

# De eerste graads opleiding tot leraar en lerares maatschappijleer

TH. F. M. C. ATHMER VAN DER KALLEN EN C. A. C. KLAASSEN

*Instituut Vakdidaktiek Maatschappijleer van de Katholieke Universiteit te Nijmegen*

## Samenvatting

*In dit artikel wordt een overzicht gegeven van de universitaire opleiding zoals deze gestalte gekregen heeft aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Allereerst wordt ingegaan op de uitgangspunten die aan het curriculum van de opleiding ten grondslag liggen. Maatschappijleer wordt daarbij omschreven als sociale en politieke vorming, gericht op het leveren van een bijdrage aan de kritisch sociale bewustwording van de leerlingen. Aan de hand van een korte schets van een tiental denkmodellen voor de maatschappijleer wordt aangegeven op welke denkmodellen het onderhavige curriculum georiënteerd is. Tevens wordt beknopt ingegaan op de problematiek van de bevoegdheidsregeling. Vervolgens wordt de aandacht gericht op de ontwikkeling van een professionele lerarenopleiding waarbij zowel gelet wordt op het wetenschappelijk verantwoord zijn als het praktijk-gericht en praktijk-betrokken zijn van de onderhavige opleiding. Onderscheid wordt gemaakt in de vakwetenschappelijke en de onderwijskundige component van de opleiding, waarna ingegaan wordt op de geformuleerde doelstellingen van de opleiding. Voor wat betreft de middelen die aangewend worden om deze doelstellingen te realiseren wordt een overzicht gegeven van de inhoud en opzet van de volgende curriculum-onderdelen. a Het blok onderwijs en maatschappij; b het blok maatschappijleertheorie; c het blok leerplantheorie en leerplankonstruktie; en d het blok praktijkvoorbereiding. Het artikel wordt afgesloten met enige opmerkingen aangaande de toetsings- en evaluatie-middelen die in het betreffende curriculum opgenomen zijn en tevens wordt stilgestaan bij de evaluatie van de opleiding als zodanig.*

## 1. Inleiding

Maatschappijleer staat nu reeds meer dan tien jaar op de roosters van alle scholen voor voortgezet

onderwijs. Het is indertijd onder andere ingevoerd om de maatschappelijke betrokkenheid en relevantie van het onderwijs te vergroten, iets dat velen in ons land erg belangrijk vinden. De wijze waarop dit nieuwe schoolvak in de scholen voor het voortgezet onderwijs is ingevoerd, is echter geen schoolvoorbeeld van een goed begeleide onderwijsinnovatie. Het is in onderwijskringen waarschijnlijk algemeen bekend dat er bij de invoering van dit schoolvak een aantal belangrijke fouten is gemaakt. Er bestond grote onduidelijkheid ten aanzien van de doelstellingen, inhoud en methodiek van het vak. Een leerplan ontbrak, de docenten waren er niet voor opgeleid, de bevoegdheidsregeling was slecht geregeld, etc.

Minder algemeen bekend is, dat sinds 1968 verschillende groepen van docenten, leerplanontwikkelaars en vakdidaktici energiek bezig zijn om de van overheidswege gemaakte fouten zoveel mogelijk te herstellen. In 1970 startte de Katholieke Universiteit van Nijmegen als eerste in Nederland met een opleiding tot leraar maatschappijleer. Spoedig volgde Amsterdam (G.U.), Leiden, Groningen, Amsterdam (V.U.), Rotterdam, Utrecht en in 1977 Tilburg.

De opleiding tot leraar maatschappijleer stelt studenten in de gelegenheid zich voor te bereiden op het leraarschap maatschappijleer.

De opleiding is in feite nog experimenteel, hetgeen inhoudt dat men zich met deze opleiding wel kan bekwamen tot leraar maatschappijleer, maar dat men er niet mee bevoegd wordt. De bevoegdheid kan namelijk uitsluitend worden ontleend aan een doktoraalgetuigschrift.

Eén van de ergste tekorten bij de invoering van het vak was dat er geen opgeleide docenten waren en ook geen opleidingsmogelijkheden bestonden. Gelukkig is daarin in de afgelopen jaren verandering gebracht. De eerste graads opleidingen bijvoorbeeld zijn anno 1979 goed op dreef gekomen. In dit artikel willen wij hierop nader ingaan. Als voorbeeld nemen wij de opzet van de opleiding aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Aldaar is in de loop van de laatste jaren een curriculum ontwikkeld met behulp

waarvan de studenten in staat worden gesteld zich zowel theoretisch als praktisch voor te bereiden op het docentschap voor maatschappijleer. Daarbij is niet alleen gebruik gemaakt van de behoeften en ervaringen uit het 'onderwijsveld', maar is tevens gelet op de onderwijskundige en pedagogisch-didactische ervaringen en probleemoplossingen in het buitenland.

Op deze wijze is getracht zowel een wetenschappelijk verantwoorde als een praktijk-gerichte en praktijk-betrokken opleiding gestalte te geven. In dit artikel zullen wij allereerst kort ingaan op de uitgangspunten van het schoolvak maatschappijleer (par. 2) en op de problematiek van de bevoegdheidsregeling (par. 3).

Vervolgens richten wij de aandacht op de ontwikkeling van professionele opleidingen (par. 4) en op de vakwetenschappelijke en onderwijskundige component van deze opleiding (par. 5). Daarna wordt ingegaan op de doelstellingen van de betreffende eerste graads opleiding (par. 6) en op de middelen die aangewend worden om deze te realiseren. Tot deze middelen rekenen wij de volgende curriculum-onderdelen:

- a) het blok onderwijs en maatschappij (par. 7)
- b) het blok maatschappijleertheorie (par. 8)
- c) het blok leerplantheorie en leerplankonstruktie (par. 9)
- d) het blok praktijk voorbereiding (par. 10).

Aan de hand van een korte schets en literatuurverwijzingen wordt de inhoud van deze blokken toegelicht.

Het artikel wordt afgesloten met enige opmerkingen aangaande de toetsings- en evaluatie-middelen die in dit curriculum voor de lerarenopleiding voor maatschappijleer opgenomen zijn (par. 11), en aangaande de evaluatie van de opleiding als zodanig (par. 12).

## 2. *Uitgangspunten van het schoolvak*

Maatschappijleer wordt in de Nijmeegse opleiding omschreven als sociale en politieke vorming, gericht op het leveren van een bijdrage aan de kritische sociale bewustwording van de leerlingen.

In de 'sociale' vormingscomponent van het vak ligt de nadruk op de sociale interactie. Hierbij staat centraal het geheel van intenties en inhouden met behulp waarvan individuen leren met elkaar om te gaan, een relatief zelfstandige plaats in te nemen in diverse groepsverbanden en in de maatschappij als geheel. Wil het individu zich maatschappelijk

weerbaar kunnen opstellen dan is het van belang dat het in voldoende mate beschikt over de basisvaardigheden voor sociaal handelen, zodat het zich in tal van communicatieve interactiesituaties op een adequate wijze weet te handhaven.<sup>1</sup> De sociale vormingscomponent is nauw verbonden met de 'politieke' vormingscomponent.

Het zal duidelijk zijn dat onder de algemene noemer van 'sociale en politieke vorming' nog verschillende oriëntaties mogelijk zijn. Een dergelijke verscheidenheid aan oriëntaties komt tegemoet aan de verschillen in opvatting die er in de maatschappij leven ten aanzien van de wijze waarop maatschappelijke problemen benaderd kunnen worden.

Sommige docenten zullen bijvoorbeeld in hun lessen meer de nadruk leggen op het feit dat politiek te maken heeft met het oplossen van maatschappelijke conflicten, anderen zullen meer geneigd zijn te denken vanuit het harmoniemodel. In een andere publikatie heeft één van de schrijvers van dit artikel getracht om de verschillen in opvattingen te rubriceren in een overzichtelijk aantal denkmodellen (Klaassen, 1979). Deze theoretisch onderscheiden denkmodellen kunnen in principe leiden tot verschillende invullingen van het vak maatschappijleer. De tien bedoelde denkmodellen zijn de volgende:

1. Maatschappijleer als partnerschaps-vorming
2. Maatschappijleer als burgerschaps-vorming
3. Maatschappijleer als morele vorming
4. Maatschappijleer als institutiekunde
5. Maatschappijleer als sociologie in zakformaat
6. Maatschappijleer als konflikttheorie
7. Maatschappijleer als kritische sociale bewustwording
8. Maatschappijleer als politieke vorming
9. Maatschappijleer en de kritische theorie
10. Maatschappijleer en de marxistische theorie.

Aan de invoering van het vak maatschappijleer heeft onder andere de gedachte ten grondslag gelegen dat het onderwijs meer maatschappijbetrokken dient te zijn. Waarop maatschappijleer zich in concreto richt, zal dus afhankelijk zijn van de gegeven concrete sociaal-kulturele realiteit. Opvattingen over maatschappijleer zullen daarom vrijwel altijd – impliciet of expliciet – gebaseerd zijn op een meer of minder rudimentaire maatschappij-analyse. Daarbij komen vragen aan de orde als welke zijn de kenmerken van de maatschappijstructuur en welke zijn de ontwikkelingstendensen van deze maatschappij en hoe zijn zij eventueel te beïnvloeden of om te buigen. Al naar gelang de uitkomsten van dergelijke maatschappij-analyses zullen de denkmo-

dellen voor maatschappijleer verschillen. Sommige denkmodellen hebben een meer affirmatief of systeembevestigend karakter, andere zijn meer maatschappijkritisch van aard.

In de praktijk van het maatschappijleeronderwijs zullen de verschillende denkmodellen door elkaar heenlopen en elkaar aanvullen. Daarom willen wij ook spreken van 'modellen'. Zij geven accentverschillen aan. In het onderstaande zullen wij de betreffende denkmodellen beknopt aan de hand van een aantal centrale kenmerken de revue laten passeren.

#### ad 1. *Maatschappijleer als partnerschapsvorming*

Het denkmodel waarin de opvoeding tot partnerschap en tot sociaal gedrag centraal staat, heeft veel invloed uitgeoefend op de theorie en praktijk van de sociale en politieke vorming. Veel elementen van dit denkmodel treft men ook heden ten dage in menige Nederlandse publikatie over maatschappijleer aan. In de Duitse literatuur wordt dit denkmodel ook wel naar voren gebracht onder de vlag van de betekenisvolle namen 'Sozialkunde'; 'Gemeinschaftskunde'; 'Charakterbildung'; 'Demokratische Gesinnungsbildung'.

De partnerschap, de mens in relatie tot zijn medemens vormt het centrale element in deze opvatting van maatschappelijke en politieke vorming. In dit verband worden vooral zaken als het leren zich sociaal te gedragen en zich binnen de geldende sociale spelregels te bewegen, erg belangrijk gevonden. Het uiteindelijke doel van de maatschappelijke en politieke vorming zoals hier opgevat, is de integratie van het individu in de 'Gemeinschaft'. Deze integratie wordt noodzakelijk geacht om het geheel beter te laten functioneren. Niet alleen de sociale structuur van de maatschappij, maar ook de politiek wordt in deze visie gereduceerd tot het terrein dat door het individu direkt te overzien is. Zij hebben met andere woorden slechts betrekking op het begrensde ervaringsgebied en de beperkte sociale leefwereld van de leerling.

#### ad 2. *Maatschappijleer als burgerschapsvorming*

Een ander denkmodel dat in de Nederlandse maatschappijleer een eigen plaats heeft verworven kan aangeduid worden met de woorden burgerschapsvorming of staatsburgerkunde. Het voornaamste doel en het hoofdprobleem van deze konseptie van maatschappelijke en politieke vorming zijn de erkenning van de gezags- en machtsuitoefening door de staat. Politieke vorming die niet direkt betrekking heeft op de staat, schiet aan haar

doel voorbij, zo wordt gesteld. De jeugd moet opgevoed worden tot erkenning van de gegeven machts- en gezagsverhoudingen en aangespoord worden om deel te nemen aan het openbare leven om zodoende bij te dragen aan de stabilisering van deze verhoudingen.

De wijze waarop in het burgerschaps-denkmodel verschijnselen als macht, staat, democratie, etc. benaderd worden, is niet alleen systeembevestigend van aard, maar ook erg formeel en abstract. Konkrete problemen betreffende de maatschappelijke machtsverhoudingen, zoals de vraag naar het ontstaan en de inhoud van maatschappelijke machtsuitoefening en van het openbaar gezag komen veelal niet aan de orde. Dat er bijvoorbeeld buiten de staatsmacht ook sprake is van economische macht (die in menig geval sterker is dan de macht van de staat) valt vaak buiten het gezichtsveld van deze vormingskonseptie.

Ook de democratische legitimering van de macht: de vraag, in welke historisch-maatschappelijke kontekst macht en gezag uitgeoefend worden en wie de macht uitoefent, in wiens belang er over wie macht uitgeoefend wordt, blijft dikwijls onbeantwoord.

#### ad 3. *Maatschappijleer als morele vorming*

Het denkmodel waarin de sociale en politieke vorming opgevat worden als een morele vorming leidt ongetwijfeld tot een andere inhoudelijke opvulling van maatschappijleer dan de twee hiervoor besproken denkmodellen. Tot de centrale categorieën van de morele benadering van deze vorming behoren begrippen als 'zedelijke houding'; 'het geweten' en de 'overdracht van morele normen'. De sociale en politieke vorming worden in dit denkmodel geheel in de sociaal-ethische sfeer getrokken. Politiek bewustzijn en politiek handelen worden in deze 'deugdenleer' tot een vraagstuk van de (overigens tijdloze) moraal, met andere woorden tot een probleem van 'goed' of 'slecht'.

Veel maatschappijleerboeken met een sterk godsdienstige of sociaal-ethische inslag kunnen onder dit denkmodel geschaard worden. Zij kunnen dikwijls getypeerd worden aan de hand van de titels zoals de 'kortste weg'; 'de spelregels'; 'over mezelf'; 'de anderen' etc.

Het systeem van normen en waarden wordt veelal impliciet opgevat als een systeem, waaraan ieder zich dient te onderwerpen en ook als iets onaantastbaars waarover geen discussie meer mogelijk is. Immers het systeem van zedelijke waarden is een waarde op zichzelf of is van goddelijke oorsprong. Daardoor krijgt het een eeuwig en tijdloos karakter



en behoeft het niet gelegitimeerd of kritisch gereflekteerd te worden. Veelal komt het historische veranderingsproces van de waarden en normen niet ter sprake. Evenmin als de oorzaken van deze veranderingsprocessen en de maatschappelijke functie van de normen en waarden, dat wil zeggen hun samenhang met de op een bepaald moment aanwezige maatschappelijke ordening en de machts- en controleverhoudingen daarbinnen.

#### ad 4. *Maatschappijleer als institutiekunde*

Over het denkmodel waarbij de sociale en politieke vorming gereduceerd wordt tot een institutiekunde kunnen wij kort zijn. De praktijk van de sociale en politieke vorming, zo blijkt uit verschillende onderzoeken, bestaat voor een deel uit het presenteren en leren van allerlei staatkundige onderwerpen, waarbij de inrichting en het functioneren van maatschappelijke instituties aan de orde komen.

Te denken valt daarbij aan de wetgeving, het parlement, de regering, de verzekering, kinderscherming, etc. Maatschappijleer volgens dit denkmodel is vrijwel niets anders dan een inleiding in een soort maatschappelijke encyclopedie. Veel Nederlandse leerboeken voor maatschappijleer, waarvan sommige getuige de verkoopcijfers bijzonder populair zijn, kunnen tot dit denkmodel gerekend worden. Zij zijn overwegend zuiver beschrijvend, niet analyserend, vrijblijvend en sommige zelfs oppervlakkig.

#### ad 5. *Maatschappijleer als 'sociologie in zakformaat'*

De sociologie wordt door vrijwel iedereen die zich met de uitgangspunten van het vak maatschappijleer bezighoudt, belangrijk geacht als basisdiscipline of leverancier van relevante invalshoeken voor dit schoolvak. In de meeste gevallen wordt aan deze konstatering gelijk toegevoegd dat maatschappijleer geen sociologie in zakformaat mag zijn.

Ondanks deze veel gehoorde opmerking kan gesteld worden dat veel publikaties over maatschappijleer sterk sociologisch georiënteerd zijn.

Het is interessant om in dit verband te bedenken dat kritisch georiënteerde sociologen veelal spreken van een 'Soziologie ohne Gesellschaft' wanneer zij een algemene karakteristiek willen geven van de konventionele sociologiebeoefening. Zij wijzen erop dat de sociologie zich maar in beperkte mate gericht heeft op concrete sociale problemen en dat het begrip sociaal systeem niet gelijkgesteld kan worden met het fenomeen maatschappij.

Typerend voor het hier gepresenteerde denkmodel is, dat wetenschappelijke problemen en theoretische

benaderingswijzen in hoge mate bepalend worden voor de inhoud van het schoolvak maatschappijleer. Daarbij wordt een grote paralleliteit verondersteld tussen sociaal-wetenschappelijke en maatschappelijke problemen. In veel gevallen hoeft deze helemaal niet aanwezig te zijn.

Wetenschappelijke problemen worden in de gangbare wetenschapsbeoefening veelal gezien als problemen die in zichzelf relevant zijn. Het criterium van maatschappelijke relevantie speelt lang niet altijd de rol die het verdient. Afgezien daarvan moeten ook andere (sociaal) wetenschappelijke benaderingen dan de sociologische, als leverancier of referentiekaders voor maatschappijleer dienen. In het genoemde raamleerplan gebeurt dit onvoldoende. Tevens dienen ook de in de maatschappij aanwezige politiek-ideologische en levensbeschouwelijke standpunten als belangrijke bouwstenen voor maatschappijleer opgevat te worden. Slechts op basis van beide fundamenteën – (sociaal) wetenschappelijke en maatschappelijke visies – kunnen leerlingen leren een verantwoorde keuze te maken.

Voorkomen moet worden dat leerlingen een keuze leren te maken uit (wetenschappelijk) gekonstrueerde standpunten, in plaats van reële standpunten aangaande sociale problemen.

#### ad 6. *Maatschappijleer als konflikttheorie*

Een belangrijke aanzet tot vernieuwing in het denken over maatschappelijke en politieke vorming vormt het denkmodel waarbij de overdracht van fundamentele inzichten en konfliktbegrip als centrale thema's en oriëntatiepunten beschouwd worden. In dit denkmodel probeert men in toenemende mate de politieke tegenstellingen en de problematiek van de macht in de maatschappijleer op te nemen om aldus de leerlingen tot een kritisch oordeelsvermogen te brengen. Hierbij wordt met name gebruik gemaakt van de popularisering van verschillende sociologische konflikttheorieën zoals die van Dahrendorf. Behalve het bespreken van sociale konfliktten wordt de verwerving van zogenaamde 'fundamentele inzichten' erg belangrijk gevonden. Als fundamentele inzichten worden onder andere opgevat: de onaantastbaarheid van de menselijke waardigheid, de noodzaak om voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van de menselijke waardigheid en van de emancipatie, evenals het totstandbrengen van kansgelijkheid voor iedereen. In de Nederlandse maatschappijleerlessen komen deze fundamentele inzichten bijvoorbeeld aan bod bij de behandeling van de zogenaamde universele verklaring van de rechten van de mens en

dergelijke. Typerend voor dit denkmodel is dat men deze fundamentele inzichten voor een deel afleidt uit de grondwet.

In het maatschappijleer-onderwijs volgens dit denkmodel worden maatschappelijke tegenstellingen niet verdrongen of verdoezeld. De in de maatschappij feitelijk voorkomende tegenstellingen worden expliciet onder de aandacht van de leerlingen gebracht door de wijze van behandeling van sociale conflicten. Door de keuze van politiek-kontroversiële thema's wordt getracht de fundamentele inzichten te verduidelijken. Daarbij gaat men van de grondstelling uit, dat de analyse van de actuele politieke conflicten leidt tot inzicht in de maatschappelijke en politieke gebeurtenissen en structuren en dat daardoor de bereidheid ontstaat om aan het politieke leven deel te nemen.

#### ad 7. *Maatschappijleer als kritische sociale bewustwording*

Het denkmodel dat kritische sociale bewustwording als doelstelling van het vak maatschappijleer ziet is in Nederland vooral naar voren gebracht door Athmer van der Kallen en Cras (1974).

Volgens deze auteurs moet maatschappijleer de leerlingen brengen tot kritische sociale bewustwording. Wat hiermee bedoeld wordt, maken zij duidelijk wanneer zij de veelgehoorde begrippen 'sociale bewustwording', 'sociale betrokkenheid' en 'sociale vaardigheid' nader inhoud geven en trachten de onderlinge relaties tussen deze begrippen te verhelderen. Daarbij laten zij zich, naar hun zeggen, vooral inspireren door de ideeën van Paulo Freire.

Freire heeft zijn ideeën over opvoeding en bewustwording neergelegd in diverse publikaties waarvan de 'Pedagogie van de onderdrukten' (Freire, 1976) de belangrijkste is.

Door de directe leefwereld van de mensen als uitgangspunt te nemen en deze in dialoog met hen te problematiseren, ontstaat de mogelijkheid om over de eigen situatie en de eigen maatschappij te praten en te denken en op grond daarvan er iets aan te doen, dat wil zeggen het handelen af te stemmen op een voortdurend veranderingsproces in de richting van een meer humane wereld. Belangrijk is in dit verband dat de mens leert de wereld niet te zien als een statische werkelijkheid, maar als een werkelijkheid die op weg is, die verandert.

#### ad 8. *Maatschappijleer als politieke vorming*

In dit denkmodel dat sterk georiënteerd is op het politikologische denken, gaat het met name om de verwerving van kennis, houdingen en vaardigheden die nodig zijn voor inzicht in politieke processen en

voor het actief deelnemen aan politieke processen. Politiek wordt in dit denkmodel veelal niet gereduceerd tot partijpolitiek maar wordt in brede zin opgevat als 'het proces van toebedeling van waarden in een maatschappij'. Maatschappijleer moet bij de leerlingen de kennis, houdingen en vaardigheden tot ontwikkeling brengen die van belang zijn voor een mondige deelname aan dit proces. Wat betreft de kennisverwerving volgens dit denkmodel kan bijvoorbeeld gedacht worden aan kennis van oorzaken en gevolgen van de machtsverdeling in de maatschappij, of aan kennis van de wijze waarop maatschappelijke conflicten worden 'opgelost'.

Wat betreft de ontwikkeling van politiek relevante houdingen kan in dit verband gedacht worden aan de ontwikkeling van de bereidheid om in bepaalde situaties politiek actief te worden.

Wat betreft de ontwikkeling van vaardigheden wordt in dit denkmodel bijvoorbeeld de nadruk gelegd op het leren argumenteren, het kunnen onderscheiden van waarde-oordelen ten opzichte van feitelijke oordelen, etc.

#### ad 9. *Maatschappijleer en de 'kritische' theorie*

Het denkmodel dat wij hier bespreken oriënteert zich op de zogenaamde 'kritische Theorie' van de 'Frankfurter Schule' (Adorno, Horkheimer en Habermas).

In dit denkmodel staan als doelstellingen voor de maatschappijleer de begrippen 'emancipatie' en 'demokratisering' in het middelpunt van de belangstelling. Deze begrippen worden opgevat als kritiek op de verschillende vormen van onderdrukking en structureel of persoonlijk geweld.

In zekere zin vormt het denkmodel dat geïnspireerd is door de 'kritische Theorie' een voortzetting van het hiervoor geschetste denkmodel 'maatschappijleer als konflikttheorie'. Ook dit denkmodel is duidelijk konflikt-georiënteerd en vertrekt ook vanuit de emancipatie-doelstelling. Wat dit denkmodel echter onderscheidt van enige hiervoor gepresenteerde modellen is dat het zich sterk verzet tegen de formeel-funktionele opvatting van democratie en tevens dat het ervan uitgaat dat 'democratie' en 'emancipatie' nooit optimaal kunnen worden gerealiseerd, wanneer de economische en maatschappelijke structuren en machtsverhoudingen niet worden veranderd. Uitgangspunt vormt de noodzaak van een fundamentele demokratisering van alle terreinen van het maatschappelijk leven en de bijdrage die de sociale en politieke vorming daaraan zou kunnen leveren.

Gesteld wordt dat 'democratie' geen 'staatsvorm'

is, maar in haar oorspronkelijke betekenis als een 'maatschappelijk proces' opgevat moet worden. Ons inziens kan men dan ook beter van 'demokratisering' spreken.

In de 'formele' opvatting van democratie, wordt onder democratie of onder een democratische staat een regerings- of staatsvorm verstaan naast allerlei andere mogelijke vormen. Het is kenmerkend voor deze specifieke staatsvorm, dat het er hierbij op aankomt, het maatschappelijke systeem zoveel mogelijk in een evenwichtstoestand te houden en conflicten te vermijden. Daarvoor is het politiek actief zijn van de burgers even belangrijk als het politiek niet-actief zijn. Het houden van verkiezingen moet niet voortdurend gebeuren, maar slechts eens in de vier jaar. Op deze wijze beschouwt men democratie echter puur formeel, onder het gezichtspunt van een uitgebalanceerd evenwicht van maatschappelijke krachten.

#### ad 10. *Maatschappijleer en de 'marxistische' theorie*

Dit laatste denkmodel is tot nog toe in eerste instantie niet gericht op en bedoeld voor de sociale en politieke vorming in het onderwijs. Aangezien dit denkmodel het denken over sociale en politieke vorming in het algemeen beïnvloedt achten wij het echter gerechtvaardigd dit denkmodel in deze kontekst zeer kort weer te geven. Zoals gesteld heeft dit denkmodel betrekking op de buitenschoolse vorming. De doelgroep bestaat veelal uit de georganiseerde (hand)arbeiders die aangesloten zijn bij de vakbeweging. Dit is onder andere het geval bij de vormingsmethode die in West-Duitsland uitgewerkt is door de socioloog Oskar Negt. Centraal in deze methode staat de individuele ervaring van het 'te vormen' individu. Getracht wordt om aan het 'te vormen' individu de kollektieve aspecten van zijn of haar individuele ervaringen bewust te maken alsmede de plaats die ingenomen wordt in de sociale structuur. De exemplarische methode, zo stelt Negt, poogt de werknemer te leren op een sociologische manier te denken: zijn ervaringen te zien als ervaringen die anderen ook hebben, en dus de oorsprong ervan niet bij henzelf te zoeken, maar bij de organisatie van de maatschappij. Negt ontleent dit aan de Amerikaanse socioloog C. Wright Mills, die met het begrip 'sociological imagination' verwijst naar het vermogen om de eigen ervaringen en persoonlijke problemen te vertalen in de voor deze maatschappij kenmerkende structurele verhoudingen. Dit aspect, gekombineerd met een historische manier van denken stelt het individu in staat om een verband te leggen tussen schijnbaar van elkaar

losstaande informatie en maakt duidelijk dat de huidige maatschappelijke tegenstellingen historisch gegroeid zijn en dus niet als 'noodlot' of als 'eeuwige tegenstellingen' opgevat moeten worden. De maatschappijvisie die een groot deel van de arbeiders in de industrieel-kapitalistische samenleving bezit wordt echter wel door een fatalistische inslag gekenmerkt.

Tot zover de methode van Oskar Negt.

Meer geprononceerde marxistische visies met betrekking tot de sociale en politieke vorming zijn in Nederland naar de onderwijssituatie toe ons inziens niet voorhanden. Wel treft men hier en daar wel eens verwijzingen aan naar de opvattingen van Oskar Negt. Over het algemeen kan men vaststellen dat leerplannen of -boeken die zich enigszins oriënteren op dit denkmodel weinig kans krijgen om in het onderwijs te gaan functioneren, al was het alleen al vanwege de weigering van uitgeverijen om zulk materiaal uit te geven.

Keren wij na deze korte samenvatting van mogelijke denkmodellen voor de maatschappijleer terug naar de eerste graads opleiding voor dit vak. Het is nu mogelijk om de uitgangspunten van de opleiding nader te adstrueren aan de hand van de eerder weergegeven denkmodellen. In grote lijnen kan gesteld worden dat onze uitgangspunten zich voornamelijk oriënteren op elementen afkomstig uit de onder 6, 7, 8 en 9 omschreven denkmodellen. Zoals gesteld lopen in de praktijk en in een daarop gerichte lerarenopleiding de verschillende denkmodellen door elkaar heen en vullen zij elkaar aan. Daarom wordt ook gesproken van 'modellen'.

In onze opleiding staan wij een sociale en politieke vorming voor die gericht is op het leveren van een bijdrage aan de kritische sociale bewustwording van de leerlingen. Over de 'sociale' vormingskomponent is in het voorafgaande al het een en ander gesteld.

Onder kritische sociale bewustwording verstaan wij een manier van denken en voelen waarbij men zich bewust wordt van de eigen situatie, van de historische, kulturele, sociale en dus politieke bepaaldheid daarvan.

Bij de 'politieke' vormingskomponent staat centraal het 'vertalen' van de eigen situatie, problemen en ervaringen van de leerlingen in de voor de maatschappij kenmerkende structurele aspecten (vgl. bijvoorbeeld ongelijkheid in de klas en ongelijkheid in de maatschappij, Negt, 1971). Gestreefd wordt naar het stimuleren van een maatschappelijk engagement en een gefundeerd politiek oordeelsvermogen.<sup>2</sup> De leerling begrijpt de werkelijkheid als



proces en niet als statisch gegeven. Kritisch sociaal bewustzijn omvat reflectie en actie (Freire, 1972). Wanneer het individu afziet van actie wordt hij (zij) een kritisch toeschouwer en vervalt tot verbalisme. Als hij (zij) afziet van reflectie, en actie voert omwille van de actie kan het handelen chaotisch worden (Athmer en Cras, 1971).

De sociale en politieke vorming vormt naar onze mening een opdracht voor alle vakken. Behalve enigszins in één vak als maatschappijleer komt deze vorming in het huidige onderwijs veel te weinig aan bod en krijgt zij nauwelijks kans om zich te ontwikkelen. De verschillende vakken zijn meestal zo scherp van elkaar gescheiden dat de nodige integratie van meerdere gezichtspunten, niet of slechts bij toeval tot stand komt. Maatschappijleer kan ons inziens een bescheiden doch belangrijke functie vervullen in het bevorderen van het proces van sociale bewustwording bij de leerlingen. Met het oog hierop is het van belang de aandacht te richten op de wijze van benadering van leerlingen bij maatschappijleer. Tot de doelstellingen van maatschappijleer behoort met name de bevordering van de eigen inbreng, zelfwerkzaamheid, eigen stellingname en creativiteit van de leerlingen. Daarbij wordt expliciet getracht om vormingssituaties te creëren waarin de onderlinge samenwerking gestimuleerd wordt en de competitie vermeden. Wat betreft de onderwijsleersituatie en de schoolorganisatie wordt gestreefd naar bevordering van de deelname van de leerlingen aan de besluitvorming, opdat zij mede vorm kunnen geven aan hun eigen situatie en gestimuleerd worden om daarover na te denken en een eigen inbreng te leveren (cf. Langeveld, 1975).

Zolang de vakkenscheiding blijft en projekt-onderwijs schaars is, willen wij via maatschappijleer expliciet de aandacht voor de sociale en politieke vorming stimuleren. Maatschappijleer wordt in onze visie thematisch gegeven. Maatschappijleer is een multidisciplinair vak.

Bij het ontwerpen en uitvoeren van thematische leerplannen wordt aandacht gegeven aan wat verschillende sociale wetenschappen over de thema's aan relevante inzichten gevonden hebben. Voor maatschappijleer zijn de wetenschappen een noodzakelijke ondersteuning, maar onvoldoende om inzicht te krijgen in de sociale werkelijkheid. Evenzeer zal moeten worden aangegeven hoe bepaalde groeperingen oplossingen voorstaan en keuzen maken op politieke gronden. Het maken van eigen keuzen door de leerlingen ligt in het verlengde hiervan.

Mede uit onvrede met de bestaande leerboeken

maatschappijleer, waarin kritisch sociaal bewustzijn kennelijk geen streefdoel is, heeft het instituut vanaf het begin zich bij de opleiding toegelegd op 'open' leerplanontwikkeling, opdat de docenten hun eigen leerplannen zouden kunnen maken.<sup>3</sup>

Bij de ontwikkeling van leerplannen door ons instituut, dat in deze zeer nauw samenwerkt met het facultaire Instituut voor onderwijskunde van de lerarenopleiding, worden de volgende kenmerken relevant geacht:

- a. een leerplan maak je niet alleen, maar in een team waarin zoveel mogelijk 'deskundigheden' vertegenwoordigd zijn;
- b. de leerplannen worden gemaakt rond een thema;
- c. de leerplannen gaan zoveel mogelijk uit van de belangstelling, behoeften, de belangen en ervaringen van de leerlingen;
- d. de leerplannen zijn een houvast, geen blauwdrukken, met andere woorden open, procesgerichte ladenkastleerplannen;
- e. wat de methode betreft wordt gekozen voor het leren door ervaren. Zoveel mogelijk wordt overgelaten aan zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Er worden situaties geschapen waaruit leerlingen zelf iets kunnen leren (aktiverende werkvormen);
- f. verschillende sleutelbegrippen, aandachtspunten en optieken komen in de verschillende thema's steeds weer aan de orde zoals: waarden en normen, vooroordelen en stereotypen, zelfontplooiing en zelfbeschikking, rolverdeling (milieuspecifieke, leeftijdsspecifieke en geslachtsspecifieke) mondiale en historische optieken, politieke aspecten (macht, belangen, etc.). Deze begrippen vormen een rode draad, die door de leerplannen loopt;
- g. er wordt gezocht naar middelen om te evalueren zowel de verandering in houding als de verandering van inzicht.<sup>4</sup>

Tot zover enige uitgangspunten die ten grondslag liggen aan het hiernagenoemde curriculum van de eerste graads opleiding. Alvorens de konsekwenties van de bovenstaande inzichten van de universitaire lerarenopleiding in Nijmegen uiteen te zetten, wordt eerst nog even stilgestaan bij het volgende vraagstuk.

### 3. De bevoegdheidsregeling voor maatschappijleer

De ongunstige startpositie van maatschappijleer heeft ook betrekking op de bevoegdheidsregeling. In verband met de uiteenlopende inzichten over de vorm en de inhoud van het vak is de bevoegdheids-

regeling dan ook vanaf het begin voorwerp van discussie geweest.

In 1968 werden alle leraren die in het bezit waren van een bewijs van bekwaamheid voor het voortgezet onderwijs, bevoegd verklaard voor het geven van onderwijs in maatschappijleer aan die scholen of schoolniveau's waaraan zij op grond van hun bewijs van bekwaamheid bevoegd waren om les te geven. In 1970 werd deze situatie gewijzigd en werd een voorlopige algemene regeling voor de bevoegdheid opgesteld; vanaf dat moment werden diegenen bevoegd geacht, die een bewijs van bekwaamheid bezaten voor een vak dat geacht mocht worden verwantschap te hebben met het vak maatschappijleer. Tot deze vakken behoorden onder andere: sociologie, politikologie, psychologie, opvoedkunde, wijsbegeerte, Nederlands recht, economie, godgeleerdheid en voorts: geschiedenis, mits didactische aantekening; aardrijkskunde, mits didactische aantekening; kulturele antropologie, mits didactische aantekening voor aardrijkskunde; Nederlands, mits bevoegd voor geschiedenis. Onaangetast bleven de verworven rechten van degenen die in de periode van 1 augustus 1968 tot 1 augustus 1971 maatschappijleer hadden gegeven.

In januari 1979 is er in verband met de bevoegdheidsregeling een belangwekkend rapport verschenen van een ad hoc werkgroep van de Academische Raad die zich beraden heeft over de vakinhoudelijke eindtermen en vakcombinaties waaraan de universitaire lerarenopleidingen moeten voldoen. Daaraan gekoppeld is een voorstel voor een bevoegdheidsregeling voor het vak maatschappijleer.<sup>5</sup> Het rapport zal besproken worden door de Academische Raad die dan vervolgens de minister van onderwijs adviseert.

De werkgroep heeft als uitgangspunt voor een bevoegdheidsregeling gesteld dat de toekomstige leraar middels de vakinhoudelijke, algemeen-onderwijskundige vakdidactische en praktijkcomponent van de lerarenopleiding voldoende voorbereid dient te zijn om als leraar te kunnen beginnen. De werkgroep onderscheidt vervolgens een drietal categorieën van studenten die (gezien hun studierichting en de eisen die het schoolvak maatschappijleer stelt) een verschillende voorbereiding dienen te krijgen voor wat betreft de zwaarte van de vakinhoudelijke component:

- A. studenten uit de sociaal-kulturele wetenschappen: sociologie, politikologie, kulturele antropologie, en sociologie van de niet westerse volkeren;
- B. studenten psychologie, pedagogiek en andragogiek;

C. studenten rechten, geschiedenis, filosofie en economie.

De vakinhoudelijke component bevat voor alle studierichtingen in elk geval de 'specialisatie maatschappijleer' (80 uur). Daarnaast bevat de vakinhoudelijke component een 'aanvullend programma' dat per studierichting naar omvang en inhoud kan verschillen. Zo zullen bijvoorbeeld studenten uit de laatstgenoemde categorie C. een speciale inleiding in de sociologie en in de politikologie moeten volgen naast de specialisatie maatschappijleer die speciaal gericht is op de inhoud en aard van het schoolvak maatschappijleer.

Voor de realisering van deze opleidingseisen voor het verkrijgen van de eerste graads onderwijsbevoegdheid voor het vak maatschappijleer zijn een tweetal regelingen ontworpen: Een overgangsregeling voor de periode van 1980 tot 1983 waarbij in 1983 de definitieve regeling in werking treedt en een regeling voor leraren die reeds een bevoegdheid bezitten. Onder andere werden voorstellen gedaan voor degenen die op grond van de oude bevoegdheidsregeling een onderwijsbevoegdheid voor maatschappijleer hebben en tussen 12 december 1970 en 1 augustus 1980 daadwerkelijk maatschappijleer hebben gegeven en voor 1 augustus 1980 benoemd zijn, doch geen universitaire lerarenopleiding maatschappijleer hebben gevolgd. Deze leraren zullen in de gelegenheid gesteld worden vrijwillig deel te nemen aan een postdoctorale bijscholingskursus. Deze cursus zal zich vooral dienen te richten op de leerstofgebieden en de vakdidactiek.

Het is ons inziens te hopen dat de Academische Raad en de minister in overeenstemming met de voorstellen van het betreffende rapport de lerarenopleiding en de bevoegdheidsregeling een verantwoord en definitief karakter zullen geven.

#### 4. De ontwikkeling van professionele opleidingen

Vanaf ongeveer 1970 zijn aan verschillende universiteiten taakgroepen ingesteld die als taak hebben het onderwijs en het onderzoek vast te stellen van universitaire instituten belast met de eerste graads lerarenopleiding voor maatschappijleer.

De opleiding van leraren maatschappijleer is in Nijmegen toevertrouwd aan een instituut dat ressorteert onder de faculteit voor sociale wetenschappen. Aan het instituut zijn twee vakdidactische maatschappijleer verbonden. Bovendien worden gedeelten van het onderwijsprogramma verzorgd



door docenten die onderwijs geven in: normatieve maatschappijleer, onderwijssociologie, veranderingsprocessen in de landen van de Derde Wereld, politieke vorming, cultuurfilosofie, pedagogiek, algemene didaktiek en puberteitspsychologie.

Veelal onderscheidt men in de bekwaamheden die een leraar zou moeten bezitten een tweetal componenten:

- a. een onderwijskundige component, nader te splitsen in een algemeen onderwijskundige en een vakdidactische component;
- b. een vakwetenschappelijke component.

Bij de eisen die de minister van Onderwijs en Wetenschappen gesteld heeft ten aanzien van een 'professionele' eerste graads lerarenopleiding voor het vak maatschappijleer moet voor wat de onderwijskundige voorbereiding betreft voldaan zijn aan de in het C.U.L.O.-rapport gestelde vereisten.

Kort geformuleerd komen de belangrijkste van die vereisten neer op:

- het op elkaar afstemmen van de vakinhoudelijke en onderwijskundige componenten, met inbegrip van de vakdidactische, in een nader te bepalen fase van de totale opleiding, waarbij de onderwijskundige voorbereiding circa 37 weken zou beslaan;

- in de onderwijskundige voorbereiding meer samenhang te brengen tussen de theoretische en praktische onderdelen, waarbij zowel aan instituutpraktikum (= praktische voorbereiding in de opleidende instelling) als een schoolpraktikum (= begeleidende stage in de scholen onder professionele leiding) ruim aandacht zal worden geschonken.

Wat betreft het niveau van de universitaire opleidingen kan het volgende worden opgemerkt.

De opleiding tot leraar eerste graad aan de instellingen van wetenschappelijk onderwijs dient een wetenschappelijke opleiding te zijn, een opleiding derhalve die een theoretische doorgronding van de stof mogelijk maakt, hetgeen een koppeling van onderwijs en onderzoek vereist. Met het oog hierop worden onderzoeksprogramma's ontwikkeld ten behoeve van de uitbouw en ondersteuning van het schoolvak en de lerarenopleiding.

Zo is op het Instituut voor Vakdidaktiek Maatschappijleer aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen een onderzoeksprogramma ontwikkeld waarin de volgende vijf onderzoeksvelden onderscheiden zijn:

- a. curriculumevaluatie onderzoek
- b. docenten onderzoek

c. praktijkondersteunend onderzoek

d. achtergrondonderzoek ten behoeve van het schoolvak maatschappijleer

e. achtergrondonderzoek ten behoeve van de lerarenopleiding maatschappijleer.

De opleiding van aanstaande leraren maatschappijleer tracht middels dit onderzoek een brug te slaan tussen de opleiding en de onderwijspraktijk. Vooral middels het zogenaamde 'praktijk-ondersteunend onderzoek' wordt geprobeerd een bijdrage te leveren aan het op gang brengen van een bewustwordingsproces bij leerlingen en docenten die vanuit het eerder geschetste maatschappijleerperspektief werken.

De onderzoeksopzet en de onderzoeksmethoden worden daarop afgestemd. In het door ons opgezette onderzoeksprogramma staat met andere woorden de praktijkrelevantie en de praktijkbetrokkenheid centraal en wordt bijgevolg uitgegaan van een methoden-pluralisme. Op deze wijze wordt getracht een ondersteuning te geven aan de leerlingen en docenten bij de vormgeving van de politieke en sociale vorming in het onderwijs.

##### 5. De vakwetenschappelijke en de onderwijskundige component van de opleiding

De verantwoordelijkheid voor de vakwetenschappelijke component berust in eerste instantie bij de onderscheiden faculteiten, die de doktoraalgetuigschriften afgeven welke bevoegdheid verlenen maatschappijleer te doceren. Omdat vanzelfsprekend vakwetenschappelijke en onderwijskundige bekwaamheden nooit geheel te scheiden zijn en de vakwetenschappelijke component afgeleid moet worden van het schoolvak maatschappijleer is het nodig om in het kader van de opleiding tot leraar maatschappijleer, naast de voorwaarde dat men zijn kandidaatsexamen met goed gevolg heeft afgelegd, nadere vakwetenschappelijke eisen te stellen.

Voor studenten in Nijmegen geldt dat zij één van de drie volgende vakken moeten bestuderen: normatieve maatschappijleer, politieke vorming of cultuurfilosofie. De beweegreden voor het kiezen van juist deze vakken was dat zij een kritische reflectie geven op de studie van de sociologie, politikologie en culturele antropologie. Dat zijn de disciplines, waaruit de meeste studenten die de opleiding volgen, stammen. Voor juristen geldt dat zij rechtssociologie of criminologie in hun studiepakket moeten opnemen. In het kader van de vakwetenschappelijke voorbereiding op het leraarschap maatschappijleer is het

bovendien van groot belang dat studenten inzicht verwerven in de problematiek van de derde wereld. Daarom zijn alle toekomstige leraren en leraressen eveneens verplicht om de inleidende kolleges te volgen over veranderingsprocessen in de landen van de derde wereld.

Momenteel wordt gewerkt aan een andere regeling en opzet van de vakwetenschappelijke komponent van de opleiding, opdat deze beter afgestemd wordt op de eisen die de inhoud van het schoolvak stelt.

Kan men stellen dat de vakwetenschappelijke komponent in statu nascendi is, de onderwijskundige komponent is uitgegroeid tot een volwassen leerplan waarbij doelstellingen, middelen en evaluatie zijn uitgewerkt. Wij zullen deze onderdelen de revue laten passeren.

In de Nijmeegse opleiding worden de algemene onderwijskunde en de vakdidaktiek maatschappijleer geïntegreerd, in gezamenlijke verantwoordelijkheid van de betrokken docenten. Er wordt voornamelijk in werkgroepen gewerkt. Als tijdsindicatie diene dat het curriculum van de onderwijskundige komponent een omvang heeft van niet meer dan 1079 uren, waaronder begrepen zijn de tijd voor het samenstellen van stukken (verslagen, leerplannen, etc.) en voor stage. De toekomstige leraren kunnen hiertoe een cursus volgen van 12 maanden, die gemiddeld 3½ dag per week in beslag neemt.

4.3. vaardigheid om op basis van vakinhoudelijke kennis leerstof te kiezen en te structureren;

4.4. kennis van de diverse didactische werkvormen (onderwijsmethoden), inzicht in de relatie van die werkvormen tot de leerdoelen en tot de onderwijsleersituatie, alsmede vaardigheid om de belangrijkste werkvormen op het terrein van de maatschappijleer toe te passen;

4.5. kennis van en vaardigheid in methoden van evaluatie;

5. vaardigheid om zelfstandig een reeks lessen te geven over een maatschappelijk thema aan de hand van een leerboek of een bestaand leerplan;

6. vaardigheid om een zelf ontworpen leerplan en een reeks lessen met leerlingen te realiseren;

7. een zodanige kennis van en inzicht in theorie en praktijk van open leerplanontwikkeling dat de student in staat is zelf globaal een jaarleerplan samen te stellen;

8. een zodanige kennis van en inzicht in theorie en praktijk van projektonderwijs dat de student in staat is projecten van korte duur en beperkte omvang te begeleiden.

Voor het realiseren van deze doelstellingen worden een viertal blokken aangeboden, namelijk: a) het blok onderwijs en maatschappij; b) het blok maatschappijleertheorie; c) het blok praktijkvoorbereiding en tenslotte d) het blok leerplantheorie en leerplankonstruktie.

## 6. Doelstellingen van de eerste graads opleiding

1. Inzicht in de relatie tussen onderwijs en maatschappij;

2. kennis van het Nederlands fungerend onderwijs, in het bijzonder het voortgezet onderwijs, meer in het bijzonder het onderwijs aan h.a.v.o., v.w.o. en h.b.o., alsmede van de voornaamste vernieuwings-experimenten tegen de achtergrond van het gevoerde onderwijsbeleid;

3. inzicht in de vormingstheorieën en de voornaamste opvattingen over het vak maatschappijleer in Nederland en daarbuiten;

4. een zodanige kennis van en inzicht in theorie en praktijk van leerplanontwikkeling, dat de student in staat is zelf een deelleerplan (lessenreeks) te maken, waarin de verschillende opeenvolgende stappen van zulk een leerplan, als een leidraad voor het onderwijsleerproces, concreet zijn uitgewerkt;

als subdoelen vallen daarbij te onderscheiden:

4.1. inzicht in de beginsituatie van de leerling;

4.2. kennis en vaardigheid tot het ontwikkelen van concrete leer- en lesdoelen;

## 7. Het blok onderwijs en maatschappij

Dit onderdeel is in het studieprogramma van de opleiding opgenomen, omdat het voor toekomstige leraren van uitermate groot belang is, dat zij enig inzicht hebben in de samenhang van onderwijs en maatschappij, in de maatschappelijke functie van het onderwijs en in de wijze, waarop deze maatschappelijke bepaaldheid van het onderwijs doorwerkt in het concrete gebeuren op school en in de leergroep/klas. Is dit inzicht voor aanstaande leraren in het algemeen van evident belang, voor leraren maatschappijleer geldt dit in het bijzonder. Vanwege de 'marginale' positie die hun vak in het hele schoolse gebeuren inneemt en vanwege de specifieke doelstelling ten aanzien van 'leren' binnen maatschappijleer, zullen zij vaker dan andere leraren zich rekenschap moeten geven van de sociologische determinanten van het georganiseerde onderwijs en het leren daarbinnen.

In dit blok komen behalve enige belangrijke onderwijskundige aspecten betreffende de makro-

structuur van het Nederlandse onderwijs ook tal van thema's uit de onderwijssociologie aan de orde.

Voorbeelden van zulke thema's zijn de volgende:

- de ongelijke deelname en de schoolse socialisatie (vgl. Husèn, 1978; Rolff, 1973; Willis, 1977)
- het onderwijsbeleid van de staat (vgl. Idenburg, 1970, 1971; Bowles and Gintis, 1976; Brands e.a., 1977; Vervoort, 1975)
- de rol en positie van de docent in het VWO (vgl. Combe, 1971, 1975; Hänsel, 1975)
- de voorschoolse of gezinssocialisatie (vgl. Bernstein, 1971; Rolff, 1973; Roth, 1967)
- het 'verborgen' leerplan (vgl. Snijder, 1973; Tillman, 1976; Zinnecker, 1975)
- de geslachtsspecifieke socialisatie (vgl. Jungbluth, 1978; Loban, 1976; Zinnecker, 1973, 1978)
- het leerplan als een specifieke selectie, organisatie en evaluatie van schoolkennis (vgl. Bernstein, 1971a; Eggleston; Esland, 1971).

Getracht wordt om bij de behandeling van de diverse thema's te starten vanuit het zogenaamde mikro-niveau, dat wil zeggen de situatie waarin de aanstaande maatschappijleeraar terecht zal komen en vervolgens verbanden te leggen naar het meso-niveau (schoolorganisatie) en het makro-niveau (het onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie). Hierdoor wordt de aandacht gericht op de structurele inbedding van de onderwijsleersituatie en het vak maatschappijleer.

### 8. *Het blok maatschappijleertheorie*

In dit blok worden de studenten ingeleid in de verschillende theorieën over sociale en politieke vorming en in een aantal belangrijke thema's die samenhangen met de eigen aard van het schoolvak maatschappijleer. In de discussiegroepen komen de uitgangspunten, doelstellingen en inhouden van de maatschappijleer aan de orde en wordt getracht de consequenties aan te geven van bepaalde visies voor de concrete onderwijspraktijk. Daarbij wordt tevens aandacht besteed aan 'projektonderwijs' als een onderwijsvorm om bepaalde doelstellingen van maatschappijleer te realiseren.

Kort samengevat heeft de inhoud van dit blok maatschappijleertheorie betrekking op de volgende thema's:

1. Geschiedenis van het schoolvak maatschappijleer in Nederland (vgl. Dekker, 1976; Langeveld, 1972);
2. De huidige situatie m.b.t. het schoolvak maat-

schappijleer in Nederland;

3. De maatschappelijke functie van het schoolvak maatschappijleer;

4. De internationale situatie m.b.t. de maatschappelijke vorming (vgl. Fischer, 1978; Holtman, 1972; Schmiederer, 1972; Torney e.a., 1975);

5. Politieke socialisatie: theorievorming en resultaten van onderzoek;<sup>6</sup>

6. Denkmodellen in de discussie over maatschappijleer (vgl. Klaassen, 1979);

7. De doelstellingendiskussie over maatschappijleer (vgl. Dekker, 1974);

8. De resultaten van de leerplanontwikkeling voor het schoolvak maatschappijleer;

9. De leerstof voor het schoolvak maatschappijleer (kriteria voor leerstofkeuze) (vgl. Athmer, 1972; Athmer en Cras, 1978);

10. Het gebruik van methode en middelen in het schoolvak maatschappijleer (vgl. Freire, 1978);

11. De plaats van het schoolvak maatschappijleer in de school;

12. De evaluatie- en toetsingsproblematiek bij maatschappijleer;

13. Vakdidaktische discussies binnen de maatschappijleer.

ad 13. Hieronder vallen een groot aantal probleemgebieden die in de vakdidaktiek en in de onderwijspraktijk in de aandacht staan. Om er enkele te noemen: de bevoegdheidsregeling; de eindexamenproblematiek; de indoktrinatieproblematiek; de vrijheid van de docent; de verhouding leraar-leerling; de verhouding tussen strikt kognitieve en attitudinale vorming (vgl. Klaassen en Jungbluth, 1975); de verhouding tussen attitude en gedrag; het ervaringsleren (vgl. Freire, 1978); de evaluatie van leerboeken; de motivatieproblematiek in het vak maatschappijleer, etc.

Om in de opleiding theorie en praktijk zoveel mogelijk te integreren worden in de discussiegroepen tevens de oriëntatiebezoek-verslagen besproken en worden video-opnamen getoond van lessen maatschappijleer. Ook worden relevante passages uit hospitierverslagen van vorige jaren onder de aandacht gebracht om dit theoretische blok meer op de praktijk te enten.

Zoals gesteld wordt ook expliciet stilgestaan bij het thema projektonderwijs. Wij menen dat studenten in staat moeten zijn naast open leerplannen plaats te maken voor in tijd en omvang bescheiden projecten. Wij denken hierbij aan projecten van ca 6



weken, desnoods alleen in de lessen maatschappijleer.

Bij een open leerplan vindt een min of meer voorgestructureerd proces plaats waarbij de middelen gegeven en de eigen ontdekkingen van de leerlingen tevoren voorzien zijn. Deze geleide zelfontdekking kan een goede voorbereiding zijn op projektonderwijs. Een open leerplan sluit beter aan bij de bestaande schoolsituatie dus ook bij het verwachtingspatroon van de leerlingen.<sup>7</sup>

Het gebruik maken van leerling gecentreerde methoden die niet alleen cognitieve maar ook affectieve en vaardigheidsleereffekten hebben, achten wij een noodzakelijke voorbereiding om met projektonderwijs te starten. Men kan niet onvoorbereid beginnen.

Aan de hand van praktijkvoorbeelden<sup>8</sup> komen knelpunten en problemen naar voren die zich telkens weer voordoen. Aan de orde komen strategieën die gevolgd kunnen worden om projektonderwijs te introduceren.

Studenten dienen te beseffen dat weerstanden tegen projektonderwijs op alle fronten sterk zijn. Desalniettemin menen wij dat experimenten in die richting noodzakelijk blijven omdat het doel van maatschappelijke kritische sociale bewustwording in belangrijke mate juist bereikt kan worden langs de weg van goed projektonderwijs.

### 9. Het blok leerplantheorie en leerplankonstruktie

Voor een nieuw vak als maatschappijleer is het voor de leraar van groot belang dat hij in staat is zelf leerplannen te maken.

Hieraan wordt in onze opleiding veel aandacht besteed. Aard en kwaliteit van de voorhanden leerboeken op het gebied van de maatschappijleer worden eerst onder de loupe genomen. Leerplannen die door de studenten van voorafgaande cursussen gemaakt zijn, worden getoetst aan de leerplantheorie die studenten zich eigen gemaakt hebben voor de entreetoets. Het onderwijskundig gedeelte van het Raamleerplan dat handelt over het maken van een leerplan wordt nader beschouwd.<sup>9</sup>

Omdat het nodig is zoveel mogelijk te weten over de leerlingen voor wie men leerplannen maakt (beginsituatie) passen in dit blok responsiekolleges over de psychologie van puberteit en adolescentie (vgl. Mönks en Knoers, 1975).

De leerplannen die de studenten gaan maken zijn open ladenkastleerplannen. Dit houdt in dat de leerplannen op de praktijk gericht zijn en samenge-

steld in overleg met betrokkenen (leraren en leerlingen). Het leerplan moet staan voor specifiek handelen in bepaalde classesituaties. Om dit voor de beginnende leraar te vergemakkelijken dienen mogelijke varianten aangegeven te worden, die als de situatie zich voordoet uit de la getrokken worden. Immers de openheid van het leerplan wil niet zeggen dat de onderwijsplanning nu aan de leerling kan worden overgelaten, maar wel dat met de leerlingen wordt overlegd en eventueel veranderingen worden aangebracht. Vanzelfsprekend is ook de ladenkast slechts een hulpmiddel dat flexibel gebruikt moet worden.

Leersituaties zijn niet exact te plannen. De leraar dient direkt op de betrokken leerlingen, hun ideeën en ervaringen in te gaan. Ondanks de openheid van de leerplannen die studenten doorgaans aanspreekt, wordt van hen geëist dat zij leerplannen ontwikkelen die boven de specifieke schoolsituatie uit overdraagbaar zijn op de situaties van andere scholen en leraren. Het is namelijk nodig dat universitaire instituten meewerken aan de leerplanontwikkeling van het vak maatschappijleer.

Wat de evaluatie betreft wordt getracht zowel het leerresultaat als het leerproces te evalueren, mede met het oog op het verbeteren van het leerplan (vgl. De Corte e.a., 1976; Taba, 1962). Wanneer men in de werkgroepen de doelstellingen heeft geformuleerd die men zich stelt voor het vak maatschappijleer zal het mogelijk zijn daaruit vanuit zijn eigen studierichting en stellingname, thema's aan te geven die het bereiken van die doelstellingen naderbij brengen.

De thema's dienen zo gekozen te worden dat ze aansluiten bij de interessesfeer, de subjectieve ervaringswereld en het toekomstperspectief van de leerlingen en in overleg met de leerlingen worden bepaald (vgl. Schmiederer, 1977). Het aldus gekozen thema zal het onderwerp zijn van een door de studenten in de toepassingsfase van de opleiding te ontwikkelen reeks van lessen. In het algemeen zal de thematische lessenreeks niet meer dan 5 à 6 blokken beslaan (één blokkuur is een aaneengesloten periode van twee lessen van vijftig minuten).

De te ontwikkelen lessenreeks is een plan dat in ieder geval moet bevatten:

- de doelstellingen die men tracht te bereiken (deze worden zo concreet mogelijk omschreven);
- de middelen en wegen die tot het bereiken van die doelstellingen zullen moeten leiden;
- de procedures die gevolgd zullen worden om na te gaan of de nagestreefde doelstellingen (of andere doelen) zijn bereikt (vgl. Nicholls en Nicholls, 1977).

De keuze van het thema en van het onderwerp van

de lessenreeks is in beginsel vrij, al zal men zijn keuze moeten kunnen motiveren aan de hand van criteria voor leerstofkeuze (Nicholls en Nicholls, 1977). Men kan een nieuw onderwerp nemen of een leerplan bewerken dat reeds eerder is gemaakt door studenten van vorige jaargangen. Het is de bedoeling dat 2 of 3 studenten samen met of in overleg met een schoolpraktikumdocent of mentor hun leerplan maken.

De leerplannen worden besproken door de staf, samen met de studenten die ze gemaakt hebben. Alle overige geïnteresseerde studenten zijn bij die bespreking welkom en worden in de gelegenheid gesteld om opmerkingen te maken.

De leerplannen worden getoetst aan de eisen van leerplanontwikkeling, die uit de werkcolleges en de literatuurstudie bekend zijn.

De ontwikkelde lessenreeks is in eerste instantie bedoeld als een oefening voor de student. Het is niet zeker dat de school en de mentor in staat zullen zijn om medewerking te verlenen bij het ten uitvoer leggen van dit plan. Het wordt daarom aantrekkelijk zo niet noodzakelijk om tevoren met de mentor over het te ontwikkelen leerplan te overleggen. Het voordeel daarvan is dat er meer toegespitste afstemmingen kunnen komen op de konkrete te verwachten school- en classesituatie. Moeilijk is het voor studenten om aan de eis van overdraagbaarheid naar andere scholen te voldoen.

#### 10. *Het blok praktijkvoorbereiding*

Van groot belang voor de opleiding tot leraar maatschappijleer is de oriëntatie op de praktijk van alledag in de school. In de opleiding wordt getracht zoveel mogelijk praktijkgericht en praktijkbetrokken te werken. Dit impliceert uiteraard niet dat er konsessies gedaan worden aan het wetenschappelijk verantwoorde karakter van de opleiding. Indikatief daarvoor zijn de eisen die aan de leerplanontwikkeling gesteld worden. Leerplannen dienen niet alleen praktisch bruikbaar, maar ook wetenschappelijk onderbouwd en pedagogisch-didactisch verantwoord te zijn. In het kader van het onderhavige blok onderscheiden wij een oriëntatiebezoek van ongeveer één week aan het begin van de opleiding en een hospitium van minimaal 40 uren als afsluiting. In de tijd daartussen vindt het instituutspaktikum plaats waarin door studenten aan elkaar wordt lesgegeven. Alvorens deze onderdelen van het blok praktijkvoorbereiding de revue te laten passeren willen wij nog even wijzen op een aantal specifieke moeilijkheden die zich bij deze praktijkvoorbereiding voor-

doen.

Allereerst is daar het feit dat het vak nog relatief kort bestaat, hetgeen tot gevolg heeft dat het aantal leraren met een ruime ervaring schaars is. Wil een docent als een goede mentor kunnen fungeren dan is enige jaren ervaring echter een eerste vereiste. Tegenover dit beperkte aantal ervaren docenten staat een groot aantal toekomstige leraren.

Een verdere complicatie is dat het aantal uren maatschappijleer in één klas zeer gering is. Mede hierdoor worden grenzen gesteld aan de mogelijkheden van een uitgebreide praktijkvoorbereiding.

Gezien de doelstellingen van de opleiding en de beperkte 'manpower' kunnen noodgedwongen slechts een beperkt aantal studenten opgeleid worden.

##### a. het oriëntatiebezoek

In het oriëntatiebezoek maken de studenten opnieuw kennis met het schoolleven en komen zij in contact met hun mentor en met de school waar zij waarschijnlijk hun hospitium zullen lopen. In het oriëntatiebezoek volgen de studenten de leraar maatschappijleer bij zijn lessen en verdere bezigheden. Zo mogelijk worden ook een aantal lessen aardrijkskunde, geschiedenis, economie en/of Nederlands gevolgd. Tevens wordt de studenten aangeraden een aantal lesuren met een 'kluster' leerlingen mee te lopen.

Doel van het oriëntatiebezoek is dat de studenten een indruk krijgen van de beginsituatie van de leerlingen, van de verhouding leraar/leerling, van de positie van het vak in de school en de verhouding tussen de leraar maatschappijleer en andere leraren. Verder proberen zij zoveel mogelijk te weten te komen over de school en de schoolorganisatie.

##### b. het instituutspaktikum

Een onderdeel van de voorbereiding van een leerplan voor maatschappijleer is het kiezen van de methoden en het weten waarom. Dikwijls hebben studenten in hun eigen schooltijd en tijdens hun universitaire studie voornamelijk bepaalde methoden leren kennen zoals de kathedermethode, de discussie en soms ook het onderwijsleergesprek. Er zijn echter veel meer mogelijkheden om de communicatie tussen leraar en leerlingen en de leerlingen onderling vruchtbaar te laten verlopen bij de bewerking van een bepaalde leerstof (vgl. Athmer en Cras, 1974; Giesecke).

Bij de keuze van de didactische werkvormen staat met het oog op de doelstellingen, de zelfwerkzaamheid van de leerlingen centraal. De studenten maken kennis met leerling-gecentreerde methoden die

tegelijktijd leereffekten hebben op cognitief, affektief en/of vaardigheidsvlak en die de leerlingen iets laten ervaren: rollen en simulatiespel, play-reading, schrijfronde, discussie, kort geding, het visualiseren van teksten, alle vormen van zelfstandig en creatief aanpakken van problemen, sociale vaardigheden, enquête en interview.

Voornamelijk wordt hierbij gebruik gemaakt van mikro-teaching, soms echter geven de studenten er de voorkeur aan een schoolklas te imiteren en een (gedeelte van) een les te simuleren.

Het begrip mikro-teaching duidt aan dat een leraar in opleiding in een gereduceerde situatie onderwijs geeft, zodat deze nog niet de totaliteit van het onderwijsproces in het oog behoeft te houden, maar zich ter oefening op een beperkt aantal aspecten kan richten, echter wel op een zodanige wijze dat zich een echte onderwijssituatie voordoet.

De reductie betreft in ons geval de volgende aspecten:

- het aantal 'leerlingen' is beperkt;
- de tijd is beperkt tot bijvoorbeeld 10-15 minuten;
- de school- en klassensituatie is losgelaten: het onderwijs vindt in de opleiding plaats met speciaal gemotiveerde 'leerlingen'.

Hoewel het ons inziens wel de voorkeur verdient, is een mikro-teaching met 'echte' leerlingen moeilijk te organiseren. In onze opleiding hebben wij het derhalve zo geregeld, dat de onderwerpen die behandeld worden, voor medestudenten relatief nieuw zijn, zodat de mini-les door hen werkelijk als onderwijs ervaren kan worden. Het plan voor de 15 minuten les wordt met de vakdidactici voorbereid en tijdens de 'les' worden video-opnamen gemaakt. Daarna wordt de gegeven les geëvalueerd en worden suggesties ter verbetering aangedragen.

Tijdens de betreffende 'lessen' kunnen studenten de kamera bedienen, zodat het praktikum tevens een media-praktikum is.

In een echte mikro-teaching-sessie bereidt de student gewapend met de evaluerende opmerkingen van medestudenten en vakdidactici een herhaalde les voor een ander groepje leerlingen voor. In de Nijmeegse opleiding doet zich die gelegenheid met het oog op de grote aantallen studenten vooralsnog niet voor. Het zou voor de student wel zinvol zijn de evaluerende kritiek voor zichzelf uitvoerig te rapporteren en pogen te verwerken, opdat bepaalde beginfouten in het schoolpraktikum vermeden worden.

Konkluderend kunnen wij zeggen dat het doel van het instituutpraktikum is dat de aanstaande leraar leert:

- een stukje leerstof over te dragen: helder, goed van opbouw en stimulerend;
- verschillende andere methoden dan de 'kathedermethode' te gebruiken;
- leermiddelen op de beste wijze te gebruiken (bordgebruik, eventueel flap, audiovisuele media, e.d.);
- te onderscheiden welke methoden het beste gebruikt kunnen worden om verschillende doelen te bereiken (vgl. Grell, 1976).

Als deze doelen tijdens het instituutpraktikum worden bereikt, kan de aanstaande leraar in het schoolpraktikum professioneler werken. Tijdens het instituutpraktikum doet zich daarenboven de eerste gelegenheid voor zich te oefenen in sociaal geïntegreerde houding en gedrag (vgl. Tausch en Tausch, 1976). Omdat dit gedrag voorwaarden kan scheppen om een proces van kritische sociale bewustwording bij leerlingen te bevorderen zal het nodig zijn zich hierin te oefenen.

Tijdens de discussies in de werkgroepen bij het blok Maatschappijleertheorie zijn studenten vaak meer geneigd verdergaand gedemokratiseerd gedrag te willen realiseren bijvoorbeeld de dialoog van Freire (Freire, 1972), maar in de praktijk blijken zij onwillekeurig te vervallen in de autoritaire onderwijsstijl waarmee zij wellicht zelf zijn aangesproken tijdens hun schooltijd ofwel gaan zij over tot de *laisser-faire* stijl. Bij de opvoeding tot mondige en weerbare personen past het dat leerlingen ervaren dat bij zelfbepaling ook het aanvaarden van verantwoordelijkheid, solidariteit en engagement hoort. Een *laisser-faire* houding bevordert deze gewenste eigenschappen evenmin als autoritair optreden.

Aan studenten worden moeilijke situaties voorgelegd die in voorgaande jaren tijdens de hospitiumperiode zijn meegemaakt; hierop wordt door studenten spontaan schriftelijk gereageerd en de reacties worden in kleine groepjes ter discussie gesteld (zie Reinhart en Annemarie Tausch a.w. Trainingspractica ter vermindering van een autoritaire en bevordering van een sociaal geïntegreerde houding).

### c. het hospitium

Het hospitium neemt een centrale plaats in in de opleiding, omdat het studenten direct voorbereidt op hun beroep. Het hospitium was in oorsprong het passief bijwonen van lessen van een ervaren leraar. Het was een individuele aangelegenheid; men moest maar kijken hoe het moest en dan proberen. Dit is nu totaal anders. Het hospitium geschiedt veelal in groepjes van twee. De studenten kunnen met elkaar



overleggen, elkaar steunen en elkaar wederzijds observeren en feed-back geven. Zij worden actief bij het lesgeven betrokken, gaan geleidelijk aan de taken op zich nemen en tenslotte zelfstandig lesgeven.

De studenten worden in staat gesteld het schoolleven participierend te observeren.

De hierna genoemde doelstellingen vormen hiervoor een leidraad:

1. het observeren van het schoolgebeuren waarbij centraal staan:
  - de plaats van het vak maatschappijleer,
  - de plaats en de activiteiten van een docent maatschappijleer,
  - het kennis nemen van ideeën van leerlingen met betrekking tot hun eigen schoolsituatie en ten aanzien van het vak maatschappijleer.
2. het toepassen van de op het instituutspraktikum geleerde vaardigheden en het realiseren van sociaal geïntegreerd lerarendrag.
3. het uitvoeren van een zelf ontworpen leerplan of lessenreeks maatschappijleer in samenwerking met de mentor, aangepast aan de beginsituatie van de klas(sen).

Het hospitium vindt plaats in de bovenbouw van een havo- respectievelijk vwo-school of van een pedagogische academie.

Het hospitium vindt zoals gezegd plaats in groepjes van twee studenten. Het groepje verricht de werkzaamheden zoveel mogelijk gemeenschappelijk (bijvoorbeeld gezamenlijk voorbereiden van een les; als er één les geeft, observeert de ander, etc.). Dit geldt eveneens voor het maken van een verslag. Uiteraard geldt dit niet voor het geven van de les omdat men dat als docent in de toekomst ook alleen zal moeten doen. Er is gekozen voor een stage met twee in plaats van een individuele stage, omdat het effect van de stage o.a. wordt vergroot door het onderling overleg en het observeren van elkaars activiteiten. Het vertrouwd raken met de achtergronden, mogelijkheden, etc. van het docentschap maatschappijleer houdt voor wat betreft het hospitium ook in, dat de student de docent ook in een aantal niet-les-activiteiten zal volgen, teneinde te bepalen welke plaats de docent maatschappijleer in de school inneemt. Als niet-les-activiteiten van de docent kunnen bijvoorbeeld het bijwonen van vergaderingen met collega-docenten of met leerlingen aangemerkt worden. Het beeld van de school en het hele onderwijsgebeuren dat de student meestal reeds tijdens het oriëntatiebezoek heeft verworven zou uitgebreid kunnen worden door het bijwonen van enkele lessen in een ander vak bijvoorbeeld aardrijkskunde, Nederlands. Hierdoor krijgt men

enige notie van de gehanteerde didaktische werkvormen op de school. De leerlingen verdienen veel aandacht, zowel tijdens als buiten de lessen. Een gesprek met meerdere leerlingen, met als doel het krijgen van een impressie over hoe die leerlingen tegen de schoolwereld en tegen maatschappijleer aankijken wordt dan ook belangrijk gevonden. Eveneens kan een bezoek aan een vergadering van een leerlingenraad gebracht worden of via een andere weg meer relevante informatie verkregen worden.

De lessen door de studenten te geven worden door hen voorbereid in overleg met de mentor. Ook de nabespreking vindt gemeenschappelijk plaats. Hierin spelen de observaties van de medestudent, de ervaring van de uitvoerder, de geplande lesprocedure, de opmerkingen van de mentor en eventueel de door de leerlingen gegeven beoordeling een belangrijke rol. Voor wat het laatste betreft verdient het aanbeveling een afsluitende evaluatie met de klas en de uitvoerende student te houden. Dit kan het beste schriftelijk gebeuren via een evaluatie-formulier door de studenten te ontwerpen. Men dient minimaal 12 lessen zelfstandig te geven in niet meer dan twee parallelklassen. Zoals vermeld is het minimum aantal hospitium-uren bepaald op 40. De studenten leggen hun ervaringen vast in een hospitiumverslag.

Het maken van zo'n verslag heeft de volgende drie doelen:

1. Het beoordelen van de stand van zaken van iedere hospitant met betrekking tot de opleidingsdoelstellingen.
2. Het bespreekbaar maken van de hospitiuervaringen in een werkkollege.
3. Het evalueren van de opleidingsdoelen.

Het uitwisselen, vergelijken en beoordelen van elkaars ervaringen zijn belangrijke activiteiten tijdens de opleiding.

#### 11. Toetsing en evaluatie in de eerste graads opleiding

Vanaf het studiejaar 1977-1978 is voor de opleiding maatschappijleer in Nijmegen een entreetoets ingesteld. In de voorafgaande jaren is gebleken dat in werkgroepen te veel tijd moest worden besteed aan informatie die in de te bestuderen literatuur voorhanden was, maar die door studenten om allerlei redenen niet tijdig was verwerkt. Daardoor werd in de werkgroepen minder effectief en zinvol gewerkt

dan mogelijk was geweest bij voldoende informatie. Daarbij komt dat studenten van verschillende studierichtingen afkomstig zijn, zodat gestart wordt vanuit een verschillende voorkennis. Wanneer de kennis van de aangegeven literatuur alle studenten ter beschikking staat, kan de zogenaamde beginsituatie in de werkgroepen in dit opzicht gelijk zijn, hetgeen een goede startpositie in de werkgroepen verzekert. Om die reden wordt die kennis aan het begin getoetst. Vereist is dat men de gebruikte begrippen en hun samenhang kent en inzicht toont in de beschreven theorieën en modellen. In de werkgroepen behoeven deze dan geen nadere toelichting. De entreetoets wordt schriftelijk afgenomen en bestaat uit een aantal overwegend open vragen.

De universiteitsraad in Nijmegen heeft bepaald dat er slechts eindverklaringen voor een lerarenopleiding mogen worden afgegeven, als de kennis en vaardigheden van de student aan een onderzoek zijn onderworpen geweest. Uitdrukkelijk heeft de betreffende raad vermeden om in dit verband te spreken van een tentamen. Bij een tentamen immers zou het aspect van de praktische vaardigheid in de knel kunnen komen, terwijl dat juist in een geprofessionaliseerde lerarenopleiding van een niet te onderschatten betekenis is. De studenten van de lerarenopleiding maatschappijleer, zullen daarom niet alleen blijf moeten geven van verworven inzichten in de theorie, zij zullen eveneens moeten tonen dat zij met die theorie iets kunnen doen in de praktijk door het ontwikkelen van een lessenreeks, en door het met vrucht doen van een hospitium aan een onderwijsinstelling. Aldus uitgerust zullen zij als leraar maatschappijleer voldoende ondergrond hebben om te kunnen functioneren en bij te dragen tot ontwikkeling van het vak maatschappijleer.

## 12. Evaluatie van de opleiding

De evaluatie van de opleiding tot eerste graads leraar maatschappijleer heeft een continu karakter. Bij de jaarlijkse vaststelling van het onderwijsprogramma worden de ervaringen van het afgelopen studiejaar en de geïnventariseerde wensen en behoeften van de studenten en mentoren gekonfronteerd met de afzonderlijke onderdelen van het onderwijsprogramma en de daaraan ten grondslag liggende argumentatie. Daarnaast vindt er een evaluatie plaats van de effecten van de opleiding over een periode van een aantal jaren. In dit verband is een empirisch onderzoek naar de loopbaan van de afgestudeerde docenten van onze opleiding gewenst. Nagestreefd wordt om dit onderzoek in inter-universitair verband

op te zetten.

Daarnaast wordt in onze opleiding getracht de resultaten van de opleiding langs twee ingangen te evalueren.

Ten eerste door uit de omvangrijke hoeveelheid hospitiumverslagen de problemen/ervaringen te destilleren, die niet incidenteel zijn, maar regelmatig – zij het in verschillende gedaanten – terugkeren. Op basis hiervan is een indeling gemaakt in categorieën:

- doelstellingen van het vak en konfrontatie met de praktijk
- de school
- de leerlingen
- de hospitant/docent
- de onderwijsmethode/normen.

Van elk van deze categorieën kunnen sprekende voorbeelden van steeds weer terugkomende moeilijkheden van hospitanten worden aangehaald. Studenten en docenten van de opleiding worden hierdoor gemotiveerd speciale aandacht te besteden aan deze problemen zowel door theoretische verdieping als door praktische oefening b.v. bij het instituutspraktikum. Genoemde categorieën komen reeds alle in het studieprogramma aan de orde. Zo is het mogelijk knelpunten te ontdekken, maar het is niet altijd mogelijk deze op te heffen. Zo kan een opleiding bijvoorbeeld de gevolgen van een gebrekkige bevoegdheidsregeling alleen aangeven, niet verhelpen.

Op de tweede plaats houdt de opleiding van Nijmegen contact met afgestudeerden die als docent(e) in deze regio werkzaam zijn. Deze docenten worden met name komend studiejaar zeer nauw bij de opleiding betrokken. Zij begeleiden een jaar lang een tweetal studenten, bespreken gezamenlijk de inhoud van de publikaties die in de opleiding aan de orde gesteld worden, participeren desgewenst aan werkgroepen en kunnen te allen tijde hun wensen en ideeën over de opleiding aan de staf doorgeven die daarmee zoveel mogelijk rekening tracht te houden bij het plannen van het curriculum van de komende jaren.

## Noten

1. Aanzetpunten voor die opvatting van sociale vorming kunnen gevonden worden in de volgende literatuur: Claussen (1978); Kösel (1975); Krapman (1973); Moltenhauer (1974); Vogel (1977).
2. Deze opvattingen worden uitgewerkt in: Klaassen (1975).
3. Uit inhoudsanalyses naar de aard en kwaliteit van de bestaande leerboeken maatschappijleer is gebleken dat de meeste leerboeken een affirmatief of systembevesti-

- gend karakter hebben. Vgl. Brands e.a. (1970). Soortgelijke resultaten zijn naar voren gekomen in West-Duitse onderzoeken. Vgl. Nitschke (1966).
4. Voor nadere informatie over 'open' leerplanontwikkeling en ladenkastleerplannen kan verwezen worden naar: Brinkmann (1975); Seybold (1978); Taba (1962).
  5. Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer, 1979.
  6. Vgl. Jungbluth en Klaassen (1973); Langeveld (1975); Claussen (Hrsg) (1976); Ackermann (Hrsg) (1974). Vermeldenswaard zijn ook de artikelen in het in 1977 opgerichte tijdschrift: *International Journal of Political Education*, Elsevier, Amsterdam.
  7. Vgl. het themanummer 'Leren van Leerlingen' in *Jeugd en Samenleving* (1978); Dijkstra en Heuvelmans (1978); Schmiederer (1977).
  8. Vgl. het themanummer van *Jeugd en Samenleving*, o.c.; Jansen en Van Kammen (1976).
  9. Vgl. 'Raamleerplan Maatschappijleer', 1976. Tevens wordt aandacht besteed aan de in West-Duitsland ontwikkelde 'Richtlijnen für den Politik. Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen', 1974 en de 'Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre' 1973.
- Literatuur*
- Ackermann, P. (hrsg), *Politische Sozialisation*, Opladen, 1974.
- Athmer, Th., *Maatschappijleer, een open boek*, Groningen, 1972.
- Athmer, Th. en Cras, A., *Massamedia*, Groningen, 1976.
- Athmer, Th. en Cras, A., *Sociale Vaardigheden*, Groningen, 1974.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, Vol. I theoretical studies towards a sociology of language, London, 1971.
- Bernstein, B., On the classification and framing of educational knowledge. In: M. Young, *Knowledge and Control*, London, 1971(a).
- Bowles and Gintis, *Schooling in capitalist America; educational reform and the contradictions of economic life*, London, 1976.
- Brands, J. e.a., *Maatschappijleer ontwerp voor een alternatief*, Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Leiden, 1970.
- Brands, J. e.a., *Andere Wijs over onderwijs*, Nijmegen, 1977.
- Brinkmann, G., *Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis*, Kronberg, 1975.
- Claussen, B., *Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen*, Ravensburg, 1978.
- Claussen, B. (Hrsg), *Materialien zur politischen Sozialisation*, München, 1976.
- Combe, A., *Zur Arbeitssituation des Lehrers*, München, 1975.
- Combe, A., *Kritik der Lehrerrolle*, München, 1971.
- Corte, E. De, e.a., *Beknopte Didaxologie*, Groningen, 1976.
- Dekker, H., *Kernthema's voor maatschappijleer*, Leiden, 1976.
- Dekker, H., *Doelstellingen voor de maatschappijleer*, Assen, 1974.
- Dekker, H. en Vis, J., *Lessen over macht*, Leiden, 1978.
- Dijkstra, W. en Heuvelmans, T., *Projektonderwijs, enquête en interview in de serie 'Maatschappijleer een open boek'*, Groningen, 1978.
- Eggleston, J., *The sociology of the school curriculum*, London.
- Esland, G., Teaching and learning as the organization of knowledge. In: M. Young, *Knowledge and Control*, London, 1971.
- Ervarend Leren*, gebaseerd op de pedagogische ideeën van Freire, Paulo, De Horstink, Amersfoort, 1978.
- Fischer, K. (Hrsg), *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung*, Stuttgart, 1978.
- Freire, P., *Pedagogie van de onderdrukten*, Baarn, 1972.
- Giesecke, H., *Methodik des politischen Unterrichts*.
- Grell, J., *Training van onderwijsgedrag*, Groningen, 1976.
- Hänsel, O., *Die Anpassung des Lehrers*, Weinheim, 1975.
- Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*, Frankfurt, 1973.
- Holtman, A., *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*, Opladen, 1972.
- Husèn, T., *Sociale factoren in het onderwijs*, Groningen 1978.
- Idenburg, Naar een konstruktieve onderwijspolitiek. In: *Pedagogische Studiën*, 1970.
- Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*, Groningen, 1971.
- Jansen, Th. en Kammen, A. van, *Projektonderwijs, afleren en aanleren*, Purmerend, 1976.
- Jungbluth, P., *Van traditionele meisjespedagogiek tot rol-doorbekend onderwijs*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1978.
- Jungbluth, P. en Klaassen, C., *De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen*, Hoofdstuk III, Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1973.
- Klaassen, C., *Onderwijs en sociale bewustwording*. In: *Jeugd en Samenleving*, 1975, nr. 5.
- Klaassen, C., *Denkmodellen in de maatschappijleer*. In: *Intermediair*, nr. 11, 16 maart 1979 en nr. 12, 23 maart 1979.
- Klaassen, C. en Jungbluth, P., *Onderwijs en attitudele vorming*. In: *Verbum*, JRG XLII, nr. 11, november 1975.
- Kösel, E., *Soziale Lernziele in der Schule*, Ravensburg, 1975.
- Krapmann, L., *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart, 1973.
- Langeveld, W., *Vorming tot participatie, een handboek voor de politieke vorming van 13- tot 15-jarigen*, Groningen, 1975.
- Langeveld, W. (samensteller), *Maatschappijleer, artikelen, rapporten, documenten*, DIC-map 15-17, De Horstink, Amersfoort, 1972.
- Loban, *Sexism in children's books*, London, 1976.
- Mollenhauer, Kl., *Theorien zum Erziehungsprozess*, München, 1974.
- Mönks, F. en Knoers, A., *Ontwikkelingspsychologie*, Nijmegen, 1975.



- Negt, O., *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt, 1971.
- Nicholls, A. en Nicholls, S., *Werken aan het leerplan*, Groningen, 1977.
- Nitschke, V., *Schulbuchanalyse*, Frankfurt, 1966.
- Raamleerplan Maatschappijleer, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1976.
- Richtlinien für den Politik-Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 1974.
- Rolf, H., *Sozialisation und Auslese durch die Schule*, Heidelberg, 1973.
- Roth, H., *Begabung und Lernen*, Stuttgart, 1967.
- Schmiederer, R., *Zwischen Affirmation und Reformismus*, Frankfurt, 1972.
- Schmiederer, R., *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Frankfurt, 1977.
- Seybold, H., *Opzet en strategie van op de praktijk gericht leerplanontwikkeling*, Groningen, 1978.
- Snijder, B., *The hidden curriculum*, Cambridge, Mass., 1973.
- Taba, H., *Curriculum Development, Theory and Practice*, San Francisco, 1962.
- Tausch, R. en Tausch, A., *Psychologie van opvoeding en onderwijs*, Deventer, 1976<sup>4</sup>, p. 149 e.v.
- Themanummer *Leren van leerlingen*. In: *Jeugd en Samenleving*, oktober/november 1978.
- Tillmann, Kl., *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld; soziales Lernen in der Institution Schule*, Frankfurt, 1976.
- Torney, J. e.a., *Civic education in ten Countries*, Uppsala, 1975.
- Vervoort, C., *Onderwijs en Maatschappij*, Nijmegen, 1975.
- Vogel, V., *Soziales Lernen als Element soziologischer Sozialisationstheorie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 29, 1977, p. 32-44.
- Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer: *Eindtermen van de vakinhoudelijke component van de universitaire leraren opleiding maatschappijleer; voorstel voor een bevoegdheidsregeling voor het vak maatschappijleer*, Voorburg, februari, 1979.
- Willis, *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*, Hamshire, 1977.
- Zinnecker, J., *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim, 1975.
- Zinnecker, J., *Emanzipation der Frau und Schulausbildung*, Weinheim, 1978.
- Zinnecker, J., *Sozialgeschichte der Mädchenbildung*, Weinheim, 1973.

#### Curricula vitae

Th. F. M. C. Athmer van der Kallen (1923). Vakdidactica maatschappijleer aan de K.U. te Nijmegen sinds 1972. Studeerde Nederlands Recht in Nijmegen. Was advocate te Eindhoven gedurende 15 jaar. Sinds 1960 gaf zij lessen maatschappijleer op een HBO-opleiding en van 1968-1975 was zij lerares aan een scholengemeenschap voor VWO/HAVO/MAVO. Gedurende vier jaar fungeerde zij als voorzitter van de interscholair vaksectie maatschappijleer van OMO (Ons Middelbaar Onderwijs). Zij was mede-oprichtster en eerste voorzitter van de NVLM (Nederlandse Vereniging voor Leraren Maatschappijleer), lid van de kerngroep van de CMLM en van de Programma Commissie Maatschappijleer voor het maken van een programma voor de tweede en derdegraadsopleidingen. Zij publiceert een praktijknabij open leerplan maatschappijleer waarvan tot nu toe behalve het basisboek drie delen zijn verschenen (co-auteur A. Cras).

C. A. C. Klaassen (1948) is wetenschappelijk medewerker aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Gespecialiseerd in de onderwijssociologie en de sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling. Hij was vanaf 1972 tot januari 1978 verbonden aan de sectie onderwijsresearch van het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS). Sinds januari 1978 werkzaam op het Instituut Vakdidactiek Maatschappijleer van de Katholieke Universiteit. Docent onderwijssociologie van de MO-pedagogiek-opleiding van de Koninklijke PBNA-Culemborg. Publicaties onder andere in *Mens en Maatschappij*, *Sociologische Gids*, *Jeugd en Samenleving*, *Intermediair* en *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.

Adres: Instituut Vakdidactiek Maatschappijleer K.U. Nijmegen, Groesbeekseweg 147, Nijmegen.