

# Hoe vakoverstijgende begrippen als ‘urbanisatie’ kansen bieden voor samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken

Een van uitgangspunten van de vernieuwing van het nationaal curriculum in Nederland is het creëren van inhoudelijke samenhang tussen de vakken op basis van leergebieden. Voor de Mens- en Maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer) was het de bedoeling dat dit voornamelijk plaatsvindt in een leergebied Mens & Maatschappij. De aanleiding voor dit onderzoek is dat in de bovenbouw van het Nederlandse onderwijs een samenwerking tussen deze vakken nauwelijks voorkomt. Uit onderzoek onder docenten lijkt de oorzaak daarvan vooral de vakspecifieke examenprogramma's en de focus van docenten op het examen te zijn (Tuithof, 2017; Pieters, 2022). In dit artikel doen wij verslag van de wijze waarop docenten bij verschillende M&M-vakken omgaan met een inhoudelijk begrip dat bij alle vakken wordt behandeld. Op basis van een analyse van de examenprogramma's is gekozen voor het onderzoeken van de vakdidactische kennis van docenten over het begrip urbanisatie. Uit het afnemen van een bestaande vragenlijst bij 23 ervaren docenten blijkt dat docenten over minder specifieke vakdidactische kennis beschikken dan dat wij van tevoren hadden verwacht. Anderzijds lijken de docenten van de vier betreffende vakken wel een gedeelde visie op het begrip urbanisatie te hebben. Dit kan een goede basis vormen voor vakoverstijgende projecten.

*Kernwoorden: vakdidactisch kennis, Mens en Maatschappij vakken, urbanisatie, vakoverschrijdend onderwijs, Pedagogical Content Knowledge (PCK)*

*Tim van der Heiden (docent geschiedenis aan het Etty Hillesum Lyceum en Junior Onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht)*

*Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis Universiteit Utrecht en hoofddocent curriculumvraagstukken Hoge School Utrecht)*

## Inleiding

In Nederland wordt al een paar jaar gewerkt aan plannen om het nationale curriculum te vernieuwen en dit gebeurt onder de noemer van Curriculum.nu. Er zijn voorstellen voor het primair onderwijs (basisschool) en het voortgezet onderwijs onderbouw (globaal gezien eerste graad in Vlaanderen). Een van uitgangspunten hierbij is het creëren van inhoudelijke samenhang op basis van leergebieden. Voor vier van de Mens- en Maatschappijvakken (aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer) was het de bedoeling dat dit voornamelijk plaatsvindt in een leergebied Mens & Maatschappij. Vanuit de Wetenschappelijke Curriculum Commissie is in november 2021 de kritiek gekomen dat dit leergebied meer door-denking nodig heeft (2021). Waar er enerzijds duidelijk inhoudelijke overeenkomsten zijn tussen de verschillende vakken horen ze toch tot verschillende wetenschappelijke domeinen. Leerlingen volgen vaak meerdere M&M-vakken en zij hebben in de praktijk met deze overeenkomsten te maken. Wij vragen ons echter af of de overeenkomsten er ook zijn wanneer het om vakdidactische kennis en doelen van docenten gaat.

Samenwerking tussen vakken op basis van vakinhoudelijke samenhang lijkt in eerste instantie logisch. In de praktijk gebeurt het in de Nederlandse onderbouw van het voortgezet onderwijs (leerjaar 1 t/m 2 of 3) met name in het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) en op

vernieuwingsscholen. Ook met PAV in het beroepsonderwijs in Vlaanderen vindt regelmatig samenwerking tussen vakken plaats. Maar in de Nederlandse bovenbouw (leerjaar 4 t/m 5 of 6) komt samenwerking door de gescheiden examenprogramma's en de focus op het vakspecifieke eindexamen nauwelijks voor. Docenten besteden bewust veel tijd aan het behandelen van het examenprogramma, want zij kunnen aangesproken worden op de examenresultaten door hun schoolleiding en de landelijke inspectie. Vakoverstijgend samenwerken heeft daardoor over het algemeen geen prioriteit in de bovenbouw. Pieters laat bijvoorbeeld in zijn onderzoek naar het curriculum zien dat Nederlandse natuurkundedocenten in de bovenbouw wel willen samenwerken, maar dat het examen hen belemmert daarbij (2022). In het geval van de M&M-vakken, volgen bovenbouwleerlingen bijna altijd meerdere M&M-vakken naast elkaar, waar regelmatig dezelfde begrippen worden gebruikt, maar in een vakspecifieke context en betekenis. Daarom vinden wij het relevant om te onderzoeken hoe docenten bij verschillende M&M-vakken omgaan met begrippen die bij alle vakken worden behandeld.

Het is het niet vanzelfsprekend dat vakinhoudelijke samenhang zich vertaalt naar samenhang in vakdidactiek. Vakdidactische kennis van docenten ontwikkelt zich op basis van verkregen vakinhoudelijke kennis over langere tijd en het is die vakdidactische kennis

waarmee een docent de vakinhoud vertaalt voor een specifieke groep leerlingen (Kind, 2009). Vakdidactische kennis wordt gezien als context specifieke kennis en kennis die specifiek is voor de vakinhoud waar deze aan verbonden is (Gess-Newsome e.a., 2015). Wij willen in dit onderzoek de vakdidactische kennis van ervaren docenten van vier verschillende M&M-vakken in kaart brengen om na te gaan in hoeverre deze kennis vakspecifiek is. In onze omschrijving van vakdidactische kennis horen de (vak)doelen ook bij deze kennis (zie theoretisch kader). Hoe meer overeenkomsten er in vakdidactische kennis tussen de docenten van de verschillende vakken zullen zijn, hoe meer basis er is om samenwerking tussen de docenten van die M&M-vakken vorm te geven.

Er zijn nog niet veel beschrijvingen van de concrete vakdidactische kennis van docenten van de M&M-vakken. Het onderzoek dat gedaan is (Monte-Santo, 2011; Smit & Tuithof, 2020), richt zich meestal maar op één enkel vak en vaak is dit vak geschiedenis of aardrijkskunde. We stellen in dit artikel de vraag: “Welke overeenkomsten zijn er tussen de vakdidactische kennis van docenten van vier Mens- & Maatschappijvakken gammavakken in de bovenbouw omtrent het begrip urbanisatie?”. Om deze vraag te beantwoorden hebben we een Content Representation

(CoRe)-vragenlijst van Loughan, Berry en Mulhall (2006) gebruikt. Deze is oorspronkelijk gemaakt voor het beschrijven van vakdidactische kennis van bètadocenten en wij hebben een iets aangepaste versie afgenomen bij 23 ervaren docenten van M&M-vakken.

We hebben ervoor gekozen om de vakdidactische kennis over het begrip urbanisatie in kaart te brengen. Het begrip urbanisatie staat vermeld in de examenprogramma's<sup>1</sup> van de vier genoemde M&M-vakken, maar in elk examenprogramma wordt een verschillend aspect van het begrip benadrukt. Het vereist bijvoorbeeld andere vakdidactische kennis om een les te maken over de rol van steden in staatsvorming in het oude Griekenland (geschiedenis), over planologische uitdagingen in moderne metropolen (aardrijkskunde), of over de sociologische impact van een pluriforme samenleving in de stad (maatschappijleer) en over de concentratie van economische activiteiten in een stad (economie).

Dit artikel is gebaseerd op een breder onderzoek in het kader van een masterscriptie en een onderzoeksstage aan de Universiteit Utrecht. Tim van der Heiden heeft als docent in opleiding dit onderzoek en de stage gedaan, Hanneke Tuithof is de begeleider vanuit de universiteit (van der Heiden, 2021a, b).

---

<sup>1</sup> Dit zijn de nationaal vastgestelde programma's met de eisen waaraan een leerling moet voldoen om op

zijn of haar niveau te kunnen afstuderen van de voortgezet onderwijs.

In het theoretische kader zullen we de theoretische achtergronden van het onderzoek naar vakdidactische kennis toelichten en hoe het begrip urbanisatie in de verschillende examenprogramma's wordt geformuleerd.<sup>2</sup> Vervolgens wordt in het deel methode de vervolgstappen van dit onderzoek verantwoord en in de delen resultaten en conclusies vindt de analyse van de vragenlijsten plaats.

## Theoretisch kader

### *Vakdidactische kennis*

Het belangrijkste concept in dit artikel is vakdidactische kennis. Internationaal wordt dit Pedagogical Content Knowledge (PCK) genoemd. Dit concept is in 1986 geformuleerd door Lee Shulman, met als doel om de vakspecifieke kennis van docenten te koppelen aan de didactische vaardigheden die docenten nodig hebben om hun lesstof zo effectief mogelijk over te brengen (Shulman, 1986). Omdat dit een Nederlandstalig artikel is gebruiken we het eerder het begrip vakdidactische kennis dan het begrip PCK. De vakdidactische kennis van individuele docenten is iets dat zich langzaam ontwikkelt en gebeurt voornamelijk in de praktijk van het lesgeven (Shulman, 1987).<sup>3</sup> Naast lesgeven spelen ook reflecteren op eigen

ervaringen, gesprekken met leerlingen en collega's, cursussen en een brede vakinhoudelijke kennis een rol in het ontwikkelen van vakdidactische kennis (Tuithof, 2017; Evens, 2015). Deze ontwikkeling duurt jaren en is gedeeltelijk een onbewust proces. Vakdidactische kennis kan dan ook worden gekenmerkt als 'tacit knowledge' (Berry et al., 2006). Het is kennis die in zulke mate geïntegreerd is in de dagelijkse praktijk van docenten, dat de kennis niet makkelijk onder woorden valt te brengen. Dit is meteen een van de problemen bij onderzoek naar vakdidactische kennis, het is lastig om vakdidactische kennis meetbaar en zichtbaar te maken. Om een beter inzicht te krijgen in hoe vakdidactische kennis zich precies ontwikkelt, hebben Magnusson, Krajick en Borko een model ontwikkeld dat vijf componenten van vakdidactische kennis voor bèta-docenten omschrijft (1999), te weten:

- ◆ Kennis van didactische strategieën.
- ◆ Kennis van het leren van de leerlingen.
- ◆ Kennis van toetsing.
- ◆ Kennis van het curriculum.
- ◆ Doelen en overtuigingen ten aanzien van het schoolvak.

Het model van Magnusson vindt veel navolging (Tuithof, 2017; Gess-Newsome,

---

<sup>2</sup> De originele scriptie (van der Heiden, 2021a) is in te zien via de thesisbank van de universiteit Utrecht. Het stageverslag (van der Heiden, 2021b) is ongepubliceerd en is op te vragen bij de auteur.

<sup>3</sup> Uit later onderzoek is gebleken dat deze kennis zich niet alleen in de praktijk ontwikkelt, maar ook op lerarenopleidingen, in gesprekken met collega's enz. (Evens, Ellen, & Depaepe, 2015)

2015; Kind, 2009; Loughran e.a., 2006; Magnusson e.a., 1999). Het is een uitbreiding van de oorspronkelijke indeling van Shulman en kenmerkt zich door het opnemen van de doelen en overtuigingen als onderdeel van de vakdidactische kennis (Magnusson e.a. 1999; Gess-Newsome, 2015). Wij hanteren deze indeling in ons onderzoek en de gebruikte CoRe-vragenlijst is ook gebaseerd op dit model.

### *Vakoverstijgend onderwijs*

Er wordt veel geschreven over de verschillende gradaties en indelingen van vakoverstijgend of vakoverschrijdend onderwijs (van Boxtel, 2009; Wilschut en Pijls, 2018). Wilschut en Pijls hanteren in hun review over vakoverstijgend onderwijs een vrij ruime definitie (2018). Er kan al gesproken worden over vakoverstijgend onderwijs bij een samenwerking tussen twee of meer vakken, zoals een projectweek of een excursie. Deze definitie is voor ons interessant omdat scholen voor allerlei manieren van samenwerking tussen vakken kiezen. Zie bijvoorbeeld de publicatie 'wat werkt als je samenwerkt' waarin voorbeelden van samenwerking beschreven worden (Tuithof, 2018). Ook hier wordt een ruime definitie gehanteerd en wij sluiten ons daarbij aan.

### *Urbanisatie*

We hebben heb voor het begrip urbanisatie gekozen omdat dit begrip in alle vier de M&M-vakken gebruikt wordt. Het heeft dezelfde algemene definitie, namelijk het demografische proces waarin mensen van het platteland naar de stad trekken (De Bruin, Dengerink & van Vliet, 2021). We hebben gekeken naar de examenprogramma's voor vwo-leerlingen (zij volgen secundair onderwijs dat voorbereidt op wetenschappelijk onderwijs) om te onderzoeken welke op welke manier de vier schoolvakken met het begrip omgaan.<sup>4</sup>

### *Examenprogramma Geschiedenis*

Bij geschiedenis komt het begrip urbanisatie voor in domein B van het examenprogramma bij de beschrijving van de kenmerkende aspecten: 3. ("Het ontstaan van de eerste stedelijke gemeenschappen.") en 14. ("de opkomst van de stedelijke burgerij en de toenemende zelfstandigheid van steden."); Bij kenmerkend aspect 31. ("de industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving.") wordt deze samenleving gekenmerkt door haar hoge urbanisatiegraad. En kenmerkend aspect 49. ("De ontwikkeling van een pluriforme en multiculturele samenleving.") is het duidelijkst zichtbaar in de steden. Er wordt dus in verschillende historische periodes

---

<sup>4</sup> Gebruikte programma's staan in de literatuurlijst.

aandacht besteed aan de opkomst van steden en hun rol in de geschiedenis.

#### *Examenprogramma Aardrijkskunde*

Bij aardrijkskunde komt urbanisatie als thema in het examenprogramma voor bij onder andere subdomein B1 (“De kandidaat kan ten aanzien van samenhang en verscheidenheid in de wereld grootstedelijke gebieden in een nader aan te wijzen postindustriële land analyseren in het licht van processen van mondialisering”). Ook in subdomein E1 (“De kandidaat kan zich een beargumenteerde mening vormen over actuele ruimtelijke en sociaaleconomische vraagstukken van stedelijk gebieden in Nederland”). Bij aardrijkskunde wordt dus zowel op wereldniveau als op nationaal niveau van de leerlingen gevraagd om te kijken naar steden en urbanisatie.

#### *Examenprogramma Economie*

Er wordt gevraagd van de leerlingen dat ze met een ‘economische blik’ kunnen kijken naar maatschappelijke ontwikkelingen, waarvan urbanisatie er een is. Voor economie is urbanisatie het minst duidelijk te vinden in het examenprogramma. Het is wel zo dat bij zowel geschiedenis als aardrijkskunde er juist naar steden gekeken wordt vanwege hun economische belang.

#### *Examenprogramma Maatschappijleer*

Bij maatschappijleer is te zien dat urbanisatie terugkomt op een vergelijkbare manier als in het examenprogramma van

geschiedenis bij kenmerkend aspect 49. Het valt onder Domein E: de pluriforme samenleving en dan met name subdomein E3 (De praktijk van de pluriforme samenleving). De pluriforme samenleving speelt zich vooral af in de steden en urbanisatie is een belangrijk proces geweest in de ontwikkeling van deze pluriforme samenleving.

### **Methode**

#### *De CoRe-vragenlijst*

Om de vakdidactische kennis van de docenten in kaart te brengen, gebruiken wij de CoRe-vragenlijst. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Loughran, Berry & Mulhall om inzicht te krijgen in de vakdidactische kennis van bèta-docenten (docenten van exacte vakken). Het doel van deze vragenlijst is om PCK zichtbaar te maken en docenten te laten reflecteren op hoe zij specifieke onderwerpen aan hun leerlingen uitleggen. Deze methode wordt sindsdien gebruikt binnen onderzoek naar de PCK van docenten van verschillende vakken (zie bijvoorbeeld Hume & Berry, 2011; Nilsson & Karlsson, 2019; Smit & Tuithof, 2020).

De versie die in ons onderzoek gebruikt is door Tuithof al eerder gebruikt voor haar promotie-onderzoek naar bij één van de M&M-vakken (2017), waarin de vragenlijst iets is aangepast van het origineel van Loughran, Berry & Mulhall. Voor ons onderzoek is de versie van Tuithof vertaald van het Engels naar het

Nederlands, om deze geschikt te maken voor de Nederlandse context. Verder is er één inhoudelijk aanpassing gedaan namelijk het terugbrengen van de vraag over welke kennis van het onderwerp docenten bewust achterwege laten met het oog op de leerlingen. Deze stond wel in de originele lijst van Loughran, Berry en Mulhall, zie bijlage A, en leek ons relevant hier terug te brengen omdat docenten daarmee op hun bredere kennis en mogelijke kennis van andere vakken moeten reflecteren.<sup>5</sup>

#### *Deelnemers*

Dit onderzoek is afgenomen bij in totaal 18 ervaren docenten en 5 vakdidactici van de verschillende M&M-vakken. Alle docenten geven les in de bovenbouw van de havo of het vwo en meestal al voor langere tijd, 12 hiervan tussen de 12 en 17 jaar. Gemiddeld zijn deze docenten al 14,5 jaar actief in het onderwijs. De keuze voor docenten uit de bovenbouw komt voort uit het feit dat de vakken hier allemaal worden aangeboden. Zo wordt economie vaak pas vanaf het derde leerjaar aangeboden en komt maatschappijleer pas in het vierde leerjaar aan bod.

Door de coronacrisis en de sluiting van de scholen in december 2020 bleek het lastig te zijn om in eerste instantie genoeg docenten uit het voortgezet onderwijs te

vinden. Om deze reden is ervoor gekozen om vakdidactici aan te schrijven. Zij kennen de ontwikkelingen in hun vakgebied, ze hebben een zeer uitgebreide vakdidactische kennis en zijn dus ook goede deelnemers voor dit onderzoek. De 5 vakdidactici werken aan een lerarenopleiding verbonden aan universiteit- of hogeschool instelling. De deelnemers zijn benaderd via nieuwsbrieven en bestaande vakdidactische netwerken.

#### *Data-analyse*

Omdat de CoRe-vragenlijst volledig bestaat uit open vragen is er een keuze gemaakt voor het systeem van open coderingen zoals deze beschreven is door Corbin en Straus (2008). Dit is een vernieuwde manier om kwalitatieve data te verwerken, door deze te coderen en samen te brengen in overkoepelende thema's. Hierdoor kunnen de antwoorden ten opzichte van elkaar in context worden geplaatst en komen er patronen naar voren die vervolgens geanalyseerd kunnen worden.

Tijdens het verwerken van de ingevulde CoRe-vragenlijsten is ervoor gekozen om bij enkele gevallen waar er meerdere elementen in één antwoord genoemd werden maar 1 element per docent te kiezen. Het gaat hierom minder dan 5% van de gegeven antwoorden. Er is hiervoor gekozen omdat anders de verhouding tussen de

---

<sup>5</sup> In de bijlages staat zowel een versie van de originele CoRe-vragenlijst als ontwikkeld door Loughran, Berry en Mulhall als de door ons gebruikte versie.

verschillende vakken verstoord zou worden. Een economiedocent die drie voorbeelden van problemen met het lesgeven geeft zou dan bij drie codes voorkomen terwijl een aardrijkskundedocent die maar één voorbeeld gaf maar één keer voor zou komen. In principe is er altijd gekozen voor het eerste element dat een docent genoemd heeft. Dit om ervoor te zorgen dat er consistentie zit in de methode van coderen. Het eerste antwoord is waarschijnlijk het eerste waar de docenten aan dachten (en het bleef dus vrijwel altijd bij één antwoord).<sup>6</sup> Op deze manier wordt het inzichtelijk hoe de antwoorden van de vakdocenten van de verschillende vakken zich verhouden tot de verschillende categorieën. Deze informatie wordt toegelicht en aangevuld met citaten uit de antwoorden van de verschillende docenten. Voor de vragen 9 en 10 zijn geen behulpzame categorieën te vormen, omdat deze vragen specifiek gaan over werkvormen en toetsvoorbereiding. Om deze informatie goed te kunnen gebruiken hebben we de docenten die specifieke werkvormen noemden opnieuw benaderd om op deze manier meer informatie te krijgen. Hier zijn helaas geen reacties op gekomen.

---

<sup>6</sup>Als uitzondering hierop zijn er enkele gevallen waar het eerste element een losse categorie zou worden terwijl het tweede of derde element binnen een bestaande categorie zou passen. In die gevallen is ervoor gekozen om dat tweede of derde element te gebruiken binnen de codering. Als het losstaande element wel relevant was, is deze apart genoemd in de tekstuele analyse. Nadat alle antwoorden gecodeerd waren

### *Audit*

Om het proces van dit onderzoek extra aan te scherpen en de betrouwbaarheid te vergroten is er tweemaal een audit trail gedaan zoals beschreven door De Klein en Van Leeuwen (2008). Volgens hun methode is er extra gekeken naar de transparantie en de aanvaardbaarheid van dit onderzoek. Dit is uitgevoerd met docenten in opleiding van Universiteit Utrecht en de begeleider van de masterscriptie. De uitkomsten van deze kwaliteitscontrole hebben geleid tot een preciezere indeling van de codes en tot een transparantere beschrijving van methodes en conclusies.

### **Resultaten**

In dit onderdeel wordt de analyse van de CoRe-vragenlijsten besproken. Per vraag wordt er in de tabel getoond welke codes gebruikt zijn voor de analyse. Bovenaan staan de vakken van de docenten. In de tabel wordt zo aangegeven hoe de docenten en vakdidactici van de verschillende vakken vertegenwoordigd zijn per code. De vakjes waar meerdere vakken genoemd zijn staan voor de enkele docenten die twee vakken onderwijzen. Na de tabel wordt er een korte tekstuele analyse van de resultaten gegeven.

zijn ze verwerkt in de tabellen die te zien zijn in de resultatensectie van dit artikel. Er is daarna nog nagegaan of het meenemen van het tweede of derde element tot andere conclusies geleid zou hebben en dat bleek niet zo te zijn.



1. Hoe definieer jij urbanisatie voor je leerlingen?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges + Maat	Ges + Econ+ Maat
Urbanisatie = verstedelijking	3	2		2		
Veranderde relatie stad-platteland	6	2	2	1		
Trek naar de stad en stedelijke ontwikkeling	1	1			1	1
Kunnen leerlingen zelf aan de hand van de concept/context benadering					1	

Bij de definitie van het begrip urbanisatie zijn er duidelijk twee verschillende denklijnen waar te nemen bij de verschillende docenten. De grootste groep (11/23) noemt urbanisatie: de veranderende relatie tussen stad en platteland, terwijl een

tweede groep zich beperkt tot: een beschrijvend synoniem (7/23). Als laatste wordt de trek naar de stad regelmatig genoemd (4/23). Hierbij valt het op dat er bij beide groepen geen duidelijk herkenbare patronen zijn tussen de losse vakken.

2. Wat wil jij je leerlingen leren over urbanisatie?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Oorzaken	3					
Gevolgen	2	1	2			
Oorzaak en gevolg (in breder perspectief)	4	3		3	1	1
Historische (en geografische) plaatsing	1	1			1	

Bij deze vraag blijkt dat een aantal geschiedenisdocenten zich alleen bezighoudt met de oorzaken (3/23) of de historische plaatsing van (2/23). Eén aardrijkskundedocent voegt hier de geografische plaatsing aan toe. Zij houden dus erg vast aan hun vakperspectief. Het grootste deel van de docenten kijkt zowel naar oorzaken als gevolgen (12/23) en bij deze groep is er een verdeling over de verschillende vakken. Een goed voorbeeld van de verschillende aspecten die bij oorzaken en

gevolgen naar voren kunnen komen blijkt uit het antwoord van deze docent: “Belangrijk is, denk ik vooral de weg naar urbanisatie en de verschillende vormen die er ontstaan, de creativiteit van de mens met zijn omgeving en zodoende nieuwe economische en sociale structuren.” (van der Heiden, 2021a, p.70). Een laatste groep hier zegt vooral naar de gevolgen te kijken (5/23). Hierbij is er niet een groot verschil tussen de verschillende vakken.

3. Waarom is het belangrijk dat leerlingen dit weten?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+Maat	Ges+Econ+Maat
Inzicht in (historische) stadsontwikkeling	4					
Inzicht in hun eigen leefomgeving (de wereld beter begrijpen)	3	5	2		2	
Belangrijk onderdeel van sociologische en/of economische processen	1			3		1
Hoort bij de examenstof	1					
Draagt bij aan vaardigheden leren	1					

De grootste groep docenten vindt dit begrip belangrijk vanuit een vakoverstijgend doel (12/23). Zij willen dat leerlingen leren over urbanisatie omdat dit inzicht kan geven in hun eigen leefomgeving. Zoals één docent schrijft: “Omdat ze daarmee inzicht verkrijgen in hun eigen leven en de historische aspecten daarvan.” (van der Heiden, 2021a, p46). Bij deze vraag ko-

men soms ook de contouren van de losse vakken naar voren. Zo geven alleen historici aan dat ze willen dat de leerlingen dit weten zodat ze inzicht krijgen in de historische stadsontwikkelingen (4/23). Het zijn voornamelijk maatschappijleerdocenten die het belangrijk vinden omdat het een rol speelt in veel sociologische processen (5/23)

4. Welke informatie weet jij over het onderwerp die je nu bewust achterwege laat met oog op de leerlingen en de vakdoelen?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+Maat	Ges+Econ+Maat
Laat de aardrijkskundige elementen achterwege	1				1	1
Laat (extra) historische voorbeelden achterwege	3	1			1	
Laat niets bewust achterwege	2	1				
Laat Inhoudelijke details achterwege	1	2		1		
Bekijkt urbanisatie vanuit samenlevingsniveau ipv individueel niveau	1					
NVT/Blanco	2	1	1	2		

Bij deze vraag zijn er veel verschillende antwoorden die in gelijke mate gescoord worden, waardoor er nergens een duidelijke meerderheid is. De grootste groep docenten (6/22), vond deze vraag lastig te beantwoorden en liet hem daarom open. Bij een andere groep (4/22) kwam er naar voren dat ze niks bewust achterwege laten voor de leerlingen. Voor de andere helft van de ondervraagde docenten kwamen er

wel duidelijke antwoorden naar voren. Zo is een deel van de geschiedenisdocenten zich bewust van de aardrijkskundige elementen van het begrip, maar zij gebruiken deze kennis niet in hun eigen lessen (3/22). Een ander deel van vooral geschiedenisdocenten (5/22) laten verschillende historische voorbeelden achterwege zoals “voorbeelden uit de prehistorie, late middeleeuwen, vormen van

urbanisatie vanaf de 19<sup>de</sup> eeuw.” (Van der Heiden, 2021a, p.66). En er worden inhoudelijke details achterwege gelaten (4/22).

Zo geeft één docent aan de inhoudelijke regionale details niet te veel te noemen (van der Heiden, 2021a, p.75).

5. Wat zijn de problemen die je tegenkomt als je lesgeeft over urbanisatie?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+Maat	Ges+Econ+Maat
Geen problemen	6	2	2	1		
Algemene leraren problemen	1	1		2		
Inhoudelijk en/of technische problemen	3	1				1
Leerlingen hebben moeite om impact te overzien		1			1	

Het grootste deel van de docenten loopt niet tegen problemen aan als zij lesgeven over urbanisatie (11/22), al zijn er wel docenten die elementen van andere vakken missen. Zo schrijft een aardrijkskundedocent dat hij het jammer vindt dat de historische context binnen aardrijkskunde weinig naar voren komt, al wil hij ook niet te veel in het vaarwater van geschiedenis komen. (van der Heiden, 2021a, p77). De problemen die wel genoemd worden, zijn

vooral algemene problemen zoals te weinig tijd (3/22) of de lesmethode (1/22). Er zijn ook enkele vakinhoudelijke problemen, zo wordt er geschreven dat: “Het technische aspect vaak lastig te begrijpen [is] of de politieke component.” (Van der Heiden, 2021a, p.70). In een enkel geval wordt er genoemd dat sommige leerlingen het moeilijk vinden om de impact van urbanisatie te overzien (2/22).

6. Hoe houd je rekening met wat je weet over je leerlingen en hun manier van leren (denk aan voorkennis, manieren van leren)?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+Maat	Ges+Econ+Maat
Nadruk voorkennis + belevingswereld leerlingen	2	2			1	
Differentiëren in het aanbieden van de stof (geen benoeming van Voorkennis)	1	1		2		
Alleen voorkennis activeren	1	1				
Voorkennis ophalen en differentiëren in aanbieden van de stof	4	1		1		
Achtergrondkennis uitbreiden	1		1			
Aansluiting andere vakken					1	
Veldonderzoek/grotere opdracht						1
Hoe goed kennen leerlingen het begrip, kunnen zij er voorbeelden bij geven	1					

Bij deze vraag is de voorkennis van de leerlingen de belangrijkste factor is waar leraren rekening mee houden. Er zijn drie categorieën waarin voorkennis wordt benoemd en waar in totaal 13/22 van de docenten voor kiest. Zo schrijft een geschiedenisdocent: “Ik probeer voorkennis te activeren en in de les te integreren” (van der Heiden, 2021a, p.46). De tweede factor

die leraren belangrijk vinden is dat de lesstof gevarieerd wordt aangeboden aan de leerlingen (10/22). Zo noemt een van de docenten: “ik probeer de stof op verschillende manieren aan te bieden (vertellen, visueel, oefenopdrachtjes waarin de stof verwerkt wordt) en geef tips met betrekking tot effectieve leerstrategieën.” (Van der Heiden, 2021a, p58)

7. Wat kan jouw keuzes nog meer beïnvloeden als je over urbanisatie lesgeeft?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Tijd	2			1		
Leerdoelen/eindtermen				2		
Omgeving en actualiteit	5	3				1
Niveau/leeftijd leerlingen	1				1	
Beschikbaarheid voorbeelden/ informatie bronnen (zoals beeldmateriaal)	1	1				
Leerlingen kennis vanuit andere vakken			1			
Eigen achtergrond		1				
(Actualiteit werd nog 3 keer als secundaire factor genoemd)						

De belangrijkste factor die hier genoemd wordt is de omgeving en de actualiteit. Dit wordt door 9/20 docenten als grootste factor genoemd en daarnaast nog eens 3 keer als secundaire factor bij verschillende docenten. Zoals in de methode beschreven zijn de secundaire antwoorden vanwege de weging niet meegeteld in de

tabel, maar voor het totale beeld van deze factor noemen we het hier wel. Docenten willen graag het onderwerp dicht bij de leerlingen brengen. Zo schrijft één docent: “Ik probeer voorbeelden uit hun belevingswereld te benoemen of hen voorbeelden laten benoemen.” (Van der Heiden, 2021a, p.48).

8. Welke docentactiviteiten/leerling-activiteiten/werkvormen gebruik je als je hierover lesgeeft en waarom?	Ges	AK	Econ	Maat	Ges+ Maat	Ges+ Econ+ Maat
Primair onderwijsleergesprek	6			1		
Primair algemene Uitleg	1	1	1	1		
Grotere opdrachten	1	4			1	2
Afwisselende activiteiten	2				1	

Bij de gebruikte activiteiten komen wel de verschillende vakken naar voren. De geschiedenisdocenten maken voor het grootste gedeelte gebruik van het onderwijsleergesprek (7/22) terwijl veel van de aardrijkskundedocenten kiezen voor grotere opdrachten (8/22). Verder wordt door alle verschillende vakken algemene uitleg gebruikt. Er worden specifieke opdrachten genoemd met een leefbarometer, (Van der Heiden, 2021a, p.77) of Google Maps (Van der Heiden, 2021a, p.60).

### **Conclusie**

We hebben in dit artikel de volgende vraag onderzocht: “Welke overeenkomsten zijn er tussen de vakdidactische kennis van docenten van gammavakken in de bovenbouw omtrent het begrip urbanisatie?”. Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben we een bestaande vragenlijst (CoRe) gebruikt waarmee we de vakdidactische kennis van de deelnemende docenten in kaart hebben gebracht. Uit de resultaten blijkt dat tussen de docenten overeenkomsten bestaan wat betreft het gebruik van het begrip urbanisatie: urbanisatie wordt veel gebruikt in het kader van burgerschapsvorming of voor de koppeling met de actualiteit. Deze overeenkomst betreft dus de pedagogische doelen en niet de vakdidactische kennis in de zin van PCK. Onze onderzoeksvraag naar overeenkomsten in gebruik van vakdidactische kennis is daarmee niet goed te beantwoorden. Een soortgelijke conclusie kwam al uit onderzoek naar een ander

begrip, namelijk ongelijkheid, in het kader van de al genoemde masterscriptie (Van der Heiden, 2021a).

Hoewel er weinig vakdidactische kennis zichtbaar wordt, zijn er antwoorden waarin vakspecifieke aspecten oftewel de aparte vakken zichtbaar worden. Bijvoorbeeld bij vraag 3 naar het belang van het begrip noemt een deel van de geschiedenisdocenten stadsontwikkeling terwijl de maatschappijleerdocenten de sociologische processen benadrukken. De vakspecifieke antwoorden gaan over vakinhoudelijke kennis en bijna niet over vakdidactische aspecten. Ondanks dat er op het gebied van pedagogische visie en doelen sprake is van overlap tussen de vakken, houden weinig docenten rekening met andere vakken in hun les. Zo wordt bij vraag 6 maar door één docent expliciet genoemd dat hij rekening houdt met de kennis uit andere vakken van de leerlingen. Er is dus heel weinig systematische aandacht voor het betrekken van andere vakken bij de docenten.

### *Discussie*

Zoals we in het theoretisch kader hebben aangetoond zijn er niet veel beschrijvingen van de concrete vakdidactische kennis van docenten van de M&M-vakken. Het onderzoek dat gedaan is (Monte-Santo, 2011; Smit & Tuithof, 2020), richt zich op één enkel vak en meestal is dit vak geschiedenis of aardrijkskunde. We hebben geprobeerd om een beschrijving van vakdidactische kennis van

verschillende M&M-docenten te maken van het begrip urbanisatie en deze beschrijvingen te vergelijken. Deze docenten die door het vakspecifieke examen vaak bezig zijn met vakdoelen, formuleren nu vakoverstijgende en pedagogische doelen. Wij denken dat de docenten in het kader van dit onderzoek persoonlijke doelen formuleren los van de randvoorwaarden waarbinnen zij normaal werken. Dit kan verklaard worden door het doelensysteem van Wieringa, Jansen en Van Driel (2013). Zij laten zien dat docenten meerdere doelen kunnen hebben die met elkaar samenhangen. In een specifieke context kan maar een of een deel van de doelen een rol spelen. In het onderzoek van Tuithof (2017) wordt aangetoond dat docenten onder invloed van het examen hun doelen kunnen passen in het belang van hun leerlingen. Voor het vak natuurkunde is onderzocht dat docenten wel vakoverstijgend willen werken, maar dat het examen dat belemmert. Er zou verder onderzocht kunnen worden of de M&M-docenten wel vakoverstijgend willen werken, maar de druk om leerlingen goed te laten presteren op het examen belangrijker vinden.

### *Beperkingen*

De docenten zijn door middel van een digitale versie van de CoRe-vragenlijst bevraagd. Dit kan in tegenstelling tot een interview als onpersoonlijk voelen en in combinatie met de al genoemde scholensluiting door Coronamaatregelen een

mogelijke weerslag hebben gehad op de kwaliteit van de antwoorden. Deze waren in een deel van de gevallen beperkt. De gevraagde tijdsinvestering zal hier een rol bij hebben gespeeld.

Vanwege de oorspronkelijk lage respons (misschien ook door uitvoering in Corona-periode) hebben we ook enkele vakdidactici gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Het zou kunnen dat zij breder of anders kijken dan docenten in het voortgezet onderwijs.

Bij de vragen over specifieke werkvormen kregen we alleen namen van verschillende opdrachten, zoals de leefbarometer-opdracht. Door docenten te bevragen op concrete werkvormen of opdrachten zou er meer vakdidactische kennis zichtbaar gemaakt kunnen worden.

Urbanisatie is een dusdanig groot begrip dat door de docenten in dit onderzoek gekoppeld wordt aan vakoverstijgende doelen. In de antwoorden van de docenten komt weinig vakspecifieke vakdidactische kennis aan het licht, terwijl de CoRe-vragenlijst daarvoor ontworpen is. In een vervolgonderzoek kan de vakdidactische kennis van meerdere en andere begrippen bevraagd worden om na te gaan of dit effect dan ook optreedt. Verder zouden interviews waarin je verder door kan vragen naar de doelen en overtuigingen van de docenten een goede aanvulling geweest zijn.

## Aanbeveling

De aanleiding voor dit onderzoek was de vraag naar een verdere doordenking van het leergebied Mens en Maatschappij door de Nederlandse Wetenschappelijke Curriculum Commissie. In dit onderzoek hebben we gezien dat bovenbouwdocenten een begrip als urbanisatie gebruiken om vakoverstijgende doelen te bereiken. Het is volgens ons belangrijk dat het succes van het leergebied M&M afgemeten wordt aan het bereiken van vakoverstijgende doelen en niet alleen aan het wel of niet behalen van de vakinhoudelijke doelen. Dit laatste gebeurt op scholen en in discussies in Nederland over het leergebied Mens en Maatschappij meestal.<sup>7</sup> Onze aanbeveling zou zijn dat een landelijk curriculum zowel kaders moeten geven voor het behalen van vakdoelen als vakoverstijgende doelen. En dat zou zelfs zo ver kunnen gaan dat er in de toekomst zowel een vakspecifiek examen als een vakoverstijgend examen gemaakt moet worden (Peters, 2022).

## Acknowledgment:

Wij bedanken de redactie van *Dimensies*, in het bijzonder Wouter Smets en Hans Wessels, en de reviewers heel hartelijk voor de goede adviezen en tijd.

---

<sup>7</sup> Voor specifiekere aanbevelingen op het gebied van vakinhoud worden er in de masterscriptie een aantal

## Literatuurlijst

Van Boxtel, C., et al. (2009) *Vakintegratie in de Mens- en maatschappijvakken: theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

De Bruin, S., Dengerink, J. & van Vliet, J. (2021) *Urbanisation as driver of food system transformation and opportunities for rural livelihoods*. *Food Security* (13) 781–798.

College voor Toetsing en Examens, Examenprogramma Aardrijkskunde VWO.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.

Evens, M., Ellen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International* (2015) 1-23.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science*

grotere thema's uitgewerkt zoals klimaatverandering, imperia of internationale monetaire systemen.

*education* (pp. 28-42). New York en Londen: Routledge.

Van der Heiden, T. (2021a). Vakdidactiek als basis voor Vakintegratie. Masterscriptie.

Van der Heiden, T. (2021b). Stageverslag. Ongepubliceerd.

Hume, A., Berry, A. (2011) Constructing CoRes—a Strategy for Building PCK in Pre-service Science Teacher Education. *Research in Science Education* (41) 341–355.

Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education* (45), 169.

De Kleijn, R., & van Leeuwen, A. (2018). Reflections and review on the audit procedure. Guidelines for more transparency. *International Journal of Qualitative Methods* (17) 1, 1-8

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Sense Publishers.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borke, H., (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. in: J. Gess-Newsome en N.G. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct*

*and its implications for science education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.

Monte-Santo, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education* (62), 260-272.

Nilsson, P., & Karlsson, G. (2019) Capturing student teachers' pedagogical content knowledge (PCK) using CoRes and digital technology, *International Journal of Science Education*, (41) 4, 419-447.

Pieters, M. (2022). *Between written and enacted: Curriculum development as propagation of memes*. An ecological-evolutionary perspective on fifty years of curriculum development for upper secondary physics education in the Netherlands. Utrecht.

Shulman, L. (1986) Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* (57 ) 1, 1–23

Smit, E., & Tuithof, J. (2020) Studenten over vakdidactiek op de lerarenopleiding aardrijkskunde. *Dimensies* (2), 22-36.



Tuithof, J. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation.*

Tuithof, J. (Red.) (2018), *Wat werkt als je samenwerkt? Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken.*

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie.* Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Wetenschappelijke Curriculum Commissie, (November 2021). *Publiekssamenvatting Tussenadvies 1 'Kaders voor de toekomst'.* <https://open.overheid.nl/repository/ronl-0f7d073b-1ef2-45be-8d6f-6cfe03a30126/1/pdf/Publiekssamenvatting%20tussenadvies%201%20Kaders%20voor%20de%20toekomst%20november%202021.pdf>