voor handelen, bijvoorbeeld vanuit het individu of vanuit de gemeenschap. Andere definities van burgerschap gebruiken een indeling naar verschillende dimensies of typen burgers (civiel, politiek of sociaal). Overeenkomstig tussen deze indelingen is dat zij expliciet of impliciet schrijven over competenties. Tevens bevatten de meeste indelingen verschillende typen burgerschap op basis van verschillende doelen. Hieronder staan enkele indelingen van lokaal schaalniveau tot wereldburgerschap.

De eerste is die van Veugelers, Derriks en de Kat (2008), die een indeling van het begrip (wereld)burgerschap gebruiken die lijkt op de competenties van de voorgaande paragraaf. Zij definiëren ten eerste het open wereldburgerschap, waarbij kennis van andere culturen en een open houding naar voren komen. De tweede is het morele wereldburgerschap, waarbij het gaat om het positief waarderen van onderlinge verschillen en het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel. De laatste is het sociaal-politieke wereldburgerschap, waarbij de eerste twee naar voren komen en de nadruk ligt op verandering op politiek gebied met als doel gelijkheid en waardering voor culturele diversiteit.

Marshall (1964) onderscheidt civiele, politieke en sociale aspecten van burgerschap. Civiel burgerschap gaat over individuele vrijheid van meningsuiting, rechten, wetten en bezit. Politieke burgerschap gaat over het recht tot participatie in de politiek, en sociale burgerschap gaat over het recht op veiligheid en welzijn (Williams, 2001).

Vanuit de rechtsfilosofie onderscheidt van Gunsteren vier typen burgerschap: de eerste is het individualistisch burgerschap, waarbij de calculerende burger centraal staat. Deze vorm is vooral geliefd in liberale kringen. De tweede variant is populair bij het communitarisme en is de gemeenschapsvariant. Hierbij ontleent de burger zijn of haar identiteit aan de gemeenschap. Bij de derde variant ligt de nadruk op de politieke rol en de bijdrage van de burger aan het publieke domein. Deze noemt hij de republikeinse variant. Ten slotte is er de neo-republikeinse variant, waarbij de voorgaande drie varianten samenkomen. Hierbij is burgerschap een ambt in de publieke gemeenschap. De laatste variant wordt bepleit door van Gunsteren (Jakson, 2008).

Pauw (2009) onderscheidt de aanpassingsgerichte, calculerende en kritisch-democratische burger. Wat vrijwel gelijk staat aan de indeling van Leenders en Veugelers (2004), met het verschil dat calculerend hier individualistisch burgerschap heet. Westheimer en Kahne (2004a) gebruiken weer een andere verwoording, namelijk: de *participatory* burger, de *personally responsible* burger en de *justice-oriented* burger. Ter illustratie zou de participerende burger een recycle-schema organiseren voor een buurt. De persoonlijk verantwoordelijke burger zou de recyclebare goederen aanleveren. En de gerechtigheid georiënteerde burger zou zich afvragen waarom de samenleving niet meer hergebruikt of recyclet en neemt stappen om de onderliggende oorzaken op te lossen. Westheimer en Kahne (2004b) benadrukken bij deze indeling dat er verschillende theoretische en curriculaire doelen achter liggen, en de drie visies niet per se cumulatief werken. Hoewel een curriculum gebaseerd op het ene type burgerschap kan bijdragen aan de andere twee typen burgerschap, zal het er toch anders uitzien, omdat het uitgangspunt, de visie, anders is. Door onderscheid te maken tussen de drie typen burgerschap, kan bij onderzoek juist blootgelegd worden wat het achterliggende doel van het onderwijs is.

In dit onderzoek is gekozen voor deze laatstgenoemde indeling, met de keuze voor de volgende verwoording: aanpassingsgericht burgerschap, individualistisch burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap. Hiervoor is gekozen omdat deze indeling veel gebruikt wordt in literatuur, voornamelijk in de Nederlandstalige literatuur over (aardrijkskunde-)onderwijs, en daarmee zeer relevant is voor dit

onderzoek. Door voor deze indeling te kiezen sluit het onderzoek beter aan op de bevindingen uit de bronnen uit de literatuur, en zullen de resultaten relevanter zijn. Daarnaast wordt de meetbaarheid van het onderzoek ook bevorderd.

In de komende drie paragrafen (2.3 t/m 2.5) wordt dieper ingegaan op het aanpassingsgerichte, individualistische en kritisch-democratische burgerschap. Binnen deze drie typen burgerschappen wordt ingegaan op de bijbehorende waarden en houdingen, vaardigheden en kennis. De invulling en combinatie van deze factoren leidt tot competentie voor een bepaald type burgerschap. Op het einde van dit hoofdstuk (2.6) staat een samenvatting van de competenties die bij de drie typen burgerschap horen.



### 2.3 Aanpassingsgericht burgerschap

De aanpassingsgerichte burger is deel van een historisch gegroeide gemeenschap, die gedeelde tradities heeft en algemene belangen nastreeft. Het vervullen van verplichtingen is belangrijker dan individuele rechten. ‘Individualisering’ heeft een negatieve connotatie binnen deze stroming, omdat gedeelde waarden een vereiste is om een goede burger te zijn (Leenders & Veugelers, 2004). Dit past sterk binnen het socialiserende doel van onderwijs dat Biesta (2009) formuleert. Hij haalt hierbij een voorbeeld van de Schotse situatie aan. Daaruit komt naar voren dat jonge mensen de kans moeten hebben om verantwoordelijke burgers te worden. Hieraan is een duidelijk beeld gekoppeld van de daarvoor benodigde houdingen, vaardigheden en kennis. Dit beeld komt neer op een gehoorzame burger die zich goed gedraagt (Biesta, 2009). Hier ligt ook meteen het probleem met de aanpassingsgerichte burger en de educatie die bij dit type hoort. Omdat er sprake is van waardeoverdracht, is er weinig aandacht voor de vaardigheden waardenreflectie en waardenontwikkeling. De specifieke waarden die overgebracht worden, zijn vastgesteld door de gemeenschap die op dezelfde manier haar waarden heeft geleerd (Leenders & Veugelers, 2004).

In het licht van de ontwikkeling van de burgerschapsvorming door de tijd heen, komt “pure socialisatie” binnen het huidige onderwijs in de westerse wereld nog amper (expliciet) voor. Dit komt voort uit de angst politiek geëngageerd over te komen (Biesta, 2009). Bij de aanpassingsgerichte burger is sociale betrokkenheid en disciplineren belangrijker dan zelfstandigheid. Hierbij passen doelen als goede manieren, gehoorzaamheid en zelfdiscipline (Leenders & Veugelers, 2004). Verder past de aanpassingsburger zeer duidelijk binnen het kwalificerende en socialiserende doel van het onderwijs, waarbij de burger lid is van een gemeenschap en hier zijn identiteit aan koppelt en kan functioneren in de maatschappij (Van Gunsteren, 1991; Jakson, 2008).

#### Competenties en waardeoverdracht

De aanpassingsgerichte burger past zich aan, aan de eigen gemeenschap, en heeft de vaardigheden en kennis om de taken ten gunste van de gemeenschap uit te voeren (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Bij aanpassingsgericht burgerschap past het overdragen van waarden via loutere waardeoverdracht. (Dit in tegenstelling tot waardecommunicatie en waardenstimulering, waarover in de volgende paragrafen meer). Bij waardeoverdracht hebben de leermiddelen en lessen als doel om de leerlingen te overtuigen van bepaalde waarden (Pauw, 2009).

Waardeoverdracht is overigens altijd al herkenbaar geweest binnen de aardrijkskunde (Pauw, 2009). Ook in het huidige aardrijkskundeonderwijs worden waarden overgedragen, namelijk de waarden duurzaamheid, gelijkheid en rechtvaardigheid. De huidige lesmethoden stimuleren armoedebestrijding in combinatie met een milieuvriendelijke levensstijl. Dit kan worden gezien als waardeoverdracht (Wade, 2001; Simons, 2007; Pauw, 2009). Wanneer gekeken wordt naar bijvoorbeeld de doelen zoals die zijn geformuleerd door het educatieve ontwikkelingsteam van ontwikkelingsorganisatie Oxfam Novib, kunnen de waarden en houdingen voornamelijk binnen de aanpassingsgerichte burger geplaatst worden (Wade, 2001).

Waardeoverdracht door docenten wordt gewaardeerd door ouders, omdat dit tegenwicht biedt aan de idealen van jong, slank en rijk die buiten het onderwijs prevaleren. (Pauw, 2009). Uit het nationale vrijheidsonderzoek van 2006 (Verhulst, Verzijden, & Nienhuis, 2006) blijkt dat 72% van de respondenten vindt dat de ouders tekortschieten hun kinderen op te voeden tot functionerende, actieve en verantwoordelijke burgers. Hiertegenover staat 62% wanneer dezelfde vraag over scholen wordt gesteld (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). Scholen doen het dus beter dan ouders, maar er is nog veel verbetering mogelijk.

## 2.4 Individualistisch burgerschap

Het tweede type burgerschap dat Leenders en Veugelers onderscheiden is het individualistisch burgerschap. De individualistische burger staat haaks op de aanpassingsgerichte burger. Het voornaamste kenmerk van dit type burgerschap is kritisch denken, en past goed binnen de liberale traditie. Burgerschap wordt hierbij vooral omschreven met de nadruk op individuele rechten (Heater, 1990). De liberale, calculerende burger staat centraal (Jakson, 2008). Discipline en zelfstandigheid zijn, in tegenstelling tot bij de aanpassingsgerichte burger, belangrijker dan sociale betrokkenheid. Het doel bij dit type burgerschap is het vormen van een eigen mening en omgaan met kritiek: oftewel kritische meningsvorming en zelfstandigheid (Leenders & Veugelers, 2004).

Er is ook kritiek op deze focus van autonomie en individuele rechten en een kritische houding tegenover de huidige macht. Zo zou dit leiden tot te individualistische burgers (Van Gunsteren, 1991; Heater, 1990; Terrén, 2002; Leenders & Veugelers, 2004). Deze burger redeneert vanuit eigenbelang en kan zichzelf staande houden, en zal zijn rechten en plichten niet inzetten vanuit morele en ideologische verplichtingen. Die verplichtingen zouden alleen maar de individuele vrijheid beperken, en zouden daarom naar de achtergrond geschoven worden (Leenders & Veugelers, 2004).

### Competenties en waardecommunicatie

De individualistische burger past goed binnen de persoonsvormende en kwalificerende onderwijsdoelen die Biesta (2009) heeft geformuleerd. Hierbij ligt de focus voornamelijk op vaardigheden, en dan met name communicatievaardigheden (Leenders & Veugelers, 2004)

Als gekeken wordt naar de doelen van ontwikkelingsorganisatie Oxfam Novib, hangt het kritisch denken en argumenteren nauw samen met het individualistische burgerschap (Wade, 2001). Het bevorderen van kritische denkvaardigheden wordt ook wel als taak van het onderwijs gezien. Hieronder vallen het stellen van kritische vragen en het ter discussie stellen van wat algemeen aanvaard is. Persoonlijk bewustzijn en begrip en kennis van de maatschappij is ook een doel (Leenders & Veugelers, 2004).

Die kritische reflectie organiseren in de aardrijkskunde-praktijk, is lastig. De kennis over klimaat- of armoedevraagstukken wordt wel behandeld, maar hierbij wordt niet gekeken naar de waarden hiervan. Het komt neer op informeren in plaats van vormen (Osler & Vincent, 2002). Dit brengt ons bij het volgende onderdeel, hoe waarden worden toegepast, namelijk via waardecommunicatie. Bij individualistisch burgerschap past het overbrengen van waarden via waardecommunicatie. Zoals het woord waardecommunicatie al zegt, gaat het over het bespreken van de waarden en het ontwikkelen van oordeelsvermogen. Er mist hierbij echter een cruciaal element volgens Leenders en Veugelers (2004): elk oordeel is namelijk gelijk aan elkaar, omdat er geen uitspraken worden gedaan over de waarde van verschillende waarden. Het laat de deur open voor ethisch relativisme en opvattingen die de gemeenschap als verwerpelijk zou bestempelen (bijvoorbeeld racisme). Een oplossing hiervoor is om de waarden zelf aandacht te geven, in plaats van alleen maar de vaardigheid om waarden te analyseren. Leenders en Veugelers (2004) halen McLaughlin (1992) aan, die stelt dat de discussie over de waarden niet te abstract moet plaatsvinden, maar moet kunnen leiden tot een strategie en benadering voor burgerschapsvorming die ethisch verantwoord is. Leenders en Veugelers (2004) voegen hieraan toe dat deze discussie permanent deel moet zijn van het onderwijs.

## 2.5 Kritisch-democratisch burgerschap

De derde type burgerschap die Leenders en Veugelers onderscheiden, is het kritisch-democratisch burgerschap. Leenders en Veugelers (2004) vatten samen dat de kritisch-democratische burger zelfstandigheid en sociale betrokkenheid belangrijk vindt en er minder nadruk ligt op disciplineren. Sociale betrokkenheid omvat doelen als: rekening houden met anderen en respectvol en solidair omgaan met anderen. Het verschil met de individualistische burger is, dat bij de individualistische burger de individuele ontwikkeling en individuele autonomie een doel is. Terwijl bij de kritisch-democratische burger autonomie ook bestaat uit een expliciet sociaal aspect. Er is sprake van een combinatie van een individuele en een sociale ontwikkeling. Waarbij enkele persoonskenmerken van de kritisch-democratische burger worden genoemd:

[De burger] is een sociaal wezen dat actief participeert in de maatschappij, op kritische wijze geëngageerd is en geïnteresseerd in de transformatie van de gemeenschap en het omgaan met culturele verschillen. Hij is op zoek naar een evenwicht tussen persoonlijke ontwikkeling, sociale betrokkenheid en emancipatie. Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen. (Leenders & Veugelers, 2004, p. 368)

Alle drie de typen burgerschap zijn nodig, maar het kritisch-democratische burgerschap is onderbelicht (Leenders & Veugelers, 2004). De verantwoording voor de stelling dat er meer aandacht moet zijn voor het kritisch-democratische burgerschap, is dat de huidige individualiserende en globaliserende samenleving vraagt om deze vorm van burgerschap. Voornamelijk omdat er een actieve en creatieve vormgeving van normen nodig is, in combinatie met een permanente waardenontwikkeling (Leenders & Veugelers, 2004).

De achterliggende onderwijsdoelen van kritisch-democratisch burgerschap zijn persoonsvorming en socialiseren (Biesta, 2009). De Groot (2010) constateert dat er veel onderzoek is gedaan naar democratische burgerschapsvorming, en haalt hierbij onderzoek aan van de Winter (2004), Gutmann (2003), Leenders, Veugelers en de Kat (2008), Steutel en Spiecker (2000) en Westheimer en Kahne (2004b). Binnen de kritisch-democratische burgerschapsvorming is “democratisch” een belangrijk aspect, dat nadere toelichting vereist. Leenders en Veugelers (2004) zien democratisering als actieve participatie en betrokkenheid van de burgers. Het gaat niet alleen over democratie op het politieke niveau, maar ook op het niveau van het interpersoonlijke, het alledaagse, de publieke ruimte en in de arbeidsmarkt.

Volgens Jakson (2008) bestaat de opvoeding tot democratische burgers uit het ontwikkelen van twee belangrijke waarden: die van de gemeenschapszin en die van de autonomie van het individu. Waarbij het ontwikkelen van een goede balans tussen deze twee nodig is voor het in stand houden van de democratie. Wanneer de nadruk alleen ligt op de autonomie van het individu, komt het neer op de individualistische burgerschap met de focus op het eigenbelang (Duyndam & Buitenweg, 2007). Wanneer de nadruk alleen op de gemeenschapszin ligt (zie aanpassingsgericht burgerschapsvorming), kan het gevaar optreden dat er niet genoeg weerbaarheid is onder de burgers wanneer de democratie in gevaar is. Het zou leiden tot “kritiekloos schikken” voor de mening van de meerderheid in plaats van op te komen voor minderheden die onrecht aangedaan worden. Oftewel, de autonomie van het individu en de gemeenschapszin zijn beide nodig voor democratisch burgerschap (Jakson, 2008).

### Competenties en waardenstimulering en waardenverheldering

Bij het kritisch-democratisch burgerschap past het stimuleren van waarden. Waardenstimulering lijkt wellicht op waardeoverdracht, maar het verschil ligt erin dat de uitkomst van de ontwikkeling bij waardestimulering niet vastligt. Ook wordt bij het kritisch-democratisch burgerschap gesproken van

waardecommunicatie, die ook bij de individualistische burgerschapsvorming is behandeld. De waardecommunicatie hoort ook binnen de kritisch-democratische burgerschapsvorming, aangezien hier ook de vaardigheden worden ontwikkeld waarmee de leerlingen zelf een mening kunnen formuleren, onderbouwen en over kunnen communiceren. Het verschil is echter dat het bij kritische-democratische burgerschapsvorming een op waarden gebaseerde mening is (Leenders & Veugelers, 2004).

Pauw (2009) voegt hier waardenverheldering aan toe, die in combinatie met de waardecommunicatie leerlingen laat nadenken over (waarom ze) bepaalde dingen belangrijk vinden. Besef is hierbij een groter doel dan verandering. Hierbij is het belangrijk dat de leerlingen de gevolgen van hun acties zien (Leeman & Wardekker, 2004). Deze taak wordt bij de docenten gelegd, zij moeten uitdagende leeractiviteiten aanbieden waarbij ze hun eigen en andere perspectieven zien, begrijpen en definiëren, en dit telkens opnieuw. Hierbij gaat het over het definiëren en ontwikkelen van een dynamisch zelfbeeld en empathie (Pauw, 2009).

## 2.6 Conclusie

Aan de hand van wat in dit hoofdstuk is behandeld, kan het volgende schema worden gemaakt (Tabel 2.1). In het schema worden de drie verschillende typen burgerschap gekoppeld aan de daarbij behorende waarden en houdingen, vaardigheden en kennis. In het komende hoofdstuk wordt specifiek naar burgerschapsvorming in aardrijkskunde gekeken. En of dit naar vorm en inhoud overeenkomt met wat te verwachten is bij de drie typen burgerschap.

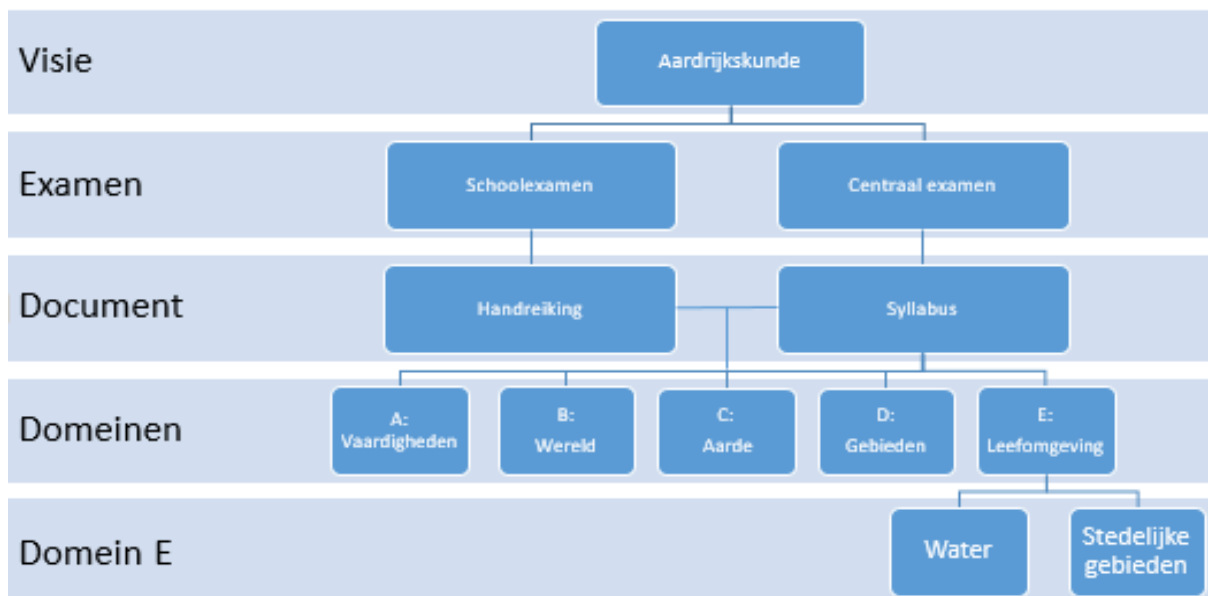
Tabel 2.1 Schematische weergave van typen burgerschapsvorming en burgerschapscompetenties (Eigen werk, 2018)

	Aanpassingsgericht burgerschap	Individualistisch burgerschap	Kritisch-democratisch burgerschap
Waarden en houdingen	Waardeoverdracht Sociale betrokkenheid Normen en waarden van de gemeenschap: duurzaamheid, gelijkheid en rechtvaardigheid	Waardecommunicatie Zelfstandigheid en discipline zijn belangrijk. Zelfontplooiing en individuele rechten staan centraal	Waardenstimulering Waardenverheldering Respectvol met elkaar omgaan (bv. cultuurverschillen) Individuele en sociale ontplooiing Actieve participatie en betrokkenheid worden belangrijk geacht
Vaardigheden	Hoe je kunt functioneren in deze maatschappij	Leren kritisch te denken en een mening te vormen Zelfstandigheid Communicatievaardigheden (kritisch denken en argumenteren)	Zelfstandig Sociaal betrokken Kan actief participeren in de maatschappij Kritische meningsvorming met bijbehorend gedrag (vormen, onderbouwen en communiceren) Denken over waarden
Kennis en kritisch begrip	Kennis over waarden die overgedragen geacht worden (duurzaamheid, armoedebestrijding). Kennis over rechten en plichten, klimaat- of armoedevraagstukken	Kennis/informereren over rechten en plichten, klimaat- of armoedevraagstukken Kritisch kijken	Kennis over hoe je actief kunt participeren in de maatschappij Kennis over vraagstukken

### 3 Burgerschapsvorming in domein E

Om te kunnen beoordelen of de educatie van de drie typen burgerschap terugkomt in de lesmethoden voor domein E Leefomgeving voor de bovenbouw aardrijkskunde voor het vwo, is het belangrijk om toe te lichten op basis van welke visie burgerschapsvorming in het (aardrijkskunde)onderwijs, vorm heeft gekregen. In dit hoofdstuk komt daarom aan bod wat de visie van de Onderwijsraad is op basis van de kaders die de overheid geeft. Ook zijn de beleidsdocumenten voor domein E van belang: de Handreiking (SE) (3.2) en de Syllabus (CE) (3.3) worden behandeld omdat hier de inhoud van het aardrijkskundecurriculum in staat.

Aardrijkskunde bestaat uit 5 domeinen, waarvan de vijfde, domein E, over de leefomgeving gaat. De verklaring voor de keuze van domein E als onderwerp van dit onderzoek, staat in de volgende paragraaf. Volgens het vakdossier aardrijkskunde (Noordink, 2011) wordt domein E voornamelijk in havo 5 en vwo 6 behandeld. Het domein E wordt in mindere mate behandeld in havo 4 en vwo 5, en het minst in vwo 4. Domein E bestaat vervolgens weer uit het onderwerp “water” en het onderwerp “stedelijke gebieden”. Bovenstaand is samengevat in de volgende schematische weergave (Figuur 3.1), waarbij de inhoud van domein A tot en met D buiten beeld zijn gehouden ten behoeve van de leesbaarheid.



Figuur 3.1 Weergave opbouw van het vak Aardrijkskunde (Eigen werk, 2018)

Aan het eind van het hoofdstuk (3.5) wordt beschreven hoe het narratief bij aanpassingsgericht-, bij individualistisch- en bij kritisch-democratisch burgerschap eruit kunnen zien met betrekking tot waarden, vaardigheden en kennis.

#### 3.1 Visie

Burgerschapsvorming is altijd al een doel geweest van het onderwijs, maar sinds 2006 is burgerschapsvorming een wettelijke taak van alle scholen. Dit is een keuze van de wetgever op advies van de Onderwijsraad, die steun kreeg van de wetenschap, de lokale overheden, en zeker ook van de vertegenwoordigers van de onderwijspraktijk. Deze burgerschapsvorming werd door de Onderwijsraad omschreven als het “richten op de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen, naast en in samenhang met de cognitieve ontwikkeling” (Onderwijsraad, 2003). Deze omschrijving is zeer breed.

In de huidige wetteksten is de burgerschapsopdracht, als wettelijke opdracht voor scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs om in hun onderwijsaanbod aandacht te hebben voor burgerschap, als volgt verwoord. Het onderwijs...:

1. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
2. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
3. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. (Artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs; artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs; artikel 11 lid 3 van de Wet op de expertisecentra)

Dat er een burgerschapsopdracht is voor scholen, is duidelijk. Over de precieze invulling ervan is echter weinig vastgelegd in de huidige wet, waardoor het voor veel scholen niet helder is wat ze met dit onderwijs moeten doen. Daarom wil minister Slob de wet aanpassen, zodat scholen er beter mee uit de voeten kunnen. Op 5 juni 2018 heeft hij Het “Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs”, in consultatie gebracht (zie 1).

De Onderwijsraad (2003) stelt onder meer dat de leerlingen gestimuleerd moeten worden in hun bereidheid en vermogen om onderdeel te zijn van een gemeenschap. Leenders en Veugelers (2004) vragen zich hierbij af hoe dit er in de praktijk uit moet zien. Het gaat hierbij over de wijze waarop waarden worden overgedragen, ontwikkeld en gevormd en waar deze op gericht zijn. Daarbij zijn de drie typen burgerschap relevant. De richting van de waarden zijn: waarden van aanpassing, persoonlijke emancipatie en collectieve emancipatie (Leenders & Veugelers, 2004). Oftewel, aanpassingsgericht burgerschap; individualistisch burgerschap en kritisch democratisch burgerschap.

In het visiedocument ‘Gebieden in Perspectief’ (dit was het achterliggende document voor een nieuw examenprogramma voor de tweede fase) stelt de Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase namens het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap [KNAG] (2003) 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. (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003, p. 10;12)

Hieruit blijkt dat de leerlingen kennis moeten hebben van beleid, hier kritisch naar moeten kunnen kijken, en in de politiek kunnen participeren. In de volgende paragraaf wordt gekeken hoe de invulling hiervan terugkomt in de syllabus in de vorm van milieubeleid, ontwikkeling van stad en platteland en waterbeheer (in eigen leefomgeving). In het bovengenoemde citaat refereert het KNAG niet expliciet aan het type burgerschap dat bij deze visie hoort. Verder is het perspectief van de leefomgeving van belang in het visiedocument van het KNAG. Dit blijkt uit het volgende citaat:

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 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 Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003, p. 18)

De eigen leefomgeving krijgt hierbij vorm binnen de kaders van de ruimtelijke beleidsagenda. Op deze manier kunnen de leerlingen hierbinnen functioneren. Deze insteek geeft leerlingen zowel kennis van de ruimtelijke beleidsagenda en vraagstukken, als de vaardigheden en (de intellectuele) houdingen om hierin te participeren.

Dit is echter niet alles wat het visiedocument over burgerschap zegt. Het volgende citaat uit het visiedocument geeft het “bestaansrecht” van burgerschapsvorming in aardrijkskunde weer:

Wat geografische onderzoekers dagelijks bezighoudt heeft betrekking op maatschappelijk belangrijke thema's als verkeer en vervoer, rivierverruiming, grootstedelijke problematiek, economische ontwikkeling van gebieden, kustbeheer, milieuproblematiek, ontwikkelingssamenwerking, binnenlandse en internationale migratie en Europese samenwerking. Geografen zullen altijd verbanden onderzoeken tussen het lokale en het nationale of het internationale, tussen verschillende perspectieven en tussen verschillende tijdschalen. Dat legt de voor de maatschappelijke discussie interessante spanningsvelden bloot. Deze 'toegepaste geografie' zou in het aardrijkskundeonderwijs volop benut moeten worden. Dat maakt het vak actueel en het biedt leerlingen een goede oriëntatie op burgerschap en op verdere studie (zowel in de geografie als in ieder ander vak). (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003, p. 17)

Allereerst benoemt het KNAG in dit citaat aardrijkskundige thema's die betrekking hebben op maatschappelijk belangrijke thema's. Vervolgens wordt de link gelegd met “onderzoeken van verbanden” en hoe belangrijk dit is in het aardrijkskundig vak. De KNAG vat dit samen in de term 'toegepaste geografie'. De legitimatie van vraagstukken komt hier ook in naar voren: actualiteit van het vak en het bieden van een goede oriëntatie op burgerschap en op verdere studie. Het KNAG specificeert niet wat goede en foute antwoorden zijn in de vraagstukken (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003). Dit citaat uit de visie past vooral binnen het kritisch-democratische burgerschap, omdat het gaat over denken over vraagstukken en hierbij vanuit meerdere perspectieven en dimensies naar verbanden zoeken. Hierbij worden geen antwoorden gegeven (aanpassingsgericht burgerschap), maar wordt een maatschappelijke discussie gestart (kritisch-democratisch burgerschap).

Ten slotte haalt de KNAG in het stuk 'Gebieden in perspectief' onderzoek aan naar burgerschapsvorming in verscheidene landen, en wat aardrijkskundeonderwijs hieraan bijdraagt. Hieruit blijkt dat jongeren uit deze verscheidene landen een “redelijk beeld hebben van de basisbeginselen van de democratische rechtstaat” (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003). Hierbinnen weten zij hun rechten en plichten (de 'civics'). Het is minder goed gesteld met de kennis en betrokkenheid bij de maatschappelijke en politieke debatten ('citizenship'). Hier is een rol weggelegd voor aardrijkskundeonderwijs, door aandacht te hebben voor de oriëntatie op maatschappelijke en politieke debatten op verschillende schaalniveaus (mondiaal, Europees, nationaal en lokaal). Dit sluit aan bij het vorige stuk, waar ook sprake was van de vraagstukken. Hier zegt de KNAG het volgende over:

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 Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003, p. 24)

Naast kennis van het milieubeleid, de ontwikkeling van de stad en het platteland en het waterbeheer, die het KNAG in het eerste aangehaalde citaat van deze paragraaf noemt, voegt het KNAG verscheidene vraagstukken toe aan de inhoud van de burgerschapsvorming binnen aardrijkskundeonderwijs. Opvallend is dat veel van de vraagstukken een sociaalgeografisch karakter hebben. Dit is ook zichtbaar in het canon voor wereldburgerschap (Béneker, Van Stalborch, & Van der Vaart, 2009).



### 3.2 Handreiking (SE)

Domein E gaat over de Leefomgeving. Dit is opgedeeld in het thema water en het thema stedelijke gebieden. Beide thema's bevatten de ruimtelijke beleidsagenda in Nederland en hoe deze zich heeft ontwikkeld tot het huidige beleid. De thema's bevatten beiden ruimtelijke vraagstukken in Nederland. Het verschil ligt in de inhoud van de vraagstukken: bij het thema water betreft het rivieren en kusten en wateroverlast. Bij het thema stedelijke gebieden gaat het onder andere over de leefbaarheid van wijken en buurten in Nederland.

In de visie 'Gebieden in Perspectief' komen de vrijheid en keuzemogelijkheden in de Tweede Fase naar voren. De docenten mogen sinds 2003 het schoolexamen (SE) zelf inrichten (binnen wettelijke kaders). De Stichting Leerplan Ontwikkeling, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling [SLO] heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap handreikingen geschreven voor alle vakken. De handreiking bevat slechts suggesties en adviezen, en is niet bindend. De handreiking bevat onder andere de rol van het vak en het verschil tussen de havo en vwo programma voor het vak.

Het meest relevant voor dit onderzoek is de uitleg die in de handreiking is opgenomen van de eindtermen voor het schoolexamen aardrijkskunde. Hierbij geeft het document mogelijkheden en suggesties voor toetsing en weging (SLO, 2015). Sinds het schooljaar 2017-2018 zijn er enkele grote vakinhoudelijke veranderingen in het programma voor het centraal examen aardrijkskunde voor havo en vwo. De voornaamste verandering valt buiten de scope van dit onderzoek en bevat domein D, waarbij de regio nu Zuid-Amerika/Brazilië is. Ook in domein E zijn enkele veranderingen doorgevoerd op grond van nieuwe maatschappelijke en wetenschappelijke inzichten. Inhoudelijk betekent dit dat er bij het thema water aandacht wordt besteed aan een integraal waterbeheer en bij het thema stedelijke gebieden wordt aandacht besteed aan '*smart cities*' (SLO, 2015).

In deze paragraaf behandel ik wat de handreiking voor het schoolexamen betekent voor burgerschapsvorming binnen domein E Leefomgeving in aardrijkskunde. Allereerst kijk ik naar de invulling van domein E in het schoolexamen, en in de volgende paragraaf wordt gekeken naar de syllabus van het centrale examen.

Het schoolexamen bevat subdomein E2: Regionale en lokale vraagstukken. Hierbij gaat het om het beschrijven en analyseren van deze vraagstukken en een beargumenteerde mening hierover kunnen vormen. Bij subdomein E2 wordt subdomein A2 (Geografisch onderzoek) betrokken (SLO, 2007). Dit is de gehele omschrijving domein E binnen het schoolexamen. De SLO zegt dat het schoolexamenprogramma veel ruimte overlaat aan de school en de docent wat betreft de inhoudelijke invulling. De SLO geeft hier wel een toelichting voor in een oudere handreiking:

Eindterm E2 vraagt om geografisch onderzoek in de eigen omgeving. Het ligt voor de hand de leerling veldwerk te laten doen en hen waarnemingen aan de werkelijkheid te laten verrichten. ... Subdomein A2 suggereert aansluiting op onderdelen van het centraal examen die men in de regio treft. Hierbij kan men denken aan aspecten van de systemen wereld (B) en aarde (C) in de eigen omgeving, maar meer voor de hand ligt een koppeling aan het domein E1: 'Leefomgeving'. In dat subdomein gaat het om actuele vraagstukken rondom water en sociaaleconomische stedelijke problematiek. Daarnaast zijn er ook de extra mogelijkheden zoals gesuggereerd in het rapport 'Gebieden in perspectief', bijvoorbeeld een koppeling met plattelandsontwikkeling en met de vrijetijdseconomie en haar ruimtebeslag. De keuze is aan de school en de docent. Dit biedt mogelijkheden om ook de leerlingen keuzevrijheid te bieden. (SLO, 2007, p. 67)

De tekst legt uit waarom veldwerk binnen domein E past. Verder wordt er weinig gezegd over de invulling ervan, wat het lastig maakt iets te zeggen over de burgerschapsvorming binnen het

schoolexamen. Daarom wordt in de volgende paragraaf globaal gekeken naar de syllabus voor het centraal examen.

### 3.3 Syllabus (CE)

De syllabus is het jaarlijks geactualiseerde document voor het centraal examen [CE]. De minister heeft de hoofdlijnen van het examenprogramma vastgesteld, en het College voor Toetsen en Examens [CvTE] geeft toelichting op het CE. De syllabus bevat een beschrijving van de exameneisen en verdere informatie. Dit kan bestaan uit: “specificaties van examenstof, begrippenlijsten, bekend veronderstelde onderdelen van domeinen of exameneenheden die verplicht zijn op het schoolexamen, bekend veronderstelde voorkennis uit de onderbouw, bijzondere vormen van examinering (zoals computerexamens), voorbeeldopgaven, toelichting op de vraagstelling, toegestane hulpmiddelen” (CvTE, 2016, p. 6). De functie van de syllabus is de leraar, leerlingen, producenten van leermiddelen en nascholingsinstanties een goed beeld te geven van de inhoud van het centraal examen, en wat de vragen op het examen kunnen zijn.

Het centraal examen omvat de subdomein A1, B1, C1, D1 en E1. Omdat mijn onderzoeksvraag betrekking heeft domein E, kijk ik hier alleen naar E1, en hoe deze invulling krijgt wat betreft de burgerschapsvorming. Subdomein E1 is als volgt gedefinieerd:

Subdomein E1: Nationale en regionale vraagstukken

9. De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over:

- a) actuele vraagstukken van overstromingen en wateroverlast in Nederland;
- b) actuele ruimtelijke en sociaaleconomische vraagstukken van stedelijke gebieden in Nederland;
- c) en betreft daarbij toekomstplannen van de overheid en het perspectief van duurzame ontwikkeling. (CvTE, 2016, p. 33)

In de syllabus gaat onderdeel 9a over water en 9b over stedelijke gebieden; 9c wordt niet verder toegelicht in de syllabus. Dezelfde volgorde wordt aangehouden: eerst behandel ik water en daarna stedelijke gebieden. De onderwerpen 9a (Water) en 9b (Stedelijke gebieden) zijn allebei opgedeeld in drie deelonderwerpen. Elk onderwerp bestaat uit: de titel, wat de leerling kan, aandachtspunten, belangrijke werkwijzen en belangrijke begrippen.

Op basis van de Syllabus (SE) en het voorgaande hoofdstuk worden in de volgende paragraaf eerst enkele conclusies getrokken met betrekking tot de inhoud van de onderwerpen. Hierbij is de Syllabus voor het centraal examen 2018 van het CvTE (2016) als naslagwerk gebruikt. Vervolgens worden in 3.5 aanwijzingen voor de typen burgerschap geformuleerd.

### 3.4 Aanwijzingen voor burgerschap in de Syllabus

Om in paragraaf 3.5 het curriculum voor aardrijkskunde te kunnen koppelen aan de drie typen burgerschap, is per onderwerp voor domein E een korte schets gegeven over de doelen en competenties.

#### Water

##### Onderwerp: 9a 1. Het vraagstuk van overstromingsgevaar van de grote rivieren

De doelen gaan met name over kennis over het stroomgebied van de Rijn en de Maas en de invloed van klimaatverandering op de waterafvoer. Daarnaast moeten de leerlingen relaties kunnen leggen tussen overstromingsgevaar en de ruimtelijke inrichting. De werkwijzen die voor ogen staan, gaan voornamelijk over het leggen van relaties tussen verschillende dimensies en schalen.

### Onderwerp: 9a 2. Het rivierbeleid om overstromingen in Nederland tegen te gaan

Het doel is dat de leerlingen aanpassingen in het stroomgebied kunnen beschrijven waarmee de waterafvoer beheerst kan worden. Daarnaast kunnen de leerlingen recent rivierbeleid op Nederlandse en internationale schaal beschrijven en beoordelen. In de werkwijzen komt het analyseren op verschillende schalen en dimensies aan de orde.

### Onderwerp: 9 a 3. Afwegingen in het Nederlandse kustbeleid

Bij dit onderwerp vergaren de leerlingen kennis over typen zeekusten en hoe deze ontstaan zijn en/of zich vormen. Daarnaast is er oog voor de gevolgen van zeespiegelstijging en/of menselijk handelen. Hierbij moeten de leerlingen kunnen beschrijven hoe hierdoor de dynamische zeekusten veranderen.

Verder komt de vaardigheid naar voren waarbij de leerlingen beleid moeten kunnen beoordelen: “Beheer van de Nederlandse kust beoordelen, gezien vanuit de natuurlijke kustprocessen en vanuit ecologische en economische waarden van het kustgebied.” Ten slotte wordt de relatie gelegd tussen kust- en rivierbeleid.

## Stedelijke gebieden

### Onderwerp: 9b.1. Vraagstukken van stedelijke ontwikkeling op het niveau van de Randstad en haar invloedsgedebied

De leerlingen moeten voornamelijk kunnen beschrijven en analyseren. Hierbij wordt ingegaan op de ruimtelijke invloedssfeer van de Randstad binnen Nederland (en op internationale schaal). Vervolgens wordt ingezoomd en gaat het over differentiatie binnen de Randstad (Noord- en Zuidvleugel). Daarna wordt ingegaan op de ruimtelijke vraagstukken in de Randstad. Ten slotte moeten de leerlingen beleid kunnen beschrijven en kritisch kunnen beoordelen. Het betreft hier overheidsbeleid voor ruimtelijke vraagstukken in de Randstad, en is aandacht voor de rol van de overheid. De nadruk ligt dus sterk op het vergaren van kennis, waarbij de leerlingen ook kritisch dienen te kijken naar beleid van de overheid. Hierbij hoort de volgende werkwijze: *“Het beleid relateren aan veranderende omstandigheden (globalisering) en visies op de rol van de staat in ruimtelijk beleid.”*

### Onderwerp: 9b 2. Stedelijke vraagstukken op het niveau van grote en middelgrote steden in Nederland

Bij dit onderwerp wordt slechts één doel genoemd: “Stedelijke vraagstukken analyseren en beoordelen, in het bijzonder rond de stedelijke economie”, met een voetnoot erbij. In de voetnoot komt een vraagstuk naar voren:

Bij de examinering wordt van leerlingen verwacht dat zij in staat zijn op beargumenteerde wijze oplossingen voor stedelijke vraagstukken te beoordelen of te ontwerpen, rekening houdend met relevante partijen, ruimtelijke schalen, effecten van (andere) delen van het stedelijke gebied, en met andere dimensies. (CVTE, 2016, pp. 36-37).

### Onderwerp: 9 b 3. Leefbaarheid en stedelijk beleid op wijk- en buurtniveau in Nederlandse steden

Bij dit onderwerp kunnen de leerlingen (de ruimtelijke en sociale dimensie van) een buurtprofiel van een stedelijke buurt beschrijven. Vervolgens kunnen er op basis van het buurtprofiel beargumenteerde uitgesproken gedaan worden over leefbaarheid(indicatoren). Ten slotte kunnen de leerlingen stedelijk beleid voor wijken en buurten beoordelen vanuit verschillende dimensies (economisch, sociaal, politiek). Dit onderwerp gaat voornamelijk over het herkennen van buurten en leefbaarheid.

### 3.5 Aanwijzingen voor typen burgerschap in aardrijkskunde

In deze paragraaf komen de kenmerken voor de typen burgerschapsvorming binnen domein E Leefomgeving van aardrijkskunde aan bod. Domein E Leefomgeving gaat over stedelijke problematiek (leefbaarheid) en waterproblematiek (rivieren en kusten). Daarnaast bevatten beide thema's ruimtelijke vraagstukken in Nederland en de ruimtelijke beleidsagenda. Voor elk van de typen burgerschap is een invulling herkenbaar met betrekking tot inhoud, waarden en vaardigheden. In deze paragraaf worden deze per type burgerschap behandeld. Waarbij de volgende drie vragen, op basis van het schema van hoofdstuk 2, worden beantwoord:

1. Welke kennis over ruimtelijke vraagstukken, ruimtelijk beleid en stedelijke- en waterproblematiek is herkenbaar?
2. Welke vorm van waardeneducatie is herkenbaar?
3. Welke aan burgerschap gerelateerde vaardigheden worden gestimuleerd?

#### Aanpassingsgericht burgerschap

Bij deze vorm van burgerschapseducatie komen de vraagstukken aan bod als een probleem dat heeft gevraagd om een aanpak. Het probleem en de gehanteerde aanpak zijn kort en bondig beschreven, omdat deze minder van belang zijn bij het aanpassingsgericht burgerschap. Er is minder oog voor de achterliggende oorzaken bij problemen en de aanpak wordt niet ter discussie gesteld. Het huidige beleid wordt behandeld als manier om vraagstukken aan te pakken. De tekst is een verantwoording voor de legitimiteit van het beleid. In de lesmethoden wordt de ontwikkeling van het beleid tot op heden besproken. Voorbeelden hiervan zijn de strijd tegen het water, de sociale gelijkheid in steden en een cultuur van het aanpakken van problemen, waaraan de leerling zijn/haar identiteit kan ontleen. Deze waarden worden overgedragen op de leerlingen. Bij kennis van ruimtelijk beleid hoort kennis over de organisatie van het ruimtelijke bestuur op verschillende niveaus (zoals ruimtelijke ordening, in het verleden en heden, en waterschappen). Bij het aanpassingsgericht burgerschap ligt de nadruk minder op het ontwikkelen van expliciete vaardigheden.

#### Individualistisch burgerschap

Bij individualistische burgerschapsvorming komen de vraagstukken aan bod als een probleem dat vraagt om een oplossing. Om tot oplossingen te komen is het allereerst nodig om bewust te zijn van het probleem en de bijbehorende risico's voor individuen. Hierbij kan gedacht worden aan overstromingen, veiligheid, bereikbaarheid, leefbaarheid. Deze onderwerpen hebben met elkaar gemeen dat deze het individu belemmeren in hun handelen, waarvoor een oplossing gezocht moet worden. Deze oplossing kan gevonden worden in de vorm van beleid, maar wordt ingestoken vanuit het individu. De rol van het individu is deel van de oplossing en het beleid, en er wordt gekeken wat het individu zelf kan doen om een probleem op te lossen. Hiervoor is kennis nodig over de handelingsmogelijkheden. Voorbeelden hiervan zijn de overstromingsrisico-atlas en de site [overstroomik.nl](http://overstroomik.nl). Hoewel de stof over de Nederlandse samenleving gaat, is deze meer toegespitst op de 'eigen omgeving' (lokale schaal).

De waardeneducatie heeft hierbij de vorm van waardecommunicatie. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de vaardigheid om beleid te kunnen beoordelen op efficiëntie en effectiviteit en vervolgens, indien gewenst, te handelen.

#### Kritisch-democratisch burgerschap

Bij kritisch-democratische burgerschapseducatie worden complexe vraagstukken behandeld. Hierbij worden de vraagstukken in een grotere ruimtelijke en maatschappelijke context geplaatst. Hierbij is oog voor breder getrokken oorzaken en verschillende effecten van bepaalde handelingen. Vraagstukken worden vanuit natuurlijke, culturele, politieke, economische en sociale dimensies aangevlogen. Ook worden de belangen van de verschillende actoren belicht. Het gaat over de Nederlandse samenleving,

maar in een grotere complexe context, waarin ook oog is voor de lokale of regionale schaal. Ook komt (de rol van) de overheid aan bod: de terugtrekking en de consequenties hiervan op Europees, lokaal en fluviaal schaalniveau en voor private partijen.

Net als bij de vorige twee narratieven is er een probleem, maar bij kritisch-democratisch burgerschap ligt de nadruk op het toekomstgerichte en alternatieven voor oplossingen, waarbij ook aandacht is voor de wenselijkheid van een oplossing voor verschillende actoren. Bij het kritisch-democratisch burgerschap worden waarden ontwikkeld en gestimuleerd. Hierbij zijn vaardigheden als het doorzien van belangen van partijen belangrijk. De leerlingen leren kritisch te beschouwen.

## 4 Methodiek

In onderzoek naar burgerschapsvorming in het onderwijs en lesmethoden wordt veel gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek, bijvoorbeeld interviews met vakdidactici (Veugelers, Derrik, & De Kat, 2008), analyses van curricula en tekstboekanalyses. Door middel van een narratief-analyse probeer ik de volgende vraag te beantwoorden: *Op welke wijze dragen aardrijkskunde lesmethoden bij aan burgerschapsvorming in het domein Leefomgeving in de bovenbouw van het vwo?* In dit hoofdstuk wordt de keuze voor deze methode, en het ontwerp van het onderzoek toegelicht.

### 4.1 Keuze methoden

Door middel van onderzoek naar een narratief, ontstaat begrip over achterliggende visies die leiden tot kennis en begrip in een samenleving. Het doel van narratief-analyses is om macht, identiteit en kennis in sociale contexten te expliciteren. Het helpt te zien wat niet altijd zichtbaar is en wat als vanzelfsprekend wordt gezien (Robertson, 2017). Om een narratief te expliciteren beschrijft Robertson (2017) de verschillende onderdelen van een narratief (Figuur 4.1).

Story (histoire) referential clause the 'what'	Abstract  Orientation Complicating Action Resolution Coda	Summary of events Announces that the narrator has a story to tell Makes a claim that the narrator has a right to tell the story Sets out the time, situation, setting, participants Moves the story from equilibrium to disequilibrium Tells what finally happened Returns to the present
Discourse (discours) Evaluative clause The 'how'	Evaluation	The way in which the content is communicated The meaning of the action is commented on Sense is made of the story

Figuur 4.1: De ingrediënten van een narratief (Robertson, 2017, pp. 126-7)

Zoals in Figuur 4.1 naar voren komt bestaat een narratief uit een verhaal (story, histoire) en een discourse. In een narratief-analyse worden het verhaal en discourse verder opgesplitst om zo tot objectieve vragen te komen. Robertson (2017) benadrukt dat het belangrijk is om objectieve vragen te stellen om tot juiste conclusies te komen. Hieronder volgt de omschrijving van de verschillende onderdelen van een narratief, waarbij deze worden ingevuld voor dit onderzoek.

Het verhaal bevat allereerst een *abstract*, waarin een samenvatting van het narratief naar voren komt (Robertson, 2017). Bij dit onderzoek is als *abstract* gekozen voor de paragraaftitel, de inleiding en de begrippen van het onderzochte lesmateriaal, omdat deze de eerste indruk geven.

Vervolgens heeft het verhaal een *oriëntatie* die bestaat uit een tijd, plaats, situatie en actoren (Robertson, 2017). In dit onderzoek wordt gekeken naar de verschillende combinaties die gemaakt worden in de tekst van het lesmateriaal. Een voorbeeld is het beschrijven van een probleem omtrent slechte woningen eind 19<sup>e</sup> eeuw in Nederlandse steden, waarbij de lezer niet wordt aangesproken en er geschreven wordt over men (zie BuiteNLand 5 vwo, tekstboek paragraaf 4.5). Dit is een compleet andere oriëntatie dan de daaropvolgende omschrijving van woningkenmerken, waar geen tijd, plaats of actoren naar voren komen. Door het onderwerp, de tijd, plaats en actoren niet als losse eenheden te onderzoeken, maar als samenhangend geheel, komen combinaties zoals bij deze voorbeelden naar boven.

Tevens bevatten veel verhalen een *probleem (complicating action)* (Robertson, 2017). Bij narratief-analyses in de literaire wetenschappen zou dit bijvoorbeeld kunnen zijn dat Romeo en Julia van elkaar houden, maar wegens hun familie niet samen kunnen zijn. Voor dit onderzoek is het interessant om te kijken welk vraagstuk naar voren wordt gebracht en welke geografische dimensies worden belicht, en of deze onderling met elkaar in verband worden gebracht. Bij kritisch-democratisch burgerschap past een complex vraagstuk waarbij meerdere schaalniveaus en dimensies met elkaar in verband worden gebracht en waarbij oorzaken en gevolgen niet in een richting gaan. Terwijl het bij aanpassingsgericht burgerschap en individualistisch burgerschap belangrijker is om één of enkele oorzaken met één of enkele gevolgen te weten.

Het volgende deel van het verhaal is de *resolutie (resolution)*, die direct volgt op het probleem (Robertson, 2017). In de resolutie komt aan bod wat de reactie op het probleem was of zou moeten zijn. Om in de analogie van Romeo en Julia te blijven, is een voorbeeld van een reactie het innemen van het slaapmiddel. Voor onderzoek naar burgerschap is het interessant om te kijken wat de reactie op het probleem is, en aan wie de reactie of oplossing wordt toegeschreven. Lost of loste de overheid “het probleem” op? Of moeten de burgers bepaalde handelingen uitvoeren? Hierbij is het interessant om te kijken of de reactie in het verleden, heden of in de toekomst ligt. En of de toekomst vast ligt. Dit is relevant om te onderzoeken omdat de verschillende typen burgerschap dit anders zullen invullen. Bij aanpassingsgericht burgerschap past het ‘vertellen’ dat wij als Nederlandse samenleving problemen op een bepaalde manier aanpakken. Niet ter discussie wordt gesteld hoe gehandeld dient te worden, dus de reactie/oplossing van de overheid zal eerder in het verleden liggen, waarbij dit ook voor de toekomst een oplossing zou zijn. Bij individualistisch burgerschap zal eerder kritisch naar de reactie (beleid) en de toekomst gekeken worden. Bij kritisch-democratisch burgerschap ligt de reactie nog open, en wordt de lezer gestimuleerd na te denken over de toekomst.

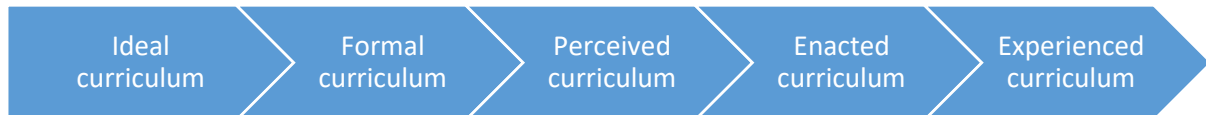
Ten slotte bevat het verhaal een *coda* waarin de slag naar het heden gemaakt wordt. Bij een nieuwsbericht op de televisie is dit bijvoorbeeld de verslaggever die zegt: ‘En nu terug naar de studio’ (Robertson, 2017). In paragraaf 2.1 kwam al aan bod dat betrokkenheid een belangrijk onderdeel is van burgerschapsvorming. Daarom is ervoor gekozen om te onderzoeken of in de tekst de lezer, oftewel de leerling, deel is van de stof.

Naast het verhaal bevat een narratief ook een discourse, deze bevat slechts één onderdeel, de *evaluatie*. Hoe een verhaal overgebracht wordt staat hier centraal (Robertson, 2017). Hierbij gaat het onder andere over de toon: is deze urgent, neutraal, stellig of motiveert de toon bepaald handelen. Ook wordt in de discourse de boodschap van de hele paragraaf samengevat. Verder is de volgorde van het verhaal van belang. Wordt er kort een probleem aangekaart om vervolgens de oplossing uitgebreid te beschrijven? Begint de tekst met een vraag? Of wordt de tekst hier juist mee afgesloten? Bij dit onderzoek heb ik ook gekeken naar (de vorm van) de bij de tekst behorende opdrachten, en of de opdrachten aansluiten op de tekst.

### Voor- en nadelen

Een groot voordeel van een narratief-analyse is dat er veel zelfbewustzijn is bij de analist. Door de focus te leggen op nuances, komen resultaten aan het licht die anders snel over het hoofd gezien kunnen worden. En is er oog voor de aanwezigheid, maar ook afwezigheid, van bepaalde dingen. Een nadeel van een narratief-analyse is dat er geen oog is voor de gebruikers van het materiaal en hoe zij hiermee omgaan. In dit onderzoek zou het gaan om de docenten en leerlingen. Daarnaast is een punt van kritiek, of het narratief wordt gelezen zoals deze bedoeld is. Factoren zoals het klaslokaal, de docent, het tijdstip, de locatie van het leren door de leerling, zijn hierop van invloed (Robertson, 2017).

Mijn onderzoek heeft tot doel inzicht te krijgen op de wijze waarop aardrijkskundelesmethoden bijdragen aan burgerschapsvorming bij het domein Leefomgeving van het vwo. Het doel is daarentegen niet om inzicht te krijgen in de ervaringen van gebruikers van het materiaal. Daarom heb ik ervoor gekozen om te kijken naar de *perceived curriculum*, zoals door Goodlad (1979) geformuleerd (Figuur 4.2), en heb ik de *enacted* en *experienced curriculum* buiten wegen te laten.



Figuur 4.2: Onderdelen van het curriculum model van Goodlad (1979)

Een punt wat niet direct een nadeel hoeft te zijn, maar waar wel rekening mee moet worden gehouden, is de inzichtelijkheid van de resultaten. Wanneer er een overvloed aan analysemateriaal is, wordt dit samengevat. Deze samenvattingen worden vervolgens geanalyseerd. Het nadeel hiervan is dat er een narratief van een narratief ontstaat, en dat de navolgbaarheid kleiner wordt. Om dit nadeel te voorkomen, heb ik in mijn onderzoek ervoor gekozen om de hoeveelheid onderzocht materiaal in te kaderen.

## 4.2 Ontwerp van het onderzoek

In dit onderzoek wordt gekeken of er typen burgerschapsvorming te herkennen zijn in domein E Leefomgeving van aardrijkskunde. In de vorige hoofdstukken is ingegaan op de literatuur over burgerschapsvorming (het ideale curriculum) en over de beleidsdocumenten voor domein E (het formele curriculum). De volgende stap is te kijken naar de lesmaterialen (het waargenomen curriculum), waarbij gekozen is voor het onderzoeken van veelgebruikte lesmethoden. Hierbij wordt per onderzochte lesmethode op paragraafniveau gekeken naar de hoofdstukken over domein E Leefomgeving. Vervolgens wordt naar het narratief van het hele hoofdstuk gekeken. Deze analyse geeft daarmee antwoord op de deelvragen:

*Deelvraag 1: Hoe is aanpassingsgericht burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?*

*Deelvraag 2: Hoe is individualistisch burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?*

*Deelvraag 3: Hoe is kritisch-democratisch burgerschapsvorming herkenbaar in de lesmethoden?*

Om hier antwoord op te geven zijn aan de hand Figuur 4.1. relevante vragen opgesteld die aansluiten op de kenmerken van burgerschapsvorming: kennis, vaardigheden en houding (Figuur 4.3).

### Operationalisering variabelen

Een narratief-analyse wordt gekenmerkt door de grote diversiteit op conceptueel en methodologisch niveau (Robertson, 2017). Daarom is het belangrijk het onderzoekontwerp scherp te definiëren. Het belangrijkste uitgangspunt is wat het narratief is. In de vorige hoofdstukken zijn de aanwijzingen geformuleerd voor de drie typen burgerschapsvorming in de context van het lesmateriaal dat onderzocht wordt. Hierin kwamen dezelfde onderdelen naar voren als in de literatuur over een narratief-analyse: tijd, ruimte, actoren, toekomst, toon.

Om typen burgerschap te herkennen in de lesmethoden van aardrijkskunde voor domein E, en de deelvragen te beantwoorden, is het volgende schema opgesteld dat voor alle paragrafen gebruikt zal worden (Figuur 4.3). Hierbij gaan vrijwel alle vragen over het tekstboek. In de laatste twee vragen wordt ingegaan op de opdrachten en de consistentie tussen de tekst en de opdrachten. Bij de analyse worden de vragen beantwoord met een onderbouwing door middel van citaten. Op basis van de analyse van de



paragrafen wordt voor elk hoofdstuk een narratief geschreven (5.1). In paragraaf 5.2 komen vervolgens de narratieven van de drie typen burgerschapsvorming aan bod.

Verhaal (Wat)		
Abstract	Paragraaftitel	Welk (deel van het) vraagstuk impliceert de titel van de paragraaf?
	Inleiding	Wat is de functie van de inleiding? (Concretiseren, actualiseren, bewustwording, prikkelen, etc.) De inleiding is de eerste paar zinnen van een paragraaf (De blauwe zinnen bij BuitenLand. Bij Wereldwijs is alleen een inleiding (blauw kader) aanwezig bij de eerste paragraaf.
	Begrippen	Wat voor soort begrippen komen aan bod in de paragraaf? (Bijvoorbeeld basisconcepten, beleid of beleidsnamen)
Oriëntatie	Onderwerp - Tijd – Locatie – Actoren 1 en 2	<p>Tijd: Over welke tijdsperiode gaat de paragraaf? En waarover gaat het en welke functie heeft het?</p> <p>Locatie: Over welke locatie gaat de tekst? (Algemeen/specifiek, schaal)</p> <p>Actor 1. Wie wordt aangesproken? (Bijvoorbeeld: Je, we, men, een burger als deel van de Nederlandse samenleving, de individuele burger, de politieke burger)</p> <p>Actor 2. Over wie wordt geschreven? (Bijvoorbeeld: niemand, de bevolking, burgers, werknemers, buurtbewoners)</p> <p>Omdat bij de oriëntatie de tijd, locatie en actoren sterk samenhangen, is ervoor gekozen om deze te bundelen en hierbij dan de functie of het onderwerp eerst te benoemen. Zo kunnen combinaties aan het licht komen.</p>
Probleem	Probleem	Wat is de inhoud van het vraagstuk? (Is er een probleem? Zo ja, voor wie en waar is dat een probleem?)
	Dimensie(s)	Vanuit welke dimensies wordt het probleem bekeken? Onderling verband? Welk deel van de tekst?
	Brongebruik	Welke bronnen worden gebruikt en wat is de functie ervan? (Bijvoorbeeld: concretiseren, visualiseren, personaliseren, actualiseren, kwantificeren, stimuleren (Van den Berg, 2009).
Resolutie	Reactie	Hoe wordt omgegaan met het vraagstuk (gevolg)? (Wat is de reactie? Ligt de reactie in het verleden, heden of de toekomst?)
	Toekomst	Hoe komt de toekomst aan bod in de reactie op het vraagstuk? Wordt de toekomst benoemd en ligt de toekomst vast?
Coda	Leerling	(Hoe) wordt een koppeling gemaakt naar de leerling?
Discours (Hoe)		
Evaluatie	Boodschap	Wat is de boodschap van de tekst?

	Toon	Welke toon heeft de tekst? (Verschillend voor verschillende onderdelen van de tekst?)
	Volgorde	Welke volgorde heeft het verhaal? Is dit een samenhangend geheel en een logische volgorde?
	Opdrachten	Wat voor soort opdrachten bevat het opdrachtenboek? Gaat het over kennis, vaardigheden of houdingen? En moeten de leerlingen kritisch beoordelen of herhalen?
	Consistentie	Sluiten de opdrachten aan op de tekst? Beslaan de opdrachten dezelfde tekst en is dit evenredig verdeeld? Worden vragen uit het tekstboek behandeld in de opdrachten?

Figuur 4.3: Onderzoeksvragen voor analyse. (Eigen werk, 2018)

Nadat deelvragen 1, 2 en 3 beantwoord zijn, wordt dieper ingegaan op de verschillen binnen en tussen de verschillende onderzoekseenheden.

*Deelvraag 4: Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar tussen de thema's?*

*Deelvraag 5: Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar tussen de lesmethoden?*

### Materiaalselectie

In dit onderzoek ga ik enkele lesmethoden analyseren. Het gaat hierbij om de werkboeken en tekstboeken van de bovenbouw aardrijkskunde, waarbij gekeken wordt naar de teksten, opdrachten (en bronnen) die toebehoren tot domein E: Leefomgeving. Zowel het onderwerp water als het onderwerp stedelijke gebieden wordt onderzocht. Hierbij worden de nieuwste editie van de lesmethoden gebruikt. En de methoden voor het vwo worden gebruikt omdat deze uitgebreider zijn dan de havo variant.

Er is voor gekozen om twee veelgebruikte methoden te analyseren: BuiteNLand en Wereldwijs. Eventueel online-materiaal wordt buiten beschouwing gelaten, omdat dit materiaal wellicht verandert, en dit lastig te achterhalen is. Wat als gevolg zou hebben dat de herhaalbaarheid van dit onderzoek achteruit gaat. Om die reden wordt filmmateriaal ook achterwege gelaten.

De volgende boeken worden geanalyseerd:

- BuiteNLand: 4 vwo 3<sup>e</sup> editie (2016): Tekstboek en werkboek hoofdstuk 4 (Bloothoofd, De Boer, Mennen, Prinsen, & Wils, 2016)
- BuiteNLand: 5 vwo 3<sup>e</sup> editie (2017): Tekstboek en werkboek hoofdstuk 4 (Van den Berg, De Boer, Van Groningen, & Mennen, 2017)
- Wereldwijs: Katern Leefomgeving (2012): Hoofdstuk 11 en 12 (Lentjes, et al., 2012)

Bij Wereldwijs gaat het om een bovenbouwkatern over het domein leefomgeving. In BuiteNLand betreft het hoofdstuk 4 van vwo 4 en 5, die over domein E leefomgeving gaan. Omdat het boek van 6 vwo slechts herhaling bevat omtrent domein E leefomgeving, is ervoor gekozen alleen naar de boeken van 4 en 5 vwo te kijken.

In de tekst- en opdrachtenboeken wordt gekeken naar de achterliggende type burgerschapsvorming in de lesmethoden. Bij elke paragraaf worden eerder benoemde vragen behandeld en vervolgens gekeken naar welk type burgerschapsvorming dit kenmerkt. Hierbij wordt ook naar het hoofdstuk in het geheel gekeken.

De hoofdstukken bestaan uit de volgende paragrafen (Tabel 4.1), waarbij de examentrainingen en de “PC”-onderdelen buiten beschouwing worden gelaten (grijze tekst in de tabel). Om verwarring te voorkomen, omdat er tweemaal een hoofdstuk 4 is en Wereldwijs geen hoofdstukaanduiding heeft in haar paragraafnummering, zullen de hoofdstukken als volgt worden aangeduid, waarbij x voor het paragraafnummer staat (§4.2 uit Buitenland 5 vwo heet dus §5.2):

- Buitenland 4 vwo hoofdstuk 4 = 4.x
- Buitenland 5 vwo hoofdstuk 4 = 5.x
- Wereldwijs hoofdstuk 11 = 11.x
- Wereldwijs hoofdstuk 12 = 12.x

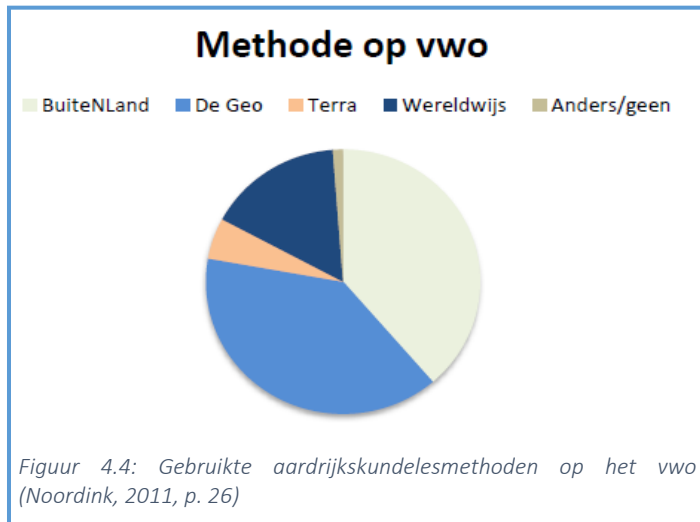
Tabel 4.1: Paragrafen en hoofdstukken onderzoekseenheden, overgenomen uit de lesmethoden.

BuiteNLand 4 vwo Hoofdstuk 4: Leefomgeving: Wateroverlast	BuiteNLand 5 vwo Hoofdstuk 4: Leefomgeving: Stedelijke gebieden
Voorblad Introductie: ‘Tegel eruit en plant erin’ 4.1 Rivieren 4.2 De kust Examentraining: de Rijn en de Maas 4.3 Rivieren: adaptief deltamanagement 4.4 De kust: zacht waar het kan, hard waar het moet Examentraining: Adaptief deltamanagement 4.5 Waterproblemen in laaggelegen gebieden en steden 4.6 Oplossingen voor waterproblemen in laaggelegen gebieden en steden Examentraining: Laaggelegen gebieden en steden Samenvatting en Leerdoelen	Voorblad Introductie: ‘Van de Pekbuurt zoek ambitieuze ondernemers’ 5.1 De Randstad en de rest 5.2 Ruimtelijke ordening in Nederland Examentraining: Rotterdam en Heerlen, tegenpolen 5.3 Hoe functioneert een stad? 5.4 De stad van de toekomst Examentraining: Rotterdam en Heerlen, duurzaam en smart beleid 5.5 Buurtprofiel 5.6 De woonomgeving Examentraining: Leefbaarheid in Rotterdam en Heerlen Samenvatting en Leerdoelen
Wereldwijs: katern Leefomgeving Hoofdstuk 11: Overstromingen en wateroverlast	Wereldwijs: katern Leefomgeving Hoofdstuk 12: Steden en stedelijke gebieden
11.1 Oriëntatie 11.2 Waterafvoer in het stroomgebied van Rijn en Maas 11.3 Klimaatverandering en veiligheid 11.4 Meer veiligheid voor het rivierengebied 11.5 Veiligheid in het kustgebied Examentrainer Begrippen Eindtoets	12.1 Oriëntatie 12.2 Steden en stedelijke gebieden in soorten en maten 12.3 Drie groepen stedelijke netwerken in Nederland 12.4 De Randstad als economische motor van Nederland 12.5 Vraagstukken van grote en middelgrote steden in Nederland 12.6 De leefbaarheid van de stadswijken in Nederland Examentrainer Begrippen Eindtoets

#### Validiteit en betrouwbaarheid

In deze thesis, onderzoek ik de burgerschapsdimensie binnen domein E Leefomgeving van enkele lesmethoden voor aardrijkskunde. Zoals in het vorige hoofdstuk al naar voren kwam, is de burgerschapsdimensie volgens de visie ‘gebieden in perspectief’ grotendeels ingebed in domein E. Omdat er enkele lesmethoden zijn in Nederland die veel gebruikt worden (Figuur 4.4), is dit een helder

onderzoeksonderwerp, waarbij ik twee veelgebruikte lesmethoden onderzoek. Dit zijn de lesmethoden BuitenLand en Wereldwijs.



Een punt van kritiek dat vaak wordt gegeven op een narratief-analyse is de herhaalbaarheid van het onderzoek door andere onderzoekers, omdat elke onderzoeker kijkt met een eigen narratief als referentiekader. De reactie uit de literatuur hierop is dat dit niet een probleem is, omdat het doel niet is om een definitieve betekenis toe te kennen aan een tekst maar om een intuïtief overtuigend verhaal aan te bieden over de betekenis van een complete tekst in het licht van de verschillende onderdelen van een tekst (Robertson, 2017). Daarbij wordt wel gesteld dat het van belang is om betrouwbaarheid na te streven, om tot resultaten te komen die te generaliseren zijn. Hiervoor worden vier beoordelingscriteria voor de kwaliteit van een narratief-analyse onderzoek gegeven. Dit zijn: begrijpelijkheid van het bewijs, validiteit, inzicht en spaarzaamheid (Robertson, 2017). Met elk van deze beoordelingscriteria wordt in dit onderzoek rekening gehouden:

- Om ervoor te zorgen dat resultaten begrijpelijk zijn voor de lezer, wordt veel gebruik gemaakt van voorbeelden uit de lesmethoden. Daarnaast worden alternatieve verklaringen besproken. De analyses van de paragrafen staan in de bijlagen en er wordt gebruik gemaakt van een vaste lijst vragen waardoor objectiviteit van de onderzoeker wordt bewerkstelligd.
- De validiteit bestaat uit een interne en externe validiteit. De interne validiteit gaat over de samenhang binnen de analyse en de externe validiteit gaat over de link met het theoretisch kader. In de analyse wordt daarom veel gebruik gemaakt van de voorgaande hoofdstukken.
- Inzichtelijkheid wordt beschreven als innovatie of originaliteit van een onderzoek en de presentatie hiervan. Aangezien dit onderzoek nog niet eerder uitgevoerd is, is het vernieuwend.
- Spaarzaamheid gaat over het aantal concepten dat onderzocht en gebruikt wordt. Hierin is het van belang niet te veel concepten te onderzoeken. In dit onderzoek gaat het bijvoorbeeld over de drie typen burgerschapsvorming en de bijbehorende inhoud en vorm. (Robertson, 2017, p.142).

### 4.3 Conclusie

In dit hoofdstuk is ingegaan op de methodiek van het onderzoek. Hierbij zijn deelvragen herhaald en onderzoeksvragen opgesteld. Om de deelvragen te beantwoorden is het nodig om de onderzoeksvragen ook te beantwoorden voor aanpassingsgericht-, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschapsvorming. Op basis van de vorige hoofdstukken en de aanwijzingen voor burgerschap in aardrijkskunde uit paragraaf 3.5 is gekomen tot de beantwoording het analyseschema (Tabel 4.2) op de volgende bladzijde. In het volgende hoofdstuk komen de resultaten van de analyse aan bod, waarbij Tabel 4.2 veel gebruikt wordt. In het volgende hoofdstuk bekijken we wat er hiervan/anders in de boeken staat.

Tabel 4.2: Invulling analyseschema voor typen burgerschapsvorming (Eigen werk, 2018)

	Vraag	Aanpassingsgericht burgerschap	Individualistisch burgerschap	Kritisch democratisch burgerschap
<b>Verhaal (Wat)</b>				
<b>Abstract</b>	Welk (deel van het) vraagstuk impliceert de titel van de paragraaf?	Beleid voor een vraagstuk	Vraagstukken met beleid als oplossingskader	Vraagstukken met beleid als achtergrondinformatie
	Wat is de functie van de inleiding?	Er is/was een probleem, dit is de aanpak	Er is een probleem, een oplossing is nodig	Er is een maatschappelijk vraagstuk
	Wat voor soort begrippen komen aan bod in de paragraaf?	Beleidsnamen en beleidsinvulling	Soorten beleid en risico-aanduidende begrippen	Problematiek met oorzaken en gevolgen
<b>Oriëntatie</b>	Tijd: Over welke tijdsperiode gaat de paragraaf? En waarover gaat het en welke functie heeft het?	Na WOII en de watersnoodramp tot de nabije toekomst.	Relevant huidig beleid tot redelijk nabije toekomst	Veel oog voor de toekomst, maar kijkt ook naar het verleden.
	Locatie: Over welke locatie gaat de tekst? (Algemeen/specifiek, schaal)	Nederland	Nederland, met oog voor lokale schaal	Verschillende schalen
	Actor 1. Wie wordt aangesproken?	Wij	Jij	Wij en jij
	Actor 2. Over wie wordt geschreven?	De Nederlandse overheid en samenleving	De Nederlandse burger, het individu is het uitgangspunt	Overheid, burgers, andere partijen
<b>Probleem</b>	Wat is de inhoud van het vraagstuk? Voor wie is dat een probleem?	Strijd tegen water en Stedelijke problematiek is een probleem voor de Nederlandse samenleving	Er zijn risico's zoals overstromingen, veiligheid, bereikbaarheid en leefbaarheid voor individuen	Complex vraagstuk met veel dimensies en actoren
	Vanuit welke dimensies wordt het probleem bekeken?	Voornamelijk vanuit beleid naar ruimtelijk problemen	Vanuit verschillende dimensies, waar de risico's / oplossingen voor het individu centraal staan.	Verschillende dimensies en actoren. Er worden verbanden hiertussen gelegd.
	Welke bronnen worden gebruikt en wat is de functie ervan?	Bronnen die als feiten worden gebruikt	Bronnen waar kritisch naar gekeken wordt. Zelf bronnen uitzoeken.	Bronnen waar kritisch naar gekeken wordt van verschillende hoeken en met bronvermelding. Zelf bronnen zoeken

<b>Resolutie</b>	Hoe wordt omgegaan met het vraagstuk? (Wat is de reactie?)	Beleid is de oplossing. Oorzaak-gevolg	Bepaald handelen. Eén oorzaak, meerdere gevolgen mogelijk	Bepaald vraagstuk bekijken. Oorzaak, gevolg voor wie?
	Hoe komt de toekomst aan bod in de reactie op het vraagstuk?	Doorzetten trend van beleid	Kritisch kijken naar risico's en beleid.	Complex vraagstuk waar verschillende uitkomsten mogelijk zijn.
<b>Coda</b>	(Hoe) wordt een koppeling gemaakt naar de leerling?	Zo wordt geacht om te gaan met het probleem	Handelingsopties voor de leerling komen aan bod.	Nadenken over wat de leerling over iets vindt.
<b>Discours (Hoe)</b>				
<b>Evaluatie</b>	Wat is de boodschap van de tekst?	Er is een probleem met een aanpak	Er is een probleem, een oplossing is nodig	Er is een vraagstuk, kijk hier kritisch naar en ga hier zorgvuldig mee om.
	Welke toon heeft de tekst?	Vraagstuk alarmerend, beleid geruststellend	Activerend en bewustwording	Kritisch aan het denken zetten
	Welke volgorde heeft het verhaal?	Kort en duidelijk probleem, vervolgens veel beleid en begrippen behandelen	Probleem duiden - beleid behandelen - ingaan op gevolgen/toekomst	Uitgebreide vraagstukken
	Wat voor soort opdrachten bevat het opdrachtenboek?	Reproductief	Beoordelend	Inzichtelijk en producerend
	Sluiten de opdrachten aan op de tekst?	Opdrachten gaan over beleid en begrippen	De opdrachten zijn beoordelend van aard. De tekst informatie die biedt die nodig is voor de beantwoording.	Tekst is achtergrond en geeft inzicht in het vraagstuk, in de opdrachten wordt het vraagstuk besproken.





## 5 Resultaten

In dit hoofdstuk komen de resultaten van het onderzoek aan bod. Hierbij wordt eerst een schets van de hoofdstukken gegeven. Vervolgens wordt per type burgerschapsvorming behandeld in welke vorm en mate deze terugkomt in de lesmethoden. Ten slotte worden de verschillen tussen de thema's water en stedelijke gebieden en de verschillen tussen de methoden besproken in 715.3.

### 5.1 Narratieven van de hoofdstukken

In deze paragraaf komen de narratieven voor de vier onderzochte hoofdstukken aan bod. De narratieven beginnen met een schets van de inhoud en de boodschap uit de tekst, vervolgens wordt verder ingegaan op de uitwerking van het vraagstuk in de tekst en in de opdrachten voor de leerlingen. In dit hoofdstuk wordt gebruik gemaakt van citaten uit de lesmethoden, aangegeven met het hoofdstuk en paragraafnummer “(§x.x)”. Eerst wordt ingegaan op de hoofdstukken over water en daarna op de hoofdstukken over steden en stedelijke gebieden. Dit leidt tot de volgende volgorde:

- Hoofdstuk 4 BuiteNland 4 vwo (2016): Leefomgeving: Wateroverlast
- Hoofdstuk 11 Wereldwijs (2012): Overstromingen en wateroverlast
- Hoofdstuk 4 BuiteNland 5 vwo (2017): Leefomgeving: Stedelijke gebieden
- Hoofdstuk 12 Wereldwijs (2012): Steden en stedelijke gebieden

## Narratief BuitenLand 4 vwo: Wateroverlast

Hoofdstuk 4 van BuitenLand 4 vwo heet Leefomgeving: Wateroverlast en bestaat uit een introductieparagraaf, zes kernparagrafen en een samenvatting met leerdoelen. De introductieparagraaf en kernparagrafen bevatten 6 opdrachten en alle kernparagrafen bevatten daarnaast een hoofdvraag. Paragraaf 4.1 en 4.2 bevatten informatie over basisconcepten en fysische processen bij kusten en rivieren. Paragraaf 4.3 en 4.4 bespreken beleid en paragraaf 4.5 en 4.6 gaan over waterproblemen en oplossingen voor laaggelegen gebieden en steden.

In het hoofdstuk komt naar voren dat klimaatverandering en bodemdaling veiligheidsproblemen oplevert in Nederland. Hiermee wordt benadrukt dat een oplossing noodzakelijk is omtrent wateroverlast en kustveiligheid. Deze noodzaak komt naar voren door het woord “moeten”:

*“We zullen in Nederland rekening **moeten** houden met een stijgende zeespiegel, een dalende bodem en herfststormen die door de klimaatverandering krachtiger worden. Hierdoor komt de basiskustlijn, de ligging van de gemiddelde kustlijn zoals die in 1990 is afgesproken, in gevaar. Het achterland zal dus ook in de toekomst tegen de relatieve zeespiegelstijging beschermd **moeten** worden, maar we **moeten** ook inzien dat het kustgebied belangrijk is voor onze waterwinning, voor recreatie, voor de leefomgeving van mens, dier en plant en de land- en tuinbouw. Kortom, hoe houden we het kustgebied veilig, aantrekkelijk en economisch sterk?”*  
(§4.4)

De belangrijkste waarde die bij het onderwerp wateroverlast naar voren komt, is de veiligheid van de Nederlandse bevolking. Daarnaast wordt de ecologische waarde ook tweemaal benoemd als doel, maar dit komt verder beperkt terug in het hoofdstuk.

*“Naast veiligheid speelt natuurontwikkeling een grote rol.”* (§4.3)

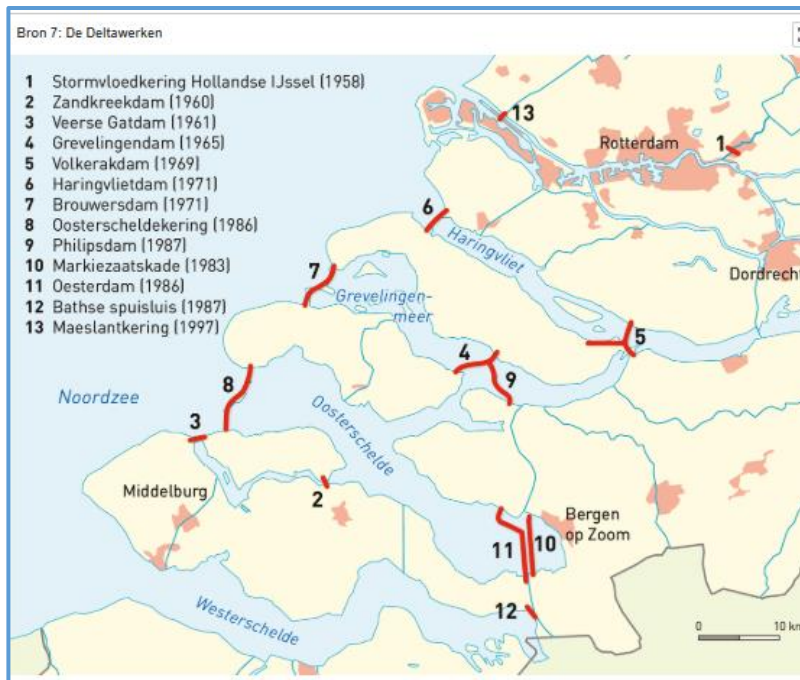
*“Helaas zijn niet langs de hele kust zachte oplossingen mogelijk. Ook zijn harde keringen nodig.”*  
(§4.4)

De derde waarde van dit hoofdstuk is de economische dimensie, die alleen in paragraaf 4.4 aan bod komt.

*“Nederland kampt met het probleem dat het economisch kerngebied (de Randstad) ook het meest kwetsbare gebied voor overstromingen is. De gevolgen van een overstroming zijn momenteel groter dan 50 jaar geleden, omdat er nu meer mensen in Nederland wonen. In de deltabeslissing Waterveiligheid wordt niet alleen de kans op een overstroming berekend, maar ook wat de economische gevolgen van zo’n overstroming zijn. Mensen die achter duinen of dijken wonen, lopen nu de kans dat zij één keer in honderdduizendjaar slachtoffer worden van een overstroming.”* (§4.4)

Verder komt in het hoofdstuk naar voren dat “men” vanaf het jaar duizend actief bezig is met kustbescherming en er in de laatste 150 jaar veel projecten zijn uitgevoerd (de Afsluitdijk, de Hondsbossche Zeewering, de Westkappelse Zeedijk, de Deltawerken, de Nieuwe Waterweg). “Ondanks” deze ingrepen zijn er nieuwe problemen voor “ons”:

*“Ondanks **onze** stevige dijken en Deltawerken (bron 7) blijft **ons** kust- en rivierengebied een bron van zorg. Dat heeft te maken met twee elkaar versterkende processen... versterkt broeikas effect en de bodemdaling. ... Hoe gaan **we** met deze bedreigingen om en hoe lossen **wij** dit op?”* (§4.1)  
(Figuur 5.1)



Figuur 5.1: "Bron 7: De Deltawerken" (§4.1)

Het probleem is dat de huidige veiligheidsmaatregelen niet meer toereikend zijn:

*"Het gevolg is dat deze steeds hoger komen te liggen en daardoor het waterbergend vermogen van de rivier afneemt. Om veilig binnendijks te blijven wonen, moet je de dijken verhogen, maar je kunt niet eindeloos dijkverzwaring blijven toepassen. De afname van het waterbergend vermogen buitendijks, de verstening, de ontbossing, de verandering in het neerslagregiem en de bodemdaling hebben gevolgen op de waterafvoer. Door de heftigheid van de buien in combinatie met de lage ligging van West-Nederland kan het water soms niet snel genoeg weg en wordt het overstromingsgevaar groter. Er zijn dus andere maatregelen nodig."* (§4.4)

Opvallend is dat bij een opdracht over overstromingsrisico's door klimaatverandering gekozen is voor een casus in de Mekong. Hiermee is de fysieke afstand van de casus tot de lezer zeer groot:

*"Hoofdvraag. d. In juli, als de moessonregens vallen, worden de mensen in Cambodja en Vietnam hierdoor en door een andere oorzaak met overstromingen bedreigd. Beide oorzaken hebben te maken met klimaatverandering. Leg uit hoe de klimaatverandering voor deze twee oorzaken zorgt."* (§4.1)

De vraag om oplossingen of maatregelen en de inhoud daarvan komt expliciet naar voren in de tekst. Waarbij de boodschap is dat samenwerking op fluviaal en lokaal schaalniveau en tussen overheids- (en andere) organen noodzakelijk is, waarbij overstromingsrisicobewustzijn vereist is. De overheid komt expliciet naar voren als actor die keuzes heeft gemaakt:

*"Met dit adaptief deltamanagement wil de overheid op een flexibele manier Nederland klimaatbestendig en waterrobuust inrichten. Om ons land voor de toekomst veilig te stellen, werkt het Deltaprogramma met vijf deltabeslissingen.*

1. *Waterveiligheid: bescherming tegen overstromingen.*
2. *Zoet water: het voorkomen van watertekorten.*
3. *Ruimtelijke adaptatie: zo bouwen dat je rekening houdt met het water*
4. *Rijn-Maasdelta: het veiligstellen van de Rijnmond-Drechtsteden en de Zuidwestelijke Delta.*
5. *IJsselmeergebied: het veiligstellen van de zoetwatervoorraad en voorkomen van*

overstromingen.

ledere deltabelissing is uitgewerkt en geeft richtlijnen voor de toekomst.” (§4.3)

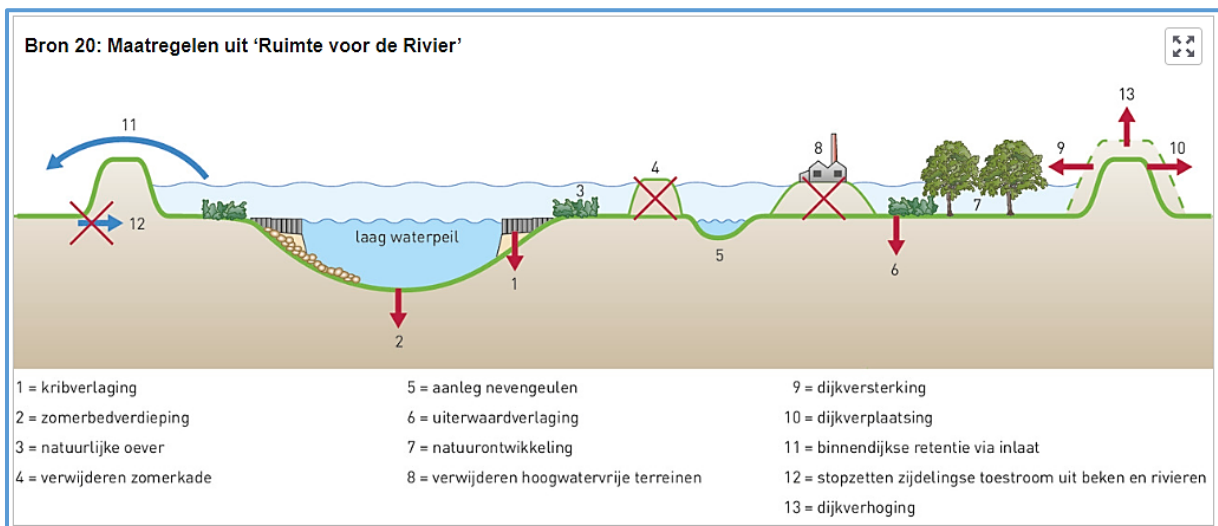
“Accepteren we de dreiging van het water of passen we ons aan? De overheid kiest voor het laatste. Hiermee speelt zij in op nieuwe kansen en inzichten. Dat betekent bijvoorbeeld...” (§4.6)

In de opdrachten komt dit terug door leerlingen beleid te laten reproduceren, waarbij het beleid niet ter discussie gesteld wordt:

“5. Bekijk bron 20 ... (Figuur 5.2)

a. In de plannen van Ruimte voor de rivier wil men onder andere de uiterwaarden langs de rivieren verbeteren. Welke ingrepen zorgen ervoor dat de uiterwaarden meer water kunnen opvangen? Leg uit wat het effect is van deze maatregelen voor de rivier. Je antwoord moet een oorzaak-gevolgrelatie bevatten.

b. Op figuur 10 zie je de spoorbrug tussen Hattem en Zwolle over de IJssel en op de voorgrond een aangeplant oobos waar nu al bevers voorkomen. Hier heeft men uiterwaardvergraving en dijkverlegging toegepast. Leg uit waarom de spoorbrug juist deze constructie (heel lang, ook over de uiterwaarden) heeft gekregen.” (§4.3)



Figuur 5.2: “Bron 20: Maatregelen uit 'Ruimte voor de Rivier'” (§4.3)

Hoofdvraag. e. In 1998 werd het Actieplan Hoogwater aangenomen door de oeverstaten van de Rijn. Het doel was om overstromingen in de toekomst te voorkomen. Leg uit waarom het voor Nederland belangrijk is om met de oeverstaten van de Rijn samen te werken.” (§4.3)

De laatste van de bovenstaande opdrachten gaat over beleid voor de toekomst, maar de toekomst komt ook op andere manieren aan bod in het hoofdstuk en ligt grotendeels vast:

“Door de klimaatverandering verandert het neerslagregiem, (schommelingen in de neerslag gedurende het jaar) op twee manieren:

1. Er valt meer neerslag.
2. De neerslag valt onregelmatiger” (§4.1)

De noodzaak voor maatregelen voor de toekomst wordt enkele malen onderbouwd door te benoemen dat er wetenschappelijk onderzoek plaatsvindt:

*“Op tal van plaatsen langs de kust worden onderzoeken met zandsuppleties uitgevoerd om zo meer kennis te krijgen van dit dynamisch kustbeheer en hoe je in de toekomst zo effectief mogelijk suppleties kunt inzetten.” (§4.4)*

Maar er worden ook voorbeelden gegeven van initiatieven of mogelijkheden op lokale schaal. Zoals in deze paragraafinleiding:

*“Aanpassingen zoals daktuinen, stukken groen zonder tegels of gewoon een regenton op je balkon zorgen ervoor dat het water tijdelijk wordt opgevangen. Zo worden de grote steden rainproof gemaakt zodat het water een plek vindt zonder dat de tram uitvalt, de weg dicht moet of de winkels onderlopen.” (§4.6)*

Tevens wordt het project “Amsterdam Rainproof” aangehaald, waarbij gemeente, bedrijven en burgers samenwerken om wateroverlast te beperken. Hierbij worden voorbeelden gegeven die een burger (of leerling) zelf uit zou kunnen voeren. Verder komt de leerling als persoon een keer voor in het hoofdstuk, waarbij het gaat over overstromingsrisicobewustzijn van scholieren.

*“Uit een onderzoek blijkt dat ook scholieren zich niet bewust zijn van het overstromingsrisico in hun eigen omgeving, het zogenaamde overstromingsrisicobewustzijn.” (§4.4)*

De eerste opdrachten van een paragraaf zijn overwegend reproductief van aard en gaan over kenmerken van beleid en verschijnselen. In latere vragen (en de hoofdvraag) wordt de leerling meer aangesproken, en komen afgebakende vraagstukken aan bod. Verder wordt in het tekstboek weinig geschreven over burgers, op het volgende citaat na:

*“Deze wateroverlast levert enorme economische en emotionele schade op voor winkeliers en burgers.” (§4.5)*

## Narratief Wereldwijs hoofdstuk 11: Overstromingen en wateroverlast

Hoofdstuk 11 uit Wereldwijs heet “Overstromingen en Wateroverlast”, en bestaat uit een oriëntatieparagraaf (11.1) en vier inhoudelijke paragrafen (11.2 t/m 11.5) (methodiek 4.2). In de oriëntatieparagraaf komt de stof van de rest van het hele hoofdstuk aan bod, en in de inleiding van het hoofdstuk worden ook centrale vragen voor het hoofdstuk benoemd. De inleiding toont meteen een probleem met een (noodzakelijke) oplossing. Deze boodschap komt in het hele hoofdstuk terug.

*“Voor Nederland vormen rivierwater en zeewater een belangrijk natuurlijk gevaar. Ons land heeft zich door allerlei kunstgrepen – zoals de aanleg van dijken – altijd goed tegen dit gevaar kunnen weren. Door het warmer en natter worden van het klimaat ontstaat een nieuwe situatie. We moeten ons voorbereiden op een grotere waterafvoer van de rivieren en een stijging van de zeespiegel. Daarom zijn er nieuwe maatregelen nodig om onze veiligheid te waarborgen.*

*Drie vragen staan in dit hoofdstuk centraal:*

- *Waarom is er door klimaatverandering in ons rivierengebied en kustgebied steeds meer gevaar voor overstromingen?*
- *Waarom is het vermogen tot waterberging van de rivieren in de loop der tijd afgenomen?*
- *Door welke maatregelen wordt ons rivierengebied en kustgebied in de toekomst veiliger?”*  
(§11.1)

Paragraaf 11.3, 11.4, en 11.5 starten met het herhalen van de boodschap (Figuur 5.3)(de noodzaak voor een oplossing) en erop voort te bouwen door informatie te geven over (de ontwikkeling van) het rivierenlandschap in Nederland in het verre verleden: voor en na 800 na Chr., de laatste eeuwen, sinds 1926 en het heden (§11.2). Vervolgens komt de toekomst aan bod in de vorm van klimaatscenario’s en kennis over noodzakelijke maatregelen en wordt beschreven welke criteria bepalen waar veiligheidsmaatregelen komen (§11.3). Daarna worden de waterveiligheidsregio’s opgedeeld. Paragraaf 11.4 gaat over rivierengebied, waarbij intergouvernementele samenwerking noodzakelijk wordt genoemd (zoals: drietrapsstrategie, Actieplan Hoogwater Rijn, Ruimte voor de Rivier en de watertoets), met voorbeelden van beleidsmaatregelen. De laatste paragraaf gaat over kustveiligheid, en start met een uitleg over natuurlijke kustprocessen, om te eindigen met maatregelen zoals zandsuppleties, dijken en waar deze noodzakelijk(er) zijn met het oog op de veiligheidsnorm.

§11.3: *“De huidige klimaatverandering op aarde door de versterking van het broeikaseffect heeft voor **Nederland** gevolgen voor de veiligheid. Zowel in het rivierengebied als in het kustgebied zullen aanpassingen **noodzakelijk** zijn. Het is natuurlijk belangrijk te weten hoe het Nederlandse klimaat verandert. In 2006 heeft het KNMI een aantal **scenario’s voor de toekomst** gemaakt. Afhankelijk van de omvang van stijging van de wereldtemperatuur (+1 °C of +2°C in 2050 en +2°C of +4°C in 2100) is er een gematigd (G) scenario en een warm (W) scenario.”*

§11.4: *“In het internationaal stroomgebied van Rijn en Maas is de kans op hoge waterstanden sinds 1900 duidelijk toegenomen:*

1. *De ruimte voor het rivierwater is door bedijking en kanalisatie fors verminderd (bron 33). In het traject Basel-Karlsruhe is de overstromingsvlakte van de Rijn bijvoorbeeld teruggebracht van 1.000 km<sup>2</sup> naar 130 km<sup>2</sup>.*
2. *De toestroming van water naar de rivier gaat daarnaast door afname van het sponskarakter van het landschap steeds sneller. Door het landbouwbeleid van de EU is het landelijk gebied steeds beter ontwaterd. Ook heeft de ontbossing, verstedelijking, de aanleg van wegen en de toename van recreatie geleid tot verstening (verharding) van het landschap.*

*Steeds grotere oppervlaktes zijn bedekt met een slecht doordringbaar stenig materiaal, waardoor het regenwater niet meer in de grond kan dringen. Er is hierdoor een steeds kortere vertragingstijd van toestromend water naar de rivieren, wat leidt tot hoge waterstanden.”*

*§11.5 “De dijken en de duinen aan **onze** kust zijn erg belangrijk. Ze vormen samen een kustverdediging die veiligheid moet bieden aan miljoenen mensen. Deze waterkering die de zee moet weerstaan (primaire waterkering) kent in verband met de zeespiegelstijging een paar zwakke schakels (bron 48) die verbeterd **moeten** worden.”*

Figuur 5.3: Eerste zinnen van paragraaf 11.3 t/m 11.5

De belangrijkste boodschap is dat klimaatverandering een probleem is. Dit wordt grotendeels genuanceerd geformuleerd, zoals te zien is in Figuur 5.3, bij paragraaf 11.3. Na dit citaat volgt in het boek een opsomming van kenmerken die bij de vier eerder genoemde klimaatscenario's gemeenschappelijk zijn. Dit is de basis voor de rest van het hoofdstuk.

*“De grotere afvoer van de Rijn en de Maas en de zeespiegelstijging maken het noodzakelijk dat de veiligheid opnieuw moet worden bekeken. Veiligheid is een lastig begrip. Volkomen veiligheid in de zin van het uitsluiten van elke kans op een overstroming is een kostbare zaak. In de praktijk wordt een afweging gemaakt tussen de omvang van de schade en de kosten van veiligheidsmaatregelen. Drie factoren zijn belangrijk:*

*1. De kwetsbaarheid voor overstroming*

*Niet alle gebieden in Nederland die zonder dijken zouden overstromen, zijn even kwetsbaar. Het aantal inwoners en de economische waarde van bedrijven, gebouwen en infrastructuur in een gebied is hierbij een belangrijk basisgegeven. Dit geeft een indicatie van het aantal slachtoffers en de economische schade van een overstroming ... . Vooral de Rijn-Maasdelta met grote bevolkingsconcentraties in steden als Rotterdam en Dordrecht is een kwetsbaar gebied.*

*2. De veiligheidsnorm*

*De strengheid van een veiligheidsnorm heeft relatie met de kwetsbaarheid voor overstroming. Het gaat erom hoe frequent een overstroming met schade acceptabel wordt gevonden. Een statistische analyse van gegevens van hoge waterstanden uit het verleden speelt hierbij een belangrijke rol. Voor het bovenrivierengebied wordt als veiligheidsnorm uitgegaan van de kans op een overstroming bij hoge waterstanden van eens in de 1.250 jaar ... . In het benedenrivierengebied is de veiligheidsnorm scherper, omdat er meer mensen wonen, de polders lager liggen en de economische waarde groter is. Er wordt hier uitgegaan van een overstromingskans van eens in de tweeduizend jaar of minder.*

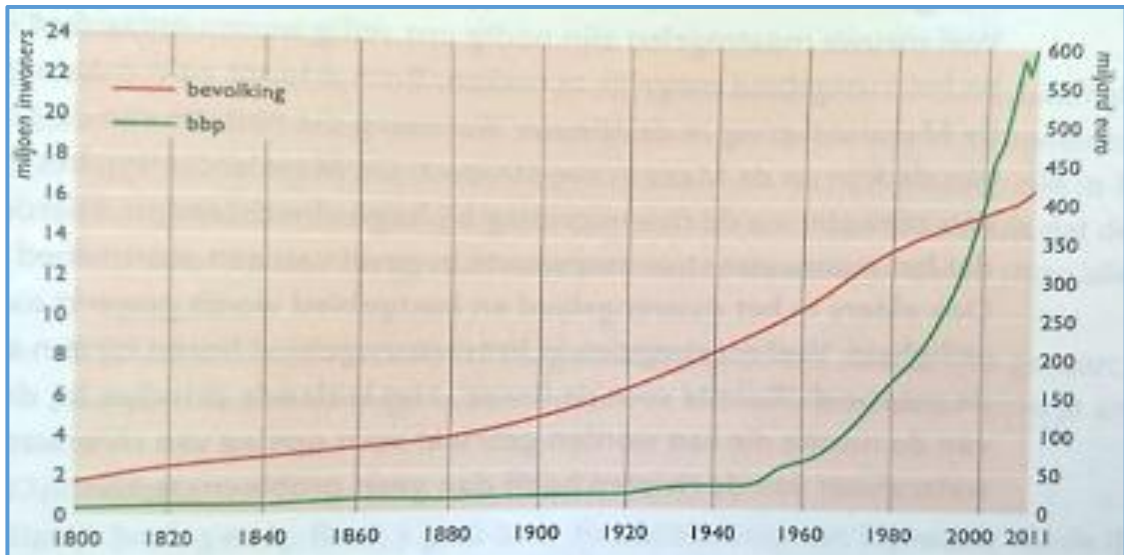
*3. De maatgevende afvoer*

*Dit is de maximale hoeveelheid water (met een bepaalde waterhoogte) die een rivier kan afvoeren zonder dat het achterland overstroomt. Het is de aanbevolen afvoercapaciteit bij de gekozen veiligheidsnorm die bepalend is voor het vaststellen van de hoogte van dijken. ... Door de toename van de afvoer van Rijn en Maas zal een verder [sic] verhoging maatgevende afvoer in de toekomst noodzakelijk zijn.” (§11.3)*

Dat het beleid in de tekst wordt onderbouwd, betekent niet dat het beleid ter discussie wordt gesteld of verschillende belangen worden belicht. Beleid is “noodzakelijk” en “moet” gebeuren om de veiligheid te garanderen met betrekking tot ons of onze: ... rivieren; ... nieuwe klimaat; ... kust; ... waterkering (p.44); ... kustlijn (p.50); ... kuststelsel (p.52); ... zeevarende duinen (p.52). Hoewel het probleem voor “ons” is, wordt alleen over mensen gesproken in de vorm van strandgebruikers (p.51) en worden de risico's zeer algemeen beschreven, zonder een duidelijk menselijk component:

*“Niet alle gebieden in Nederland die zonder dijken zouden overstromen, zijn even kwetsbaar. Het aantal inwoners en de economische waarde van bedrijven, gebouwen en infrastructuur in een gebied is hierbij een belangrijk basisgegeven. Dit geeft een indicatie van het aantal slachtoffers en de economische schade van een overstroming (bron 24 en 25). Vooral de Rijn-Maasdelta met grote bevolkingsconcentraties in steden als Rotterdam en Dordrecht is een kwetsbaar gebied.” (§11.3)*

*“Opdracht 1: ... Leg aan de hand van bron 2 uit dat de kwetsbaarheid voor natuurlijk gevaar vanuit de zee of de rivieren sinds 1800 alleen maar is toegenomen.” (§11.1) (Figuur 5.4)*



*Figuur 5.4: “Bron 2: De ontwikkeling van de bevolking en het bruto binnenlands product (bbp) van Nederland (1800-2011).” (§11.1)*

De achterliggende doelen voor beleid zijn voornamelijk veiligheid voor ons Nederlanders, en een klein component ecologische waarden, maar ook schuilt een economische doel achter de stof:

*“Om de gebruikswaarde voor de landbouw te vergroten zijn langs de rivieren lage zomerdijken aangelegd. ... kribben... kanalisatie ... Het water verplaatst zich door deze maatregelen steeds sneller door onze rivieren.” (§11.2)*

In de tekst wordt benoemd dat het (rivieren)landschap in Nederland zich in 1200 jaar ontwikkeld heeft tot een bedijkt landschap. En hoewel er sinds 1926 geen rivierdijkdoorbraken geweest zijn, “zijn de beheerskosten van dijken fors toegenomen”. In de tekst komt naar voren dat “wij” de gebruikswaarde van landbouw en de bevaarbaarheid van rivieren belangrijk vinden. Om dit te behouden zijn in het verleden zomerdijken, kribben en kanalisatie nodig geweest, en worden in het heden ook ingrepen gedaan. In de tekst staan opsommingen van kenmerken van beleid, waarbij de overheid niet expliciet benoemd wordt:

*“Bij vooroeveroppletie wordt een lading zand opgezogen en op de zeebodem voor de kust gestort. Er ontstaat hier een zandbank die de golven breekt en die ook zorgt voor een geleidelijke toevoer van zand naar het strand. De vooroeveroppleties zijn minder direct zichtbaar. Ze worden het meest toegepast, omdat ze langere tijd meegaan en veel goedkoper zijn dan strandsuppleties. Er is ook weinig overlast voor de strandgebruikers.” (§11.5)*

In de opdrachten komt ook terug dat beleid niet ter discussie wordt gesteld, door opdrachten met een reproductief karakter over de kenmerken. Of door een casus voor te leggen, waarbij de leerlingen beleidsmaatregelen moeten bedenken of onderbouwen, maar duidelijk slechts één antwoord juist is:



“Opdracht 15.b. Waarom is in bron 26 de veiligheidsnorm tegen het zeewater in Zeeland minder streng dan in Zuid-Holland?” (§11.3)

“Opdracht 16. Bekijk bron 32. De bron toont de kenmerken van enkele door dijken beschermde gebieden (dijkringgebieden).

a. Welke twee door dijken beschermde gebieden zullen de strengste veiligheidsnorm hebben? Verklaar je keuze.

b. De veiligheidsnorm in het bovenrivierengebied en in het benedenrivierengebied verschilt. Geef van beide gebieden aan wat de veiligheidsnorm is.

c. Verklaar het verschil in scherpheid van de veiligheidsnorm van het bovenrivierengebied en het benedenrivierengebied.” (§11.3) (Tabel 5.1)

Tabel 5.1: “Bron 32: De kenmerken van enkele door dijken beschermde gebieden (dijkringen).” (§11.3)

Dijkring	Natuurlijk gevaar	Oppervlakte (ha)	Aantal inwoners
Noord-Holland	zee, meer	153.000	959.000
Zuid-Holland	zee, meer	223.000	3.255.000
Goeree-Overflakkee	zee	22.000	46.000
Zeeuws-Vlaanderen	zee	72.000	106.000
Land van Maas en Waal	rivier	28.000	242.000
Bommelerwaard	rivier	11.000	45.000
Lopiker- en Krimpenerwaard	rivier	32.000	196.000
Alblasserwaard en Vijfheerenland	rivier	39.000	197.000
Rijn en IJssel	rivier	29.000	156.000

Bij een klein aandeel van de opdrachten wordt kritisch denkvermogen gevraagd van de leerlingen. Een voorbeeld hiervan is bij opdracht 13.d over afvoeroverloop over lengteprofielen in de toekomst:

“13.d. Bekijk ook bron 18. In de bron is te zien dat in 2100 de Rijnafvoer in de winter sterker toeneemt dan de Maasafvoer. Bedenk hiervoor een verklaring.” (§11.3) (Tabel 5.2)

Tabel 5.2: “Bron 18: De verwachte afvoer van Rijn en Maas in 2100” (§11.3)

Rijnafvoer 2100	Winter: 7 tot 18% meer afvoer	Zomer: 0 tot 37 % minder afvoer
Maasafvoer 2100	Winter: 5 tot 10% meer afvoer	Zomer: 0 tot 35% minder afvoer

Naast deze grote lijnen van het hoofdstuk zijn er nog enkele kleine bevindingen. In de tekst noch de opdrachten komt de leerling of het individu ter sprake. Ook worden enkele problemen kort benoemd, maar wordt hier verder niet op ingegaan, zoals bolwerkvorming en problemen bij dijkverzwaring. Verder wordt veel gebruik gemaakt van voorbeelden (voornamelijk de hoogwaterstand van 1993 en 1995) ter illustratie van een dreiging of van ontwikkelingen in het verleden (voornamelijk “sinds 1900”). Verder gaat paragraaf 11.5 over kustveiligheid, waarbij een uitgebreide uitleg wordt gegeven van natuurlijk kustprocessen.

Al met al is het hoofdstuk een samenhangend geheel waarbij het verleden wordt gebruikt voor het beschrijven van het landschap en maatregelen, en de focus ligt op de veiligheid voor “ons” in de toekomst. Hiervoor wordt beleid onderbouwd en beschreven, en moeten de leerlingen dit reproduceren. Het doel van beleid is veiligheid voor mensen, economie (en ecologie). Deze actoren worden alleen benoemd ter bewustwording, maar dienen niet om de lezer te alarmeren. De lezer leert over de afwegingen die tot bepaalde veiligheidsmaatregelen leiden.

## Narratief BuitenLand 5 vwo: Leefomgeving: Stedelijke gebieden

Hoofdstuk 4 uit BuitenLand 5vwo heet Leefomgeving: Stedelijke gebieden en gaat over stedelijke problemen in Nederland en de Randstad. Het hoofdstuk bestaat uit 6 kernparagrafen, een introductie en een samenvattingsparagraaf met leerdoelen. De introductie tot dit hoofdstuk is een casus over leefbaarheid en ruimtelijke ontwikkelingen in een buurt in Amsterdam-Noord. Vervolgens wordt informatie gegeven over de ruimtelijke opbouw en economisch belang van de Randstad en ruimtelijke ontwikkelingen in Nederland (§5.1). Het belang van ruimtelijk beleid en een beschrijving van beleid in het verleden staat in paragraaf 5.2. Paragraaf 5.3 gaat over hoe de snelle (ruimtelijke) veranderingen ervoor zorgen dat ruimtelijke ordening “lastig” is en het daaropvolgende belang van publiek-private samenwerking. De 4<sup>e</sup> paragraaf gaat over de stad van de toekomst en hoe deze eruit zou moeten zien, gevolgd door het benoemen van “hobbels” voordat “we” zover zijn. Waarna stedelijke vernieuwing in de vorige eeuw en sociale ongelijkheid aan bod komt. De laatste twee paragrafen gaan over het begrip, de functie en de kenmerken van een buurtprofiel (woningvoorraad en bevolkingssamenstelling (§5.5) en de woonomgeving en sociale cohesie (§5.6)).

De tekst bestaat grotendeels uit begrippen en beleid ter achtergrondinformatie voor een probleemanalyse of oplossing, waarbij soms gebruik wordt gemaakt van de toekomst. De oplossing is grotendeels overheidsbeleid, maar soms worden ook buurtbewoners aangesproken.

In BuitenLand 5 vwo komen enkele waarden sterk naar voren. Bijvoorbeeld dat de Randstad belangrijk en economisch sterk is, dat de internationale concurrentiepositie van Nederland, en in het bijzonder van de Randstad, een belangrijk doel is.

*“Het overheidsbeleid ambieert voor de Randstad de internationale top. ... Uitgangspunten zijn dat Nederland ook in de toekomst concurrerend, bereikbaar, leefbaar en veilig moet zijn. Het ruimtelijk beleid voor de Randstad past daarbij en heeft als doelstellingen: ...” (§5.2)*

In het hele hoofdstuk komt het belang van economische ontwikkeling sterk naar voren. Daarnaast is samenwerking tussen overheden, het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en universiteiten belangrijk bij stedelijke ontwikkelingen op Nederlandse of regionale schaal. Voor stedelijke ontwikkelingen zijn duurzaamheid en smart cities de toekomst. Op buurtniveau moet de burger echter zelf ook participeren om de sociale cohesie te verbeteren. In de opdrachten is dit verschil tussen de onderwerpen terug te zien door alleen om een kritische beoordeling of mening te vragen met betrekking tot buurtprofielen en leefbaarheid. Dit alles vindt plaats binnen de kaders van het huidige beleid, wat niet ter discussie wordt gesteld, en wat (grotendeels) de voorspelde toekomst is.

In paragraaf 5.1, 5.2, 5.5 en 5.6 is het probleem een keerzijde van een positieve ontwikkeling door beleid. Maar vaak dient het probleem ook als legitimering voor beleid. Paragraaf 6 start met een opsomming van problemen omtrent veiligheid in bepaalde gebieden (bij stations of winkelgebieden), om vervolgens in te gaan op de negatieve ontwikkelingen vanaf 1980 (eenzijdige samenstelling) en vanaf 1990 (verarming). Gevolgd door het benoemen van achterstandswijken in 2007 met bijbehorende investeringen, en het oordeel dat dit niet geslaagd is:

*“Leefbaarheid is ingewikkeld en beleid is een zaak van lange adem. In maart 2007 maakte de minister een lijst van veertig achterstandswijken openbaar. Miljoenen werden erin geïnvesteerd. Acht jaar later waren drie daarvan geen achterstandswijk meer. Wel zijn er nieuwe probleemwijken bijgekomen!” (§5.6)*

Verder komt sterk naar voren dat het sectorale beleid uit de vorige eeuw niet functioneerde, wat de leerlingen in de opdrachten moeten verklaren:

“4.a. Waaruit blijkt dat het bij deze zinnen [uit de tabel] om sectoraal beleid gaat? ...  
d. Sectoraal beleid leidt uiteindelijk vaak tot conflicten achteraf. Bij welk voorbeeld uit de tabel herken je dat? Geef aan tussen welke sectoren het conflict speelt?” (§5.2) (Tabel 5.3)

Tabel 5.3: De tabel bij opdracht 4 van §.5.2, genaamd: "Kritiek op sectoraal beleid in de ruimtelijke ordening (§5.2).

Zinnen uit kritisch rapport	Voorbeelden van wat er misging
A Eerst leggen we nieuwe natuur aan en pas daarna bedenken we of en hoe die kan worden gebruikt voor recreatie, het vastleggen van broeikasgas, waterbeheer, agrarisch medegebruik enzovoort.	1 Een polder werd onder water gezet om overstromingen tegen te gaan, maar men vergat dat je daar dan ook prima kunt varen. Helaas zijn er geen steigertjes aangelegd.
B Eerst bedenken we dat bepaalde agrarische sectoren winstgevender moeten worden gemaakt, en pas bij de uitvoering is er aandacht voor de bezwaren van omwonenden	2 Veel groeikernen, maar ook Vinex-wijken (met duizenden woningen), zijn aangelegd zonder de wegcapaciteit aan te passen of het openbaar vervoer goed te regelen. Files en te drukke treinen in de spits zijn het gevolg.
C Eerst plannen we nieuwe infrastructuur en pas daarna komt de inpassing in de omgeving of compensatie van het milieu ter sprake.	3 Het land van een boer wordt tot nieuwe natuur gemaakt, maar er is geen veilig fiets- of wandelpad voor recreanten om er te komen.
D Eerst plannen we ingrepen in de waterkering of het waterbeheer en pas daarna wordt bezien hoe dat aan natuur, landbouw en recreatie kan worden gekoppeld.	4 De veehouderij moet efficiënter, de bedrijven groet, maar de enorme stallen verpesten het landschap.
E Eerst plannen we grote nieuwbouwwijken, pas daarna wordt nagegaan of de toegenomen mobiliteit problemen oplevert.	5 De Betuwelijn werd gepland, maar ging dwars door natuurgebied. Daarom moesten naderhand tunnels worden gebouwd.

De problemen worden gebracht als iets wat nou eenmaal zo is door een opsomming van kenmerken te geven. Het probleem treft vooral de inwoners van Nederland, waarbij niet expliciet over leerlingen wordt gesproken. Verder zijn de problemen meer algemeen geschetst, en worden weinig voorbeelden genoemd van locaties. Een voorbeeld van een typische beschrijving is de volgende:

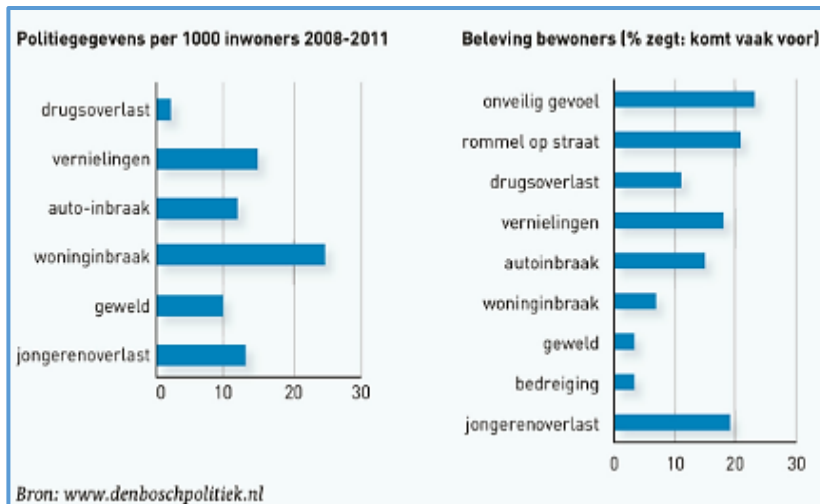
*“Ruimteproblemen zijn in de Randstad groter dan in de rest van Nederland. Denk maar aan de drukte op wegen en spoor, verouderde bedrijventerreinen, verloedering van sommige woonwijken, versnipperde natuur en de veel hogere prijs van onroerend goed. ... Negatieve gevolgen van dit spreidingsbeleid waren de dagelijkse files en het afgenomen draagvlak voor de voorzieningen in de stad.” (§5.2)*

In BuitenLand 5 vwo worden ook oplossingen aangedragen. Deze oplossing zijn vaak in de vorm van beleid. Zoals de Omgevingswet 2018 (§5.2), de samenwerking tussen publieke en private partijen (§5.3). Hierbij wordt de oplossing niet in twijfel getrokken, maar is de toon: zo doen we dat. Enkele voorbeelden hiervan uit het tekstboek zijn:

*“Je kunt de sociale veiligheid bevorderen door buurt- of wijkvoorzieningen.” (§5.6)*

*“2: Bekijk bron 37.*

*a. Welk doel streeft de gemeente na met maatregelen met betrekking tot toegankelijkheid, toezicht, overzichtelijkheid en onderhoud?” (§5.6) (Figuur 5.5)*



Figuur 5.5: "Bron 37: Informatie over de sociale veiligheid in de wijk Zuidoost in Den Bosch" (§5.6)

Bij enkele paragrafen wordt geen oplossing aangedragen, maar wordt de paragraaf geconcludeerd door een vraag of een beschrijving dat verschillende partijen verschillende meningen hebben, die vervolgens in de opdrachten terugkomen. Een voorbeeld hiervan is te vinden in paragraaf 5.6. Na een beschrijving van gentrificatie wordt een vraag gesteld, die terugkomt in de hoofdvraag voor deze paragraaf:

*"Maar is er nog plaats voor de armere bevolking?" (§5.6)*

*"Hoofdvraag. d. Leg uit dat gentrification van Katendrecht voor bepaalde bevolkingsgroepen de leefbaarheid negatief beïnvloedt." (§5.6)*

Hoe de oplossing gebracht wordt, hangt af van het schaalniveau van het probleem. Op nationaal en regionaal schaalniveau is de oplossing overheidsbeleid. In de opdrachten zie je dit terug in het benoemen van voordelen of noodzaak van beleid en het toepassen van het beleid op een casus. Inhoudelijk betekent dit op het nationale en regionale niveau dat een publiek-private samenwerking noodzakelijk is:

*"4.b. Beredeneer wat er kan gebeuren met de rustige gebieden als er geen goed overleg is tussen de gemeenten." (§5.3)*

*"6.b. Leg uit waarom juist bij innovatieve industrie de regelgeving een probleem zal zijn en pps dus noodzakelijk. (§5.3)*

Op buurtniveau is echter participatie van de burger nodig, en wordt de lezer aangesproken:

*"3.b. Bedenk een goede maatregel in de openbare ruimte om de overlast van jongeren tegen te gaan." (§5.6)*

*"5. In verschillende steden zijn buurtbewoners ontevreden over het onderhoud aan het gemeentegroen. In bijvoorbeeld Almere, Capelle a/d IJssel, Utrecht, Roermond, Nijmegen zijn allerlei stukjes groen in overleg met de gemeente 'geadopteerd' door buurtbewoners. In ruil voor materiaal, advies van de gemeente en diverse hand- en spandiensten verzorgen de buurtbewoners nu zelf het onderhoud van perkjes en parkjes. Noem twee positieve gevolgen die het onderhoud door de bewoners zelf voor een kan hebben." (§5.6)*

Ten slotte ligt de toekomst grotendeels vast, op opdracht d van de hoofdvraag voor paragraaf 5.4 na. De richting is ook duidelijk, maar om dit te bereiken is nog wel het een en ander nodig. Na een uitgebreide beschrijving van hoe een duurzame en smart city eruitziet wordt het volgende benoemd:

*“Maar er zijn nog wel wat hobbels te nemen voor we zover zijn. Gebouwen zijn niet zomaar vervangen, infrastructuur aanpassen is moeilijk en duur. Bovendien is niet iedereen in staat om te profiteren van de digitale wereld: ouderen, armen en minder begaafden staan vaak langs de kant. En hoe wordt onze privacy gewaarborgd?” (§4.4)*

## Narratief Wereldwijs hoofdstuk 12: Steden en stedelijke gebieden.

Hoofdstuk 12 uit Wereldwijs heet Steden en Stedelijke gebieden, en bestaat uit één oriëntatieparagraaf (§12.1) en vijf inhoudelijke paragrafen (§12.2 t/m §12.6). Net als in hoofdstuk 11 van Wereldwijs komt het hele hoofdstuk samen in de oriëntatieparagraaf. Het hoofdstuk start in de inleiding met een schets van de totale boodschap van het hoofdstuk en drie centrale vragen:

*“Een stad of stedelijk gebied is voor veel mensen een aantrekkelijke plaats om te wonen. We vinden er allerlei voorzieningen en ook vele bedrijven die zorgen voor werkgelegenheid. De Nederlandse steden hebben te maken met verschillende problemen. Zo zijn er vooral in de grote steden woonwijken te vinden waar verloedering optreedt. Het is noodzakelijk om de leefbaarheid van de steden te verbeteren.*

*Drie vragen staan in dit hoofdstuk centraal:*

- *Welke soorten steden en stedelijke gebieden komen in Nederland voor?*
- *Wat zijn de belangrijkste vraagstukken in onze grote en middelgrote steden?*
- *Welke factoren bepalen de leefbaarheid van een Nederlandse stadswijk?” (§12.1)*

Dit citaat is zeer kenmerkend voor de rest van het hoofdstuk. De eerste zin is een beschrijving van kenmerken, waarbij het over een actor gaat die niet verbonden is aan de lezer: “veel mensen”. Vervolgens zijn er problemen in Nederlandse steden, waarbij een voorbeeld wordt gegeven. Deze problemen hebben een noodzakelijke oplossing. Vervolgens wordt in de volgende paragraaf ingegaan op de soorten Nederlandse steden en ontwikkelingen van compacte stad naar een stedelijk netwerk (§12.2). Paragraaf 12.3 gaat over kenmerken van (steden in) de drie stedelijke netwerken van Nederland: de Randstad, de halfwegzone en de periferie. Paragraaf 12.4 gaat over de Randstad en de visie voor de toekomst, waarbij economische waarde de belangrijkste drijfveer is. Paragraaf 12.2, 12.3 en 12.4 gaan voornamelijk over basisconcepten en gaat minder over problemen. Vervolgens wordt in paragraaf 12.5 ingezoomd op grote en middelgrote steden in Nederland en vraagstukken die hier spelen: congestie, locatie, sociaal-cultureel en innovatie, die allemaal samenkomen in het bestuurlijk-ruimtelijk vraagstuk. Het hoofdstuk sluit af met leefbaarheid in stadswijken in Nederland (§12.6), waar aandacht is voor kenmerken van probleemwijken en woningen uit bepaalde bouwperiodes. En over sociale veiligheid en leefbaarheid waarbij de afkomst van inwoners vaak wordt benoemd.

De boodschap van het hele hoofdstuk wordt in paragraaf 12.1 overgebracht als een complex vraagstuk. Het bevat oorzaken en gevolgen, die geïllustreerd worden met voorbeelden, en oog voor noodzakelijk handelen (met bijbehorende beperkingen):

*“De concentratie van mensen en activiteiten in stedelijke gebieden leidt tot vele problemen (vraagstukken) die opgelost moeten worden. Zo is er het vraagstuk van de slechte bereikbaarheid. Files door het woon-werkverkeer, verstopte wegen en gebrek aan parkeerruimte zijn uitingen van het probleem. De grote toestroom van migranten heeft geleid tot een grote vraag naar woonruimte en mogelijkheden tot werk. De bedrijven in de stad hebben te maken met een apart vraagstuk: het weerstaan van internationale concurrentie. Ze zullen zich moeten vernieuwen om in de toekomst levenskracht te hebben. Ruimtegebrek maakt het oplossen van problemen in de stad niet gemakkelijk. Er is grote concurrentie om de schaarse ruimte. Dit probleem wordt versterkt doordat vele steden in de toekomst een flinke groei van de bevolking kennen (bron3). Tegelijkertijd zijn er steden waar de bevolking afneemt. Het zorgt ervoor dat sommige voorzieningen, zoals winkels, door te weinig klanten niet meer kunnen bestaan.” (§12.1)*

De boodschap uit paragraaf 12.2, 12.3 en 12.4 is dat wij Nederland opdelen in zones die ontstaan zijn in het verleden. Bij de ontwikkelingen in het heden is een goede internationale concurrentiepositie van Nederland, met in het bijzonder de Randstad, het doel.

*“Voor de Rijksoverheid is het belangrijk dat de economische groeikracht van de Randstad behouden blijft en waar mogelijk versterkt wordt. De Randstad moet in 2040 internationaal sterk zijn en regionaal een aantrekkelijk gebied zijn om te wonen, te werken en te leven. In de Structuurvisie Randstad 2040 kiest de overheid voor vier opgaven voor de toekomst:*

1. Een veilige, klimaatbestendige delta;
2. Dat wat economisch internationaal sterk is, nog sterker maken;
3. Een goed leefklimaat scheppen door aantrekkelijke combinaties van wonen, werken, natuur en landschap;
4. Krachtige, duurzame steden creëren met een goede bereikbaarheid.” (§12.4)

In paragraaf 12.5 komen de problemen die aangekaart zijn in paragraaf 12.1 aan bod, gevolgd door een aanpak (bestuurlijk-ruimtelijk; congestie; innovatie), een schets van de ruimtelijke vertoning (sociaal-cultureel) of een probleem (locatie) (Figuur 5.6). In paragraaf 12.6 wordt hierop voort gebouwd door te schetsen wat de ideale situatie is met betrekking tot sociale en fysieke leefbaarheid en sociale veiligheid. En te benoemen welke handelingen daarvoor nodig zijn.



Figuur 5.6: “Bron 39: Problemen en vraagstukken in de grote en middelgrote steden.” (§12.5)

De problemen bevatten woorden met een (negatief) oordelend karakter:

*“In Nederland zijn er wijken met een **openstapeling van minpunten** ten aanzien van de leefbaarheid. In deze achterstandswijken blijft de kwaliteit van de leefomgeving **sterk achter** bij die van andere wijken. De woningen zijn er **oud en slecht onderhouden**. **Veel** bewoners hebben een laag inkomen of geen werk en er is **veel** onveiligheid. De mensen met middeninkomens en hoger hebben de wijk verlaten en relatief veel ouderen zijn achtergebleven. In **veel** vrijkomende woningen is een toestroom geweest van migranten met een andere cultuur en dat leidt soms tot spanningen.” (§12.6)*

*“Vooral de steden die de laatste twintig jaar sterk zijn gegroeid, zoals Almere, Lelystad en Spijkenisse, hebben een saai stadshart en kennen een grote eentonigheid in bebouwing” (§12.1)*

*“Na 1960 kwamen de industriesteden in de problemen. In Zuid-Limburg sloten de mijnen vanaf 1965. In Twente en Noord-Brabant werden veel bedrijven die textiel schoenen of leer produceerden, verplaatst naar lagelonenlanden.” (§12.2)*

Daarnaast komt in de tekst naar voren dat het noodzakelijk is de problemen op te lossen. Oplossingen zijn stellig geschreven door geen actoren te benoemen maar te spreken over een algemene regel, of een noodzakelijke aanpassing:

*“Naast elkaar **moeten** meerdere woningtypen van een verschillende prijsklasse aanwezig zijn.” (§12.6)*

Ook de locatie is vrij algemeen bij het beschrijven van problemen, op paragraaf 12.5 na. Opvallend is dat de oorzaak van een probleem bestaat uit politiek of economisch handelen in het verleden en een gevolg in een andere dimensie, zoals de ruimtelijke opbouw (§12.2 t/m §12.5). Soms gevolgd door een daaropvolgend negatief (woningbehoefte en woon-werkverkeer §12.3) of positief (kennis en economie §12.4) gevolg. Een voorbeeld van deze oorzaak-gevolg verbanden is de volgende:

*“Door de internationalisering van de economie is er in Nederland een toenemende specialisatie in kennisintensieve activiteiten en diensten. We vinden in de Randstad daardoor vele vormen van hoogwaardige bedrijvigheid. ... Voor hoogwaardige bedrijvigheid is kennis en kennisontwikkeling erg belangrijk. Niet verwonderlijk is daarom dat het opleidingsniveau van de beroepsbevolking in de Randstad hoog is. Relatief veel mensen hebben een universitaire of hogere beroepsopleiding en er zijn ook veel internationale kennismigranten. Hun aanwezigheid is een voordeel en bevordert de vestiging van nieuwe bedrijven.” (§12.4)*

De oplossingen zijn beleidsmaatregelen voor de toekomst, waarbij samenwerking belangrijk is. Deze worden niet ter discussie gesteld, zoals in onderstaand voorbeeld ook naar voren komt.

*“Er is vaak sprake van bestuurlijke filevorming: de besluitvorming ten aanzien van belangrijke projecten verloopt te traag. Belangrijk is dat gemeenten in bestuurlijke netwerken goed samenwerken.” (§12.5)*

*“Opdracht 23. ... a. In grote stedelijke gebieden is ten aanzien van allerlei plannen en projecten vaak sprake van bestuurlijke filevorming. Leg uit wat hiermee wordt bedoeld.  
b. Waarom kan regionale samenwerking in bestuurlijke netwerken bestuurlijke filevorming verminderen?...” (§12.5)*

*“Regelmatig worden onderzoeken gedaan naar de tevredenheid met de woonomgeving (bron 5). Deze vormen de basis voor het oplossen van problemen rondom het wonen.” (§12.1)*

Bij de opdrachten is paragraaf 12.1 een uitzondering. In deze paragraaf koppelen de leerlingen kenmerken van leefbaarheid aan bevolkingsdichtheid en woontevredenheid. Hierbij moeten zij bronnen interpreteren en verbanden leggen tussen verschillende bronnen (met bronvermelding). De bronnen hoeven de leerlingen echter niet te beoordelen. In de andere paragrafen staan opdrachten waarbij kaarten worden afgelezen en geïnterpreteerd. Daarnaast moeten de leerlingen ontwikkelingen en/of ruimtelijke spreidingen herkennen en benoemen. Of benoemen wat de kenmerken zijn waaruit economische groeikracht volgt, waaruit een voorkeur voor deze groei naar voren komt. Bij een enkele opdracht moeten leerlingen beleidskeuzes onderbouwen:

*“Opdracht 10: Waarom is te verwachten dat er in de Randstad tussen de steden in het stedelijk netwerk steeds meer verschil ontstaat in economische activiteiten en voorzieningen?” (§12.2)*

*“Opdracht 15.a. In de drie netwerken is binnen de dienstensector het onderwijs goed vertegenwoordigd door de aanwezigheid van een (technische) universiteit. Waarom heeft de overheid het onderwijs in de drie netwerken een belangrijke plaats gegeven? ...*

*c. Leg uit dat de aanwijzing van het stedelijk netwerk Zuid-Limburg tot brainportregio (samen met Eindhoven) goed is voor de economische groeikracht.” (§12.3)*

Paragraaf 12.5 gaat onder andere over een sociaal-cultureel vraagstuk. Waarbij opdracht 31 t/m 35 vragen betreft over “niet-westerse allochtonen”. Hierbij moeten de leerlingen verklaren waarom deze groepen zoveel kans hebben op achterstand en problemen. Hoe deze groepen hiermee omgaan wordt niet benoemd. Verder zijn er nog enkele andere opvallende dingen in dit hoofdstuk. De tijdspanne loopt van “voor 1920”, gevolgd door enkele bouwperiodes die aangeduid worden met een decennia. De tekst



eindigt in het heden en de toekomst wordt niet expliciet benoemd. De toekomst ligt in het verlengde van het huidige beleid en ligt daarmee vast. De toekomst wordt voornamelijk gebruikt bij het beschrijven van huidige problemen en het belang van bepaald handelen en/of beleid. Daarnaast is de stof over beleid een beschrijving van feiten, waarbij wel onderbouwing wordt gegeven voor de inhoud van beleid.

## 5.2 Narratieven van de typen burgerschappen

In deze paragraaf behandel ik het narratief van aanpassingsgericht-, individualistisch- en kritisch-democratisch burgerschapsvorming. Maar voordat ik hierop inga, geef ik eerst een voorbeeld van een opdracht waarin elementen van alle drie de typen te herkennen zijn (Figuur 5.8). Verder komt het in de lesmethoden niet voor dat alle drie de typen burgerschap in één opdracht herkenbaar zijn. De opdracht komt uit paragraaf 5.5 van BuiteNLand en gaat over buurtprofielen en beslaat het volgende deel van het tekstboek:

*“Uiteraard is er een sterk verband tussen deze [buurtprofielkenmerken] categorieën. Soms is dat verband oorzakelijk, maar vaker is niet vast te stellen wat oorzaak is en wat gevolg. Bron 33 laat in één oogopslag zien voor welke aspecten deze buurt gunstig of ongunstig afsteekt bij het gemiddelde van de gemeente en de wijk. De gemeente baseert haar beleid op het buurtprofiel. Het vreemde is, dat buurtbewoners van een slecht scorende buurt soms helemaal niet zo negatief zijn over de leefbaarheid. Ze zijn gehecht aan de buurt! Zou de gemeente naar die buurtbewoners moeten luisteren?” (§5.5) (Figuur 5.7)*



Figuur 5.7: "Bron 33: Buurtprofiel van de Vondelparkbuurt vergeleken met stadsdeel West en Amsterdam als geheel." (§5.5)

*“Hoofdvraag. a. Noteer de letters A tot en met F en zet er het juiste cijfer achter.*

A	Luxe koopappartement op aantrekkelijke stedelijke locatie.	1	Ju Zhuo, illegaal in Nederland.
B	Goedkope huurwoning van corporatie, etagebouw, huiskamer met open keuken, één kleine en twee grote slaapkamers, nieuwbouw in gevarieerde buurt met gerenoveerde woningen uit 1890.	2	Alleenstaande moeder Zoë met twee kinderen van 6 en 8. Maatschappelijk werkster.
C	Kwalitatief goede, kleine eengezinswoning, laagbouw, huur van corporatie	3	Gezin met vijf kinderen, vader werkloos, oudste zoon pizzakoerier, inkomen rond €18.400.
D	Kleine, zeer goedkope huurwoning, etagebouw, slechte kwaliteit, particulier eigendom	4	Gijs (39) en Mildred (37), gezamenlijk inkomen rond €150.000.
E	Flat, driehoog, kleine huiskamer, twee kleine slaapkamers, trappenhuis, grasveld met wipkip, huur van corporatie	5	Joop en Marieke, net afgestudeerd, gezamenlijk inkomen rond €40.000.
F	Flat, achthoog, met lift en galerij, ruime woonkamer, één kleine en twee grote slaapkamers, in parkachtige omgeving, huur van corporatie	6	Familie Morazzo Gonzalez, vader fabrieksarbeider in ploegendienst, moeder maakt kantoren schoon, twee schoolgaande kinderen.

*b. Leg uit wat de reden is voor een gemeente om buurtprofielen op te stellen.*

*In de Van der Pekbuurt in Amsterdam-Noord uit de introductieparagraaf woonden vooral mensen met ene laag inkomen, de woningen waren klein en in slechte staat. De gemeente en de woningbouwcorporatie wilden de woningen slopen en er nieuwbouw plegen. De bewoners voerden echter actie voor renovatie, die uiteindelijk ook wordt uitgevoerd.*

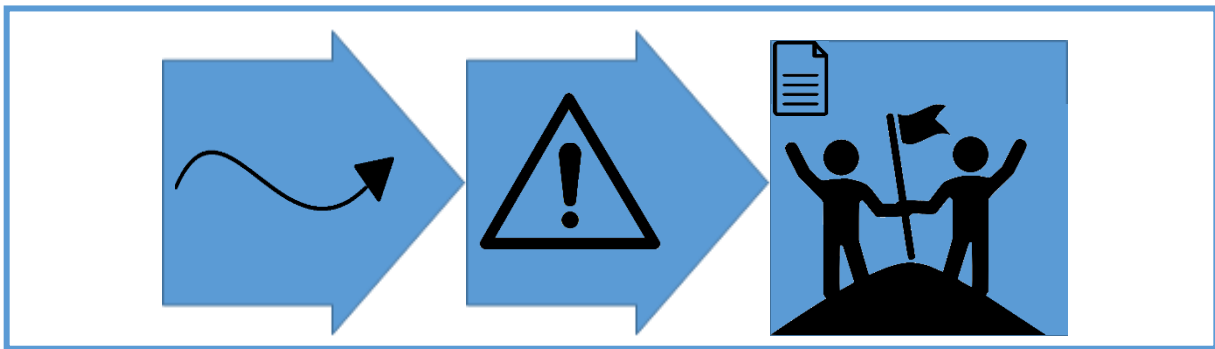
*c. Geef in het algemeen aan waarom een buurtprofiel niet altijd voldoende informatie biedt voor beleid.*

*d. Noem twee manieren hoe je de mening van de buurtbewoners kunt betrekken bij het beleid.” (§5.5)*

*Figuur 5.8: Citaat van de hoofdvraag bij de paragraaf over buurtprofielen (§5.5)*

Vraag a en b passen bij het aanpassingsgericht burgerschap, vraag c past bij het kritisch-democratisch burgerschap en vraag d past bij het individualistisch burgerschap. Vraag a gaat over basiskennis, die niet zozeer geografisch van aard is. Vervolgens gaat vraag b over een instrument om beleid op te baseren. Het aanpassingsgericht burgerschap gaat in deze opdracht over het leren waar ons beleid op is gebaseerd. Bij vraag c gaat het over een achterliggend vraagstuk, en er zijn kenmerken van aanpassingsgericht- en kritisch-democratisch burgerschap herkenbaar. Er mist echter informatie om duidelijk een onderscheid te maken. Vraag d gaat over het organiseren van inspraak, en in deze opdracht gaat het individualistisch burgerschap over het leren hoe betrokkenheid georganiseerd kan worden. In de komende sub-paragrafen komen respectievelijk het aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap aan bod.

## Narratief aanpassingsgericht burgerschap



Figuur 5.9: Schematische weergave van aanpassingsgerichte burgerschapsvorming (Eigen werk, 2018)

Het narratief van aanpassingsgericht burgerschapsvorming bevat een ontwikkeling die heeft geleid tot een probleem in Nederland, waarbij het noodzakelijk is dat deze opgelost wordt. Deze oplossing vinden we in de uitvoering van overheidsbeleid (Figuur 5.9). Hierbij kunnen de stappen tot de noodzaak voor beleid snel doorlopen zijn:

*“De Nederlandse steden hebben te maken met verschillende problemen. Zo zijn er vooral in de grote steden woonwijken te vinden waar verloedering optreedt. Het is noodzakelijk om de leefbaarheid van de steden te verbeteren.” (§12.1)*

*“De grote en middelgrote steden hebben steeds meer te maken met internationale concurrentie. Daarom moet de stedelijke economie aangepast worden. Belangrijk is innovatie.” (§12.5)*

Onderstaand tabel (Tabel 5.4) bevat de inhoudelijke invulling van vier deelonderwerpen (stedelijke ontwikkelingen, leefbaarheid, overstromingsrisico en wateroverlast) en de verschillende stappen van het narratief van aanpassingsgericht burgerschap. De stappen zijn lineair van aard, en hebben daarom de nummers één tot en met vier. De toelichting van de stappen staat in de komende alinea's.

Tabel 5.4: Schematische weergave van het aanpassingsgericht burgerschap narratief. (Eigen werk, 2018)

	Stedelijke ontwikkeling	Leefbaarheid	Overstromingsrisico	wateroverlast
Ontwikkeling	Bevolkings- en economische groei		Klimaat verandert	Klimaat verandert
Probleem	Concurrentie groeit (internationaal en stedelijk)	Leefbaarheid	Overstromingsrisico	Wateroverlast
Noodzaak – doel	Economische groei	Aantrekkelijke stad	Veilig, aantrekkelijk en economisch sterk	
Oplossing - samenwerking	Tussen landen, steden en actoren	Afwezig	Intergouvernementeel	Tussen burgers, bedrijven en de overheid
Oplossing – beleid	Innovatie, duurzaamheid	buurtprofiel en voorzieningen door overheid plaatsen	Ruimte voor de Rivier; watertoets; basiskustlijn; veiligheidsnorm; Deltabeslissing; suppleties. Met voorbeelden. Onderbouwen in opdrachten	

### 1. Ontwikkelingen

Aan de basis van het aanpassingsgericht burgerschapsvorming narratief ligt een beschrijving van ontwikkelingen die tot een groot probleem voor de Nederlandse samenleving hebben geleid. Aan de

ene kant is er een toenemende groei van concurrentie, bevolkingsomvang en economie. En aan de andere kant verandert het klimaat.

Er zijn meerdere paragrafen gewijd aan een beschrijving van de ontwikkelingen van het Nederlandse landschap (voor 800 na Chr.) en beleid (sinds 1900) tot de huidige situatie. Deze beschrijving van oorzaken en gevolgen in het verleden zijn de aanleiding om een probleem in het heden te benoemen. En in de opdrachten moeten de leerlingen feiten reproduceren over het verre verleden. Bij de meer recente ontwikkelingen moeten de leerlingen toelichting geven waarom iets zo is of waarom oud beleid niet toereikend was.

*“Opdracht 17. Bekijk bron 28 en 29. Beide bronnen geven informatie over de economische groeikracht van de Randstad.*

*a. Leg uit waarom de Randstad ten opzichte van overig Nederland een sterkere economische groei kent.*

*b. Gebruik ook bron 31. Verklaar waarom binnen de d de economische groei in de Noordvleugel sterker is dan in de Zuidvleugel.*

*c. Welke rol speelt de aanwezigheid van een hoogopgeleide beroepsbevolking bij economische groeikracht?” (§12.4)*

## *2. Probleem en noodzaak voor oplossing*

Uit al deze ontwikkelingen is een probleem ontstaan (▲), dat als een feit wordt beschreven. Door een opsomming van problemen kan dit alarmerend overkomen. Het probleem wordt vaak direct gevolgd door het benoemen van de noodzaak van een oplossing en de oplossing zelf. Hierbij wordt de leerling niet aangesproken, en is de locatie vaak Nederland. In onderstaande citaten wordt een voorbeeld gegeven voor beide thema's, waarbij *de oorzaak blauw*, *de noodzaak van oplossen rood* en *de oplossing groen* is.

*“De grote en middelgrote steden hebben een aantal dezelfde problemen.*

- Ze hebben te maken met een afnemende bereikbaarheid.*
- Ze kennen het probleem van ruimtegebrek.*
- Ze moeten omgaan met de komst van groepen met andere culturele achtergrond (de multiculturele opbouw).*
- Ze moeten hun economie vernieuwen om de (internationale) concurrentiekracht te behouden.*

*Het gaat hier om stedelijke vraagstukken (bron 39) die om een oplossing vragen, want ze kunnen de ontwikkeling van de steden belemmeren. Bij veel oplossingen speelt de overheid een belangrijke rol. Omdat de problemen niet ophouden bij de gemeente- of provinciegrens, is er samenwerking nodig tussen gemeenten en provincies. Je kunt zeggen dat er sprake is van een bestuurlijk-ruimtelijk vraagstuk, omdat deze samenwerking niet altijd even soepel verloopt.” (§12.5)*

*“Door het warmer en natter worden van het klimaat ontstaat een nieuwe situatie. We moeten ons voorbereiden op een grotere waterafvoer van de rivieren en een stijging van de zeespiegel. Daarom zijn er nieuwe maatregelen nodig om onze veiligheid te waarborgen” (§11.1)*

## *3. Richting noodzaak oplossen*

Zoals in de rode tekst bij bovenstaande citaten naar voren komt is er een probleem in Nederland dat opgelost moet worden. Wat de ideale uitkomst is van een oplossing komt ook naar voren: een economisch sterk, veilig en aantrekkelijk Nederland (en/of Randstad). Bij het thema water ligt de nadruk

op veiligheid en bij het thema steden ligt de nadruk op het economisch belang, met nadruk op de Randstad.

#### 4. Oplossing

De oplossing is enerzijds het belang van samenwerking, en anderzijds (de uitvoering van) overheidsbeleid. Om de concurrentiepositie van Nederland en de Randstad veilig te stellen moeten landen, steden en verschillende actoren samenwerken. Bij overstromingsrisicobeleid is het noodzakelijk om intergouvernamenteel samen te werken, en om wateroverlast tegen te gaan moeten burgers, bedrijven en de overheid samenwerken. Bij leefbaarheidsbeleid komt de noodzaak tot samenwerken niet aan bod.

In de opdrachten komt de noodzaak van samenwerken ook terug, zoals bijvoorbeeld in een opdracht waar leerlingen eerst beleid moeten begrijpen en het belang van deze aanpak moeten benoemen. Vervolgens moeten ze het achterliggende doel van de ingrepen en het belang van samenwerking tussen de oeverstaten voor de toekomst benoemen (§4.3, hoofdvraag). Enkele andere voorbeelden zijn:

*“Er is vaak sprake van bestuurlijke filevorming: de besluitvorming ten aanzien van belangrijke projecten verloopt te traag. Belangrijk is dat gemeenten in bestuurlijke netwerken goed samenwerken.” (§12.5)*

*“6.c Geef twee redenen, een vanuit de economische dimensie en een vanuit de milieudimensie, waarom het in Nederland noodzakelijk is dat we internationale afspraken maken voor het beheer van de grote rivieren zoals de Rijn en de Maas.” (§4.3)*

*“4.b. Beredeneer wat er kan gebeuren met de rustige gebieden als er geen goed overleg is tussen de gemeenten.” (§5.3)*

Aan de andere kant wordt er veel kennis gegeven over beleid, zoals onder andere: Ruimte voor de Rivier, de watertoets, basiskustlijn (BKL), veiligheidsnorm, Deltabeslissing, suppleties, duurzaamheid, buurtprofielen. De oplossing wordt niet in twijfel getrokken in de tekst, maar bevat het benoemen van beleid, gevolgd door de inhoud, kenmerken of voorbeelden.

*“Je kunt de sociale veiligheid bevorderen door buurt- of wijkvoorzieningen. Een speeltuin of een gezondheidscentrum zorgen ervoor dat er mensen op straat zijn en ze elkaar leren kennen. Daarmee verhoog je de sociale veiligheid en de leefbaarheid, zelfs al is de sociale cohesie niet zo groot. In al deze gevallen hoeft het objectief niet veiliger te zijn, maar voelt het wel zo!” (§5.6)*

*“Om de veiligheid in verband met de klimaatverandering te waarborgen heeft de overheid een belangrijk plan voor de ruimte (een planologische kernbeslissing) in ons rivierengebied vastgesteld: Ruimte voor de Rivier.” (§11.4)*

In de opdrachten moeten de leerlingen uitleggen waarom een maatregel noodzakelijk is of hoe deze werkt. Veel opdrachten bij het aanpassingsgericht burgerschap beginnen met “leg uit” (zie ook: opdracht 3 uit §4.3, opdracht 2 uit §5.4, opdracht 33 uit §11.5 of opdracht 6 uit §4.3):

*“18. c. Leg uit dat de relatieve zeespiegelstijging verhoging van het waterpeil van het IJsselmeer noodzakelijk maakt. Geef ook aan wat dit betekent voor de veiligheid in het stroomgebied van de IJssel.” (§11.3)*

*“Opdracht 34. Bekijk bron 60. In het Nederlandse kustbeleid staat het handhaven van de basiskustlijn (BKL) centraal.*

*a. Wat verstaan we onder de basiskustlijn (BKL)?*

- b. *Hoe is uit bron 60 af te leiden dat zandsuppletie een goed middel is om de basiskustlijn (BKL) te handhaven?*
- c. *In bron 60 is te zien dat in de loop van de tijd sprake is van een toename van het aandeel van zandsuppleties onder water op de vooroever. Noem twee argumenten voor deze toename.*
- d. *Wanneer is het toepassen van strandsuppletie een noodzaak?” (§11.5)*

Vergelijkbare opdrachten zijn opdracht 16 over de veiligheidsnorm (§11.3), opdracht 1 over de kenmerken van een aantrekkelijke stad (§12.1), opdracht 35 over zandsuppleties (§11.5) en opdracht 22 over de watertoets (§11.4). Bij deze laatste is er sprake van een kleine casus.

*“22.c. Gebruik bron 47. Het plan-Oolderveste is een in 2002 definitief goedgekeurd stedelijk uitbreidingsplan van de gemeente Roermond. Sinds 2003 is voor zo’n plan een watertoets nodig. Als er in 2002 al een watertoets was geweest, wat had hierin over de veiligheid ten aanzien van het water moeten staan?” (§11.4)*

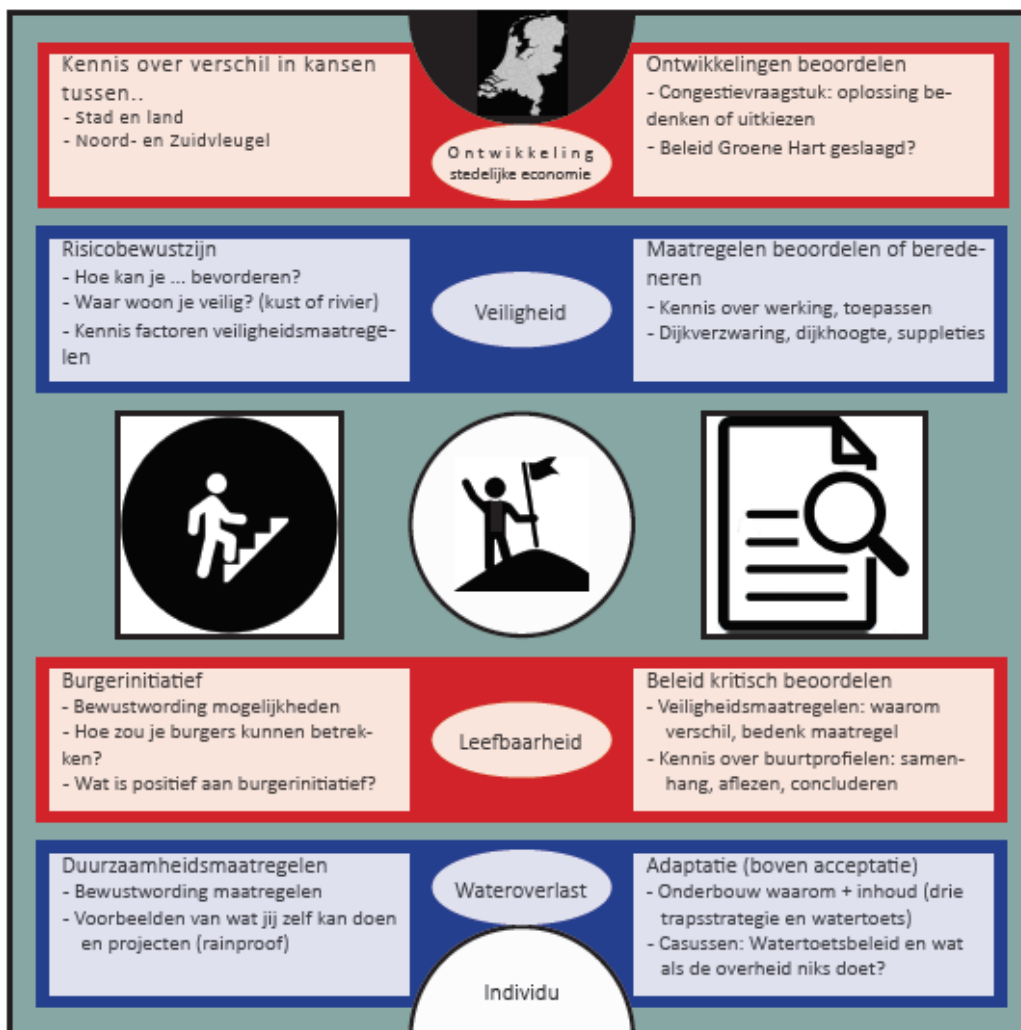
De antwoorden van de opdrachten bij het aanpassingsgericht burgerschap staan vrijwel altijd letterlijk in de tekst.

## Narratief individualistisch burgerschap



Figuur 5.10: Schematische weergave van individualistische burgerschapsvorming (Eigen werk, 2018)

Het belangrijkste resultaat bij individualistisch burgerschap is de mate van doelgerichtheid en het bieden van handvatten om tot dit doel te komen. Deze handvatten zijn bewustwording en eigeninitiatief (linkerhelft) en het kritisch beoordelen van beleid (rechterhelft)(Figuur 5.10; Figuur 5.11). Inhoudelijk zijn de doelen voor Nederland ontwikkeling van de stedelijke economie en veiligheid voor de burgers. Voor het individu zijn de doelen om een goede leefbaarheid te waarborgen en wateroverlast te beperken (Figuur 5.11). De komende alinea's wordt eerst ingegaan op het beoordelen van beleid, gevolgd door de handelingsmogelijkheden voor het individu. Beide helften staan naast elkaar en zijn gelijkwaardig, daarom noem ik het deel A en B.



Figuur 5.11: Schematische weergave van het narratief bij individualistisch burgerschap. (Eigen werk, 2018)



### *A. Beoordelen van beleid in Nederland en lokaal*

Het kritisch beoordelen van beleid voor stedelijke ontwikkeling en veiligheid begint met uit een uitleg van de stof. Dit kan bestaan uit trends, onderdelen of kenmerken van beleid, begrippen of een probleem. Hierbij zijn er meer opdrachten in verhouding tot de hoeveelheid tekst. Bij de opdrachten is de uitleg vaak de eerste deelvraag, waarbij kennis over het instrument wordt getoetst. Vervolgens gaan de leerlingen in de opdrachten aan de slag met een oplossing. Bij vragen met een nationaal schaalniveau moeten de leerlingen een oplossing kiezen of beoordelen. En bij vragen met een lokaal schaalniveau moeten de leerlingen een oplossing bedenken. Bij het thema water op nationale schaal ziet dit er bijvoorbeeld als volgt uit:

*“17.b. Hoe wordt de dijkhoogte in een gebied bepaald? Leg de stappen uit die worden ondernomen om de dijkhoogte vast te stellen.*

*c. Is op basis van bron 27 te verwachten dat de dijken langs de Rijn en Maas in de toekomst zullen moeten worden verhoogd? Licht je antwoord toe.” (§11.3)*

*“25. Bekijk bron 40. Dijkverzwaring en zomerbedverdieping zijn twee mogelijke maatregelen bij het plan Ruimte voor de Rivier.*

*a. Leg uit dat bij dijkverzwaring de rivier gevaarlijker wordt.*

*b. Waarom moet dijkverzwaring alleen worden toegepast als er tegelijkertijd ook zomerbedverdieping plaatsvindt?*

*c. Bekijk ook bron 44. Hoe kan de dam in de hoogwatergeul de veiligheid van de dijken langs de Neder-Rijn helpen vergroten?” (§11.4)*

Het verschil tussen de lokale en nationale schaal is duidelijk te zien bij deze opdrachten. Op nationaal schaalniveau zijn de leerlingen niet deel van de oplossing, maar kijken zij wel kritisch naar de oplossing:

*“12.c. Vanaf 2006 geeft de Rijksoverheid gemeenten in het Groene Hart mogelijkheden om in hun eigen woningbehoefte te voorzien. Betekent dit dat het beleid van ruimtelijke ordening ten aanzien van het Groene Hart geslaagd is?” (§12.3)*

*“26.c. Hoe kan met behulp van het prijsmechanisme congestie op autosnelwegen worden bestreden?” (§12.5)*

*“29.b. Gebruik bron 48. Welke maatregel uit bron 48 draagt het sterkst bij aan het verbeteren van de stedelijke distributie?” (§12.5)*

Op lokaal schaalniveau betreft het mensen en moeten de leerlingen een oplossing bedenken.

*“3.b. Bedenk een goede maatregel in de openbare ruimte om de overlast van jongeren tegen te gaan.” (§5.6)*

*“3.c. Stel dat jij als beleidsmedewerker bij het Waterschap de ingebrachte watertoetsen moet beoordelen. Krijgt een projectontwikkelaar bij de aanleg van een nieuwbouwwijk met 40 procent groene daken sneller groen licht van jou om met de bouw te starten dan een bouwer die 40 procent van zijn huizen voorziet van zonnecollectoren? Onderbouw je antwoord met argumenten.” (§4.6)*

### *B. Wat kan het individu doen op Nederlandse en lokale schaal?*

In het kader van het bewustwording en eigeninitiatief worden bij individualistisch burgerschapsvorming vaak twee regio's met elkaar vergeleken. Dit gebeurt op verschillende schaalniveaus:

- Stad – platteland
- Noordvleugel – Zuidvleugel
- IJ-gebied – Amsterdam-Noord

Hierbij wordt eerst informatie gegeven over de kenmerken van deze regio's. In de opdrachten moeten de leerlingen verbanden verklaren (met behulp van de Grote Bosatlas).

*“In de stad heb je meer carrièremogelijkheden en een hoger voorzieningenniveau (winkels, gezondheidszorg, cultuur en opleidingen) dan op het platteland. Ook voor bedrijven is de stad een aantrekkelijke vestigingsplaats. Hier tref je niet alleen een grote afzetmarkt, maar ook andere bedrijven die jouw bedrijf kunnen aanvullen en ondersteunen. Je profiteert van agglomeratievoordelen... . Deze voordelen stimuleren de productiviteit, creativiteit, innovatie en efficiëntie en verklaren waarom mensen en bedrijven dicht bij elkaar gaan zitten op de duurste, drukste en gevaarlijkste locaties. Want er zijn natuurlijk ook agglomeratienadelen! De vraag is bij welke omvang van een stad de agglomeratievoordelen maximaal optreden. In Nederland bestaan daar twee interessante opvattingen over.” (§5.3)*

*“Hoofdvraag.*

*a. Noem een economisch en een demografisch verschil tussen de Randstad en de rest van Nederland.*

*b. De topositie van de Randstad in de EU is te danken aan een aantal geografische en sociaal economische factoren. Noem vier van deze factoren.*

*Gebruik de atlas. De sociaal economische structuur van de Noordvleugel verschilt van die van de Zuidvleugel. Dat kun je bijvoorbeeld zien aan het bruto regionaal product en het opleidingsniveau van de bevolking.*

*c. Toon dit aan met behulp van twee kaarten op de kaartbladen GB 52-53/GB50-51.*

*d. De groei van de Randstad heeft voor plattelandsgebieden en de steden aan de rand van Nederland demografische gevolgen. Toon dit aan met behulp van een kaart in de atlas.” (§5.1)*

*“6.a. Noem twee liggingskenmerken die deze appartementen [in het IJ-gebied] erg gewild maken.” (§5.5)*

Het thema water begint met bewustwording. Bij dit thema gaat het over overstromingsrisicobewustzijn. De leerlingen leren het herkennen en moeten dit vervolgens toepassen op voorbeelden. Dit komt bijvoorbeeld terug in opdracht 6 (§4.5) en een opdracht waarbij de leerlingen moeten beoordelen of vier gegeven atlaskaarten het risicobewustzijn kunnen bevorderen (§4.4, opdracht 6). Een zeer kenmerkend voorbeeld is echter de hoofdvraag uit §4.5, waarbij de leerlingen eerst veiligheidsmaatregelen moeten koppelen aan de logische locatie: steden of laaggelegen gebieden. Vervolgens wordt ingegaan op bedreigingen door klimaatveranderingen

*“Hoofdvraag. b. Leg uit dat zowel de laaggelegen gebieden als de steden door de klimaatverandering bedreigd worden.” (§4.5)*

De daaropvolgende vier deelvragen van de hoofdvraag geven voorbeelden van locaties en ingrepen in de ruimte, waarmee de leerlingen de verschillen in bedreiging zien, en ook de gevolgen van ingrepen.

Eerder in het hoofdstuk hebben de leerling ook al kennis vergaard over de verschillen tussen de twee regio's:

*"5 b. Woon je veiliger in het rivierengebied of in het kustgebied? Verklaar je keuze met een kaart uit de GB.*

*c. In welk deel van ons kustgebied liggen de meeste zwakke schakels?" (§4.2)*

Op het lokale schaalniveau ligt de nadruk minder op een probleem, maar worden daarentegen veel voorbeelden van bottom-up initiatieven geïllustreerd, zoals bijvoorbeeld het project Amsterdam Rainproof, waarbij bewoners, ambtenaren, bedrijven en deskundigen samenwerken om Amsterdam 'rainproof' te maken. In de tekst worden hier voorbeelden van getoond:

*"Aanpassingen zoals daktuinen, stukken groen zonder tegels of gewoon een regenton op je balkon zorgen ervoor dat het water tijdelijk wordt opgevangen. Zo worden de grote steden rainproof gemaakt zodat het water een plek vindt zonder dat de tram uitvalt, de weg dicht moet of de winkels onderlopen." (§4.6)*

*"Aan het overleg [over ruimtelijke ordening] nemen ook vaak kennisinstituten (zoals universiteiten), maatschappelijke organisaties en burgers deel." (§5.3)*

Na de bewustwording van de mogelijkheden, moeten de leerlingen positieve kanten benoemen van bottom-up initiatieven of negatieve gevolgen van het gebrek aan initiatief. Hierbij moeten de leerlingen meerdere dimensies en schaalniveaus kunnen gebruiken:

*"5. Noem twee positieve gevolgen die het onderhoud door de bewoners zelf voor een wijk kan hebben." (§5.6)*

*"Hoofdvraag. f. Wanneer de overheid geen acties onderneemt, zal de klimaatverandering in stedelijke gebieden tot grotere problemen leiden dan in landelijke gebieden. Leg uit hoe dit mogelijk is." (§4.6)*

Er kan geconcludeerd worden dat het narratief van individualistisch burgerschap bij deze lesmethoden zeer doelgericht is. De leerlingen krijgen kennis over beleidsinstrumenten en bedenken, beoordelen of kiezen vervolgens oplossingen. Hierbij zijn er voorbeelden van wat de leerling zelf kan doen, waarbij de leerling de positieve kanten hiervan moet benoemen in de opdrachten. Daarnaast leert de leerling kritisch naar beleid en uitvoering te kijken. Dit wordt gecommuniceerd door eerst uitleg te geven van een instrument, vervolgens in de opdrachten de kennis hiervan kort te toetsen en vervolgens toe te passen. Dit is in alle vier de kwadranten van de schematische weergave terug te zien. Er zijn ook verschillen tussen de kwadranten. Bij de stof over het individu worden veel verschillen tussen twee locaties benoemd en gevraagd, terwijl dit bij het kritisch beoordelen van beleid niet zo is. Hier moeten de leerlingen één voorbeeld beoordelen.

## Narratief kritisch-democratisch burgerschap



Figuur 5.12: Schematische weergave kritisch-democratische burgerschapsvorming (Eigen werk, 2018)

Het narratief van kritisch-democratisch burgerschap heeft een grotere complexiteit dan het narratief van aanpassingsgericht en individualistisch burgerschapsvorming. De schematische weergave (Figuur 5.12) is ook complexer in vergelijking met de vorige narratieven.

Bij de schematische weergave zijn alle onderdelen belangrijk, en worden deze ook allemaal belicht. Bij alle onderdelen komen opdrachten naar voren waar gevraagd wordt om voor- en nadelen; ontwikkelingen voorspellen en verplaatsen in een ander (belangen). Het beleid wordt expliciet onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, en achterliggende waarden bij beleid worden ook gevraagd. In een opdracht moeten de leerlingen bijvoorbeeld blootleggen of de achterliggende waarde van beleid economisch of ecologisch is (§4.4, hoofdvraag). Ook wordt de leerling bewust gemaakt van de mogelijkheid tot kaartmanipulatie, wat terugkomt in de volgende opdrachten:

*“6. Stel, je wilt een inschatting maken van de leefbaarheid. Het maakt dan wel verschil of je dat doet op het schaalniveau van Utrecht-Zuidwest of op het schaalniveau van Kanaleneiland. a. Beredeneer waarom dat zo is.” (§5.6)*

*“Hoofdvraag. ... Gebruik de atlas. Kaarten zijn niet altijd objectief, maar worden soms gemanipuleerd om een standpunt weer te geven. Stel dat je met een atlaskaart wilt aantonen dat Nederland (en met name de Randstad) helemaal dichtgroeit door verstedelijking. b. Welke kaart gebruik je daarvoor? Leg je antwoord uit.” (§5.2)*

Hoewel beleid een antwoord op een vraagstuk is, komt het ook voor dat de uitvoering van beleid in het verleden tot een nieuw vraagstuk heeft geleid. Bij kritisch-democratisch burgerschapsvorming is hier aandacht voor. Dit komt naar voren op twee manieren. De leerling moet de toekomst voorspellen of de leerling moet zich in een ander verplaatsen en de voor- en nadelen bij een vraagstuk benoemen en onderbouwd tot een keuze te komen (zie het rechter blok Figuur 5.12). De toekomst ligt daarbij ook niet helemaal vast, maar wordt door middel van bijvoorbeeld klimaatscenario's onderbouwd.

De onderwerpen zijn dezelfde als bij de andere typen burgerschap, namelijk: leefbaarheid, stedelijke ontwikkeling en veiligheid. Verder komen ook de dominantie van de Randstad in de Nederlandse economie en het locatievraagstuk naar voren. Het beleid wordt onderbouwd door middel van wetenschappelijk onderzoek, klimaatscenario's, het benoemen waarom duurzaamheid een wens is en door kenmerken van de Randstad te benoemen. Dit wordt gedaan door eerst kenmerken te noemen, en vervolgens wat dit kan betekenen. Maar ook dat er onduidelijkheden zijn.

*“Op tal van plaatsen langs de kust worden onderzoeken met zandsuppleties uitgevoerd om zo meer kennis te krijgen van dit dynamisch kustbeheer en hoe je in de toekomst zo effectief mogelijk suppleties kunt inzetten.” (§4.4)*

“De waterstand in de Noordzee is vanaf 1900 met gemiddeld 2 mm per jaar gestegen (20 cm per eeuw). Deze stijging zal door het uitzetten van het zeewater door de opwarming en het verder afsmelten van gletsjers en ijskappen op aarde doorgaan. Over de omvang van de absolute zeespiegelstijging tot 2100 bestaan verschillende schattingen (bron 21). Een door de regering ingestelde Deltacommissie (2008) gaat maximaal uit van 130 cm stijging tot 2100. Schattingen over een verdere absolute zeespiegelstijging tot het jaar 2200 zijn minder betrouwbaar. Onduidelijk is de bijdrage aan de zeespiegelstijging van het afsmelten en/of afkalven van de ijskappen van Groenland en Antarctica. Mogelijk staat de zeespiegel in de verre toekomst zo’n vier meter hoger dan nu.” (§11.3)

“Bron 15 geeft aan wat Nederland in 2100 in de vier scenario’s te wachten staat. De gemeenschappelijke kenmerken van ons nieuwe klimaat zijn:

1. De temperatuur ... temperatuurstijging.. Deze opwarming is al langer aan de gang. Vanaf 1900 is de temperatuur in Nederland gemiddeld met 1,2°C gestegen.
2. De neerslag. Nederland krijgt een onregelmatiger neerslagregiem.” (§11.3)

Naast het benoemen van kenmerken worden ook kanttekeningen geplaatst bij beleid. Zoals bijvoorbeeld in paragraaf 5.5 en 5.6 over buurtprofielen en leefbaarheid, of bron 39 (Figuur 5.13) over kenmerken van probleemwijken.



Figuur 5.13: “Bron 39: Probleemwijken hebben vaak de kenmerken die hier genoemd worden.” (§5.6)

In de opdrachten worden tegenstrijdige belangen benoemd bij vraagstukken. Dit komt voornamelijk aan bod bij het thema water. Het enige voorbeeld bij het thema stedelijke gebieden is deze vraag:

“30.a. Bij de locatie van Ekkersrijt moesten belangen tegen elkaar afgewogen worden. Noem drie tegengestelde soorten belangen die een rol speelden.” (§12.5)

Bij het thema water wordt gesproken over lokale partijen en hun belangen:

“2.b. Toen de Overdiepse Polder in 2000 werd aangewezen als retentiegebied, lag dit heel gevoelig! Welke argumenten pleiten er voor om de Overdiepse Polder, die ligt tussen de Bergse Maas en het Oude Maasje bij Waspik, hiervoor te bestemmen en wie waren in eerste instantie furieus tegen deze plannen?” (§4.3)

*“4.e. De bodemdaling van de veengebieden kan vertraagd worden door de grondwaterstanden extra hoog te houden. Boeren en huiseigenaren vinden dit niet zo heel prettig. Noem voor iedere partij een bezwaar.” (§4.5)*

*“9.c. Leg uit dat in de zomer het bestrijden van verzilting in het kustgebied bij de Nieuwe Waterweg en het bestrijden van verdroging van landbouwgronden in Noordoost-Nederland met elkaar in de knel kunnen komen” (§11.2)*

Naast het benoemen van tegenstrijdige belangen moeten de leerlingen ook veelvuldig voor- en nadelen geven of ontwikkelingen beredeneren (Tabel 5.5 en Tabel 5.6).

*Tabel 5.5: Voorbeelden van voor/tegen opdrachten uit de lesmethoden. (Eigen werk, 2018)*

Thema	Voor en tegen
§5.5. Leefbaarheid	6.c. Positief en negatief effect leefbaarheid bij veel groen
§12.6. Leefbaarheid “probleemwijk” benoeming	40. Voor (c) en tegenargument (d) benoeming “probleemwijk” wenselijk bij gemeente
§12.3. Stedelijke ontwikkeling	11. b Voor- en nadeel dominantie Randstad in Nederlandse economie
§5.inleiding. Vraagstuk feest in Amsterdam	1. a. twee argumenten geschiktheid feest, b. een argument ongeschiktheid feest <i>“c. Geef een reden waarom het stadsbestuur toch veel feesten toestaat in het centrum.”</i>
§12.5 Locatievraagstuk Ekkersrijt	<i>“30.b. Tegen het meubelplein aan de rand van de stad was veel weerstand. Noem een voordeel en een nadeel van de locatie op deze plek.”</i>

*Tabel 5.6: Voorbeelden van ontwikkelingsvragen uit de lesmethoden. (Eigen werk, 2018)*

Paragraaf en onderwerp	Ontwikkelingsvraag
§12.1. Leefbaarheid bij bevolkingsgroei en krimp	2. Negatief effect op leefbaarheid door (a) bevolkingsgroei en (b) krimp. En verklaren spreidingspatroon bevolkingsgroei Nederland (c)
§5.6. Leefbaarheid en gentrification en ruimtelijke segregatie	<i>“6.d. Beredeneer of de segregatie op het schaalniveau van Rotterdam door de gentrification in Katendrecht toe- of afneemt.”</i>
§5.4. Stedelijke ontwikkeling bij duurzaamheids- en smart city beleid voor de toekomst	<i>“Hoofdvraag. e. Beredeneer wat de sociaaleconomische gevolgen kunnen zijn van een toekomstige sustainable en smart city. Bij deze ontwikkelingen passen natuurlijk ook de verdichting, transformatie en renovatie op de oude bedrijventerreinen.”</i>

Opvallend is dat de ontwikkelingsvragen meer algemeen van aard zijn en meer gericht zijn op de toekomst. Terwijl de voor/tegen opdrachten lokale casussen uit het heden zijn. Hetzelfde geldt voor de belangenopdrachten. De vragen hebben een minder duidelijk antwoord en de tekst dient als achtergrondinformatie voor de opdrachten. De opdrachten zijn verder meer open van aard dan bij het aanpassingsgerichte en individualistische burgerschap. En de opdrachten bij kritisch-democratische burgerschapsvorming bevatten meer casussen.

### 5.3 Verschillen tussen de thema's en lesmethoden

In de vorige paragraaf zijn de twee thema's en de twee lesmethoden samengevoegd om tot de narratieven van de drie typen burgerschap te komen. In deze paragraaf bespreek ik de verschillen binnen de thema's en de lesmethoden.

#### Water versus stedelijke gebieden

Allereerst valt het verschil in de verdeling tussen de typen burgerschap bij de twee thema's op. Hoewel bij beide thema's het aanpassingsgericht burgerschap vaker herkenbaar is, is deze dominantier bij het thema water. Het doel dat in beide thema's naar voren komt is een veilig, economisch sterk en aantrekkelijk Nederland. Bij het thema water ligt de nadruk op de noodzaak van veiligheid en bij het thema stedelijke gebieden op de ambitie van een sterke economie. Bij beide thema's gaat het over "we" en "ons" in Nederland, met de nadruk op laaggelegen en stedelijke gebieden (Water) en middelgrote en grote Nederlandse steden (Stedelijke gebieden), met nadruk op de Randstad.

Verder doorloopt het thema water de ontwikkeling van het Nederlandse landschap van de afgelopen 1200 jaar, en wat "men" toen deed, in grote stappen tot 150 jaar geleden, waarna voorbeelden van menselijke ingrepen en beleid worden gegeven. Vervolgens wordt ook naar 2100 (en 2200) gekeken voor de gevolgen van klimaatverandering, wat als legitimatie dient voor beleid. Bij het thema stedelijke gebieden begint de tijdlijn rond 1900, maar ligt de nadruk op de periodes vooroorlogs, sinds 1950, sinds 1970, sinds 1990 en het huidige beleid. De toekomst wordt ook gebruikt als horizon voor ontwikkelingen die door zullen zetten, waarbij de Structuurvisie 2040 wordt aangehaald. Er is hierbij meer oog voor personen, en er wordt ook meer geschreven over personen in de tekst en opdrachten.

Ook is er een verschil in hoe een onderwerp geïntroduceerd wordt. Bij het thema water is dit door het probleem van klimaatverandering en de noodzaak een probleem aan te pakken in het begin van nieuwe paragrafen te herhalen. Bij het thema stedelijke gebieden starten de paragrafen daarentegen met kenmerken (Tabel 5.7). Het thema water komt daarmee alarmerender over.

Tabel 5.7: Eerste zinnen van de paragrafen uit hoofdstuk 11 en 12.

	Hoofdstuk 11: Water	Hoofdstuk 12: Stedelijke gebieden
§1	<i>"Zonder dijken en duinen was Nederland een waterland."</i>	<i>"Nederland kent een grote variatie aan steden. We kennen..."</i>
§2	<i>"Via de Rijn en de Maas komt een forse hoeveelheid water ons land binnen."</i>	<i>"De Nederlandse steden hebben in hun ruimtelijke opbouw (bron 6) veel overeenkomsten"</i>
§3	<i>"De huidige klimaatverandering op aarde door de versterking van het broeikaseffect heeft voor Nederland gevolgen voor de veiligheid."</i>	<i>"De Rijksoverheid onderscheidt op nationaal niveau zes stedelijke netwerken (bron 19). Het betreft de belangrijkste verstedelijkte gebieden van Nederland."</i>
§4	<i>"In het internationale stroomgebied van Rijn en Maas is de kans op hoge waterstanden sinds 1900 duidelijk toegenomen:..."</i>	<i>"De Randstad is het economisch kerngebied van Nederland. Hier wordt een groot deel van de goederen en diensten waar we van moeten leven geproduceerd. Een bedreiging is de toenemende internationale concurrentie."</i>
§5	<i>"De dijken en de duinen aan onze kust zijn erg belangrijk. Ze vormen samen een kustverdediging die veiligheid moet bieden aan miljoenen mensen."</i>	<i>"In verstedelijkt Nederland worden grote en middelgrote steden onderscheiden."</i>
§6	<i>Hoofdstuk 11 heeft 5 paragrafen.</i>	<i>Voor iedere stadsbewoner is zijn wijk of buurt erg belangrijk. Het is het gebied rond zijn woning en woonstraat waar hij dagelijks een groot deel van de dag doorbrengt."</i>

Bij beide thema's komt het belang van samenwerking als oplossing aan bod, maar bij het thema water is dit intergouvernamenteel bij het onderwerp overstromingsrisico. Bij wateroverlast is samenwerking nodig tussen gemeenten, bedrijven, experts en burgers. Bij het thema stedelijke gebieden komt het belang van samenwerken vooral terug als pps (publiek-private samenwerking) voor stedelijke ontwikkeling. Bij leefbaarheid krijgt samenwerking minder de nadruk, maar wordt geschreven over overheidsmaatregelen en burgerinitiatieven.

Concluderend is het doel van de twee thema's grotendeels overeenkomstig, en komt bij beide thema's het belang van samenwerking om het doel te bereiken naar voren. Maar er zijn verschillen herkenbaar tussen de tijd, schaal en introductie.

### BuiteNLand versus Wereldwijs

Er zijn enkele verschillen tussen de twee lesmethoden herkenbaar. Allereerst heeft Wereldwijs meer bladzijden tekst (38 bij hoofdstuk 11 en 55 bij hoofdstuk 12) dan BuiteNLand (16 en 16). En bevat BuiteNLand met 49 opdrachten per hoofdstuk in verhouding tot de tekst meer opdrachten dan Wereldwijs met 36 (hoofdstuk 11) en 48 (hoofdstuk 12) opdrachten. BuiteNLand gebruikt minder tekst en meer opdrachten dan Wereldwijs om dezelfde stof over te brengen. Daarnaast komt het aanpassingsgericht burgerschap meer naar voren in Wereldwijs. Om dit te illustreren staan hieronder twee opdrachten met hetzelfde onderwerp, maar een andere insteek (Tabel 5.8).

Tabel 5.8: Voorbeelden van opdrachten ter illustratie van het verschil tussen de lesmethoden. (Eigen werk, 2018)

<p>BuiteNLand §4.2  <i>"5.b. Woon je veiliger in het rivierengebied of in het kustgebied? Verklaar je keuze met een kaart uit de GB.  c. In welk deel van ons kustgebied liggen de meeste zwakke schakels?" (§4.2)</i></p>	<p>Wereldwijs §11.1  <i>"Opdracht 1. Bekijk bron 1 en 2. Beide bronnen geven informatie over de kwetsbaarheid van Nederland ten aanzien van natuurlijk gevaar van uit de zee of de rivieren.  a. Hoge zeespiegelstanden en hoge standen van het rivierwater zijn in Nederland belangrijke natuurlijke gevaren. Leg aan de hand van bron 2 uit dat de kwetsbaarheid voor natuurlijk gevaar vanuit de zee of de rivieren sinds 1800 alleen maar is toegenomen.  b. Wat vormt voor Nederland als geheel het grootste natuurlijke gevaar: hoge waterstanden in zee of hoge waterstanden in het rivierengebied? Licht je antwoord toe." (§11.1)</i></p>
--	--

Een ander verschil is het materiaalgebruik. Bij Wereldwijs moeten de leerlingen veel kaartmateriaal aflezen en interpreteren en bij BuiteNLand wordt om veel opsommingen van kenmerken gevraagd. De overheid komt vaker expliciet als actor naar voren in BuiteNLand, en het narratief is genuanceerder. Wereldwijs besteedt bijvoorbeeld enkele pagina's en opdrachten aan mensen met een niet-westerse migratie-achtergrond, waaruit naar voren komt dat zij voor problemen zorgen. Bij BuiteNLand komt het minder uitgebreid en genuanceerder aan bod (Tabel 5.9).

Tabel 5.9: Voorbeeldcitaten verschil tussen lesmethoden in bespreken mensen met een niet-westerse migratie-achtergrond. (Eigen werk, 2018)

<p><i>"Zo krijg je kansrijke en kansarme wijken in de stad, samenhangend met inkomen en vaak ook met etniciteit. .... Dit verschijnsel noem je ruimtelijke segregatie." (§5.4)</i></p>	<p><i>"Belangrijk is de samenstelling van de bevolking naar etniciteit (bron 74). Uit onderzoek blijkt dat in wijken waar veel allochtonen wonen, de bewoners vaak een negatief oordeel over de buurt hebben. Bij een groot aandeel allochtonen zijn ook veel allochtone bewoners zelf ontevreden" (§12.6)</i></p>
--	--





## 6 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te bieden in burgerschapsvorming in lesmethoden binnen het aardrijkskundeonderwijs. Inzicht in de vertaling van literatuur over burgerschapsvorming naar achterliggende visiedocumenten naar specifieke lesmethoden ontbrak namelijk, terwijl er in de komende jaren veel veranderingen komen in de achterliggende documenten en het onderwijs. In dit onderzoek is daarom eerst gekeken naar literatuur over burgerschapsvorming (aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch) en bijbehorende competenties (kennis, vaardigheden en houdingen) (hoofdstuk 2). In hoofdstuk 3 is vervolgens gekeken naar de visie op burgerschapsvorming en de handreiking en syllabus bij het aardrijkskundeonderwijs. Op basis van deze hoofdstukken is een narratief analyse uitgevoerd op twee veelgebruikte lesmethoden: BuiteNLand en Wereldwijs. De resultaten van dit onderzoek geven antwoord op de hoofdvraag: *Op welke wijze dragen aardrijkskunde lesmethoden bij aan burgerschapsvorming in het domein Leefomgeving in de bovenbouw van het vwo?* Ik ga in paragraaf 6.1 eerst in op de drie typen burgerschapsvorming en de verschillen tussen de thema's en lesmethoden, om te eindigen met de beantwoording van de hoofdvraag. In paragraaf 6.2 bespreek ik de implicaties en beperkingen van dit onderzoek. In paragraaf 6.1 en 6.2 worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. En in paragraaf 6.3 reflecteer ik op de methoden en uitvoering van dit onderzoek.

### 6.1 Conclusie

#### Aanpassingsgerichte burgerschapsvorming

Het narratief van aanpassingsgerichte burgerschapsvorming kenmerkt zich als lineair verhaal met een duidelijke boodschap. Het verhaal begint met een ontwikkeling in het verleden die tot een probleem voor de Nederlandse samenleving heeft geleid. De hypothese (paragraaf 3.5) dat het probleem en de aanpak kort en bondig beschreven worden, worden grotendeels bevestigd in de resultaten, maar bevatten een alarmerende toon. In de tekst wordt het probleem vaak direct opgevolgd door de "noodzaak" van een oplossing, en de oplossing zelf. De oplossing bestaat uit het belang van samenwerking en beleid. Leerlingen krijgen voornamelijk kennis over hoe wij in Nederland problemen oplossen. In de opdrachten moeten leerlingen vervolgens (de noodzaak van) beleid reproduceren. Deze legitimering van beleid door middel van reproductie illustreert de waardeoverdracht bij het narratief van aanpassingsgericht burgerschapsvorming en sluit aan op de waardeoverdracht van Pauw (2009). De resultaten over aanpassingsgerichte burgerschapsvaardigheden sluiten ook aan op de hypothesen en literatuur. Het betreft voornamelijk vaardigheden waarmee je kan functioneren in de maatschappij, overgebracht door kennis over beleid en de samenleving. Naast de vorm van de opdrachten, lijken de inhoudelijke waarden ook overeen te komen met de literatuur, namelijk: duurzaamheid, gelijkheid, rechtvaardigheid, armoedebestrijding en een milieuvriendelijke levensstijl (Pauw, 2009). Deze waarden liggen vast in de achterliggende documenten, en zijn gebaseerd op gedeelde waarden van de samenleving. Dit past bij de nadruk op algemene belangen, waarbij de burger deel is van een historisch gegroeide gemeenschap (Leenders en Veugelers, 2004). In de tekst komt dit onder andere naar voren door het beschrijven van het Nederlandse landschap van de afgelopen 1200 jaar en de ruimtelijke ordening sinds 1900. Hierdoor komt een Nederlandse identiteit naar voren, aangevuld door het gebruik van "ons" en "wij". Deze identiteit bestaat uit de strijd tegen het water en het doel om een economisch sterk land te zijn waar deelnemers aan de Nederlandse samenleving "goed" in kunnen leven. Deze identiteit sluit aan op de literatuur en de hypothese.

#### Individualistische burgerschapsvorming

Het individualistisch burgerschap uit de resultaten sluit sterk aan op de hypothesen uit paragraaf 3.5. Er is sprake van een probleem dat om een oplossing vraagt. Het individualistisch burgerschapsvorming dat zichtbaar is in de lesmethoden is doelgericht. Het uitgangspunt is het individu en wat hij of zij kan doen,

wat in de tekst herkenbaar is als een korte schets van een probleem ter bewustwording van een situatie. Het individualistisch burgerschap is echter vooral zichtbaar in de opdrachten, en bestaat uit bewustwording van handelingsmogelijkheden en beleid kritisch beoordelen, en sluit daarmee aan op Leenders en Veugelers (2004). De bewustwording bestaat uit kennis over verschillen tussen gebieden wat betreft kenmerken, kwetsbaarheid, veiligheid, hoe gewild een locatie is of burgerinitiatief. Hierbij worden twee ruimtelijke eenheden vergeleken. In de opdrachten moeten leerlingen verbanden verklaren of gevolgen van beleid aantonen, waarbij veel kaartvaardigheid wordt gevraagd. Het kritisch beoordelen van beleid (of uitvoering) komt op nationaal schaalniveau naar voren als beoordeling van het slagen van beleid. Dit sluit aan op het kritisch denken en het ter discussie stellen van wat algemeen aanvaard is. Op lokaal schaalniveau moeten de leerlingen echter zelf ook oplossingen bedenken, wat aansluit op het doel 'zelfstandigheid' (Leenders en Veugelers, 2004). Verder benoemen Leenders en Veugelers (2004) als doel het leren omgaan met kritiek, in de inhoud van de opdrachten komt dit deels terug. De opdrachten hebben echter vaak een logisch antwoord, waardoor er niet per se situaties ontstaan waarbij leerlingen moeten omgaan met kritiek.

Verder is de kritiek op het individualistisch burgerschap dat het zou leiden tot te individualistische burgers (Leenders en Veugelers, 2004). Toenemende individualisering van de samenleving wordt zelfs benoemd ter onderbouwing van het nieuwe wetsvoorstel omtrent burgerschapsvorming. Deze individualisering wordt echter niet bevestigd in dit onderzoek. Redeneren vanuit eigenbelang is niet het doel. Het doel is om waterveiligheid en een groeiende stedelijke economie te waarborgen en om een leefbare woonomgeving te bewerkstelligen en wateroverlast te beperken. In de lesmethoden worden voorbeelden van duurzame oplossingen gegeven. De doelen hebben een nationaal en lokaal schaalniveau en de leerling is beperkt deel van de stof. De leerling kan natuurlijk zelf acties ondernemen naar aanleiding van de stof, maar dit komt niet expliciet naar voren.

### Kritisch-democratische burgerschapsvorming

Het narratief van kritisch-democratisch burgerschap dat zichtbaar is in de lesmethoden kenmerkt zich als een kritische beschouwing, en sluit daarmee aan op de hypothese. Er is oog voor de belangen van verschillende actoren, wat ook terugkomt in de opdrachten. Er worden casussen voorgelegd waarbij leerlingen zich moeten verplaatsen in één of meerdere partijen en vervolgens tegenstrijdige belangen of voor- en tegenargumenten moeten benoemen, en soms een onderbouwde keuze moeten maken. Dit sluit grotendeels aan op de hypothese en literatuur, waar ook verschillende belangen, alternatieven voor oplossingen en de wenselijkheid van oplossingen naar voren komt (3.5; Leenders en Veugelers, 2004). Dit sluit aan op de waardeontwikkeling en stimulering omdat meerdere perspectieven worden belicht. De vaardigheden van een mening formuleren, onderbouwen en er over kunnen communiceren komen ook terug en sluiten aan op Leenders en Veugelers (2004). Ook de waardenverheldering (Pauw, 2009) is herkenbaar door het besef van eigen waarden, door middel van het zien, begrijpen en definiëren van andere perspectieven.

Verder is de toekomst genuanceerd zichtbaar bij het narratief van kritisch-democratisch burgerschapsvorming. Zowel bij het verleden als de toekomst wordt informatie expliciet onderbouwd met (wetenschappelijk) onderzoek en komt naar voren dat de toekomst niet vast ligt, maar dat er onduidelijkheden zijn. In de opdrachten moeten leerlingen bij casussen de toekomst beredeneren. De verwachting complexe vraagstukken aan te treffen met verschillende dimensies, actoren en schaalniveaus is echter niet bevestigd. De vraagstukken kijken slechts naar een verschil tussen enkele dimensies, actoren of schaalniveaus. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de hypothesen gebaseerd zijn op de syllabus, oftewel eindexamenniveau, terwijl de boeken van BuitenNLand voor vwo 4 en 5 geschreven zijn. De inhoud van de vragen is wel breed. Er worden verschillende schaalniveaus en actoren behandeld. De beschrijving van het verleden, verschillende actoren en schaalniveaus en het

gebruik van casussen past binnen het doel van sociale betrokkenheid. Daarnaast krijgen de leerlingen de vaardigheden mee om kritische vragen te stellen en een mening te vormen. Dit sluit aan op de definitie van kritisch-democratische burgerschap van Leenders en Veugelers (2004).

### Verschillen tussen het thema water en steden

De resultaten van het onderzoek over de verschillen tussen de thema's water en stedelijke gebieden lijkt inhoudelijk overeenkomstige overkoepelende doelen te vertonen, namelijk: een sterke economie, veiligheid en aantrekkelijkheid, in het bijzonder in de Randstad, maar ook in de rest van Nederland. De nadruk van de twee thema's ligt echter elders. Bij het thema stedelijke gebieden ligt de nadruk op de economische groei, en bij het thema water op waterveiligheid. Bij beide thema's is een lokaal, regionaal en nationaal schaalniveau herkenbaar.

Een groot verschil tussen de twee thema's is de vorm van de oplossing. Bij het thema water is het noodzakelijk om maatregelen met betrekking tot overstromingsrisico en wateroverlast uit te voeren. Terwijl bij het thema stedelijke gebieden een ambitie voor economische groei en leefbaarheid naar voren komt. Dit verschil komt ook terug in de tekst. De paragrafen bij het thema water beginnen met een alarmerend probleem, terwijl de paragrafen bij het thema stedelijke gebieden beginnen met kenmerken van steden.

Verder zijn er verschillen in de lesmethoden tussen het overwegend fysisch-geografische thema water en het overwegend sociaalgeografische thema stedelijke gebieden. Bij het thema stedelijke gebieden zijn kenmerken van burgerschapsvorming vaker herkenbaar dan bij het thema water. Dit sluit aan op de omschrijvingen van burgerschapsvorming uit het rapport 'Gebieden in perspectief' (Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003) en het canon voor wereldburgerschap (Béneker, Van Stalborch, & Van der Vaart, 2009) waarin veel sociaalgeografische onderwerpen staan. De doelen van burgerschapsvorming sociale betrokkenheid, aanpassing, disciplineren, zelfstandigheid en kritische meningsvorming (Leenders en Veugelers, 2004) lenen zich wellicht ook meer voor sociaalgeografische onderwerpen.

Verder is het aanpassingsgericht burgerschapsvorming dominant bij het thema water dan bij het thema stedelijke gebieden. Dit past bij de aanwijzingen voor burgerschapsvorming uit de syllabus (3.4) waarbij kennis over het verleden en over huidig waterbeleid de nadruk hebben. Terwijl het thema stedelijke gebieden meer gaat over het beschrijven, analyseren en beoordelen van beleid en vraagstukken en het ontwerpen van oplossingen (CvTE, 2016). Als het verschil tussen burgerschapsvorming bij fysisch-geografische (bèta) en sociaalgeografische (alfa) onderwerpen in vervolgonderzoek bevestigd wordt, kan dit grote implicaties hebben voor de typen burgers waar de scholen aan bijdragen. In lijn met de resultaten van dit onderzoek zou gespeculeerd kunnen worden dat leerlingen met een natuurprofiel minder burgerschapsvorming genieten en dat tot meer aanpassingsgericht burgers zou leiden. Leerlingen met een maatschappijprofiel krijgen meer burgerschapsvorming, waarbij daarnaast het aanpassingsgericht burgerschap minder dominant is. Er ontstaan verschillen in burgerschapsvorming, terwijl het doel van het nieuwe wetsvoorstel (2018) is om een gemeenschappelijke kern vast te stellen. Ik wil hierbij benadrukken dat de resultaten uit deze masterthesis geen definitief bewijs claimen te zijn voor deze speculatie, maar slechts als aanleiding voor vervolgonderzoek dienen. De resultaten van dit onderzoek wijzen op een vrij letterlijke vertaling van de achterliggende documenten naar de lesmethoden. Wat zou kunnen leiden tot een verschil in hoeveelheid burgerschapsvorming en in de balans tussen de typen burgerschapsvorming. Ik zou daarom aanraden om zorgvuldig en bewust om te gaan met de inhoud van en verwoording in beleidsdocumenten.

## Verschillen tussen BuiteNLand en Wereldwijs

Tussen de twee lesmethoden zijn slecht kleine verschillen geconstateerd. Het aanpassingsgericht burgerschap komt meer aan bod in Wereldwijs, terwijl het bij BuiteNLand minder dominant is. Een verklaring hiervoor kan zijn dat Wereldwijs meer tekst bevat dan BuiteNLand, en dat aanpassingsgerichte burgerschapsvorming meer in de tekst naar voren komt dan bij individualistische en kritisch-democratische burgerschapsvorming. Verder maakt Wereldwijs meer gebruik van kaarten, en BuiteNLand meer van opsommingen van kenmerken. Een verklaring voor de weinige verschillen zou kunnen zijn dat de inhoud vastligt in de syllabus voor domein E, waardoor variatie tussen lesmethoden beperkt blijft.

## Hoofdvraag

*Op welke wijze dragen aardrijkskunde lesmethoden bij aan burgerschapsvorming in het domein Leefomgeving in de bovenbouw van het vwo?*

Uit dit kwalitatieve onderzoek is gebleken dat alle drie de typen burgerschapsvorming naar voren komen in de lesmethoden. Het aanpassingsgericht burgerschap komt in hoeveelheid het vaakst voor, maar het individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap zijn ook herkenbaar. Voornamelijk bij het thema water komt aanpassingsgericht burgerschapsvorming naar voren door het veelvuldig gebruik van de woorden “ons” en “wij”. En wordt beleid gepresenteerd in de tekst en vervolgens gereproduceerd in de opdrachten. Dit sluit aan op de literatuur over aanpassingsgericht burgerschap wat betreft de Nederlandse identiteit en “onze strijd tegen het water”.

Er zijn enkele duidelijke verschillen herkenbaar tussen de typen burgerschappen. Het aanpassingsgericht burgerschap bevat veel kennis over beleid als aanpak voor een probleem wat in het verleden is ontstaan. In de opdrachten moeten de leerlingen dit bewijzen of uitleggen. Het individualistisch burgerschap is doelgericht en bevat veel bewustwordingscomponenten voor het individu, waarbij regio's tegen elkaar af worden gezet. Daarnaast leren leerlingen beleid (en uitvoering) te beoordelen, bijvoorbeeld door te vragen of beleid geslaagd is. Het kritisch-democratisch burgerschap kijkt naar het grotere geheel en stelt vragen over achterliggende belangen en laat de leerling zich verplaatsen in een ander en voor- en tegenargumenten geven bij lokale casussen. Hierbij hebben de vraagstukken een lagere complexiteit dan verwacht. Daarnaast moeten de leerlingen ook bepaalde ontwikkelingen voor de toekomst beredeneren.

Concluderend is de burgerschapsvorming in dit aardrijkskundeonderwijs op sommige punten sterker en op sommige punten zwakker dan verwacht. De burgerschapscompetenties kennis en houdingen zijn meer zichtbaar in dit aardrijkskundeonderwijs dan de burgerschapsvaardigheden. Dit sluit aan op de dominantie van het aanpassingsgericht burgerschap, waar kennis en houdingen de nadruk hebben (Leenders en Veugelers, 2004). De kennis gaat over het verleden, heden, problemen, oplossingen en beleidskeuzes, en mogelijkheden tot burgerinitiatief. Daarnaast komt de kennis uit de resultaten overeen met de omschrijving van Wade (2001): kennis over politieke systemen en politieke concepten zoals eerlijkheid, vrijheid, duurzame ontwikkeling, mensenrechten en allerlei relevante sociale problemen. De houdingen die naar voren komt in dit aardrijkskundeonderwijs toont een sterke Nederlandse identiteit. Dit kan verklaard worden door de dominantie van het aanpassingsgericht burgerschap en de uitgebreide beschrijving van het verleden, het gebruik van “wij” en “ons” in de tekst en de noodzaak van beleid die de leerlingen moeten reproduceren in de opdrachten. Maar bij het individualistisch burgerschap komt de Nederlandse identiteit ook naar voren met de nationale schaal en de doelen die voornamelijk voor de Nederlandse samenleving gelden, en maar beperkt voor het eigenbelang van het individu. Terwijl de verwachting was dat het eigenbelang meer naar voren zou komen (Leenders en Veugelers, 2004). In het kritisch-democratisch burgerschap is vervolgens oog voor belangen van verschillende actoren in de Nederlandse samenleving. De vaardigheden die de leerlingen

leren in de geanalyseerde lesmethoden is minder sterk, door de dominantie van het aanpassingsgericht burgerschap. De opdrachten zijn voornamelijk reproductief van aard bij het aanpassingsgericht burgerschap. Bij het individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap komen kritische denkvaardigheden wel naar voren. Guérin, Van der Ploeg en Sins (2013) beschrijven kritisch denken als het kunnen interpreteren en verifiëren van informatie, problemen oplossen, en vraagstukken evalueren. De burgerschapscompetentie kennis sluit hierop aan, omdat de leerling eerst bewust moet zijn van probleem of vraagstuk. Het interpreteren, oplossen en evalueren komt terug in de opdrachten in de vorm van beleid beoordelen, oplossingen bedenken en kaarten interpreteren. Het verifiëren van informatie is echter vrijwel geheel afwezig in de lesmethoden, op twee opdrachten over kaartmanipulatie na. De leerlingen hoeven niet kritisch te kijken naar bronnen of de zender ervan. Bronvermelding is zelfs vaak afwezig.

Wanneer alleen aanpassingsgericht burgerschapsvorming herkenbaar zou zijn in de lesmethoden, zouden de burgerschapscompetenties niet in evenwicht zijn geweest. Wat zou leiden tot een gebrek aan vaardigheden waarmee leerlingen sociale problemen kunnen analyseren en bekritisieren (Westheimer & Kahne, 2004b). Het narratief van aanpassingsgericht burgerschap zoals deze in de analyse naar voren is gekomen past binnen dit beeld.

Als er alleen maar individualistisch burgerschapsvorming is, zou dit volgens Westheimer en Kahne (2004b) niet per se tot participatie op lokaal of nationaal schaalniveau leiden, maar zou het zelfs leiden tot de wens tot grote structurele veranderingen in de rol van de overheid. Dit is echter niet terug te zien in de resultaten van dit onderzoek. Het individualistisch burgerschap in dit aardrijkskundeonderwijs legt juist de focus op participatiemogelijkheden op lokaal schaalniveau en een kritische blik op nationaal schaalniveau. Het eigenbelang komt niet expliciet naar voren. Het kritisch-democratische burgerschap uit de lesmethoden voegt vervolgens context toe aan de vraagstukken, wat belangrijk is omdat anders een individualistische vorm van burgerschap wordt versterkt (Westheimer & Kahne, 2004b).

Volgens Leenders en Veugelers (2004) is het kritisch-democratisch burgerschap onderbelicht in het onderwijs, wat wordt bevestigd in dit onderzoek. Hoewel het aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap niet evenveel zichtbaar zijn in de lesmethoden, is er naar mijn mening geen sprake van een onbalans. De problemen die in het begin van deze alinea geschetst worden, verwacht ik niet bij het gebruik van deze lesmethoden, omdat de drie typen burgerschapsvorming elkaar aanvullen waar nodig.

## 6.2 Discussie

Volgens Westheimer en Kahne (2004b) is het belangrijk dat alle drie de typen burgerschapsvorming naar voren komen in het onderwijs. Leenders en Veugelers (2004) constateren dat het kritisch-democratisch burgerschap onderbelicht is. Met dit onderzoek wordt bevestigd dat alle drie de typen naar voren komen, maar dat het aanpassingsgericht burgerschap dominant is. De resultaten dat aanpassingsgericht burgerschapsvorming dominant is in de lesmethoden en de vraagstukken bij kritisch-democratische burgerschapsvorming niet complex zijn, is een waarschuwing dat de balans tussen en de vorm van burgerschapsvorming gewaarborgd dienen te worden voor de toekomst. Docenten, uitgevers en beleidsmakers kunnen de resultaten van dit onderzoek hiervoor naslaan. Betreffende de vorm van burgerschapsvorming kan er gekeken worden naar de narratieven van aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschapsvorming, maar ook naar de verschillen tussen het meer fysisch-geografische thema water en het meer sociaalgeografisch thema stedelijke gebieden. Een belangrijke kanttekening bij de resultaten van dit onderzoek is het verschil in de verhoudingen tussen tekst en opdrachten bij de typen burgerschapsvorming. Het aanpassingsgericht burgerschap komt veel voor in de tekst en de opdrachten. Het individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap in deze lesmethoden is echter minder zichtbaar in de teksten. Het zou kunnen dat de beperkte inhoudelijke data een vertekend narratief heeft opgeleverd. Hoewel uit resultaten van dit onderzoek blijkt dat de narratieven van burgerschapsvorming in de onderzochte lesmethoden deels aansluiten op de hypothesen en literatuur, wordt aangeraden zorgvuldig om te gaan met de resultaten. De bevestiging van de literatuur en hypothesen is ook te zien in de beperkte verschillen tussen de twee lesmethoden. Dit zou kunnen wijzen op twee dingen. Enerzijds dat de vertaling van de syllabus naar de lesmethoden weinig bewegingsvrijheid biedt en anderzijds dat de uitgevers en/of auteurs een deels overeenkomstige visie op burgerschapsvorming hebben. Op basis van twee lesmethoden kunnen hierover echter geen uitspraken gedaan worden. Vervolgonderzoek naar meer lesmethoden in combinatie met interviews met uitgevers en auteurs van lesmethoden zou hier inzicht in kunnen bieden. Als er toch duidelijke verschillen tussen lesmethoden blijken zou een volgende interessante stap zijn om te kijken naar de gebruikers van de verschillende lesmethoden. Hierbij kan gedacht worden aan onderzoek naar de spreiding van het gebruik van de lesmethoden in het Nederlands aardrijkskundeonderwijs tussen urbane en rurale gebieden, religieuze visies van scholen of opleidingsniveaus. Een onderzoeksvraag zou kunnen zijn of er (significante) verschillen herkenbaar zijn en wat de implicaties zijn voor burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs.

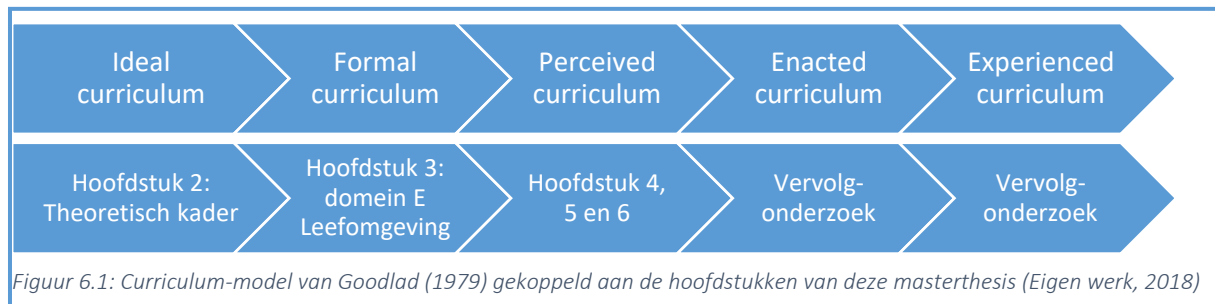
Robertson (2017) kaart aan dat de interpretatie van onderzoekseenheden door de gebruikers af kan wijken van de resultaten van een narratief analyse. Factoren zoals het klaslokaal, de docent, het tijdstip, de locatie van het leren door de leerling zijn hierop van invloed. Daarnaast komt het in de praktijk voor dat niet alle opdrachten uit de lesmethoden opgegeven, gemaakt (en besproken) worden. In dit onderzoek is er bewust voor gekozen om het gebruik van de lesmethoden in de praktijk buiten beschouwing te laten.

Verder waren de onderzoekseenheden hoofdstukken twee veelgebruikte lesmethoden in het aardrijkskundeonderwijs. Er is geen bewijs dat dezelfde resultaten in andere lesmethoden zouden zijn aangetroffen. Verder zijn praktische opdrachten, veldwerk en online leeromgevingen niet onderzocht. Ook zijn (groeps-)discussies een geprezen werkvorm binnen de burgerschapsvorming (Slater, 2001; Leenders & Veugelers, 2004; Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase, 2003). Hierbij kan gedacht worden aan de klassikale bespreking van de opdrachten uit de lesmethoden. In dit onderzoek is hier niet naar gekeken.

In dit onderzoek is gekeken naar de vertaalslag: *ideal - formal - perceived* curriculum (Goodlad, 1979). De eerder genoemde aanbevelingen met betrekking tot spreiding van het gebruik van de lesmethoden

en de implicaties van verschillen in burgerschapsvorming tussen fysisch-geografische en sociaalgeografische onderwerpen voor vervolgonderzoek waren verdiepend van aard. Een verbreding van het onderzoek is mogelijk door meer lesmethoden te analyseren. Een verlenging van het onderzoek kan door te kijken naar resultaten van dit onderzoek en de vertaalslag voort te zetten naar het *enacted* en *experienced* curriculum (Figuur 6.1). Hierbij kan gedacht worden aan de redenen waarom docenten bepaalde opdrachten of paragrafen wel of niet behandelen.

Om het belang van het voorkomen van alle drie de typen burgerschap, die in dit onderzoek ook bevestigd is, verder te bevestigen kan gekeken worden naar de praktijk. Dit kan bijvoorbeeld door middel van onderzoek naar verschillen tussen het aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap in de leeropbrengsten op het gebied van kennis, vaardigheden en houdingen. Een mogelijkheid is om opdrachten, een toets en/of veldwerk met hetzelfde onderwerp te geven aan drie groepen. Een groep krijgt opdrachten die geschreven zijn met als uitgangspunt het aanpassingsgericht burgerschap. Bij de tweede groep is het uitgangspunt individualistisch burgerschap en bij de laatste groep is het uitgangspunt kritisch-democratisch burgerschap. Om te kijken naar de invloed van aardrijkskundeonderwijs op burgerschapsvorming, is een andere suggestie onderzoek uit te voeren naar aardrijkskundeonderwijs van de afgelopen eeuw en burgerschapskenmerken van generaties die aardrijkskunde gevolgd hebben in een bepaalde periode.



Figuur 6.1: Curriculum-model van Goodlad (1979) gekoppeld aan de hoofdstukken van deze masterthesis (Eigen werk, 2018)



### 6.3 Reflectie

Het schrijven van deze masterthesis heb ik als een leerzaam en interessant proces ervaren. In deze paragraaf blik ik terug op het leerproces, waarbij ik kijk naar de methoden en de uitvoering van dit onderzoek.

Door mijn brede interesses had het onderzoek in de beginfase nog geen duidelijke richting, met als gevolg dat de beginfase langer duurde dan gepland. Gedurende het onderzoeksproces, en de feedbackmomenten, heeft de huidige richting en afbakening van het onderzoek vorm gekregen. In de toekomst zou ik in een vroeger stadium een hoofdvraag formuleren, om zo de focus van het onderzoek scherp op het netvlies te krijgen en houden. Ik vond het bijvoorbeeld lastig om interessante bevindingen in de literatuur of tijdens de analyse buiten beschouwing te laten, terwijl deze irrelevant waren voor de beantwoording van de hoofdvraag.

In het begin van het onderzoeksproces had kwantitatief onderzoek mijn voorkeur, omdat ik hier al meer ervaring mee had. Het doel van dit onderzoek leende zich echter niet voor kwantitatieve methoden. Er is gekozen voor een methoden die wel aansloot op de hoofdvraag en het doel van dit onderzoek. Ik had nog niet eerder een narratief-analyse uitgevoerd, maar heb deze methoden als zowel doeltreffend als leerzaam ervaren. De methoden heeft vorm gekregen aan de hand van Robertson (2017) en er is gezocht naar onderzoeken waarbij een narratief-analyse is uitgevoerd. Dit laatste was echter lastig te vinden. Het gevolg hiervan was dat de vorm van de analyse aangescherpt is tijdens de analyse, wat extra tijd in beslag nam. Verder is een narratief analyse per definitie onderhevig aan de interpretatie van de onderzoeker (Robertson, 2017). Om dit te beperken zijn objectieve vragen gesteld en is de analyse uitgebreid uitgevoerd en gedocumenteerd. In het resultatenhoofdstuk zijn voorbeeldcitaten aangehaald om de inzichtelijkheid te bevorderen. Het gevolg van de uitgebreide analyse is de grote hoeveelheid data, waardoor selectie nodig was op wat in het resultatenhoofdstuk benoemd werd.

Om tot meer betrouwbare resultaten te komen, zou een alternatieve aanpak voor dit onderzoek liggen in de gekozen onderzoekseenheden. In dit onderzoek is gekeken naar de hoofdstukken voor het domein Leefomgeving in twee lesmethoden voor het aardrijkskundeonderwijs in de bovenbouw van het vwo. Hoewel deze lesmethoden veel gebruikt worden in de praktijk, was dit niet de enige reden om deze lesmethoden te onderzoeken. Deze lesmethoden waren namelijk bij de opleiding beschikbaar voor gebruik. Tijdens het schrijven van deze masterthesis is een nieuwe editie van BuitenNLand 5 vwo uitgebracht. Om de relevantie van de resultaten te bevorderen is deze editie verkregen, en onderzocht. Wellicht zou de analyse van meer lesmethoden hebben geleid tot meer relevante resultaten. Maar door de diepgaande analyse in dit onderzoek biedt deze masterthesis echter een dieper inzicht in de wijze waarop dit aardrijkskundeonderwijs bijdraagt aan burgerschapsvorming. Een analyse met vergelijkbare diepgang zou niet mogelijk zijn als er meer lesmethoden waren onderzocht, vanwege de omvang van de analyse in verhouding tot de grootte van deze masterthesis.

## 7 Literatuurlijst

- Actief Burgerschap. (2018, Juni). Opgehaald van Lycaeus Juridisch Woordenboek: <https://www.juridischwoordenboek.nl/zoek/actief+burgerschap>
- Bednarz, S. W. (2003). Citizenship in Post-9/11 United States: A Role for Geography Education? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 72-80.
- Béneker, T., Van Stalborch, M., & Van der Vaart, R. (2009). *Vensters op de wereld: Canon voor wereldburgerschap*. Utrecht: NCDO en Faculteit Geowetenschappen Universiteit Utrecht.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Bloothoofd, T., De Boer, M., Mennen, H., Prinsen, H., & Wils, T. (2016). *BuiteNLand 4 vwo: Leerboek*. (3e ed.). (G. Van den Berg, H. Botter, & H. Mennen., Red.) Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bloothoofd, T., De Boer, M., Mennen, H., Prinsen, H., & Wils, T. (2016). *BuiteNLand 4 vwo: Opdrachtenboek*. (3e ed.). (G. Van den Berg, H. Botter, & H. Mennen, Red.) Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. *Studies in sociale cohesie*, 173-205.
- Burgerschap. (2018, Juni). Opgehaald van Lycaeus Juridisch Woordenboek: <https://www.juridischwoordenboek.nl/zoek/burgerschap>
- Butt, G. (2001). Finding its place: contextualising citizenship within the geography curriculum. In D. L. (Reds.), *Citizenship through secondary geography*. (pp. 68-84). London: RoutledgeFalmer.
- Commissie Aardrijkskunde Tweede Fase. (2003). *Gebieden in perspectief: natuur en samenleving, nabij en veraf*. Utrecht: KNAG.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse societies*. Council of Europe.
- CvTE. (2016). *Aardrijkskunde vwo: Syllabus centraal examen 2018. Versie 2*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens [CvTE].
- De Groot, I. (2010). Hoe word je een democratische burger? Over de complexiteit van democratisch burgerschap in een pluriforme, moderne samenleving. *Pedagogiek*, 30(1), 58-74.
- De Winter, M. (2004). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief. Den Haag: WRR webpublicatie.
- Duyndam, J., & Buitenweg, R. (2007). *De Autonome Mens. Nieuwe Visies Op Gemeenschappelijkheid*. Nijmegen: SUN.
- FEFC, F. E. (2000). *Citizenship for 16-19-year-olds in Education and Training. REP/1056/00. Appendix A p.30*. Coventry: FEFC.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Guérin, L., Van der Ploeg, P., & Sins, P. (2013). Citizenship Education: The feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440.
- Gutmann, A. (2003). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: Creative and Destructive Tensions. In J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71-95). Indianapolis: Jossey-Bass.
- Hansma, J. V. (2009). *Raamwerk Burgerschap: van idee naar werkelijkheid*. Utrecht: IVLOS.
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. London/New York: Longman.
- Inspectie van het Onderwijs . (2016). *Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Jakson, J. (2008). Hoe geef je les in kritisch burgerschap? *S&D* 9, 47-53.
- Kahneman, D. (2003). "A Perspective on Judgment and Choice." Mapping Bounded Rationality. *American Psychologist*, 58(9), 697-720.
- Keating, A., Kerr, D., Lopes, J., Featherstone, G., & Benton, T. (2009). *Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002-08): Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Seventh annual report*. DCS: London.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een Kritisch-Democratisch burgerschap. *Pedagogiek* 24(4), 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Lentjes, W., Palings, H., Savelkouls, T., Terlingen, M., Weidema, B., & De Wolf, M. (2012). *Wereldwijs: Aardrijkskunde voor de Tweede Fase. VWO. Leeropdrachtenboek Leefomgeving*. (M. Terlingen, Red.) 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Marshall, T. (1964). *Class, citizenship and social development*. New York: Greenwood.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Noordink, H. (2011). *Vakdossier Aardrijkskunde. Stand van zaken in de tweede fase*. Enschede: SLO.
- Onderwijsraad. (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke-on-Trent Staffordshire: Trentham Books.

- Pauw, I. (2009). De vormende kant van aardrijkskunde. In L. e.-e. Maatschappijvakken, *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken [LEMM].
- QCA. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum authority [QCA].
- Robertson, A. (2017). Narrative analysis. In K. Boréus, & G. Bergström, *Analyzing text and discourse: Eight approaches for the social sciences*. (pp. 122-145). London: Sage.
- Simons, E. (2007). *Alle grote wereldproblemen en hun oplossingen*. Amsterdam: Querido.
- Slater, F. (2001). Values and values Education in the Geography in relationship to Concepts of Citizenship. In D. Lambert, & P. Machon, *Citizenship through Secondary Geography*. (pp. 42-67). London: RoutledgeFalmer.
- SLO. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- SLO. (2007). *Handreiking aardrijkskunde havo/vwo*. Enschede: SLO.
- SLO. (2015). *Handreiking Schoolexamen Aardrijkskunde Havo/Vwo. Tweede Fase. Behorend bij het examenprogramma vanaf augustus 2017. (examen havo 2019; examen vwo 2020)*. Enschede: SLO.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2000). Multiculturalism, pillarisation and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 293-304.
- Terrén, E. (2002). Post-modern attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37(2), 161-178.
- Van den Berg, G. (2009). Aardrijkskunde laten leven. In L. e.-e. Maatschappijvakken, *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (pp. 145-196). Amsterdam: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken [LEMM].
- Van den Berg, G., De Boer, M., Van Groningen, D., & Mennen, H. (2017). *BuiteNLand 5 vwo: Leerboek*. (3e ed.). (G. Van den Berg, H. Botter, & H. Mennen, Red.) Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Van den Berg, G., De Boer, M., Van Groningen, D., & Mennen, H. (2017). *BuiteNLand 5 vwo: Opdrachtenboek*. (3e ed.). (G. Van den Berg, H. Botter, & H. Mennen, Red.) Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Van der Ploeg, P. A. (2018, maart 30). *Burgerschapsvorming als neoliberalisme*. Opgehaald van [www.Linkedin.com: https://www.linkedin.com/pulse/burgerschapsvorming-als-neoliberalisme-piet-van-der-ploeg/](https://www.linkedin.com/pulse/burgerschapsvorming-als-neoliberalisme-piet-van-der-ploeg/)
- Van Gunsteren, H. (1991). Vier concepties van burgerschap. In J. S. (Reds.), *De staat van de burger*. (pp. 44-61). Meppel: Boom.
- Verhúe, D., Verzijden, D., & Nienhuis, A. (2006). *Nationaal vrijheidsonderzoek – opiniedeel. Meting 2006. Een onderzoek ten aanzien van opinie, kennis en draagvlak ten aanzien van 4 en 5 mei*. Amsterdam: Veldkamp.

- Veugelers, W., Derrik, M., & De Kat, E. (2008). Mondiale Vorming en Wereldburgerschap. *Pedagogische Kwaliteit (70)*.
- Wade, R. (2001). Global Citizenship, choices and change. In D. Lambert, & P. Machon, *Citizenship through Secondary Geography* (pp. 161-181). London: RoutledgeFalmer.
- Wade, R. (2001). Global Citizenship: Choices and Change. In D. Lambert, & P. Machon, *Citizenship through Secondary Geography*. London: RoutledgeFalmer.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science & Politics, 37(2)*, 241-247.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal 41(2)*, 237-269.
- Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs. (2018, juni 5). [www.overheid.nl](http://www.overheid.nl). Opgehaald van <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>
- Williams, M. (2001). Citizenship and democracy education: geography’s place, an international perspective. Citizenship through secondary school geography. In P. M. D. Lambert, *Citizenship through Secondary Geography*. (pp. 31-41). London: RoutledgeFalmer.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2013). *Psychology in education (2e editie)* . Essex: Pearson Education Limited.
- WRR, W. R. (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

## 8 Bijlagen

### 8.1 Voorbeeldparagraaf analyse BuiteNLand 4 vwo

BuiteNLand 4vwo: 4.3: "Rivieren: adaptief deltamanagement" Citaten staan scheefgedrukt en tussen aanhalingstekens. En zijn te vinden in paragraaf 4.3 van BuiteNLand vwo 4, op bladzijde 110-111 van het leerboek en bladzijde 87, 88 en 90 van het opdrachtenboek.	
<b>Verhaal (Wat)</b>	
<b>Abstract</b>	
Paragraaftitel	4.3 Rivieren: adaptief deltamanagement De titel gaat over beleid
Inleiding	Voorbeeld adaptief deltamanagement en de ruimtelijke gevolgen met een duidelijke tijdschaal. De functie is beeldvorming <i>"Tien jaar geleden liepen er nog koeien, nu varen er motorbootjes over het Reevediep. Deze nieuw gegraven vaargeul ten zuiden van Kampen verbindt de IJssel met het Drontermeer. Bij extreem hoge waterstanden kan het water uit de IJssel afgevoerd worden op het IJsselmeer."</i>
Begrippen	Veel begrippen, de begrippen gaan over beleid: namen, invulling, doel. Op volgorde van voorkomen in de tekst: <i>"Rijkswaterstaat – waterschappen – adaptief deltamanagement – verzilting – gekanaliseerd – kribben – stuwen – dwarsprofiel – winterdijken – zomerdijken – noodoverloopgebieden – rivierbedverruiming – nevengeulen – fluviaal schaalniveau – ontbossing – Rijnconferentie – 'Actieplan Hoogwater' – retentiebekken"</i>
<b>Oriëntatie</b>	
Onderwerp – tijd – locatie – actor - actor	<b>Ver verleden:</b> Afwezig <b>Recent verleden:</b> Handelen in verleden: Na 1953 – Nederland – geen – men <i>"Voor die tijd handelde men op basis van de Deltawet uit 1953 waarin stond dat alle rivierdijken zo hoog moesten worden dat ze weerstand konden bieden aan extreem hoge waterstanden. Na 1995 werd duidelijk dat je met dijkverzwaringen, noodoverloopgebieden ne versterken van waterkeringen er niet komt. Om ons riviereengebied in de toekomst te beschermen kiest de overheid nu voor dijkversterking en rivierbedverruiming. Dit met het oog op de klimaatverandering waarbij de piekafvoeren groter worden."</i> <b>Heden:</b> Onderbouwing keuze flexibele waterstand: heden – IJsselmeer – geen – de overheid <b>Toekomst:</b> Deltawet 2012 voor waterveiligheid en zoetwatervoorziening 2050: 2012-2050 – Nederland – geen – overheid Beleid: 2012 Deltawet via het heden tot 2050 Ruimte voor rivier: Laatste honderd jaar, 1953, 1955, 2017. Grensoverschrijdende maatregelen: Sinds 1950,
<b>Probleem</b>	
Probleem	Het probleem is dat er problemen op <i>"ons afkomen. Zoals overstromingen, droogte, hitte, verzilting, beschikbaarheid van zoetwater en extreem weer"</i> . Dit wordt kort behandeld.
Dimensie(s)	Natuurlijk: klimaat en water Menselijk: politiek
Brongebruik	Verduidelijking van beleid, zonder bronvermelding.
<b>Resolutie</b>	
Reactie	Beschrijven van Waterbeleid van het verleden en heden met enkele voorbeelden.

	<p>Deltaprogramma met vijf deltabeslissingen: Waterveiligheid, zoet water, ruimtelijke adaptatie, Rijn-Maasdelta, IJsselmeergebied. Deltawet, Ruimte voor de Rivier, Rijnconferentie en 'Actieplan Hoogwater'.</p> <p><i>"Sinds 2012 is de Deltawet van kracht en heeft Nederland een deltacommisaris die ieder jaar op Prinsjesdag een geactualiseerd Deltaprogramma aan de regering overhandigt. Hierin staan voorstellen hoe Nederland met waterveiligheid en de zoetwatervoorziening tot 2050 omgaat. Dit integraal beleid is alleen mogelijk wanneer Rijkswaterstaat, de provincies, gemeenten en waterschappen met inbreng van maatschappelijke organisaties en het bedrijfsleven nauw samenwerken. Op deze manier kunnen zij gezamenlijk antwoord geven op de bedreigingen die op ons afkomen. Zoals overstromingen, droogte, verzilting, beschikbaarheid van zoetwater en extreem weer. Met dit adaptief deltamanagement wil de overheid op een flexibele manier Nederland klimaatbestendig en waterrobuust inrichten. Om ons land voor de toekomst veilig te stellen, werkt het Deltaprogramma met vijf deltabeslissingen. ..."</i></p> <p>Onderbouwing keuze flexibele waterstand: heden – IJsselmeer – geen – de overheid</p> <p><i>"Om dit dilemma – soms te veel en soms te weinig water – op te lossen, kiest de overheid ervoor om het waterpeil in het IJsselmeer te verhogen en flexibel te houden."</i></p> <p><i>"Hiermee kiest de overheid voor een combinatie van spuien en pompen"</i></p> <p>Een andere oplossing is de samenwerking over de grenzen. Hierbij worden kort de namen benoemd en daarna enkele voorbeelden van uitgevoerd beleid.</p> <p><i>"De overstromingen in het stroomgebied van de Rijn en Maas in de vorige eeuw waren de opmaat voor nog nauwere samenwerking. De Internationale Commissie Bescherming van de Rijn (ICBR) en de EU werken sinds 1998 samen in het 'Actieplan Hoogwater'. Zo is tussen Xanten en Wesel een retentiebekken aangelegd en zijn retentiegebieden in de Duitse-Franse Boven-Rijn en Duitse Neder-Rijn gerealiseerd (bron 21). Langs veel zijrivieren in het stroomgebied zijn dijken verhoogd en is de bevolking bewuster geworden van de overstromingsrisico's"</i></p>
Toekomst	Er is voornamelijk oog voor het verleden. Met betrekking tot de toekomst wordt alleen gesteld dat er bepaald beleid is om "ons land" voor de toekomst veilig te stellen.
<b>Coda</b>	
Leerling	Afwezig.
<b>Discourse (Hoe)</b>	
<b>Evaluatie</b>	
Boodschap	Er zijn enkele belangrijke bedreigingen voor de toekomst, waarvoor verschillende overheids- (en andere) organen moeten samenwerken om hier antwoord op te geven. Enkele voorbeelden zijn adaptief deltamanagement en Ruimte voor de rivier op Nederlandse schaal en op fluviaal schaalniveau zijn er ook samenwerkingen.
	<i>"Naast veiligheid speelt natuurontwikkeling een grote rol."</i>
Toon	Benadrukken dat het beleid belangrijk is.
Volgorde	Het beleid is het uitgangskader. Bedreiging - Beleid met doelen – Voorbeeld met tijdsverloop – grensoverschrijdende maatregelen.
Oprachten	De opdrachten zijn voornamelijk ingestoken om kennis van het beleid te vergroten, en over te brengen dat de invulling ervan goed/belangrijk/noodzakelijk is. Verkorte leerroute: 1-3-6 1: Reproductief begrippen uit tekst in zin aanvullen. Gaat over hele paragraaf 2: Opgesplitst vraagstuk met veel actoren, met eerst de vraag hoe samenwerking heet. Daarna wenselijkheid locatie Overdiepse Polder in 2000. Wie waren boos? Gevolgen voor grote steden benedenstrooms. <i>"b. Toen de Overdiepse Polder in 2000 werd aangewezen als retentiegebied, lag dit heel gevoelig! Welke argumenten pleiten er voor om de Overdiepse Polder, die ligt"</i>

	<p><i>tussen de Bergse Maas en het Oude Maasje bij Waspik, hiervoor te bestemmen en wie waren in eerste instantie furieus tegen deze plannen?"</i></p> <p>3: Opdracht over beleid Deltabeslissingen, wat de beslissingen inhouden en waarom besluiten noodzakelijk zijn.</p> <p>Koppelen Deltabeslissing aan invulling. (A1, B3..). Verklaar waarom "men" heeft besloten dat peilverhoging noodzakelijk is. Daarna is er geen actor meer: "in de deltabeslissing IJsselmeer is ook gekozen voor".</p> <p>4: Reproduceren uitvoering beleid Ruimte voor de Rivier bij dijken.</p> <p>5: Oorzaak-gevolg produceren met betrekking tot Ruimte voor de Rivier.</p> <p>6: Verklaar nut retentiegebieden en</p> <p><i>"Geef twee redenen (economische en milieu dimensie), waarom het in Nederland noodzakelijk is dat we internationale afspraken maken voor het beheer van de grote rivieren zoals de Rijn en de Maas."</i></p> <p>Hoofdvraag: Begrijpen beleid en het belang van deze aanpak. Reproductie van beleid, achterliggend doel van ingreep benoemen, belang benoemen samenwerking oeverstaten voor de toekomst.</p>
Consistentie	De tekst en opdrachten sluiten aardig op elkaar aan. In de tekst wordt beleid aangekaart. In de opdrachten moeten de leerlingen dit vervolgens reproduceren en verklaren waarom deze vorm belangrijk is.



## 8.2 Voorbeeldparagraaf analyse BuiteNLand 5 vwo

BuiteNLand 5vwo: 4.2 Citaten staan scheefgedrukt en tussen aanhalingstekens. En zijn te vinden in paragraaf 4.2 van BuiteNLand vwo 5, op bladzijde 100-101 van het leerboek en bladzijde 78-80 van het opdrachtenboek.	
<b>Verhaal (Wat)</b>	
<b>Abstract</b>	
Paragraaftitel	5.2: Ruimtelijke ordening in Nederland Betreft beleid in Nederland. In de titel komt geen probleem of oplossing naar voren.
Inleiding	De functie is om te verkondigen dat de ruimtelijke ordening naast veel nadelen ook een groot voordeel heeft. <i>“Behalve veel nadelen heeft de traagheid van de Nederlandse overlegcultuur ook een voordeel: grote blunders op het gebied van de ruimtelijke ordening komen zelden voor.”</i>
Begrippen	Beleidsnamen en invulling ervan. Op volgorde van voorkomen in de tekst: <i>“Structuurvisie – ruimtelijke beleid – ruimtelijke ordening – sectoraal beleid – spreidingsbeleid – groeikernen – concentratiebeleid – Vinex-locaties”</i>
<b>Oriëntatie</b>	
Tijd – Locatie – Actoren	<b>Ver verleden</b> Afwezig <b>Recent verleden:</b> Ontwikkelingen en daaropvolgend beleid - Vanaf 1960 – Randstad, groeisteden en suburbanisatie – geen - overheid, bedrijven en bewoners: <i>“De meeste bedrijven bleven echter in de Randstad. In die jaren trokken welvarende gezinnen massaal de steden uit. [...] Daarom wees de overheid groeikernen aan: dorpen of steden aan de buitenrand van de Randstad of nog verder. [...] De ruimte flats en rijtjeswoningen stroomden vol met jonge gezinnen.”</i> Ontwikkelingen en mislukt beleid - Vanaf 1990 – Randstad en Vinex – geen - Planologen: <i>“Planologen dachten dat de bevolking van deze Vinex-wijken zich op de kernstad zou richten en daarbij de fiets of openbaar vervoer in plaats van de auto zou nemen. Maar helaas: veel Vinex-bewoners werking in de ene plaats, sporten in een andere en shoppen in megamalls. Het zijn echte netwerkstedelingen en de auto blijkt daarbij onmisbaar.”</i> <b>Heden:</b> Inhoud ruimtelijk beleid voor Randstad – geen – geen – geen – de overheid: <i>“De overheid bepaalt met wetten en regels op welke manier de ruimte gebruikt mag worden en welke veranderingen zijn toegestaan: de ruimtelijke ordening.”</i> <b>Toekomst:</b> Overheidsbeleid - tot 2040/ de toekomst – Nederland/Randstad – niemand wordt aangesproken - Over overheidsbeleid en Nederland <i>“Het overheidsbeleid ambieert voor de Randstad de internationale top. Dit staat in de Structuurvisie 2040 (bron 10). Natuurlijk verandert de economie en moet de politiek haar beleid voortdurend aanpassen, maar deze nota biedt een vergezicht hoe Nederland er in de toekomst uit kan zien. Uitgangspunten zijn dat Nederland ook in de toekomst concurrerend, bereikbaar, leefbaar en veilig moet zijn. Het ruimtelijk beleid voor de Randstad past daarbij en heeft als doelstellingen: ...”</i> Legitimatie beleid - nabije toekomst – Nederland – geen – geen: <i>“Om de besluitvorming over de ruimte sneller en eenvoudiger te maken, treedt in 2018 de Omgevingswet in werking, die het grootste deel van de bestaande regelingen vervangt.”</i>
<b>Probleem</b>	

Probleem	De paragraaf bevat tekst over de doelstellingen van de overheid. En ruimtelijke problemen voorafgaand aan - en negatieve gevolgen van ruimtelijk beleid. Overheidsdoelstellingen: <i>“Het overheidsbeleid ambieert voor de Randstad de internationale top”. En “Uitgangspunten zijn dat Nederland ook in de toekomst concurrerend, bereikbaar, leefbaar en veilig moet zijn. Het ruimtelijk beleid voor de Randstad past daarbij en heeft als doelstellingen:...”</i> Ruimtelijke problemen: <i>“Ruimteproblemen zijn in de Randstad groter dan in de rest van Nederland. Denk maar aan de drukte op wegen en spoor, verouderde bedrijventerreinen, verloedering van sommige woonwijken, versnipperde natuur en de veel hogere prijs van onroerend goed.”</i> Negatieve gevolgen: <i>“Negatieve gevolgen van dit spreidingsbeleid waren de dagelijkse files en het afgenomen draagvlak voor de voorzieningen in de stad.”</i>
Dimensie(s)	Politiek: overheidsbeleid en planologen als oplossing. Ruimtelijke ordening en in mindere mate de bewoners bij de gevolgen.
Brongebruik	Visualisatie luchtfoto Betuwelijn bij voorbeeld van <i>“trage besluitvorming”</i> Schematische weergave van wooncarrière van 1970-1990 en 1990-2010. Kaart Structuurvisie 2040 ruimtelijke-economisch
<b>Resolutie</b>	
Reactie	Benoemen dat de Omgevingswet in 2018 in werking treedt. En daarna behandelen oud beleid.
Toekomst	De Structuurvisie voor de toekomst: <i>“maar deze nota biedt een vergezicht hoe Nederland er in de toekomst uit kan zien.”</i> En de Omgevingswet
<b>Coda</b>	
Leerling	Afwezig
<b>Discourse (Hoe)</b>	
<b>Evaluatie</b>	
Boodschap	In het verleden was er spreidingsbeleid en concentratiebeleid, wat allebei anders uitpakte dan bedoeld was. Ook waren er problemen met betrekking tot trage besluitvorming, waar de Omgevingswet de reactie op is. Waarbij de gewenste richting voor Nederland is dat <i>“Nederland ook in de toekomst concurrerend, bereikbaar leefbaar en veilig moet zijn.”</i>
Toon	Neutraal
Volgorde	Beleid voor de toekomst – Hoe de overheid samenwerkte met betrekking tot ruimtelijke ordening en hoe dat nu anders is – het woonbeleid vanaf 1960 en vanaf 1990.
Oprachten	Veel opdrachten gaan over de doelen van de Structuurvisie en hoe dit terug te zien is in de ruimtelijke ordening. Bij andere opdrachten moet verklaard worden waarom iets op een bepaalde plek wel of niet is/zal gebeuren en waarom sectoraal beleid slecht is. Voorgescreven wordt wat goed en slecht is, en de leerlingen moeten die benoemen/herkennen. Hoofdvraag vraagt wel kritisch denkvermogen. Verkorte leerroute: 1-3-5 1: juist/onjuist stellingen over ruimtelijke ordening. Antwoorden staan in de tekst 2: benoemen twee conflicterende beleidsterreinen uit bron 8. <i>“Bron 8 toont een conflict tussen twee beleidsterreinen. A. Om welke twee beleidsterreinen gaat het?”</i> Daarna verband leggen tussen invloed overheidsbeleid en woonplaats van een individu. En verklaren waarom er sinds 1990 bevolkingskrimp is in nieuwbouwwijken van groeikernen vanuit een demografische dimensie. Opdracht b gaat over het herhalen van oorzaak-gevolg verbanden die in de bronnen en tekst naar voren komen. 3: Beleidsterrein koppelen aan doelstelling. Vervolgens herkennen doelstellingen Structuurvisie in kaart van bron 10. En ten slotte steekwoorden geven over <i>“wat de belangrijkste nieuwe focus is van de Structuurvisie over de Randstad.”</i> Opdracht drie gaat over het herkennen en plaatsen van de doelstellingen van de Structuurvisie 2040.

	<p>4: Herkennen sectoraal beleid – kritisch rapport koppelen aan voorbeeld van wat er misging – benoemen korte termijn voordelen sectoraal beleid vanuit economisch en politiek gezichtspunt. En benoemen conflicten en partijen: <i>“d. Sectoraal beleid leidt uiteindelijk vaak tot conflicten achteraf. Bij welk voorbeeld uit de tabel herken je dat? Geef aan tussen welke sectoren het conflict speelt?”</i> De opdrachten gaan voornamelijk over het benoemen waarom het oude beleid slecht was.</p> <p>5: Koppelen beleid aan ruimtelijke invulling aan de hand van kaartlezen uit de GB. <i>“Geef aan waarom Hoorn noch Almere een Vinex-wijk heeft gebouwd.”</i></p> <p>6: Benoemen hoe de vier doelstellingen zijn gerealiseerd in Barendrecht – ruimtelijke ligging koppelen aan keuze voor Vinex-wijk wel in Barendrecht – <i>“Beredeneer of de bevolkingsomvang van Hellevoetsluis tot 2040 zal toe- of afnemen.”</i></p> <p>Hoofdvraag: <i>“a. Aan welke drie dingen kun je zien dat het mainportbeleid de positie van de Randstad heeft versterkt?”</i> Vervolgens moeten de leerlingen kritisch een bron gebruiken: <i>“Gebruik de atlas. Kaarten zijn niet altijd objectief, maar worden soms gemanipuleerd om een standpunt weer te geven. Stel dat je met een atlaskaart wilt aantonen dat Nederland (en met name de Randstad) helemaal dichtgroeit door verstedelijking. b. Welke kaart gebruik je daarvoor? Leg je antwoord uit.”</i></p> <p>Vervolgens invloed van het mainportbeleid op het verstedelijkingspatroon verklaren met het begrip spreidingsbeleid of concentratiebeleid. – Uitleggen dat Nederland geen grote steden heeft (zoals Parijs) als gevolg van overheidsbeleid sinds 1960. Deze opdracht vraagt verklaringen op grotere schaal en laat leerlingen kritisch een bron uitzoeken.</p>
Consistentie	Over alle onderdelen van de tekst zijn opdrachten gemaakt op het spreidingsbeleid na. In de opdrachten moeten de leerlingen herkennen wat in de tekst beschreven staat.

### 8.3 Voorbeeldparagraaf analyse Wereldwijs hoofdstuk 11

Wereldwijs hoofdstuk 11: Overstromingen en wateroverlast Citaten staan scheefgedrukt en tussen aanhalingstekens. En zijn te vinden in paragraaf 1 van Wereldwijs hoofdstuk 11, op bladzijde 6-9.	
<b>Verhaal (Wat)</b>	
<b>Abstract</b>	
Paragraaftitel	“Oriëntatie”
Inleiding	In de inleiding wordt de boodschap voor het hele hoofdstuk beschreven (zie kopje probleem) en waarom dit verteld moet worden. Ook worden centrale vragen voor het hoofdstuk benoemd. Deze worden in deze paragraaf al beantwoord Centrale vragen: <i>“Waarom is er door klimaatverandering in ons rivierengebied en kustgebied steeds meer gevaar voor overstromingen?”</i> <i>Waarom is het vermogen tot waterberging van de rivieren in de loop der tijd afgenomen?”</i> <i>Door welke maatregelen wordt ons rivierengebied en kustgebied in de toekomst veiliger?”</i>
Begrippen	Afwezig
<b>Oriëntatie</b>	
Onderwerp – Tijd – Locatie – Actor (2x)	<b>Ver verleden:</b> In een grafiek de ontwikkeling van het bbp en de bevolking tonen sinds 1800. <b>Recent verleden:</b> Situatie veiligheid: sinds de watersnoodramp van 1953 – Nederland – geen – Nederland <i>“Sinds de watersnoodramp van 1953 is zowel in het kustgebied als in het rivierengebied de veiligheid door versterking van de waterkeringen sterk toegenomen. Nederland is wel kwetsbaarder geworden voor overstromingen”</i>
<b>Probleem</b>	
Probleem	In de inleiding staat de boodschap voor het hele hoofdstuk: <i>“Voor Nederland vormen rivierwater en zeewater een belangrijk natuurlijk gevaar. Ons land heeft zich door allerlei kunstgrepen – zoals de aanleg van dijken – altijd goed tegen dit gevaar kunnen weren. Door het warmer en natter worden van het klimaat ontstaat een nieuwe situatie. We moeten ons voorbereiden op een grotere waterafvoer van de rivieren en een stijging van de zeespiegel. Daarom zijn er nieuwe maatregelen nodig om onze veiligheid te waarborgen”</i> Het probleem is overstromingsgevaaren door klimaatverandering en een verminderd vermogen tot waterberging van rivieren.
Dimensie(s)	Economische risico’s Grotere bevolking Veiligheid door ruimtelijke maatregelen (binnen kaders overheidsbeleid)
Brongebruik	Twee luchtfoto’s, een overstromingsvoorspelling kaart voor Nederland zonder dijken en een grafiek met de ontwikkeling van bevolking en bbp tussen 1800 en 2011
<b>Resolutie</b>	
Reactie	Benoemen van maatregelen: <i>“Door welke maatregelen wordt ons rivierengebied en kustgebied in de toekomst veiliger?”</i> Gevolgd door voorbeelden: <i>“Veel maatregelen in het rivierengebied horen bij een veelomvattend plan van de overheid: ‘Ruimte voor de Rivier’. Het leidende principe bij dit plan is het vergroten van de ruimte die kan worden gebruikt voor opslag van rivierwater. Een grotere waterafvoer van de rivieren hoeft dan geen probleem te zijn.”</i>
Toekomst	Tonen van noodzaak maatregelen: <i>“De klimaatverandering die op komst is, vraagt nieuwe aandacht voor veiligheid.”</i>

	<i>“Veel nieuwe maatregelen zijn nodig om veilig wonen en werken in het rivierengebied en het kustgebied mogelijk te maken.”</i>
<b>Coda</b>	
Leerling	Afwezig
<b>Discourse (Hoe)</b>	
<b>Evaluatie</b>	
Boodschap	Deze wordt letterlijk benoemd in de inleiding, en is de boodschap voor het hele hoofdstuk: <i>“Voor Nederland vormen rivierwater en zeewater een belangrijk natuurlijk gevaar. Ons land heeft zich door allerlei kunstgrepen – zoals de aanleg van dijken – altijd goed tegen dit gevaar kunnen weren. Door het warmer en natter worden van het klimaat ontstaat een nieuwe situatie. We moeten ons voorbereiden op een grotere waterafvoer van de rivieren en een stijging van de zeespiegel. Daarom zijn er nieuwe maatregelen nodig om onze veiligheid te waarborgen”</i>
Toon	Stellig
Volgorde	Problemen (klimaatverandering en waterberging) gevolgd door oplossingen
Opdrachten	De functie is bewustwording van de gevaren en kwetsbaarheid: 1: De leerlingen moeten uitleggen waarom de kwetsbaarheid sinds 1800 voor natuurlijk gevaar gestegen is, aan de hand van bron 2: een grafiek met de ontwikkeling van de bevolking en het bbp. 2: Benoemen gevaar bij luchtfoto's, en waarom het gevaar bij de Maeslantkering groter is dan bij Zwarte Water (rivierenlandschap).
Consistentie	In de tekst worden oplossingen aangedragen in de vorm van maatregelen, in de opdrachten gaat het echter alleen over bewustwording van gevaren en kwetsbaarheid.

## 8.4 Voorbeeldparagraaf analyse Wereldwijs hoofdstuk 12

12.6: De leefbaarheid van de stadwijken in Nederland Citaten staan scheefgedrukt en tussen aanhalingstekens. En zijn te vinden in paragraaf 1 van Wereldwijs hoofdstuk 12, op bladzijde 124-139.	
<b>Verhaal (Wat)</b>	
<b>Abstract</b>	
Paragraaftitel	Leefbaarheid wordt niet als een vraagstuk aangedragen, maar bestaat uit kenmerken. 12.6: De leefbaarheid van de stadwijken in Nederland 12.6.1: Leefbaarheid: een lastig verzamelbegrip 12.6.2: Aandacht voor de probleemwijken 12.6.3: De fysieke leefbaarheid: voldoen de woning en de woonomgeving? 12.6.4: De sociale leefbaarheid: is de wijk een sociale eenheid? 12.6.5: Sociale veiligheid en leefbaarheid
Inleiding	Afwezig 12.6 begint wel met het concretiseren van het begrip wijk of buurt en leefbaarheid en problemen aan te kaarten met betrekking tot leefbaarheid: <i>“Voor iedere stadsbewoner is zijn wijk of buurt erg belangrijk. Het is het gebied rond zijn woning en woonstraat waar hij dagelijks een groot deel van de dag doorbrengt. Hij woont er, heeft er contacten met de burens, doet er boodschappen of gaat er een blokje om. In een goede wijk is ook speelruimte voor jongeren en recreatieruimte voor ouderen. Veel Nederlanders vinden dat het met hun wijk of buurt niet goed gaat (bron 62). Vooral de bewoners van achterstandswijken vinden dat in hun wijk sprake is van algemene achteruitgang van de leefbaarheid (verloedering). De top 5 van leefbaarheidsproblemen zijn: gebrek aan parkeerplaatsen, hondenpoep, zwerfvuil, geluidsoverlast en vandalisme. Slechts 20% van de Nederlanders ergert zich nergens aan.”</i>
Begrippen	Voornamelijk voor kenmerken leefbaarheid te duiden. Deels beleid Op volgorde van voorkomen in de tekst: 6.1: wijk – buurt – <b>verloedering</b> – leefbaarheid – <b>woonomgeving</b> – fysieke leefbaarheid – <b>buurt- en wijkvoorzieningen</b> – <b>woningkenmerken</b> – <b>woningtype</b> – sociale leefbaarheid – <b>bewonerskenmerken</b> – verblijftijd – <b>sociale (on)veiligheid</b> – objectieve leefbaarheid – subjectieve leefbaarheid – perceptie – <b>buurtprofiel</b> 6.2: achterstandswijken – probleemwijken – <b>stadsvernieuwing</b> – <b>herstructurering</b> – woningcorporaties 6.3: <b>gentrificatie (gentrification)</b> – criminaliteit 6.4: <b>sociale cohesie</b> – sociaal netwerk – sociale controle 6.5: <b>overlast</b> - <b>objectieve sociale (on)veiligheid</b> – <b>subjectieve sociale (on)veiligheid</b> – <b>onderhoud</b> – <b>overzichtelijkheid</b> – <b>openbare ruimte</b> – <b>toegankelijkheid</b>
<b>Oriëntatie</b>	
Tijd – Locatie - Actoren	<b>Algemeen</b> Locatie is vooral algemeen Nederlandse wijken en buurten, met specifieke voorbeelden (Capelle aan den IJssel). <b>Neutraal:</b> Vooral begrippen met omschrijving. Bevat geen locatie, tijd of actor. Zoals bijvoorbeeld bij de sociale (on)veiligheid of subjectieve leefbaarheid: <i>“De subjectieve leefbaarheid wordt bepaald door de indruk (perceptie) van de mensen die in de wijk wonen. Wat is hun oordeel over de leefbaarheid? Hoe beleven zij de wijk? Afhankelijk van persoonlijke kenmerken zoals leeftijd en eigen waarden en normen beoordelen bewoners de leefbaarheid van een wijk verschillend. Enquêtes (vragenlijsten) spelen bij het bepalen van de subjectieve leefbaarheid een belangrijke rol.”</i> <b>Ver verleden:</b> Afwezig

**Recent verleden met ontwikkeling tot heden en blik op de toekomst. Waarbij de toekomst wordt gebruikt om urgentie te tonen.**

6.2 *“De overheid heeft in 2007 veertig probleemwijken geselecteerd met een grote achterstand in leefbaarheid (bron 66). Ze komen vooral voor in de grote steden in de Randstad. De probleemwijken krijgen extra geld en aandacht om de leefbaarheid te vergroten. Allereerst is het noodzakelijk dat de woningen en de woonomgeving er worden verbeterd. Een goede woning is een basisbehoefte van mensen en een voorwaarde voor leefbaarheid. Alleen slopen en nieuwbouw helpt echter niet voldoende. De bewoners van een wijk moeten ook een toekomstperspectief hebben. Er moet aandacht zijn voor werk en scholing. Daarnaast moeten de bewoners ook gestimuleerd worden deel te nemen aan het maatschappelijk leven, meer contact met elkaar te hebben en ze moeten leren elkaar te respecteren. Voor sociale verbondenheid (sociale cohesie) is integratie en het goed spreken van de Nederlandse taal erg belangrijk”*

**Recent verleden: sinds 1960 – Nederlandse wijken – geen of men (overheid) en als drijvende kracht de overheid voor handelen in “ons land”.**

Doorlopen aandacht voor achterstandswijken sinds 1960:

*“Vanaf 1960 probeert de overheid door stadsvernieuwing verouderde wijken op te knappen.”*

In de daaropvolgende invulling komen de bewoners niet aan bod. Vervolgens wordt ingegaan op de gevolgen van de stadsvernieuwing:

*“Door de stadsvernieuwing verbeterde de fysieke leefomgeving van de bewoners flink. Er was in het begin echter weinig aandacht voor problemen zoals werkloosheid en spanningen tussen bevolkingsgroepen. De overheid ging zich bij de vernieuwing van wijken daarom vanaf 1990 ook richten op herstructurering”.*

Hierbij wordt over men gesproken:

*“Naast het verbeteren van de fysieke leefbaarheid kwam er aandacht voor de sociale cohesie tussen de bewoners. Dit probeerde men te bereiken door in een wijk te zorgen voor een woningaanbod voor zowel hogere als lagere inkomensgroepen. Naast elkaar moeten meerdere woningtypen (eengezinswoningen, appartementen enzovoort) van een verschillende prijsklasse aanwezig zijn. Door een gevarieerde bevolkingsopbouw probeert de overheid ruimtelijke segregatie en polarisatie te voorkomen. De woningcorporaties spelen bij het beleid van herstructurering een belangrijke rol. Deze organisaties zijn eigenaar van de sociale huurwoningen in **ons land** en zorgen voor het toewijzen van woningen.”p128. Eindigt in het heden.*

Recent verleden: voor 1920 – 1920-1950 – 1950-1970 – na 1970

Bespreken ontwikkeling, met benoemen hoeveel probleemwijken waar zijn. Geen actoren:

Voor 1920:

*“Er is sprake van gentrificatie [...] Dit leidt tot een verhoging van de prijzen en de huren van woningen, zodat bewoners met een laag inkomen gedwongen worden te vertrekken. Door het verdringen van de lagere inkomensgroepen door hogere, verandert de identiteit van de wijken”.*

Dit onderwerp eindigt met benoemen dat er bij woonwijken na 1970 geen probleemwijken zijn. En bevestigen dat het eerder benoemde beleid gewerkt heeft:

*“Door de toenemende woonwensen zijn deze wijken gebouwd met een grote verscheidenheid aan woningtypen en bouwstijlen. Ruimte eengezinswoningen met een tuin domineren. Bij het ontwerp is er veel aandacht voor de woonomgeving. De bebouwing is ruim opgezet en er is veel groen.”*

**Heden**

Problemen in het heden zonder actor:

*“vooral in achterstandswijken is de tevredenheid over de woning en woonomgeving laag. Achterstandswijken vinden we vooral in de historische steden en de industriesteden, omdat deze veel oude wijken kennen.”*

**Toekomst**

	Aankaarten van probleem in Nederlandse wijken van na 1970, zonder vraagstelling: <i>“Veel gemeenten maken zich zogen over de toekomst van deze wijken. Veel woningen zijn aan een opknappbeurt toe. Ook neemt de woonomgeving in kwaliteit af, omdat de bewoners zich minder verantwoordelijk voelen voor de openbare ruimte. Deze was oorspronkelijk bedoeld als ontmoetingsplaats voor de bewoners, maar heeft steeds meer andere functies gekregen, zoals die van parkeerplaats of uitlaatplaats voor honden.”</i>
<b>Probleem</b>	
Probleem	<p>Probleem/ontwikkeling wordt niet besproken als probleem voor bewoners met een laag inkomen:</p> <p><i>“Er is sprake van gentrificatie [...] Dit leidt tot een verhoging van de prijzen en de huren van woningen, zodat bewoners met een laag inkomen gedwongen worden te vertrekken. Door het verdringen van de lagere inkomensgroepen door hogere, verandert de identiteit van de wijken”.</i></p> <p>Of worden wel met een voorbeeld geschetst, maar ook zeer kort:</p> <p><i>“[...] De problemen zijn met de stadsvernieuwing niet opgelost. De Schilderswijk heeft te maken met veel overlast en criminaliteit. De sociale cohesie in de wijk is laag, omdat er groepen met verschillende culturele achtergronden wonen. Het multiculturele aanbod van de winkelstraten moet een publiekstrekker worden.”</i></p> <p>Nadruk op achterstands-/probleemwijken, leefbaarheid en “allochtonen”. Deels los van elkaar, maar impliciet komt dit samen. :</p> <p><i>“Belangrijk is de samenstelling van de bevolking naar etniciteit (bron 74). Uit onderzoek blijkt dat in wijken waar veel allochtonen wonen, de bewoners vaak een negatief oordeel over de buurt hebben. Bij een groot aandeel allochtonen zijn ook veel allochtone bewoners zelf ontevreden.”</i> Allochtone bewoners zijn eerst niet bewoners.</p>
Dimensie(s)	Ruimtelijke vertoning van verloedering; sociale leefbaarheid en veiligheid bij bewoners; bouwperiodes; alleen maar woonwijken (niet winkeliers bijvoorbeeld);
Brongebruik	<p>Veel foto's en cijfers ter verduidelijking van de tekst</p> <p>Bron 67: Rooijlijn 2007;</p> <p>Bron 73: Vrom 2004</p> <p>Bron 77: Integrale veiligheidsmonitor 2011</p> <p>Bron 81 (bij opdrachten): Bart Jungmann voor de Volkskrant 2008 (aangepast)</p> <p>Rest: geen bronvermelding</p>
<b>Resolutie</b>	
Reactie	<p><i>“Naast elkaar <b>moeten</b> meerdere woningtypen van een verschillende prijsklasse aanwezig zijn.”</i></p> <p><i>“Minstens zo belangrijk en minder kostbaar is sociale controle van de wijkbewoners onderling. Deze is vooral bij veel sociale cohesie groot. Eigen bewoners die voor overlast zorgen, worden gecorrigeerd en buitenstaanders worden meteen herkend.”</i></p>
Toekomst	Komt niet expliciet aan bod. Wel dat er problemen zijn waar nu iets aan gedaan wordt. Waarbij trends doorzetten naar de toekomst
<b>Coda</b>	
Leerling	Afwezig
<b>Discourse (Hoe)</b>	
<b>Evaluatie</b>	
Boodschap	Zo ziet sociale en fysieke leefbaarheid en sociale veiligheid eruit. Waarbij bepaald handelen belangrijk is.
Toon	<p>Negatief oordeel bevat versterkende woorden:</p> <p><i>“In Nederland zijn er wijken met een opeenstapeling van minpunten ten aanzien van de leefbaarheid. In deze achterstandswijken blijft de kwaliteit van de leefomgeving sterk achter bij die van andere wijken. De woningen zijn er oud en slecht onderhouden. Veel bewoners hebben een laag inkomen of geen werk en er is veel</i></p>



	<p><i>onveiligheid. De mensen met middeninkomens en hoger hebben de wijk verlaten en relatief veel ouderen zijn achtergebleven. In veel vrijkomende woningen is een toestroom geweest van migranten met een andere cultuur en dat leidt soms tot spanningen.”</i></p>
Volgorde	Probleem – dit is nodig – zo ziet het eruit
Opdrachten	<p>Veel begrippen herhalen en koppelen aan bouwperiodes. En verklaren uitspraken</p> <p>38: begrip verloedering en leefbaarheid</p> <p>39: Aflezen objectieve en subjectieve leefbaarheidsfactoren en koppelen aan bouwperiode van een foto</p> <p>40: begrip achterstandswijk en probleemwijken – uitleggen waarom gemeenten niet en wel op de probleemwijklijst willen.</p> <p><i>“Bekijk bron 66, 67, en 68. De overheid heeft veertig achterstandswijken geselecteerd die extra geld en aandacht krijgen. Ze worden ‘probleemwijken genoemd’.</i></p> <p><i>a. Omschrijf wat bedoeld wordt met de term achterstandswijken.</i></p> <p><i>b. Leg met behulp van bron 67 en 68 uit waarom wordt gesproken over probleemwijken.</i></p> <p><i>c. Opmerkelijk is, dat sommige gemeenten niet blij zijn dat een wijk in hun gemeente op de lijst van probleemwijken is gekomen. Verklaar hun afwijzende reactie.</i></p> <p><i>d. Waarom zijn andere gemeenten juist wel blij met de aanwijzing van een woonwijk tot probleemwijk? verplaatsen in de gemeente</i></p> <p>41: Koppelen aanwezigheid probleemwijken in historische en industriesteden en afwezigheid in beleidssteden. – waarom probleemwijken vooral bouwperiode 1950-1970 – Waarom vooral in grote steden probleemwijken – waarom naast stadsvernieuwing ook herstructurering (af te lezen uit tekst)</p> <p>42: Waarom weinig probleemwijken bij bouwperiode voor 1920 (af te lezen uit tekst) – uitleggen uitspraak <i>“Gentrificatie leidt in de woonwijken voor 1920 tot ruimtelijke en sociale segregatie”</i></p> <p>43: Uitleggen waarom allochtonen een negatief effect hebben op het oordeel van bewoners over leefbaarheid van hun wijk. En waarom allochtone bewoners dit ook vinden. Sluit aan op de tekst dat allochtone bewoners niet bij de standaard-bewoners horen. En dat het aandeel allochtonen negatief is. Komt duidelijk oordeel in naar voren, zonder nuancering:</p> <p><i>“Bekijk bron 73 en 74.</i></p> <p><i>a. Uit beide bronnen blijkt dat een stijging van het aandeel allochtonen een negatief effect heeft op het oordeel van bewoners over de leefbaarheid van wijken. Leg dit uit.</i></p> <p><i>b. Uit bron 74 blijkt dat bij een hoog aandeel van allochtonen in hun wijk ook veel allochtonen ontevreden zijn over de leefbaarheid. Bedenk hiervoor een verklaring.”</i></p> <p>44: Verklaar toename ontevredenheid bij toename eenpersoonshuishoudens. – Teruglezen/uitleggen dat studenten over het algemeen tevreden zijn en dat daarom in grote steden bij een hoog aandeel eenpersoonshuishoudens de ontevredenheid afneemt.</p> <p>45: Verklaar waarom waardering voor sociale cohesie in Almere laag is en in Emmen hoog aan de hand van bron 76. Hiervoor moeten de leerlingen kijken naar de tekst ervoor.</p> <p>46: Verklaring spreiding bovengemiddeld onveiligheidsgevoel bij gemeenten in Nederland – waarom hoogbouw en woonwijken (1975-1985) onveiligheidsgevoel bevordert</p> <p>47: kenmerk onveilige plek benoemen – uitleggen waarom Cruyff Courts sociale onveiligheid bestrijden. (Niet sociale veiligheid vergroten.)</p> <p>48: Kleine casus: <i>“Supermarktketen Albert Heijn wil in de vier Haagse probleemwijken (Schilderskwartier, Transvaal, Stationsbuurt en Zuidwest) een filiaal openen”.</i></p> <p>Vervolgens moeten de leerlingen verklaren waarom er nog geen filialen zijn – hoe de Albert Heijn bijdraagt aan de fysieke en sociale leefbaarheid en de sociale veiligheid.</p>
Consistentie	Beide beschrijvend van aard. Geen kritische vragen of grote vraagstukken. Vragen staan in verhouding met hoeveel tekst er is.