



ProDemos

Bram Eidhof

Handboek Burgerschapsonderwijs Voor het voortgezet onderwijs

Met bijdragen van Coen Gelinck en Hessel Nieuwelink

Burgerschapsonderwijs staat de laatste tijd steeds meer in de belangstelling. Met het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* wil de regering duidelijke eisen gaan stellen aan het burgerschapsonderwijs op scholen. Veel leraren en schoolleiders in het voortgezet onderwijs onderschrijven het belang van goed burgerschapsonderwijs. Maar hoe geef je dat concreet vorm? Daarover gaat dit handboek.

Met werkvormen en voorbeelden maken de auteurs het vaak zo abstracte begrip burgerschap concreet en hanteerbaar. Aan de hand van praktische tips, *good practices* en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek kunt u met dit handboek zelf invulling geven aan burgerschapsvorming op uw school.

ISBN 978 90 6473 527 1



ProDemos – Huis voor democratie en rechtsstaat
Den Haag 2019

Handboek Burgerschapsonderwijs

Handboek Burgerschapsonderwijs

Voor het voortgezet onderwijs

Bram Eidhof

Met bijdragen van
Coen Gelinck en Hessel Nieuwelink

ProDemos – Huis voor democratie en rechtsstaat
Den Haag 2019

Inhoud

Een woord vooraf 9

Even voorstellen 15

Bram Eidhof

Burgerschapsonderwijs op het... Haarlem College 17

Burgerschapsonderwijs op het... Dalton Den Haag 18

Burgerschapsonderwijs op het... Helicon VMBO Nijmegen 20

Burgerschapsonderwijs op het... Greijdanus 22

Burgerschapsonderwijs op... De Nassau 24

1 Inleiding 27

Bram Eidhof

De relevantie van burgerschapsonderwijs 29

Wat gebeurt er in de maatschappij? 30

Waarom moet het onderwijs hier iets mee? 31

Doen we niet al genoeg aan burgerschapsonderwijs? 34

2 Wat is burgerschapsvorming? 37

Bram Eidhof

Wat is burgerschapsvorming precies? 39

Burgerschap in de Nederlandse context 45

3 Hoe ontwikkel je burgerschapsonderwijs? 49

Bram Eidhof

Overwegingen bij het ontwikkelen van onderwijs 51

Het ontwikkelmodel 53

Verschillen tussen scholen 54

Welke randvoorwaarden zijn nodig voor ontwikkeling? 55

4 Een visie formuleren 59

Bram Eidhof

Orde in de chaos 61

De basis voor een visie op burgerschap: idealen en de realiteit 64

Een visie op burgerschapsonderwijs 69

Tot slot 77

5 Van visie naar praktijk 79

Bram Eidhof

Ontwerpprincipes 81

Een schoolspecifieke aanpak 83

Samenhang aanbrengen 86

Plek in de school 87

6 Waar geven we burgerschapsonderwijs een plek in het curriculum? 89

Coen Gelinck

Een curriculum voor burgerschapsonderwijs 91

Het burgerschapscurriculum: keuzes maken en een eigenaar met mandaat 98

7 Burgerschapsonderwijs ontwerpen 119

Bram Eidhof

Wat werkt? 122

Op het niveau van het stelsel 122

Op het niveau van de school 123

Op het niveau van de les 128

Welke randvoorwaarden zijn nodig voor ontwikkeling? 134

8 Uitgangspunten voor burgerschap in de klas 137

Hessel Nieuwelink

Voorwaarden voor bijdragen aan burgerschap van leerlingen? 139

Uitgangspunten voor het onderwijsontwikkeling 140

Uitgangspunten voor pedagogisch-didactische strategieën voor burgerschapsonderwijs 143

Pedagogisch klimaat 150

Didactiek van burgerschapsonderwijs 152

9 Hoe ga je om met extreme opvattingen van leerlingen? 155

Hessel Nieuwelink

Adviezen voor aangaan van gesprek 158

Wat moet je vermijden? 162

10 Evalueren en ontwikkelen 167

Bram Eidhof

De zin van evalueren 169

Manieren om te evalueren 169

Manieren om onderwijs verder te ontwikkelen 176

Praktische tips voor verdere ontwikkeling 179

11 De kwaliteit van externe aanbieders beoordelen 181

Bram Eidhof

Past het aanbod binnen uw doelen? 183

Op welke aspecten kunt u kwaliteit beoordelen? 184

Algemene valkuilen bij externe aanbieders 191

Naar bijzondere locaties 192

Nawerk 195

Dankwoord 197

Over de auteurs 199

Noten 201

Een woord vooraf



Scholen vinden het al jarenlang een van de belangrijkste onderwijsdoelen: burgerschapsvorming. Ook politiek Den Haag heeft er hoge verwachtingen van. Leerlingen voorbereiden op hun rol in onze democratische samenleving is wat ons betreft ook een van de mooiste opdrachten van het onderwijs. Maar hoe doen we dat concreet? Daar gaat dit boek over.

Het doel van dit handboek is drieledig. Ten eerste beogen we scholen zoveel mogelijk in staat te stellen om – binnen de kaders van de wet – zelf hun burgerschapsonderwijs vorm te geven en verder te ontwikkelen. Ten tweede hopen we u daarbij werk uit handen te nemen, zodat schaarse ontwikkeltijd optimaal benut kan worden. En ten derde is het onze intentie om burgerschapsonderwijs van hoge kwaliteit mogelijk te maken, met diepgang in het leren.

Om deze redenen is dit handboek op de concrete praktijk gericht en zowel op wetenschappelijke als op praktijkinzichten gebaseerd. Het bevat *good practices*, oefeningen, werkvormen en tips. We zijn ervan overtuigd dat scholen veel zelf kunnen, mits de randvoorwaarden op orde zijn: van het ontwerpen tot het evalueren van onderwijs, naar eigen inzicht en afgestemd op uw eigen leerlingen. Dit handboek kan u daarbij ondersteunen. Hoewel er forse verschillen zijn in ontwikkelfasen van scholen ten aanzien van hun burgerschapsonderwijs, denken we dat dit handboek voor zowel beginnende als gevorderde scholen bruikbaar is. Werkt u op een school waar het burgerschapsonderwijs nog in de kinderschoenen staat? Laat u dan niet ontmoedigen door de omvang van dit boek, pak het ontwikkelproces dan vooral stap voor stap aan en kies in eerste instantie uit dit handboek wat voor u haalbaar is.

Leeswijzer

Met dit boek kunt u op systematische wijze aan uw burgerschapsonderwijs werken. Wij denken dat dat een duurzame manier is om burgerschapsonderwijs te ontwikkelen, maar u kunt het ook op geheel eigen wijze aanpakken, het boek als naslagwerk hante-

ren en een hoofdstuk lezen wanneer u wat met het onderwerp wil. Daarom hebben we de hoofdstukken zo geschreven dat u ze ook afzonderlijk kunt lezen.

Bent u een burgerschapscoördinator? Dan is het hele boek relevant voor u. Aangezien u primair verantwoordelijk bent voor het ontwikkelen van burgerschapsonderwijs is hoofdstuk 3 voor u extra van belang. Bent u een schoolleider? Leest u dan in ieder geval de hoofdstukken 3 en 4. Bent u een leraar? Dan is vrijwel elk hoofdstuk relevant. Als u zich bijvoorbeeld met de visie wilt bemoeien en een doorlopende leerlijn wilt ontwikkelen, zijn de hoofdstukken 4, 5 en 6 interessant. Maar als u primair geïnteresseerd bent in het ontwikkelen of het geven van beter burgerschapsonderwijs, dan raden wij u de hoofdstukken 7, 8 en 9 aan.

Heeft u nog vragen, opmerkingen, toevoegingen of ziet u lacunes? Neemt u dan gerust contact met ons op. U vindt onze e-mailadressen achterin het boek.



Even voorstellen

Bram Eidhof

Hoewel discussies over burgerschapsonderwijs vaak abstract blijven, maken we burgerschapsvorming in dit handboek graag concreet. Dat doen we onder meer aan de hand van vijf scholen, die allemaal als *good practice* aan te merken zijn. Ieder om een eigen reden. De scholen zijn verspreid over het land en hebben verschillende leerlingenpopulaties, waardeoriëntaties en onderwijsvisies. In de hoofdstukken komen de schoolleiders, docenten en leerlingen van deze scholen aan het woord.

We stellen ze hier alvast voor.



Burgerschapsonderwijs op het... **Haarlem College**

Het Haarlem College besteedt al vijftien jaar extra aandacht aan burgerschapsonderwijs. 'Toen de term burgerschapsonderwijs nog amper werd gebruikt, waren wij er al mee aan de slag', aldus docent maatschappijleer Gideon Simon. Het Haarlem College is een vmbo-school en heeft een gevarieerde leerlingenpopulatie. Leerlingen hebben verschillende etnische en religieuze achtergronden, met relatief veel islamitische leerlingen. Maar van taboes of spanningen tussen leerlingen is niets te merken.

Het begint met een stevige visie op het hele onderwijs. Iedere docent op het Haarlem College werkt namelijk vanuit de zelfdeterminatietheorie van Edward Deci en Richard Ryan. Die theorie stelt dat leerlingen gemotiveerd raken wanneer aan drie psychologische basisbehoeften is voldaan: een goede relatie met de docent en tussen leerlingen, het ervaren van autonomie en het ervaren van competentie. Daar krijgt iedere startende docent begeleiding in. 'Met die relatie begint alles, daar besteden we veel tijd aan', zegt adjunct-directeur Viola Scheerder. 'Dat betekent bijvoorbeeld ook dat als er maatschappelijk iets speelt en het leerlingen bezighoudt, dat ze daar tijdens ieder vak over kunnen beginnen en dat er ook ruimte is om het erover te hebben.'

Tegelijkertijd besteedt de school ook expliciet aandacht aan controversiële of gevoelige thema's, zoals de Holocaust, het slavernijverleden en seksuele diversiteit. Dat gebeurt niet alleen tijdens maatschappijleer of levensbeschouwing, maar ook in projecten, excursies en themaweken.



Burgerschapsonderwijs op het... **Dalton Den Haag**

Het Dalton Den Haag is een middelbare school met een havo- en een vwo-afdeling. Daarnaast kunnen leerlingen tweetalig onderwijs volgen. De school heeft een heldere visie op onderwijs, gestoeld op vijf Dalton-pijlers: verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, reflectie, effectiviteit en samenwerken. De schoolcultuur is sterk ontwikkeld – ordeproblemen komen zelden voor. Leerlingen – die veelal uit Den Haag en het Westland komen – schromen bovendien niet om initiatief te nemen, bijvoorbeeld om een Paarse Vrijdag te organiseren. Een aantal maanden na ons eerste gesprek besluit een groep leerlingen de klimaatmars voor scholieren te organiseren. ‘Wat je ook van hun positie vindt, gebruik maken van je demonstratierecht is natuurlijk burgerschapsonderwijs in optima forma’, zegt docent maatschappijleer Daan Verhoeven daarover. De school organiseert zelf ook veel extracurriculaire projecten, zoals de Zorgweek. Daarin zetten leerlingen zich een week in voor mensen die extra zorg nodig hebben, zoals ouderen, maar ook kinderen met een beperking of psychiatrische patiënten. Leerlingen zijn er erg enthousiast over. ‘Je leert bijvoorbeeld dat werken niet alleen om geld verdienen draait, maar dat ook de waardering die mensen voor je hebben een grote beloning kan zijn’, zegt leerling Yara (vwo-4).*

** Omwille van de privacy zijn alle namen van leerlingen pseudoniemen.*



‘Ik snap nu ook waarom sommige mensen zich niet willen laten vaccineren’

‘We zijn een Daltonschool met een cultuurprofiel, waar je ook nog eens tweetalig onderwijs kan volgen. Dat trekt natuurlijk wel een bepaald soort leerlingen aan. Maar je krijgt hier vervolgens ook alle ruimte om je talenten te ontwikkelen’, zegt Sophie (vwo-4). Op de school wordt veel georganiseerd, van theater tot muziek, van een debatteam tot een filmfestival. De korte films zijn door leerlingen gemaakt en gaan soms ook over een maatschappelijk thema als uitsluiting en integratie.

In het tweetalig onderwijs is nog extra aandacht voor burgerschapsvorming. Bijvoorbeeld in het vak *Global Perspectives*. Sophie: ‘We leren daarin alles van twee kanten te bekijken. Ik snap nu ook waarom sommige mensen zich niet willen laten vaccineren, bijvoorbeeld vanwege hun geloof’. En leerlingen gaan ook op uitwisseling naar andere landen. Dan zitten ze een week bij een gezin. Yara (vwo-4) zat bijvoorbeeld bij een gezin in Italië. ‘Daar leven ze echt anders. Het gezin was een stuk armer, en je ziet dat volwassenen zelf voor hun ouders zorgen. Dat zet je toch aan het denken.’



Burgerschapsonderwijs op het... **Helicon VMBO Nijmegen**

Op het Helicon VMBO Nijmegen wordt groen onderwijs gegeven. Leerlingen leren er onder andere werken met dieren en planten. Leerlingen komen uit meer dan zestig verschillende woonplaatsen naar deze school toe. Het Helicon heeft zijn burgerschapsonderwijs zorgvuldig toegesneden op zijn leerlingenpopulatie. Ongeveer de helft van de leerlingen komt uit de stad en zij verschillen van leerlingen die uit de dorpen komen. Maar de school kent relatief weinig culturele diversiteit. Thema's waar de school extra aandacht voor heeft zijn discriminatie, pesten en uitsluiting. De school besteedt structureel aandacht aan burgerschapsvorming: in het curriculum, met een apart vak in de eerste klas, tijdens mens & maatschappij, maar ook in het schoolbrede pedagogische klimaat. En met speciale projecten, zoals het *peer education* project Respect2All, of theatervoorstellingen over vriendschap, buitensluiting, vooroordelen en intolerantie. Vanwege alle inspanningen werd de school in 2016 als excellent aangemerkt. Leerlingen merken dat. Zo zegt Ilse: 'Ik vind het heel fijn dat je hier ook over jezelf leert, en dat je je in andere personen leert inleven'.

Wat de leerlingen van het Helicon VMBO Nijmegen geleerd hebben

Evenals op de andere scholen zouden leerlingen van het Helicon nog wel meer tijd aan maatschappelijke en controversiële thema's willen besteden, terwijl ze al een hoop geleerd hebben. Zoals het volgende:



‘Ik heb geleerd dat je niet meteen moet oordelen, niet altijd moet uitgaan van je eerst indruk.’

‘Ik vind het heel leuk dat je hier leert dat het niet alleen om jezelf draait.’

‘Ik heb geleerd dat veel grappen niet kunnen. Dat je sommige dingen niet kan maken. Grappen ten koste van een ander maak je alleen om jezelf te bewijzen. Je moet voor jezelf nadenken.’

‘Ik heb geleerd dat iedereen anders is en dat je geen vooroordelen mag hebben.’

‘Ik heb nu veel kennis over de joden en de Tweede Wereldoorlog. Ik ken mensen die nu nog zeggen dat de Holocaust niet is gebeurd. Dan word ik echt boos.’

Volgens deze leerlingen legt een goede docent veel uit, vertelt zij of hij veel verhalen. Het is fijn als je je docenten ook leert kennen, bijvoorbeeld wanneer ze persoonlijke verhalen vertellen. Dat je naar een docent toe kan, als je ergens mee zit of iets kwijt moet. Het liefst maakt een docent een grapje als waarschuwing, maar trekt zij of hij een duidelijke grens wanneer het moet.



Burgerschapsonderwijs op het... **Greijdanus**

Het Greijdanus is een gereformeerde middelbare school met vestigingen in Zwolle, Harderberg, Meppel en Enschede. In totaal volgen bijna 4000 leerlingen onderwijs aan het Greijdanus, van vmbo-basis tot gymnasium. De school doet vanuit haar gereformeerde identiteit aan vormingsonderwijs. Daar is burgerschapsvorming een onderdeel van. Het geloof is de basis voor de visie die het Greijdanus heeft ontwikkeld ten aanzien van burgerschap. Tegelijkertijd worden mensen met andere perspectieven uitgenodigd en trekken leerlingen en docenten de wereld in.

Wat het Greijdanus bijzonder maakt, is dat ze op een heel systematische manier aan vorming werkt. Met een uitgebreide visie, duidelijke doelen en het gebruik van professionele leergemeenschappen. Dilemma's zijn er genoeg in de praktijk van het lesgeven – zoals die tussen wetenschap en geloof, of hoe je je tot andersdenkenden moet verhouden. Bij godsdienst en maatschappijleer, maar ook bij Nederlands en biologie. Zo is burgerschapsvorming geen apart vak, maar wordt het zichtbaar in de hele school.

“‘Dan ga ik nu even in de rol, jongens”, zegt onze leraar dan.
Dat vind ik heel goed.’

Erik (vwo-6) en Lucas (havo-5) zijn allebei lid van de medezeggenschapsraad. Daar worden ze serieus genomen. ‘Al is de zittingstermijn van twee jaar eigenlijk te kort’,



zegt Erik. ‘Nu mijn termijn er bijna op zit, heb ik juist het meeste zicht op hoe de school werkt.’

Regelmatig gaan ze met medeleerlingen in gesprek over alles dat met school te maken heeft. Erik: ‘Als medeleerlingen dan vinden dat iets anders moet, ben ik altijd benieuwd naar de onderbouwing – dan vraag ik “waarom dan?”, “wat zijn de gevolgen?” en “waarom zou dat beter zijn?”. Zo kom je er soms achter dat ze een goed punt hebben, en soms dat ze geen goede argumenten hebben.’ Dat bevragen hebben ze tijdens godsdienst en maatschappijleer geleerd. Je eigen ideeën formuleren, onderbouwen, en horen wat andere mensen te zeggen hebben. ‘Soms heb je een idee, houd je er stellig aan vast, maar dan komt iemand anders met een idee, en denk je: hey, daar zit ook wat in.’

Lucas en Erik vinden allebei dat er veel besproken kan worden op het Greijdanus. ‘Stel, je twijfelt of gelooft helemaal niet – dat is prima te bespreken, ook met leraren. Leraren dagen de leerlingen ook uit, bijvoorbeeld door in discussies de minderheidspositie te verdedigen, of een positie in te nemen die niemand anders verdedigt. “Dan ga ik nu even in de rol, jongens”, zegt hij dan. Dat vind ik heel goed. School is daar de plek voor, want vanuit huis krijg je vaak maar één perspectief mee.’

De leerlingen zetten zich ook in voor anderen en de samenleving, bijvoorbeeld via de maatschappelijke stage. Een keer per jaar is er een uitwisseling met leerlingen van niet-christelijke scholen. Dan maken ze van tevoren een levensbeschouwelijk paspoort en gaan ze daarover in gesprek. ‘Ook vanuit christelijk perspectief is het beter om eerder in gesprek te gaan met andersdenkenden, zodat je je standpunt goed leert onderbouwen en niet zomaar wordt weggeblazen als je naar het hbo of de universiteit gaat.’



Burgerschapsonderwijs op... **De Nassau**

De Nassau is een brede scholengemeenschap in Breda. Hoewel leerlingen het woord burgerschap zelden tegenkomen, heeft De Nassau een uitgebreid aanbod burgerschapsonderwijs. Zo is er De Nassau Academie, waar leerlingen onder andere kunnen kiezen uit de vakken (*minors*) maatschappijkritiek uit de popmuziek en *Fight for your right*, waarin vrijheid en de democratische rechtsstaat centraal staan. Docenten geven die vakken altijd in tweetallen, zodat het vak multidisciplinair is en ze van elkaar leren. De Nassau Academie organiseert ook academieavonden met interessante sprekers, variërend van Bas Haring tot Wim Anker en Klaas Dijkhoff. Daarnaast kent De Nassau een actief debatteam, dat verschillende prijzen heeft gewonnen. De school organiseert verkiezingsavonden, lijsttrekkersdebatten, en nodigt Bredase Tweede Kamerkandidaten uit. In de leerlijn mediawijsheid zijn er workshops die gegeven worden door mensen uit media en woordvoering – de school nodigt gasten uit en trekt er zelf ook graag op uit, naar de rechtbank of musea. Aandacht voor burgerschap komt ook in de cultuur terug: elke dag start met een filmpje dat wordt aangedragen door leerlingen, ouders of collega's. Dat is vaak actueel van aard en levert gespreksstof op in de les en pauze.



Ernst en Timon

Ernst en Timon¹ zijn leerlingen op De Nassau. Ze praten graag, zeker als het over maatschappelijke en politieke thema's gaat. Ze weten waar ze het over hebben, je kan merken dat ze in de Academie *minors*, tijdens maatschappijleer en in het debatteam veel geoefend hebben. Daarmee illustreren ze wat schoolleider Hans Teunissen al aangaf: als je investeert in burgerschapsonderwijs, ontwikkelen leerlingen ook vaker een interesse in burgerschapsthema's. Ernst ziet dat ook in andere vakken ruimte is voor discussie. 'Maar docenten kunnen ook leerlingen die niet zo vaak hun hand opsteken om hun mening vragen. Dat het meer inclusief wordt.' Timon vult aan: 'Een goede leraar vindt de balans tussen normaal onderwijs en eigen onderwijs. In plaats van een les met boeken gingen we bijvoorbeeld de documentaire *Het Grote Racisme Experiment* kijken. Actualiteiten bespreken vind ik belangrijk, want je kan zeggen dat boeit me niet, maar we maken allemaal deel uit van deze wereld, en dingen die je nu als niet relevant beschouwt kunnen zeker wel relevant voor jou zijn of je toekomst. En dus is het belangrijk dat je daarvan weet en er een mening over hebt.'

Ze zijn ook kritisch op zichzelf. Ernst zegt bijvoorbeeld: 'Ik kom in mijn klas wel mensen met andere meningen en ideeën tegen, die bijvoorbeeld uit religieuze overwegingen tegen vaccinaties zijn. En ik zou nooit echt iemand oprecht pijn willen doen, maar ik zou wel zo over kunnen komen. Ik ontken niet dat ik soms vooroordelen heb, dat vind ik heel erg van mezelf, want dat wil ik niet. Onbewust heeft iedereen dit, maar daar ben ik niet trots op. Daarom probeer ik me telkens in hun positie te verplaatsen.'



1

Inleiding

Bram Eidhof



De relevantie van burgerschapsonderwijs

Leerlingen voorbereiden op hun rol in onze democratische samenleving is een kerntaak van het onderwijs. Daar is grote steun voor onder leerlingen, leraren en schoolleiders in Nederland.² Tegenwoordig vinden zij beleidsmakers, de Onderwijsraad, belangenvertegenwoordigers en de Tweede Kamer aan hun zijde. Het kabinet is dan ook voornemens om via wetgeving meer aandacht te schenken aan burgerschapsonderwijs, zowel voor het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs als het mbo.

Is het dan zo slecht gesteld met het burgerschap van jongeren? In een aantal opzichten ziet het er inderdaad niet florissant uit. Meer dan zes op de tien jongeren tussen de 18 en 25 voelt zich politiek machteloos. Dat aantal is nog hoger voor jongeren die middelbaar beroepsonderwijs volgen.³ Nederlandse jongeren hebben relatief weinig burgerschapskennis. Daarnaast zijn er grote verschillen in burgerschapskennis tussen leerlingen op het vmbo en het vwo. Die verschillen zijn bovendien aanzienlijk groter dan in vergelijkbare landen als België of Denemarken en nemen verder toe. Ook op een basale democratische houding als het respecteren van gelijke rechten van Nederlandse staatsburgers (ongeacht etnische afkomst) verkeren Nederlandse leerlingen in de Europese achterhoede.⁴ Zo scoren Nederlandse leerlingen soms als groep verontrustend laag, zien we zorgelijke verschillen in gemiddelde scores tussen zowel individuele scholen als leerlingen in het vmbo en vwo, en zien we bij jonge volwassenen in ieder geval op politiek vlak machteloosheid.

Net zo problematisch is dat er aanwijzingen zijn dat bij leerlingen in het vmbo een ander *type* burgerschap gestimuleerd wordt dan bij leerlingen in het havo of vwo. In het vmbo richt het burgerschap zich meer op aanpassing aan de normen van de maatschappij, terwijl havisten en vwo'ers horen en leren dat ze ook kritisch mogen reflecteren op diezelfde maatschappij, zodat ze hun eigen mening leren vormen en diezelfde maatschappij kunnen veranderen.⁵ Zulke verschillen ondermijnen, hoe goed ze ook bedoeld zijn, de legitimiteit van onze democratie. We weten immers dat minder burgerschapskennis leidt tot minder politieke participatie en dat gevoelens van machte-

loosheid leiden tot apathie, frustratie en in het slechtste geval radicalisering. Een illustratie hiervan is dat de opleidingskloof tussen jonge kiezers groter is dan tussen oudere kiezers.⁶

Zijn er ook onderdelen waarop Nederlandse leerlingen relatief goed scoren? Jawel. Nederlandse leerlingen vinden meer dan in andere landen het respecteren van het recht op een eigen mening belangrijk. Ze zijn overwegend democratisch gezind, ook al hebben ze relatief weinig kennis van democratie. De vergelijkende *International Civic & Citizenship education Study* (ICCS) laat ook zien dat leerlingen nu iets beter scoren op kennisonderwerpen dan in 2009, al geldt die toename alleen voor havo- en vwo-leerlingen. Dat is op zichzelf positief, maar het vergroot de ongelijkheid met vmbo-leerlingen nog verder.⁷

Wat gebeurt er in de maatschappij?

Tegelijkertijd verandert de maatschappij. Die maatschappij – in de vorm van ouders, vrienden, opinieleiders, politici, gesprekken en (sociale) media – beïnvloedt leerlingen. Zo komt de samenleving de school in. Meer dan voorheen zien we leerlingen extreme uitlatingen doen in de klas.⁸ Als Nederlanders maken we ons dan ook zorgen over de vraag hoe we met elkaar omgaan in de samenleving. Terwijl het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) jaar in jaar uit constateert dat wij Nederlanders tevreden zijn met ons eigen leven, zijn we minder tevreden over de maatschappij. Al sinds 2008 vinden we de manier waarop we met elkaar samenleven vrijwel onafgebroken het grootste nationale probleem.⁹ Zo ervaren Nederlanders meer spanningen tussen bevolkingsgroepen. Dan gaat het niet alleen om spanningen tussen mensen met of zonder een migratieachtergrond, maar ook tussen jongeren en ouderen of tussen religieuze groepen. Maar liefst acht op de tien Nederlanders vinden dat er (heel) veel spanningen in de samenleving zijn tussen bevolkingsgroepen. Vijf op de tien ervaren deze spanningen ook in de eigen omgeving.¹⁰ Zo lijkt niet alleen de politiek, maar ook de samenleving te polariseren. Op een goede manier met elkaar samenleven blijkt niet vanzelf te gaan.

Tegelijkertijd staat het fundament van onze democratische rechtsstaat nog altijd fier overeind. Verkiezingen, grondwettelijke vrijheden, de scheiding der machten – al deze zaken staan er in Nederland beter voor dan in menig ander land. Maar onze democratische rechtsstaat kent ook belangrijke onvolkomenheden, zoals de voorgenomen beperking van de rechtsbijstand, het gebrek aan capaciteit om aangiften van arbeidsmarktdiscriminatie te verwerken, de lage opkomst van jongeren met een beroepsopleiding bij verkiezingen of adviezen aan lesbische stellen om na pesterijen maar te verhuizen. In al deze gevallen capituleert of verzwakt de democratische rechtsstaat. Daarnaast kent Nederland ook anno 2019 gemeenschappen waarin individuele vrijheden – om te geloven wat je wil, te houden van wie je wil, te handelen zoals je wil – onderdrukt worden, met serieuze sociale consequenties voor hen die niet willen buigen voor groepsdruk.

Deze voorbeelden laten zien dat ook zo iets ogenschijnlijk abstracts en groots als de democratische rechtsstaat uiteindelijk door mensen gebouwd en onderhouden wordt. Het burgerschap van leerlingen ontwikkelen is geen vervanging voor deze structuren, of voor een overheid in algemene zin. Maar door burgerschap te ontwikkelen bij leerlingen, zijn zij beter in staat om hun eigen idealen en perspectief te bepalen, om politieke en maatschappelijke verandering teweeg te brengen, en zelf verschil te maken in de samenleving.

Waarom moet het onderwijs hier iets mee?

Op zichzelf zijn bovenstaande problemen niet genoeg om naar het onderwijs te wijzen. Er zijn immers zoveel maatschappelijke problemen. De verleiding om bij ieder (vermeend) maatschappelijk probleem naar het onderwijs te kijken, wordt doorgaans maar slecht bedwongen. Daarnaast zijn er ook andere – soms veel effectievere – manieren om een maatschappelijk probleem op te lossen dan via het onderwijs. Waarom is burgerschapsvorming dan toch een kerntaak van het onderwijs?

Ten eerste is het onderwijs een autoriteit op het gebied van leren. En mensen worden nu eenmaal niet geboren als volwassen en vaardig democraat of burger. Ten tweede kent een gemiddelde klas meer diversiteit dan het gemiddelde sociale netwerk van een gezin of jongere. Daarmee is de school in potentie een oefenplaats voor samenleven – een soort minimaatschappij. Ten derde bereikt het onderwijs bijna iedere minderjarige. Dat is vrij uniek. Ook de duur van het bereik is veel langer dan dat van andere instituten. Tezamen creëren deze eigenschappen twee mogelijkheden: het verhogen van het algehele burgerschapsniveau en het bevorderen van gelijke democratische kansen.

Zo'n gelijke kans om als burger onze samenleving mede vorm te geven bieden we nu niet. Want hoewel we jongeren en volwassenen doorgaans niet in juridische zin beknootten in hun mogelijkheden, brengen we ze niet de capaciteiten bij om ook daadwerkelijk van die mogelijkheden gebruik te maken. Ze mogen gaan vissen, maar we leggen ze niet uit hoe een hengel werkt. Terwijl een democratie alleen legitiem is wanneer de hele *demos* invloed heeft, is dat op dit moment niet zo. Zo kennen we bijvoorbeeld zowel actief als passief kiesrecht, maar zien we dat bepaalde groepen in de praktijk veel minder gebruik maken van die rechten. De grootste groep bestaat uit mensen met een middelbare beroepsopleiding – dezelfde groep die we al eerder tijdens hun onderwijsloopbaan een ander type burgerschapsonderwijs zagen genieten en lager zagen scoren.* Je zou kunnen stellen dat we daarom niet aan democratisch burgerschap, maar aan de toegankelijkheid van democratische structuren moeten

** Hoewel er wettelijke burgerschapsdoelen zijn gesteld voor het mbo, en niet zo expliciet voor het hbo en wo, zijn die doelen slecht onderbouwd en bestaan ze uit een inspanningsverplichting. Zowel aan de hoeveelheid uren burgerschapsonderwijs, de professionaliteit van docenten als aan de resultaten van studenten worden op dit moment geen eisen gesteld.*

werken. En juist democratisch participeren makkelijker moeten maken, door nieuwe vormen van zeggenschap zoals burgertops, buurtbegrotingen en G1000s te organiseren. Vooralsnog zien we daar echter hetzelfde probleem, soms zelfs uitvergroot: *the usual suspects* participeren, vaak wit, van middelbare leeftijd, en met een hbo- of wo-opleiding.¹¹ Jonge mensen, mensen met een beroepsopleiding of een migratieachtergrond participeren aanzienlijk minder. Geen wonder – als je niet zo goed weet hoe je een hengel moet gebruiken, ga je niet snel aan een viswedstrijd met ervaren hengelaars meedoen. Kortom, wanneer we het belangrijk vinden dat ook jongeren gaan participeren die thuis weinig democratische bagage meekrijgen of die niet of onvoldoende als burgers worden gevormd in het verenigingsleven, terwijl de invloed van politieke partijen en de media ook onvoldoende is om gelijke kansen te bieden, dan is het onderwijs een logisch instituut om aan burgerschapsvorming te werken.

Leerlingen over burgerschapsonderwijs

Is burgerschapsonderwijs belangrijk? En waarom? Ja, zegt Timon. ‘Algemeen politiek besef, bijvoorbeeld – ik vind het heel belangrijk dat school daar aandacht aan besteed. Veel volwassen stemmers hebben soms geen enkel idee waar een partij voor staat. Daar kan ik me boos om maken. Als je je inleest en weet waar een partij voor staat, dan maak je misschien wel een heel andere keuze. Politiek bewustzijn is zo belangrijk. En niet iedereen heeft die motivatie van zichzelf – terwijl het juist leuker wordt als je je er meer in gaat verdiepen. Daarom heeft school daar een belangrijke rol in.’

Ook op het Haarlem College vinden leerlingen burgerschapsvorming belangrijk, zo geven ze aan. ‘Sterker nog, hoewel wij relatief veel aandacht besteden aan burgerschap, verwachten leerlingen van ons als school dat we dat nog veel meer doen’, zegt docent Harmen Falkena, die er net een onderzoek over heeft afgerond.

Ten slotte kunnen we veel van deze argumenten ook op andere maatschappelijke problemen toepassen. Maar wat maakt het thema burgerschap nu belangrijker dan andere maatschappelijke doelen, zoals het voorkomen van schulden, goed leren slapen of het tegengaan van overgewicht? Ten eerste is het bevorderen van een *hoogwaardige en veerkrachtige democratische samenleving* een doel van een andere orde. Juist zo’n samenleving stelt ons namelijk in staat om vrijheid te ervaren als individu en als groep, beschermt ons tegen machtsmisbruik, en creëert de voorwaarden voor vrede en welvaart.¹² Daar zijn ook empirisch goede aanwijzingen voor.¹³ Daarnaast leidt een democratische rechtsstaat conflicten tussen individuen en groepen in goede banen, zo rechtvaardig en geweldloos mogelijk. Maar een democratische structuur is

geen garantie voor een volwaardige continuering van die structuur, zo laten landen die hun eigen democratie afschaffen of ondermijnen zien, zoals Duitsland ten tijde van de Weimar-republiek, of het huidige Hongarije, Turkije en Brazilië. Een democratie heeft kortom niet alleen structuren nodig, maar ook burgers die samen een democratische cultuur vormen.

Betrokken, geïnformeerde en competente burgers vormen immers een belangrijke tegenmacht voor zowel de politiek, de overheid als het bedrijfsleven. Dat is nog altijd hard nodig, om rechten te garanderen en machtsmisbruik te voorkomen, zoals op het gebied van privacy, gezondheid of milieuvervuiling. Ook als het gaat om collectieve uitdagingen, zoals het klimaat of veiligheid, is een hoogwaardige democratische cultuur nodig. Bijvoorbeeld wanneer we besluiten om die uitdagingen via de overheid te lijf te gaan of wanneer we als burgers gezamenlijk actie willen ondernemen, in de eigen buurt of stad, via vrijwilligerswerk of (maatschappelijke) ondernemingen. Immers, als we beter geïnformeerd zijn en het vermogen bezitten om onze conflicten op een rechtvaardige en productieve manier op te lossen, dan vergroten we niet alleen de legitimiteit van het democratische proces maar creëren we ook hoogwaardige uitkomsten van die processen.

Kortom, burgerschapsonderwijs adresseert niet zomaar een probleem, maar draagt bij aan de fundamenteën van onze samenleving en stelt individuen in staat om van hun vrijheden gebruik te maken en zo mede vorm te geven aan die samenleving. Het onderwijs is bovendien een logische plek om aan burgerschapsvorming te werken. Een vergelijkbare plek met evenveel potentieel is moeilijk voorstelbaar. Dat burgerschaps-



vorming een belangrijk doel van het onderwijs is, wordt breed gedeeld door docenten, schoolleiders, leerlingen, ouders en beleidsmakers.

Kabinet stelt meer eisen aan burgerschapsonderwijs

Het kabinet Rutte-III is voornemens om meer eisen te stellen aan het burgerschapsonderwijs dat scholen aanbieden. De belangrijkste verschillen ten opzichte van de huidige situatie zijn dat:

- 1 Het duidelijker wordt wat de wet verstaat onder burgerschap. Daarbij zijn de basiswaarden van de democratische rechtsstaat het uitgangspunt.
- 2 Het bevoegd gezag zorgdraagt voor een schoolcultuur waarin al het personeel in overeenstemming met deze waarden handelt.
- 3 Scholen op een samenhangende en systematische wijze aan hun burgerschapsonderwijs invulling moeten gaan geven, waarbij leerlingen sociale en maatschappelijke competenties ontwikkelen.
- 4 Scholen hun burgerschapsonderwijs gaan evalueren en verantwoording gaan afleggen in het schoolplan en de schoolgids.

Op het moment van schrijven ligt het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht* bij de Raad van State. Naar verwachting kan het wetsvoorstel op een meerderheid in beide Kamers rekenen, en zal de wet in 2019 of 2020 ingaan.

Doen we niet al genoeg aan burgerschapsonderwijs?

Eerder bespraken we al dat Nederlandse leerlingen op onderdelen minder ontwikkeld zijn dan leerlingen in vergelijkbare landen. Diezelfde internationaal vergelijkende studie constateert dat Nederlandse scholen in vergelijking met andere landen weinig aan burgerschap doen. Ook de Inspectie van het Onderwijs constateert dat het aanbod van scholen vaak een lappendeken van activiteiten is. Er gebeurt dus wel wat, maar doorgaans weinig samenhangend en systematisch. Hoewel sommige scholen echt werk maken van burgerschap, valt er dus genoeg te verbeteren.

Het onderwijs kan natuurlijk niet alles oplossen. Dat is evident. Onderzoek laat zien dat de (sociale) media, ouders en vrienden ook van invloed zijn op de ontwikkeling van burgerschap.¹⁴ Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek dat goed burgerschapsonderwijs wel degelijk verschil maakt.¹⁵ Niet alleen in het bijbrengen van kennis en vaardigheden voor alle leerlingen, maar ook in het compenseren van ongelijke democratische kansen. Juist de leerlingen die van huis uit weinig meekrijgen, ontwikkelen zich sneller wanneer er substantieel burgerschapsonderwijs aangeboden wordt. Er zijn aanwijzingen dat die effecten duurzaam zijn.¹⁶ Kortom, de potentie is er. Nu politiek

Den Haag meer prioriteit aan burgerschapsonderwijs geeft via nieuwe wetgeving, komt de bal bij het onderwijs te liggen. Daarom bespreken we in de volgende hoofdstukken hoe je als school burgerschapsonderwijs van hoge kwaliteit kan ontwikkelen, inclusief tips om ook de samenleving aan het werk te zetten.

Een korte geschiedenis van burgerschapsonderwijs

We zijn niet de eerste generatie die de ontwikkeling van burgerschap belangrijk vindt. Ook ten tijde van de Atheense democratie, die vaak wordt gezien als de eerste democratie ter wereld, werden er vurige pleidooien gehouden voor burgerschapsonderwijs. Burgerschapsonderwijs moest volgens Plato onder meer de intellectuele en morele deugden van leerlingen tot ontwikkeling brengen en mensen vormen die zowel kunnen regeren als een regering van anderen kunnen accepteren, zo schrijft hij in *Wetten*. Ook Aristoteles stelt in *Ethica Nicomachea* dat een politieke gemeenschap alleen rechtvaardig en sterk kan zijn wanneer haar burgers deugden bezitten, en dat burgers deze deugden alleen kunnen uitoefenen wanneer ze onderdeel van een rechtvaardige politieke gemeenschap uitmaken.

In Nederland kantelt het beleid op verschillende momenten. Vlak na de Bataafse revolutie werd in de Nationale Vergadering, de voorloper van de Tweede Kamer, besloten dat onderwijs moest opvoeden tot nationale deugd. Leerlingen moesten zich volgens voorstanders van dit beleid primair identificeren als Nederlander, in plaats van als Zeeuw of Zwollenaar. Het was een duidelijke, doch controversiële opdracht. Vlak na de Tweede Wereldoorlog groeide het besef dat democratieën kwetsbaar kunnen zijn. Ondanks vele voorstellen komen politici niet tot een eenduidige definitie van burgerschap en is zelfs de positie van het vak maatschappijleer lange tijd onzeker en marginaal. Onderdelen van burgerschap komen wel terug in verschillende kerndoelen. Pas na de moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh wordt de discussie met hernieuwde urgentie gevoerd. Scholen krijgen nu een expliciete wettelijke opdracht tot burgerschapsvorming. Die opdracht wordt bekritiseerd als te vaag en vrijblijvend – scholen hebben slechts een inspanningsverplichting en het is onduidelijk wat er met burgerschap wordt bedoeld. Op dit moment werkt het ministerie daarom aan een wetsvoorstel dat de burgerschapsopdracht moet verduidelijken. Daarnaast krijgt burgerschap een prominente plek in de herziening van het curriculum. Veel andere landen kennen al duidelijke wetgeving, soms inclusief examens, zoals Engeland.

2

Wat is burgerschapsvorming?

Bram Eidhof



Wat is burgerschapsvorming precies?

Als u wel eens teksten over burgerschap leest, kan het u niet ontgaan zijn: er bestaan veel verschillende ideeën over en definities van burgerschap. Van wetenschappers tot beleidsmakers, van experts tot uitgevers: iedereen lijkt een andere nadruk te leggen. Ten dele is deze situatie inherent aan het begrip burgerschap: in een democratische rechtsstaat hebben we namelijk in grote mate de vrijheid om zelf te bepalen wat we goed burgerschap vinden. En dan is ons denken over goed burgerschap ook nog eens aan voortschrijdend inzicht onderhevig. Toch bestaan er ook misvattingen over burgerschap in het onderwijs. In dit hoofdstuk behandelen we daarom welke burgerschapsdoelen voor iedere school verplicht zijn, wat burgerschap *niet* is, en hoe we onze ideeën over burgerschap kunnen ordenen.

Laten we alvast een misverstand uit de weg ruimen. Als we het over burgerschap in het onderwijs hebben, doelen we niet op staatsburgerschap. Dat is een juridische status, die wordt bepaald door je paspoort en welke rechten en plichten daarbij horen. In het onderwijs doelen we op iets anders, namelijk hoe je je als burger kunt manifesteren in sociale, maatschappelijke en politieke contexten. Met andere woorden: burgerschapsonderwijs gaat over wat je kan met je verschillende vrijheden en rechten, voor jezelf, een ander en de samenleving.

Voor nu is het voldoende om te constateren dat onze democratische rechtsstaat ook kwetsbaar is. Enerzijds omdat zij afhankelijk is van een democratische cultuur – we kunnen haar immers ook weer afschaffen en zij kan ten onder gaan aan onderlinge conflicten tussen bevolkingsgroepen. Anderzijds omdat een volwaardige democratische rechtsstaat de macht van de overheid inperkt en burgers zelfs de vrijheid geeft om antidemocratische en antirechtsstatelijke overtuigingen uit te dragen. Een overheid kan de ontwikkeling van democratische kennis, overtuigingen en vaardigheden wel stimuleren, onder meer via het onderwijs.

Het containerbegrip **ontleed**

Als we over burgerschap spreken, is het dus van groot belang om duidelijk te zijn wat we eronder verstaan. In dit boek doelen we met burgerschapsvorming dus niet op juridisch burgerschap *an sich*, tenzij we die term expliciet gebruiken.* In het onderwijs delen we immers geen paspoorten uit. In plaats daarvan bedoelen we met burgerschap in het onderwijs hoe je je als burger manifesteert, in sociale, maatschappelijke en politieke contexten. Dat begint niet pas wanneer je meerderjarig bent: de klas, de wijk waarin je woont en de samenleving zijn voorbeelden van zulke contexten, waarin je ook als minderjarige een rol als burger kan spelen. De taak van het onderwijs is om leerlingen daartoe uit te rusten. Omdat de vraag ‘is dit dan ook burgerschap?’ vaak gesteld wordt, zetten we hier een aantal criteria op een rij waarmee u antwoord kan geven op deze vraag.

We spreken van burgerschapsonderwijs wanneer het gaat over:

- 1 Onderwerpen die een spanning kennen tussen individuele en collectieve of tussen verschillende collectieve belangen of waarden, en niet tot een individueel probleem te reduceren zijn.** Dat zijn (dus) sociale, maatschappelijke en politieke onderwerpen, waarin we afhankelijk zijn van elkaar om tot een goede uitkomst te komen.
- 2 De manier waarop we – op allerlei niveaus – vanuit deze spanningen, belangen- en waardentegenstellingen tot (nieuwe) besluiten en vreedzame oplossingen komen; of dat nu direct en tussen mensen onderling gaat, of indirect via instituties van democratie en rechtsstaat.
- 3 Het toerusten van leerlingen met kennis, vaardigheden en houdingen, die ze in staat stellen om zelfstandig te handelen ten aanzien van sociale, maatschappelijke of politieke problemen.

Om een eenzijdig perspectief te voorkomen, reflecteren we daarbij vaak op de rol van burgers, de samenleving, de overheid en het bedrijfsleven. Burgerschap kent immers een ethische of morele kern – in Nederland is die kern gebaseerd op de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat. Daar kunnen scholen zelf specifiekere noties van burgerschap aan toevoegen.

* Kennis over juridisch burgerschap kan daarentegen wel onderdeel zijn van burgerschapsonderwijs, omdat leerlingen zo beter begrijpen welke vrijheden en plichten ze hebben als staatsburger, en bijvoorbeeld kunnen reflecteren op de grote verschillen in privileges tussen het staatsburgerschap van verschillende landen.

** Belangen zijn niet alleen financiële belangen, maar kunnen ook verschillende voorkeuren of machtsverhoudingen zijn.

Deze criteria zijn vrij abstract, maar de kans is groot dat leerlingen op uw school er vrijwel dagelijks mee bezig zijn, doordat ze leren nadenken over maatschappelijke thema's, ook op school met verschillen en conflicten leren omgaan, of nadenken over wat eerlijk of rechtvaardig is. En dat u al een idee heeft van wat burgerschap wel en niet is. U kunt bovenstaande criteria gebruiken om uw ideeën aan te scherpen. Om u nog meer gevoel te geven wat wel en geen burgerschap is, illustreren we deze criteria met een aantal voorbeelden:

Voorbeeld: klimaatverandering

Neem het thema klimaatverandering. We kunnen proberen daar invloed op uit te oefenen. Dat vergt op relatief korte termijn opofferingen, zodat de consequenties van klimaatverandering op lange termijn minder schadelijk zijn voor ons allemaal. Dan lijkt het alsof het individuele belang overeenkomt met het algemene (collectieve) belang van een leefbare planeet. Daar zijn we immers allemaal van afhankelijk. Toch zijn er ook potentiële belangenconflicten. Oudere generaties hebben minder lang te leven, en zullen de consequenties van klimaatverandering dus minder ervaren. Daarmee hebben ze een lager direct belang bij het bestrijden van klimaatverandering dan jongere generaties. Daarnaast kunnen individuen hun gedrag wel aanpassen, maar is bestrijding van klimaatverandering pas effectief wanneer er een zekere mate van collectieve actie plaatsvindt. In dat opzicht zijn we van elkaar afhankelijk. Ons lot is onderling verbonden. Dat geldt niet alleen voor individuen, maar ook voor landen, omdat klimaatverandering zich weinig van landsgrenzen aantrekt. Ten slotte zijn er ook andere collectieve waarden in het spel, zoals het belang van economische groei.

Met burgerschapsonderwijs over klimaatverandering leren leerlingen dat de afweging tussen deze collectieve belangen plaatsvindt in het parlement, maar ook in gemeenteraden en provinciehuizen als er lokaal of regionaal klimaatbeleid wordt gemaakt. De Urgenda-zaak laat bovendien zien dat ook rechtspraak een manier is om conflicten rondom dit soort belangentegenstellingen op te lossen, net zoals klimaatmarsen een manier zijn om de politieke agenda te beïnvloeden.

Spanning tussen individueel en collectief belang?
Of tussen collectieve belangen?



Kunnen we de manier waarop we tot besluiten
en oplossingen komen behandelen?



Kunnen we leerlingen toerusten met kennis,
vaardigheden en houdingen?



Voorbeeld: pesten

Een leerling pest een andere leerling. Dat kan heel vervelend zijn. Toch is dit geen burgerschapsonderwerp. Het gaat in deze situatie namelijk om twee leerlingen, dus dat betekent dat het eerste criterium niet gehaald wordt.

Spanning tussen individueel en collectief belang?
Of tussen collectieve belangen?



Dat criterium halen we pas wanneer we met de hele klas bespreken welke regels we erover willen opstellen. Regels binden individuen aan collectieve afspraken, waardoor individuele vrijheid afneemt. Zowel het proces van opstellen van de regels als het bepalen van de mate waarin regels toereiken en proportioneel zijn is een goede oefening in burgerschap. Vinden we het bijvoorbeeld geoorloofd dat een leerling filmpjes maakt om aan te tonen dat iemand pest, of komt het individuele recht op privacy dan teveel in het geding? En vinden we het verstandiger om het opleggen van eventuele sancties aan de docent over te laten of mag de klas de strafmaat bepalen? In dat geval voldoet het onderwerp wel aan de criteria: het gaat immers over spanningen tussen individu en collectief, in een sociale context.

Spanning tussen individueel en collectief belang?
Of tussen collectieve belangen?



Kunnen we de manier waarop we tot besluiten
en oplossingen komen behandelen?



Kunnen we leerlingen toerusten met kennis,
vaardigheden en houdingen?



De ethische kern van burgerschapsvorming

Neutraal onderwijs is een illusie. Als docent communiceer je altijd een bepaalde norm. Wanneer we bezig zijn met het burgerschap van leerlingen, gebeurt dat ook nooit op een neutrale wijze. Zelfs de keuze om ons burgerschapsonderwijs te verwaarlozen, is een normatieve keuze. Zo kennen onze ideeën over burgerschap ook altijd een ethische kern. Wat we precies onder *goed* burgerschap verstaan, is cultuur- en plaatsgebonden. In Noord-Korea of Frankrijk wordt anders over burgerschap gedacht dan hier in Nederland. Ook bij ons blijft het denken over burgerschap in ontwikkeling, en verschillen we soms onderling in onze concepties van goed burgerschap.

Daarbij geldt niet dat iedere waarde gelijk is. Sterker nog, er is sprake van een hiërarchie van waarden. In Nederland nemen de waarden van onze democratische rechtsstaat een speciale plaats in. Die waarden zorgen er namelijk voor dat we als individuen

en gemeenschappen vrij zijn om – binnen de kaders van de wet – onze eigen ideeën te ontwikkelen over wat het goede leven is. Deze waarden zijn niet neutraal, maar kennen een grote mate van onpartijdigheid. Zolang er geen sprake is van dwang, machtsmisbruik, discriminatie of antidemocratisch handelen ten opzichte van anderen, ben je vrij om zelf invulling te geven aan je leven. In zekere zin is de democratische rechtsstaat dus een overkoepelende ethiek, in de zin dat zij voorwaarden creëert voor individuen en gemeenschappen om hun eigen *way of life*, gebaseerd op een eigen ethiek, te ontwikkelen.

Binnen de waarden van de democratische rechtsstaat kunt u als school een eigen nadruk leggen. Bijvoorbeeld op het belang van traditie en gemeenschapszin, of juist op een bewuste sociale reproductie van onze waarden en normen en burgerlijke ongehoorzaamheid. Daarin kunt u dus zelf positie kiezen, net zoals u uw burgerschapsonderwijs in praktische zin kunnen toesnijden op uw eigen leerlingenpopulatie. Daarnaast zijn leerlingen vrij om hun eigen burgerschap te ontwikkelen. Ontdekken waar je voor staat, wat je belangrijk vindt, en welke rollen je zou willen vervullen als burger, zowel in het hier en nu als in de toekomst – dat zijn allemaal belangrijke aspecten van burgerschapsonderwijs. Zowel staats- als onderwijsinstellingen mogen niet indoctrineren. Dat heeft belangrijke consequenties voor hoe we burgerschapsonderwijs vormgeven.

En... hoe zit het op uw school?

We zijn niet altijd zo gewend om een ethisch perspectief aan te nemen. Of we vinden ethisch handelen vanzelfsprekend. Toch is expliciet zijn over de ethische kern van burgerschap op uw school van belang. Dan weten we immers waar we het over hebben – en of we het eens zijn met elkaar. Dus pak de visie van uw school er eens bij. Kunt u ethische uitgangspunten ontdekken, bijvoorbeeld op basis van begrippen als gelijkwaardigheid, democratie of rechtvaardigheid? Of staan er vooral relatief neutrale of ambigue zaken in, zoals verantwoordelijkheid nemen en leren samenwerken?

Goed burgerschapsonderwijs gaat over leerlingen toerusten

Burgerschapsonderwijs is gericht op hoe je je als burger kan manifesteren in sociale, maatschappelijke en politieke contexten. Tegelijkertijd kan goed burgerschapsonderwijs niet bepaald gedrag afdwingen – dat is niet alleen onwenselijk, omdat individuen in een democratie vrij zijn zich naar eigen inzicht te gedragen, maar ook te complex. Identiek gedrag kan immers verschillende motivaties en gevolgen hebben, zowel in identieke situaties als in verschillende contexten. Net zoals goed wiskundeonderwijs ook niet bestaat uit het uit je hoofd leren van alle antwoorden, is het daarom niet handig om bij burgerschapsvorming gedrag centraal te stellen. We bereiken waar-

schijnlijk meer met burgerschapsonderwijs als we jongeren leren hoe je voor je (collectieve) belangen kunt opkomen, zowel binnen als buiten instituties als het parlement en de rechtspraak, dan dat we leerlingen gaan vertellen op welke thema's ze dat zouden moeten doen. Naast het ontwikkelen van allerlei kennis, vaardigheden en houdingen, die leerlingen in staat stellen om zich zelfstandig als burger te manifesteren, zijn ook het opdoen van ervaringen en het ontwikkelen van handelingsperspectieven belangrijke onderdelen van burgerschapsonderwijs. Daarmee rusten we leerlingen toe op hun huidige en toekomstige rol als burger. Zo stellen we ze in staat om niet alleen in de huidige samenleving te handelen, maar ook andere inrichtingen van de samenleving te verbeelden.

Wat is geen burgerschapsvorming?

Van een aantal zaken kunnen we zeggen dat ze evident niets met burgerschap te maken hebben. Dat geldt bijvoorbeeld voor leren tandenpoetsen, financiële zelfredzaamheid ontwikkelen of een gezonde leefstijl hanteren. Je kan het stuk voor stuk waardevolle zaken vinden. Toch hebben ze op zichzelf niets met burgerschap te maken. Ze zijn namelijk allemaal gericht op het eigen welzijn. We kunnen hoogstens met deze onderwerpen aan de slag, als we bijvoorbeeld vragen stellen als 'waarom is gezonde voeding vaak duurder dan ongezonde voeding?' en 'waarom is het in Nederland relatief makkelijk om schulden te maken, en zo lastig om uit de schulden te komen?'

Het grijze gebied

Dan zijn er nog ondersteunende competenties en competentieonderdelen (kennis, vaardigheden en houdingen). Dat zijn zaken die handig of zelfs noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van burgerschapstaken, maar niet exclusief over burgerschap gaan. Samenwerken is een voorbeeld van zo'n competentie. Goed beschouwd kent samenwerken geen ethische kern – je kan zowel samenwerken om mensenrechten te verdedigen als om ze te ondermijnen. Een ethische kern is wel nodig om iets als burgerschapscompetentie te classificeren. Naast zulke interpersoonlijke competenties geldt dat overigens ook voor intrapersonlijke eigenschappen, zoals zelfvertrouwen of zelfreflectie.

Meer fundamentele houdingen of disposities zijn zogenaamde intellectuele deugden of kritische denkvaardigheden. Die beschreven we in het vorige hoofdstuk. Deze zaken zijn van belang in het hele onderwijs – zonder deze uitgangspunten is het ook lastig om een economisch probleem goed te analyseren, bijvoorbeeld. Het voordeel is dan ook dat u in vrijwel ieder vak eraan kunt werken. Als u merkt dat in discussies over burgerschapsonderwerpen deze deugden ontbreken, zult u er speciaal aandacht aan moeten besteden. Want wanneer we het niet eens worden over de feiten, of niet naar elkaar luisteren, ontbreekt de basis voor goed onderwijs.

Daarom noemen we ondersteunende competenties een grijs gebied. Ze zijn in meer of mindere mate belangrijk, en soms zelfs noodzakelijk voor burgerschapsvorming, maar zijn geen exclusieve burgerschapscompetenties.

Wat zijn dan exclusief en alleen burgerschapscompetenties?

Competenties bestaan niet in het luchtledige. Ze bestaan uit kennis, vaardigheden en houdingen, en zijn vaak gerelateerd aan een onderwerp – daarover moet je onder andere specifieke kennis bezitten om competent te zijn. Burgerschapscompetenties hebben dan logischerwijs betrekking op de burgerschapsonderwerpen, zoals we die hierboven hebben gedefinieerd. Een veelgebruikte indeling van burgerschapscompetenties is onder leiding van Geert ten Dam ontwikkeld, en kent vier kerncompetenties:¹⁷

- 1 Democratisch handelen
- 2 Maatschappelijk verantwoord handelen
- 3 Omgaan met verschillen
- 4 Omgaan met conflicten

Leerlingen zouden deze in sociale, maatschappelijke en politieke contexten kunnen toepassen. De indeling roept ook vragen op: je kan namelijk op veel verschillende manieren omgaan met conflicten of verschillen. Wat is een goede manier? Daar is over nagedacht door de ontwikkelaars van het instrument, maar het is niet gelijk evident. U kunt als school verduidelijken, bijvoorbeeld door een competentie of leerdoel nog explicieter op de functies van de democratische rechtsstaat te baseren. Dan wordt een competentie als ‘omgaan met conflicten’ bijvoorbeeld ‘het kunnen hanteren van conflicten op een zo vreedzaam en rechtvaardig mogelijke wijze’. Ook deze competenties kunnen we zowel in een sociale, maatschappelijke als politieke context toepassen.

U kunt ook uw eigen, concrete burgerschapscompetenties formuleren. En het is goed mogelijk om nog veel specifiekere en uitgebreidere burgerschapscompetenties en leerdoelen te formuleren. Dat hoeft niet per se in uw visie op burgerschapsonderwijs. Voor het ontwikkelen van een leerlijn kan het wel handig zijn – dat behandelen we in hoofdstuk 6.

Burgerschap in de Nederlandse context

Tot dusver hebben we de vraag ‘wat is burgerschapsvorming?’ in algemene zin behandeld. In deze paragraaf kijken we specifiek naar de Nederlandse context.

Ten eerste is burgerschap iets van ons, de burgers. Hieruit volgt dat voor zover een nationale definitie wordt gehanteerd, deze op grote consensus moet kunnen rekenen, van mensen met uiteenlopende politieke voorkeuren en denkbelden. Dat gaat op voor de uitgangspunten en functies van de democratie en de rechtsstaat.¹⁸

Ten tweede moeten nationale doelen ruimte voor verscheidenheid bieden – onze ideeën over wat goed burgerschap is, verschillen immers per regio, gemeenschap en individu. Die diversiteit in perspectieven op goed burgerschap vloeit voort uit grondwettelijke vrijheden. De democratische rechtsstaat maakt de verscheidenheid aan perspectieven niet alleen mogelijk, maar beschermt deze ook, en leidt conflicten tussen mensen en groepen met verschillende perspectieven of belangen in goede banen, via democratische en rechtsstatelijke processen.

Ten derde moet een definitie de tijd kunnen doorstaan, zodat scholen niet om de paar jaar worden geconfronteerd met andere opdrachten en doelen. Daarom moet niet ieder kabinet een andere definitie van burgerschap hanteren. Ten vierde moet een definitie van burgerschap voor het *onderwijs* uiteindelijk in concrete leerdoelen te vatten zijn. Anders blijft de definitie dermate vaag dat er geen goede vertaling aan te geven is. Ten slotte dient een definitie onderscheidend te zijn: het moet duidelijk zijn wat er wel en niet onder burgerschapsonderwijs wordt verstaan. Anders blijft burgerschap een containerbegrip, met alle risico's van dien.

Een gelaagde definitie

Tezamen genomen impliceren deze eisen dat voor het vangen van goed burgerschap in het onderwijs een gelaagde definitie nodig is. Deze gelaagde definitie bestaat uit drie onderdelen:

- 1 Doelen die door de nationale overheid worden gesteld, in het algemeen democratisch belang. Die noemen we hier nationale consensusdoelen.
- 2 Doelen die door de school worden gesteld, in lijn met de waardeoriëntatie van de school en de behoeften van de leerlingenpopulatie. Die noemen we hier schoolspecifieke doelen.
- 3 Doelen die door leerlingen worden gesteld, om hun eigen burgerschap te ontdekken en te ontwikkelen. Die noemen we hier persoonlijke doelen.

Nationale consensusdoelen

Deze vindt u in de wetgeving, zoals 'kennis van en respect voor de waarden van de democratische rechtsstaat'. Ze bereiden leerlingen voor op de brede samenleving.

Schoolspecifieke doelen

Deze kunt u afleiden uit uw onderwijsvisie, waardeoriëntatie, of specifiek voor uw leerlingenpopulatie formuleren, en verschillen van school tot school.

Persoonlijke doelen

Hiermee laat u ruimte voor uw leerlingen om hun eigen invulling van burgerschap te ontwikkelen. Bijvoorbeeld door hun interesses, waarden of perspectieven te laten onderzoeken.

Duidelijke nationale consensusdoelen voorkomen dat burgerschapsonderwijs onvoorbereid, onvoldoende, ongericht of ongewenst wordt. Onvoorbereid omdat zonder nationale consensusdoelen leraren-, schoolleidersopleidingen en wetenschappers geen handvatten hebben om te professionaliseren en te onderzoeken. Onvoldoende omdat er zonder minimeisen een reëel risico is dat sommige scholen burgerschapsonderwijs met een vloek en een zucht afdoen, bijvoorbeeld omdat er andere prioriteiten worden gesteld. Onggericht omdat het zonder nationale consensusdoelen lastig kan zijn om zelf samenhang aan te brengen, en voort te bouwen op wat er bijvoorbeeld in het primair onderwijs is geleerd. En ongewenst omdat nationale consensusdoelen kaders kunnen stellen waar scholen binnen moeten blijven – zodat ze zich bijvoorbeeld niet afkeren van de democratie of de samenleving.

De nationale wetgeving schrijft overigens niet voor op welk geografisch niveau u burgerschapsvorming moet stimuleren. Dus of u de nadruk legt op de lokale, regionale, nationale, Europese of mondiale context, dat mag u zelf weten. U kunt ook de nadruk leggen op kennis, vaardigheden en houdingen die in al deze contexten relevant zijn, en het aan leerlingen laten in welke contexten ze zich willen manifesteren.

Schoolspecifieke doelen zijn ook belangrijk. Omdat leerlingen in de Schilderswijk in Den Haag nu eenmaal met andere ervaringen op school komen dan leerlingen uit villawijken in Borne – en ook in de toekomst met andere uitdagingen te maken hebben. Leerlingen krijgen thuis nu eenmaal in verschillende mate democratische bagage mee, zijn van verschillende afkomst en zitten in meer of minder heterogene samenstellingen bij elkaar in de klas. Het zou naïef zijn om te veronderstellen dat ze allemaal bij dezelfde aanpak gebaat zijn. Daarnaast kennen we in Nederland vrijheid van onderwijs. Scholen hanteren dan ook vaak bepaalde waarden of uitgangspunten voor hun onderwijs. Dat geldt voor bijzonder onderwijs, maar ook voor algemeen bijzondere scholen en openbare scholen. Die kunnen als inspiratie of leidraad dienen voor schoolspecifieke burgerschapsdoelen.

Persoonlijke doelen zijn doelen die leerlingen zelf formuleren. Zij bepalen uiteindelijk immers zelf hoe ze zich als burger willen manifesteren. Leerlingen *out of the blue* vragen welke burgerschapsdoelen ze nastreven, levert doorgaans niet veel op. Daarom is het zinniger om leerlingen in opdrachten keuzes te geven, zoals welk thema ze als onderwerp voor een opdracht willen hanteren, of in welke rol ze een bijdrage willen leveren aan een groepsproject. Om ze zo stapsgewijs te laten ontdekken waar hun interesses, waarden en talenten liggen.

3

Hoe ontwikkel je burgerschapsonderwijs?

Bram Eidhof



Onderwijs ontwikkelen, hoe doe je dat eigenlijk? Wat de beste aanpak is, verschilt per situatie. Ook individuele voorkeuren verschillen, evenals de mogelijkheden die worden geboden door uw school en het stelsel. Het is niet ons doel om u met dit handboek in een mal te drukken – u kunt immers zelf het beste beoordelen wat zinnig en prettig is. We schetsen in dit hoofdstuk wel een aantal overwegingen en zetten het ontwikkelmodel dat we hanteren uiteen. Daarmee kunt u systematisch aan burgerschapsonderwijs werken. De afzonderlijke stappen in het ontwikkelmodel vormen de basis voor de komende hoofdstukken.

Overwegingen bij het ontwikkelen van onderwijs

Voor het ontwikkelen van onderwijs hebben docenten en schoolleiders in Nederland niet veel tijd. Ook is er in het voortgezet onderwijs vaak geen budget beschikbaar. Bovendien is de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs een relatief nieuwe schoolbrede taak, waar leraren- en schoolleidersopleidingen in de afgelopen decennia slechts summier aandacht aan hebben besteed.

Reden te meer om de tijd en energie die u heeft, goed te besteden. Het is immers zonde als schaarse ontwikkeltijd uiteindelijk niet leidt tot beter onderwijs, of tot onderwijs dat over enkele jaren weer terzijde wordt geschoven. Daarom zetten we op basis van onderzoek en praktijkervaringen een aantal overwegingen op een rij en presenteren we een ontwikkelmodel.

Duurzaam ontwikkelen

Om met de deur in huis te vallen: veel onderwijsinnovatie is geen lang leven beschoren. Bijvoorbeeld omdat het een hype blijkt, zoals het iPad-onderwijs van Maurice de Hond. Omdat het door een enthousiaste docent wordt opgepakt, maar op weinig draagvlak bij collega's kan rekenen. Of omdat het weinig doordacht en onderbouwd is, zoals *21st century skills* onderwijs. Dat kent in tegenstelling tot burgerschapsonderwijs geen lange politiek-filosofische en empirische onderzoekstraditie.

Het is natuurlijk de kunst om duurzaam te ontwikkelen. Wat helpt daarbij? Voldoende prioriteit is een eerste vereiste – als de overheid of uw school geen belang hecht aan burgerschapsonderwijs, is de kans immers klein dat de ontwikkeling ervan wordt gesteund. Zoals besproken gaat de wetgever minder vrijblijvende eisen stellen aan scholen. Dat gegeven kunt u gebruiken om uw eigen schoolleider te overtuigen, al is het natuurlijk ook prettig werken vanuit intrinsieke motivatie.

Die intrinsieke motivatie kan vergroot worden als u vanuit een schoolbrede visie werkt. De meeste scholen hanteren op dit moment nog vrij algemene, vrijblijvende visies. Daarom besteden we in hoofdstuk 4 aandacht aan het formuleren van een visie die werkt. Tijdens het ontwikkelen of aanscherpen van zo'n schoolbrede visie op burgerschapsvorming kunt u, als u het handig aanpakt, ook het nodige draagvlak creëren. Zo'n gedragen visie leidt vaak tot meer duurzame inzet.

Realistisch ontwikkelen

Rome is niet in een dag gebouwd. Dat geldt ook voor **hooggekwalificeerd** burgerschapsonderwijs. Soms kan het goed zijn om het roer radicaal om te gooien, substantieel uren en middelen vrij te maken, en alles in korte tijd uit de grond te stampen. Doorgaans is de praktijk weerbarstiger. Daarom is het belangrijk om te waarderen wat er al wordt gedaan. Te inventariseren hoeveel draagkracht er is, in tijd, budget en expertise, en om op basis van die analyse stap voor stap het burgerschapsonderwijs verder te ontwikkelen. En vervolgens weer nieuwe doelen te stellen. Zo'n ontwikkelproces heet ook wel iteratieve, of incrementele verbetering. Als je zulke verbetering zichtbaar blijft maken, kan het bovendien sterk motiverend werken.



‘Er kan nu ook van alles, al helemaal in het curriculum voor de onderbouw’

Hans Teunissen is als mede-initiatiefnemer nauw betrokken geweest bij de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op De Nassau: ‘Nu we een aantal jaren bezig zijn, zie je dat steeds meer leerlingen geïnteresseerd raken in maatschappelijke vraagstukken en politiek’. Hij geeft andere scholen en schoolleiders de volgende tips:

- 1 Doe iets met burgerschap waar je zelf in gelooft. Stel een groots of ambitieus doel, en werk daar vervolgens in stappen naartoe. Wij begonnen De Nassau Academie bijvoorbeeld met het eerste leerjaar, en bouwden dat steeds uit.
- 2 Gun jezelf dat je iets mag leren – niet alles gaat vanaf het eerste moment perfect.
- 3 Bereid je voor op weerstand, die zal er altijd in enige mate zijn. Dat kun je doen door zelf kritisch naar je plannen te kijken, punten van kritiek serieus te nemen, en veel in gesprek te gaan met critici. Vaak zitten er terechte punten onder.
- 4 Durf ruimte te nemen – er kan ook nu van alles, al helemaal in het curriculum voor de onderbouw.
- 5 Goed burgerschapsonderwijs geven is ook een vak. Als het thema echt lastig is, dan moet je leerlingen handvatten of een kader bieden – dat kan niet iedere docent, want daar heb je ook vakinhoudelijke kennis voor nodig. Hetzelfde geldt voor het gesprek begeleiden over wat leerlingen vinden. Docenten geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer kunnen andere docenten daarin helpen.

Samenhangend ontwikkelen

Een duurzaam en realistisch ontwikkelproces gaat vooral over de organisatorische capaciteit van de school. Voor de kwaliteit van het onderwijs zelf is het belangrijk om samenhangend onderwijs te ontwikkelen. Net als bij andere vakken of leergebieden, kent de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs complexe en minder complexe leerdoelen, die op elkaar voortbouwen. Die kun je bijvoorbeeld organiseren in leerlijnen – daar leest u in hoofdstuk 6 meer over. Door samenhang in het onderwijs aan te brengen, kunnen leerlingen duurzamer en met meer diepgang leren.

Het ontwikkelmodel

In dit handboek is een van de primaire uitgangspunten dat goed en gedragen burgerschapsonderwijs zich in de praktijk ontwikkelt. Daarom hebben we voor een ontwikkelmodel gekozen dat tegenwicht biedt tegen de neiging om eerst alle literatuur te lezen, de perfecte visie op papier te zetten of alle lessen tot in detail te ontwerpen. Hoewel dat op zichzelf nobele doelen zijn, werken ze in de praktijk vaak verlamdend.

Het ontwikkelmodel

Na de evaluatie in stap 5 kunnen ook een of meerdere stappen worden overgeslagen, wanneer deze niet aan herijking toe zijn.



Het is beter een evenwicht te vinden tussen een goede voorbereiding en het daadwerkelijk uitvoeren en ontwikkelen van onderwijs. Ons ontwikkelmodel begint daarom met het formuleren van een visie, de leerdoelen en de plek in de school, om daarna aan de slag te gaan met het ontwerpen en geven van onderwijs. Dat onderwijs wordt vervolgens geëvalueerd. Die evaluatie dient niet zozeer ter verantwoording, maar geeft richting aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs – soms direct, en soms na bijstelling van de visie, de leerdoelen of de plek in het curriculum.

We behandelen het ontwikkelen van een schoolbrede visie op burgerschap in hoofdstuk 4, het formuleren van concrete leerdoelen en burgerschapsvorming een plek geven in het curriculum in de hoofdstukken 5 en 6, het ontwerpen en geven van onderwijs in de hoofdstukken 7, 8 en 9 en het evalueren van uw burgerschapsonderwijs in hoofdstuk 10. Ten slotte behandelen we het inschatten van de kwaliteit van externe aanbieders in hoofdstuk 11.

Verschillen tussen scholen

Iedere school is anders. Daar willen we in dit handboek recht aan doen. Daarom maken we onderscheid tussen scholen met verschillende waardeoriëntaties en leerliniënpopulaties. Maar dat is niet het enige relevante onderscheid. Uw school heeft immers nog meer wettelijke taken dan het verzorgen van burgerschapsonderwijs.

Andere leerdoelen vragen ook aandacht. Sterker nog, het kan zijn dat uw school daar een hogere prioriteit aan geeft. Nu leidt burgerschapsonderwijs doorgaans ook tot een betere sfeer op school en **het** heeft een positief effect op de resultaten in andere vakken, zo weten we uit onderzoek.¹⁹ Dat is alvast een extra argument om uw collega's en schoolleider te overtuigen. Andersom geldt overigens ook dat de ontwikkeling van burgerschapscompetenties samenhangt met de taalontwikkeling van leerlingen.²⁰ En dat voor het doorgronden van een burgerschapsthema zoals duurzaamheid of solidariteit soms ook een beroep moet worden gedaan op de inhoud van vakken als wiskunde, aardrijkskunde of biologie.

Maar zelfs wanneer uw school relatief weinig tijd reserveert voor burgerschapsonderwijs zijn er slimme combinaties te maken. Zo kunt met een aantal relatief kleine ingrepen burgerschapsdimensies aan bestaande vakken toevoegen. Bijvoorbeeld door tijdens Nederlands meer maatschappelijke relevante teksten te gaan lezen. Of tijdens lichamelijke opvoeding aandacht te besteden aan groepsdynamiek. De mens-en-maatschappijvakken bieden logischerwijs nog veel meer mogelijkheden. In hoofdstuk 6 gaan we daar verder op in.

Welke randvoorwaarden zijn nodig voor ontwikkeling?

Als u werk van burgerschapsonderwijs wilt maken en tot een samenhangende, structurele aanpak wilt komen, is het nodig dat u op uw school eigenaarschap en ontwikkeltijd organiseert. Zonder een burgerschapscoördinator of -werkgroep is dat bijzonder lastig. Anders blijft de waan van de dag aan u trekken of blijft de burgerschapsvorming van uw leerlingen afhankelijk van individuele docenten. Zo zijn er nog een paar randvoorwaarden, die we in de checklist hieronder op een rij hebben gezet.

Checklist school: randvoorwaarden voor ontwikkeling van burgerschapsonderwijs

- We hebben ontwikkeltijd, lestijd en middelen geoormerkt om ons burgerschapsonderwijs te ontwikkelen, namelijk:
- Ook de schoolleiding kent prioriteit aan burgerschapsonderwijs toe, dat betekent concreet dat ...
- We werken aan een samenhangend programma, waarin structureel aandacht is voor burgerschapsthema's.
- We hebben eigenaarschap georganiseerd: het is niet zo dat iedereen verantwoordelijk is voor burgerschapsonderwijs, en dus niemand zich echt verantwoordelijk voelt. We hebben een burgerschapscoördinator of een groepje trekkers.
- We hebben tijd om met het hele docententeam af te stemmen en burgerschapsonderwijs te ontwikkelen.

Systematisch burgerschapsonderwijs ontwikkelen

‘Eerst hebben we geprobeerd om van onderaf te ontwikkelen, en ruimte te creëren voor bestaande initiatieven op de verschillende vestigingen. Dat zette niet door, merkten we. De vraag “wat is vorming?” werd bovendien op veel verschillende manieren beantwoord. Om samenhang aan te brengen, doen we het nu andersom – als scholengemeenschap hebben we een gezamenlijk kader en docenten geven in teams concreet vorm aan het onderwijs.’

In gesprek met projectleider vorming Mathilde Tempelman van het Greijdanus is het duidelijk dat zij en haar collega’s goed op de hoogte zijn van de literatuur. ‘Vorming kun je niet afdwingen bij leerlingen, maar je kan ze wel de mogelijkheden bieden om zich te leren verhouden tot God, zichzelf, de ander en de wereld. Die vier relaties staan centraal. Daarnaast kennen we vier zogenaamde oefensferen (religie, filosofie, kunst en sport) en vier levenssferen (privé, privaat, publiek en politiek). De combinatie van een relatie met een sfeer leidt telkens tot een vormingsdoel, zoals “de leerling ervaart wat het is om als christen op de samenleving betrokken te zijn”, “de leerlingen ervaart wat het is om met mensen uit verschillende culturen en religies samen te leven”, of “de leerling ervaart wat het is om politieke standpunten in te nemen en op te komen voor de eigen rechten”. Zo hanteert het Greijdanus zowel nationale consensusdoelen die voor iedere leerling belangrijk zijn als schoolspecifieke

doelen, die te maken hebben met hun identiteit. Voorbeelden van Greijdanus-specifieke burgerschapsdoelen zijn “de leerling ervaart wat het is om je naaste lief te hebben en in gesprek te gaan over normen en waarden” of “de leerling ervaart wat het is om als christen stil te staan bij belangrijke gebeurtenissen in het leven”.

Naast enthousiasme op de werkvloer is het van groot belang dat de schoolleiding een thema als (burgerschaps)vorming prioriteit geeft. ‘Onze bestuurder Martin Jan de Jong speelt een belangrijke rol’, vertelt Mathilde. ‘En je kunt als schoolleider prima richting geven en zeggen wat je visie op het onderwijs is, en tegelijkertijd docenten ruimte laten om er zelf invulling aan te geven. Voor ons werkte het goed om naar al het onderwijs te kijken – onze visie, hoe we omgaan met roosters, leertijd, klassen. Juist door daar tegelijk naar te kijken, voorkwamen we dat alles wat je verandert weer in de oude structuren terugvalt. We gingen met verkenningsteams aan de slag – structuur en visie van bovenaf, en enthousiasme van onderop. Nu spreken we meer een gezamenlijke taal, en begrijpen we elkaar steeds beter. We gebruiken portfoliosoftware om ons vormingsonderwijs zichtbaar te maken. Ook voor leerlingen – die brengen hun maatschappelijke stage, ervaring tijdens een expeditie, of inzet voor de “nacht van de betekenis” (inzamelingsactie voor een partnerschool in India) zelf in om op hun plusdocument te laten zetten. Zo maken we de leerling eigenaar en geven we het status.’

4

Een visie formuleren

Bram Eidhof



Een visie op burgerschapsonderwijs formuleren is voor veel schoolleiders en leraren een relatief nieuwe taak. Daar besteden opleidingen voor schoolleiders en leraren pas in de afgelopen jaren meer aandacht aan. Met dit hoofdstuk in de hand kunt u stap voor stap een visie formuleren.

Daarbij vatten we een visie op burgerschapsonderwijs op als een richtinggevend streven. Dat streven bestaat uit twee elementen: een idee over wat goed burgerschap is en een idee over hoe onderwijs dat goede burgerschap kan doen ontluiken. Garanties op succes zijn er immers niet. Dat streven is relevant voor alle leerlingen én alle mensen die op school werken – zij maken immers samen de schoolcultuur.

Andere elementen die soms onder een visie worden geschaard, zoals concrete leerdoelen, waar burgerschap een plek krijgt in de school, of het evalueren van het onderwijs, behandelen we in aparte hoofdstukken. Het staat u natuurlijk vrij om dit soort zaken toch onderdeel te maken van een visie – maar dan weet u waar we het in dit hoofdstuk over hebben.

Orde in de chaos

Het kan zijn dat u met collega's al eens in de clinch hebt gelegen over de vraag welke visie op burgerschapsonderwijs de beste is. In dat geval biedt het troost om te weten dat u niet de enige bent. Dat gebeurt op veel scholen. Sterker nog, ook onder beleidsmakers en wetenschappers wordt er veel getwist over het begrip burgerschap. Sommige wetenschappers beweren zelfs dat het begrip burgerschap een '*essentially contested*' begrip is. Daarmee bedoelen ze dat het begrip, net als democratie, altijd onderwerp van discussie kan en misschien wel moet blijven – omdat onze democratie en onze samenleving niet statisch zijn maar telkens veranderen. Als er een persoon of partij zou zijn die voor altijd zou bepalen wat het begrip inhoudt, zou dat grote consequenties hebben voor de machtsverhoudingen – en op zichzelf een teken zijn van grote en ongelijke macht. Terwijl in een democratie macht juist verdeeld is, tegenmacht kent, en ruimte wordt geboden aan verschillende, concurrerende ideeën.

Erg praktisch is het evenwel niet. Het is bijvoorbeeld lastig om nationaal beleid uit te zetten, of leraren op te leiden in burgerschapsonderwijs, als we zo radicaal van mening kunnen verschillen over wat goed burgerschap is.²¹ Daarom gebruiken we de indeling uit hoofdstuk 2 om een ordening en gedeelde kern aan te brengen.

Consensusdoelen

Een goede eerste stap voor het formuleren van uw visie op burgerschap kan bestaan uit het selecteren van consensusdoelen. De huidige wet biedt u daar op dit moment veel vrijheid in, alhoewel het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht* meer richting zal geven. Dat wetsvoorstel neemt de basiswaarden van de democratische rechtsstaat als uitgangspunt. De letterlijke tekst (die nog niet definitief is) luidt als volgt:

- 1 *Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:*
 - a *het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens; en*
 - b *het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de Nederlandse democratische samenleving.*
- 2 *Het bevoegd gezag draagt zorg voor een cultuur waarin alle bij het aanbieden van onderwijs betrokken personen in hun uitingen handelen in overeenstemming met de waarden, bedoeld in het eerste lid, onderdeel a, en creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met deze waarden.*

Een aantal zaken is duidelijk. Zo dient u uw leerlingen kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bij te brengen. Tegelijkertijd wordt u ook vrijgelaten zelf nadere invulling te geven aan deze doelen. Het kan bijvoorbeeld educatief zijn om met leerlingen te discussiëren over specifieke invullingen van de democratische rechtsstaat, zoals ‘Hoever zou de vrijheid van meningsuiting moeten gaan?’, ‘Wat als grondwettelijke waarden botsen?’ Het wetsvoorstel verplicht u dan weer wel om de opbrengsten van uw burgerschapsonderwijs inzichtelijk te maken, en daarover verantwoording af te leggen in schoolplan en schoolgids.

De basiswaarden en functies van de democratische rechtsstaat bieden bij uitstek een sterke gemeenschappelijke ethische kern voor alle scholen, omdat zij breed gedeeld worden, de democratie ondersteunen en pluriformiteit mogelijk maken.

Schoolspecifieke doelen

Tegelijkertijd kennen we in Nederland de vrijheid van onderwijs. Die nodigt scholen uit om hun eigen levensbeschouwelijke visie te formuleren en het onderwijs op basis daarvan mede vorm te geven. Bovendien zijn niet alle leerlingenpopulaties hetzelfde:

de uitdagingen waar leerlingen mee worstelen kunnen variëren van stad tot platteland, en van wijk tot buurt. Daarom biedt de huidige wetgeving ook veel ruimte aan scholen om hun eigen, schoolspecifieke burgerschapsdoelen te formuleren. Doelen van de ene school kunnen daarbij tegengesteld zijn aan doelen van een andere school. Waar een reformatorische school respect voor de gemeenschap en het gezag kan willen stimuleren, kan een Daltonschool juist burgerlijke ongehoorzaamheid een belangrijk ideaal vinden. Scholen zijn vrij om waarden te combineren, zolang ze daarmee binnen de wettelijke kaders blijven.

Onderzoek laat zien dat drie typen waarden vaak een uitwerking krijgen in het burgerschapsonderwijs: aanpassing en discipline (enige volgzzaamheid, goede manieren, zelfdiscipline), autonomie en kritisch denken (een persoonlijke mening vormen, je mening kunnen onderbouwen, met kritiek om kunnen gaan) en sociaal bewustzijn (rekening houden met de perspectieven en belangen van andere mensen, respect voor of solidariteit met andere mensen tonen, maatschappelijke betrokkenheid)²². Als school kunt u een eigen nadruk leggen, maar alle drie de clusters zijn van belang voor goed burgerschap. Zo kan een joodse school kennis over tradities belangrijk vinden, terwijl een Montessorischool kritisch denken en autonomie benadrukt.

Als u uw eigen schoolspecifieke burgerschapsdoelen wil formuleren, kunt u daarvoor inspiratie opdoen op verschillende plekken. Als u op een school voor bijzonder onderwijs werkt, kunt u natuurlijk in religie of levensbeschouwing waarden vinden, zoals solidariteit of rentmeesterschap. Veel bijzondere scholen hebben ook een schoolconcept waarin een aantal waarden naar voren komt. Het Daltononderwijs probeert bijvoorbeeld zelfstandigheid en initiatiefrijkeheid te bevorderen, om zo leerlingen te helpen zich tot *'fearless human beings'* te ontwikkelen. Maar ook openbare scholen kennen kernwaarden, zoals wederzijds respect en acceptatie van diversiteit ('ieder kind is welkom'). Daarnaast kan uw school een eigen, expliciete visie op onderwijs hebben, of zelfs een mensbeeld en maatschappelijke opdracht.

Tips:

- 1 U *hoeft* geen schoolspecifieke doelen te formuleren. In dat geval kunt u de doelen die uit nationale wetgeving voortvloeien centraal stellen.
- 2 De wet laat u op twee manieren ruimte. Ten eerste om schoolspecifieke doelen te formuleren in aanvulling op de wettelijke doelen. Daarnaast kunt u er ook voor kiezen om de manier waarop u burgerschapsonderwijs geeft aan te passen aan uw leerlingenpopulatie, net zoals u ook voor andere onderwijsdoelen zelf mag bepalen *hoe* u onderwijs geeft.
- 3 Schrijf alle waarden op die u vanuit de waardeoriëntatie en onderwijsvisie van uw school kan formuleren, zodat u ze tijdens het formuleren van uw visie kan gebruiken.

Persoonlijke doelen

In onze samenleving kennen we gewetensvrijheid: het staat iedereen vrij om eigen overtuigingen en idealen te hebben. Dat geldt ook voor leerlingen. En zelfs al zouden scholen bepaalde idealen of overtuigingen rechtstreeks in de hoofden van leerlingen willen krijgen, dan is de kans van slagen beperkt, zo laat onderzoek zien.²³ Het is beter om leerlingen zelf na te laten denken over burgerschapsonderwerpen. Daarnaast kunnen we leerlingen ook persoonlijke doelen laten stellen, die gaan over het ontwikkelen van burgerschap. Dat kan gaan over specifieke talenten of vaardigheden, zoals het kunnen schrijven van columns, maar ook over specifieke idealen en hoe die te bereiken zijn. Als vrijwilliger, als activist, of op een van de vele andere manieren om je als burger te manifesteren. De ervaring leert dat ruimte laten voor persoonlijke doelen leerlingen kan motiveren. Maar zelfs als u alle persoonlijke doelen van leerlingen zou kennen, dat is het natuurlijk onbegonnen werk om die voor iedere leerling in uw schoolbrede visie te zetten. Wel kunt u in de visie kwijt óf u persoonlijke doelen van leerlingen belangrijk vindt, hoeveel ruimte u wilt bieden aan die doelen, en eventueel welke faciliteiten er zijn om leerlingen te begeleiden bij het ontdekken en ontwikkelen van hun eigen burgerschap. Tegelijkertijd is het naïef om burgerschapsonderwijs helemaal aan leerlingen over te laten – leerlingen zijn immers geen experts en weten niet altijd van tevoren wat waardevol is om te leren. Daarom vragen we bij andere vakken ook niet aan leerlingen om alle leerdoelen te bepalen.

Tot slot

Door onderscheid te maken tussen consensusdoelen, schoolspecifieke doelen en persoonlijke doelen knippen we het begrip ‘burgerschap’ in drie stukken. Zo is er een nationale kern, maar blijft er zowel voor individuele scholen als voor leerlingen ruimte om hun eigen invulling te geven aan burgerschap. Dat is wel zo handig. Zonder die verscheidenheid zouden we immers onze grondwettelijke vrijheid om zelf invulling te geven aan ons burgerschap geweld aandoen. En daarmee het burgerschap van leerlingen en gemeenschappen onnodig en onwenselijk inperken.

Nu we deze indeling gemaakt hebben, zetten we uiteen op basis waarvan u uw schoolbrede visie op burgerschap kunt onderbouwen.

De basis voor een visie op burgerschap: idealen en de realiteit

Een onderbouwde visie op burgerschapsonderwijs begint met een onderbouwd idee over burgerschap. Hoe leerlingen zich nu en in de toekomst als burgers manifesteren, kan het beste worden gezien in de context van hoe we samenleven. De meeste mensen zijn niet zo gewend om daar expliciet over te zijn. Omdat dat toch verhelderend werkt, laten we hier zien hoe dat stap voor stap kan, in drie routes. Voor zover u al nationale consensusdoelen (afgeleid uit wetgeving) of schoolspecifieke doelen heeft geformuleerd, kunt u deze gebruiken om de routes mee te doorlopen.

Route 1: van samenlevingsideaal naar goed burgerschap

Een van de routes naar een visie op burgerschapsonderwijs begint bij het formuleren van idealen over de samenleving: een maatschappijbeeld. Daar zijn heel uiteenlopende ideeën over mogelijk, variërend van een nadruk op hechte en traditionele lokale gemeenschappen tot een vrijzinnige wereldgemeenschap. Zolang ze binnen de wetgeving passen, kunt u ze gebruiken in uw visie op burgerschap.

VOORBEELD: leren om besluiten te nemen in democratische processen

Stap 1. In een ideale samenleving: nemen we besluiten in democratische processen, nadat we elkaar hebben geïnformeerd en geprobeerd te overtuigen.

Stap 2. Wat moet een leerling dan kunnen en weten? De informatie op waarde schatten, zich in het perspectief van een ander kunnen verplaatsen, het eigen standpunt kunnen verwoorden, en onderscheid kunnen maken tussen individuele belangen, groepsbelangen en het algemeen belang.

1. De ideale samenleving ziet er zo uit:

1. _____
2. _____
3. _____

De huidige samenleving kent de volgende problemen:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____
2. _____
3. _____

Let op: als u nu denkt dat een school ook zelf een ideale minimaatschappij moet zijn, dan trapt u in dezelfde valkuil als Jean-Jacques Rousseau tijdens het schrijven van *Émile, of Over de opvoeding*. In een poging om individuen vrijer te maken, stelt hij dat kinderen opgevoed moeten worden in een wereld waarin zij niet worden beperkt door het gezag van andere mensen, maar in een ideale wereld, die wordt gecontroleerd door een permanente mentor, waarin ze in verbondenheid met de natuur leren om wat moreel juist is te associëren met wat prettig is. Dat is om praktische redenen natuurlijk niet haalbaar – zoveel controle hebben we simpelweg niet over de omgeving van kinderen – maar ook niet wenselijk. Een kind dat in zo'n omgeving wordt opgevoed, zal immers nooit hebben geleerd om een samenleving zoals die *is* te veranderen in een samenleving zoals die zou *moeten zijn*. Laat staan leren omgaan met verschillende waardesystemen of morele benaderingswijzen.

Kortom, de school hoeft dus niet de ideale minimaatschappij te zijn. Sterker, frictie tussen ideaal en realiteit kan, ook in de schoolomgeving, juist benut worden als kans om te leren. Net zoals we de problemen uit de wereld buiten de school kunnen gebruiken om leerlingen mee te laten oefenen. Tegelijkertijd is het zinnig om u af te vragen in hoeverre uw school representatief is voor de bredere samenleving. Is het onderwijs in uw gemeente sterk gesegregeerd? Dan is dat een goede reden om samen te werken met andere scholen, bewust mensen uit te nodigen in de klas, of leerlingen op andere wijze in contact te brengen met andere groepen in de samenleving.

Route 2: van problemen in de huidige samenleving naar goed burgerschap

We kunnen ook beginnen met problemen die nu in de samenleving spelen, waarvan we vinden dat leerlingen erop voorbereid moeten zijn of een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen ervan. Indirect gaat ook deze vraag over idealen – we vinden immers iets pas een probleem als het een doel of ideaal hindert. Het voordeel van deze route is dat we meteen een gevoel krijgen voor de mate waarin het ideaal gerealiseerd is. Dat is prettig, omdat het over de keuze tussen verschillende idealen informeert.

VOORBEELD: fake news

Stap 1. In de huidige samenleving: is informatie niet altijd betrouwbaar – soms worden meningen als feiten gepresenteerd en verspreiden mensen *fake news*.

Stap 2. Wat moet een leerling dan kunnen en weten? Onderscheid maken tussen feit en mening, de betrouwbaarheid van bronnen kunnen beoordelen, informatie kritisch kunnen analyseren, drogredeneringen herkennen.

De ideale samenleving ziet er zo uit:

1. _____
2. _____
3. _____

1. De huidige samenleving kent de volgende problemen:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____
2. _____
3. _____

Bij deze route helpt het om te weten waar uw leerlingen nu en later tegenaan lopen. Worden ze niet gehoord? Worden sommige leerlingen buitengesloten? Is het discriminatie, racisme of seksisme? Of maken ze zich zorgen over duurzaamheid, migratie of integratie? Dat kan per school verschillen. Als u al een visie op burgerschapsonderwijs heeft, kunt u deze informatie gebruiken om de visie nog verder op maat te snijden.

Werkvorm: doemscenario's

Het gesprek over een visie op burgerschap kunt u op verschillende manieren op gang brengen. Een toegankelijke manier is door met droom- of doemscenario's aan de slag te gaan.

Waar bij een droomscenario de vraag 'hoe ziet een ideale samenleving eruit?' centraal staat, gaan doemscenario's als volgt:

- 1 Ga in groepjes van 2 of 3 zitten.
- 2 Kies een maatschappelijke trend waar u zich het meest zorgen over maakt.
- 3 Stel dat deze trend nog een jaar of vijftien doorzet. Hoe ziet de wereld er dan uit?
- 4 Vat je doemscenario in een minuut samen.

Met deze werkvorm kunt u collega's laten ervaren dat ze al regelmatig over burgerschapsthema's en waarden nadenken. De oefening laat daarnaast zien wat uw gedeelde zorgen zijn. Die zorgen laten op hun beurt weer zien wat u belangrijk vindt. Als u zich bijvoorbeeld zorgen maakt over polarisatie, dan kunt u daar een positieve tegenhanger van formuleren, om vervolgens te bepalen wat leerlingen daarvoor nodig hebben.

Route 3: van een beeld over mensen naar een passende samenleving

Een wat minder gebruikelijke, maar even waardevolle route is om te starten met een beeld over mensen. Dat doen politieke theoretici soms. David Miller (2000) noemt bijvoorbeeld het individueel liberalisme en het conservatief communitarisme. Beide politieke theorieën hebben duidelijke mensbeelden. Liberale individualisten geloven dat mensen volledig autonoom zijn, terwijl conservatieve communitaristen stellen dat mensen in sociaal en moreel opzicht nooit volledig zelfstandig kunnen functioneren. Het is dan ook logisch dat beide stromingen tot verschillende maatschappijbeelden komen. Liberale individualisten benadrukken het belang van vrije discussies in de samenleving, maar stellen verder geen ordening van sociale relaties voor. Conservatieve communitaristen benadrukken juist het belang van een hechte gemeenschap, met een vaste set aan normen en waarden, waar je als individu bovendien niet makkelijk uitstapt.

Nu zijn er twee zaken van belang om te onthouden. Ten eerste kan het formuleren van een mensbeeld functioneel zijn, maar mensen verschillen onderling. Ten tweede lijken de mensbeelden uit deze stromingen soms meer op oordelen of idealen dan op een beschrijving van de realiteit. Voor een visie op goed burgerschap, zetten we in deze route drie stappen:

VOORBEELD: mensen verschillen van elkaar

Stap 1. Mensen zijn: verschillend, in hun levensbeschouwingen, achtergronden en belangen.

Stap 2. In een ideale samenleving: gaan we die verschillen niet uit de weg, en als er conflicten uit voortvloeien, dan lossen we die zo rechtvaardig en vreedzaam mogelijk op. Dat geldt zowel tussen individuen als tussen groepen.

Stap 3. Wat moet een leerling dan kunnen en weten? Een leerling moet daarom zijn of haar eigen perspectief kunnen verwoorden, zich in het perspectief van een ander kunnen verplaatsen, om kunnen gaan met conflicten, kunnen onderbouwen waar iets volgens hem of haar rechtvaardig is, en een band aan kunnen gaan met andersdenkenden.

1. Mensen zijn:

1. _____
2. _____
3. _____

3. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De ideale samenleving ziet er daarom zo uit:

1. _____
2. _____
3. _____

Algemene tips

Een visie hoeft niet gelijk perfect te zijn. Burgerschap is een abstract begrip, onderhevig aan voortschrijdend inzicht. U zult als school waarschijnlijk uw visie van tijd tot tijd aanpassen. Als u nog geen visie op burgerschapsonderwijs heeft, dan is het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht* een goed startpunt.* Heeft u al een visie, maar wil u die nog verder aanscherpen? Dan kunt u bovenstaande oefeningen gebrui-

ken. Sommige scholen redeneren primair vanuit idealen (route 1), andere vanuit problemen (route 2). Dan is het interessant om eens een andere route te verkennen.

Een visie op burgerschapsonderwijs

Tot dusver hebben we vooral behandeld hoe u tot een visie op goed burgerschap kunt komen. In deze paragraaf behandelen we hoe u een visie op burgerschapsonderwijs kunt formuleren. In uw visie op burgerschapsonderwijs hoeft u natuurlijk nog niet in detail kwijt hoe u het onderwijs vorm wilt geven. Tegelijkertijd kan het geen kwaad om, nu u een visie op goed burgerschap heeft, ook alvast over de uitgangspunten van het onderwijs zelf na te denken. Hoe en wat gaat het onderwijs voorschrijven? Wilt u expliciet aandacht besteden aan *transfer*, zodat leerlingen het geleerde ook in een andere context kunnen toepassen? En hoe kijkt u eigenlijk aan tegen de omgeving – trekt u met de school de samenleving in, en werkt u samen met sportverenigingen of jongerenwerk?

Wat gaat onze visie voorschrijven?

Een belangrijke vraag bij het formuleren van uw schoolbrede visie op burgerschapsonderwijs is wat uw visie gaat voorschrijven. Daar heeft de wetgever ook iets over te zeggen. Het is namelijk de bedoeling van het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht* dat u uw leerlingen in ieder geval informeert over en respect bijbrengt voor de waarden van de democratische rechtsstaat. Mocht u dat niet van plan zijn geweest, bijvoorbeeld omdat u vanuit de waardeoriëntatie van uw school niet vindt dat mannen en vrouwen gelijkwaardig zijn, dan beperkt het wetsvoorstel uw vrijheid. U kunt in dit geval nog steeds aan uw leerlingen vertellen dat er op uw school, of in uw gemeenschap, anders wordt gedacht over de verhouding tussen mannen en vrouwen – zolang u maar vertelt dat mannen en vrouwen in Nederland voor de wet gelijk zijn en gelijke rechten hebben.

Verder geeft de wetgever veel ruimte. U kunt er bijvoorbeeld voor kiezen om uw leerlingen weinig ruimte te laten om zelf na te denken en ze zo direct mogelijk onderwijs te geven vanuit een bepaald perspectief. Soms werkt dat het beste, bijvoorbeeld bij kennisoverdracht. Maar u kunt leerlingen ook met verschillende perspectieven confronteren en ze zelf laten nadenken over wat ze waardevol en/of rechtvaardig vinden. Dat werkt mogelijk beter voor het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden en -houdingen. De vraag is waar u grenzen wilt trekken. Wat moedigt u aan, wat wordt gedoogd, en wat is niet onderhandelbaar? We behandelen hier een aantal voorbeelden.

* U kunt de laatste openbare versie van het wetsvoorstel hier lezen: www.internetconsultatie.nl/burgerschap. Daarnaast beschrijven we de essentie van het wetsvoorstel in de hoofdstukken 1 en 4.

Waar trekken we de grens?

Leerlingen kunnen met een beroep op de vrijheid van meningsuiting van alles zeggen. Laster of het oproepen tot geweld is echter verboden. Maar wat doe je als docent wanneer een leerling zich kwetsend of generaliserend uitlaat over een andere leerling of een bevolkingsgroep waar andere leerlingen deel van uitmaken? Of wanneer leerlingen extremistische uitspraken doen, voorstellen om de democratie af te schaffen en dictaturen verheerlijken? En wat als leerlingen slechts passief tolerant zijn jegens leerlingen met een andere afkomst, religie of seksualiteit, in de zin dat ze weliswaar worden gedoogd maar als inferieur, achterlijk of onzedelijk worden gezien?

Dit soort situaties stelt een docent voor pedagogische uitdagingen. Daar gaan we in de hoofdstukken 8 en 9 dieper op in. Voor het formuleren van uw visie op burgerschap zijn het dankbare voorbeelden. U kunt uw visie er namelijk mee aanscherpen. Dus probeert u daarnaast ook voorbeelden te vinden uit uw eigen school. U kunt vervolgens onderscheid maken tussen situaties waarin:

- 1 Een leerling weliswaar denkbeelden heeft of uitspraken doet die niet in lijn zijn met de burgerschapsvisie van uw school, maar niet het leerproces van andere leerlingen in gevaar brengen.
- 2 Uitgangspunten voor goed burgerschapsonderwijs worden geschonden door leerlingen, bijvoorbeeld doordat andere leerlingen zich (te lang) (te) onveilig voelen.
- 3 Het handelen of spreken van leerlingen strafbaar is.

U kunt in deze situaties, afhankelijk van de ernst, verschillende strategieën volgen. Dat gaat eenvoudiger wanneer u in uw visie alvast anticipeert op deze situaties. Bijvoorbeeld door expliciet te maken dat er bepaalde regels gelden op school, en leerlingen en hun ouders deze afspraken te laten ondertekenen bij inschrijving. Dan kunt u zowel de leerlingen als de ouders erop aanspreken wanneer de afspraken niet worden nagekomen. U kunt ook samen met uw leerlingen niet een keer, maar elk jaar schoolregels opstellen. Door leerlingen te betrekken bij het opstellen van de regels, voelen ze zich er vaak meer aan gebonden. Daarnaast is het natuurlijk een waardevolle democratische ervaring om samen regels op te stellen. En voor het geval het echt misgaat, bijvoorbeeld wanneer leerlingen radicaliseren of zelfs ronselen, is het van belang om alvast een procedure klaar te hebben liggen. Dat geldt overigens ook voor de omgang van de school met heftige actualiteiten – zo'n procedure geeft rust en overzicht wanneer dat het meeste nodig is.

'Ik probeer de leerlingen wel op de kast te krijgen'

Het is soms best lastig te bepalen waar je als docent de grens trekt. Wat verstandig is, verschilt per klas. Leerlingen waarderen het wanneer je je niet volledig neutraal opstelt, maar juist de andere kant of het minderheidsstandpunt laat zien. Dat zet ze aan het denken. Docent Sietse Huijben zegt daarover: 'Ik probeer de leerlingen wel op de kast te krijgen, de andere kant van de zaak te laten zien. Dat zeg ik ook tegen mijn leerlingen: "zodra jullie heel linkse dingen zeggen, ga ik daar heel rechtse dingen tegenover stellen". Of ik maak het heel concreet, met een pijnlijk dilemma: "Stel mijn vriendin is zwanger, terwijl we al twee kinderen hebben. En ik zit niet op een derde kind te wachten. Wat zal ik doen?"

De meeste docenten nemen als uitgangspunt dat je respect voor elkaar hebt, en ook de mening van een ander respecteert, maar dat je die wel met argumenten mag bevragen. Zacht op de man, hard op de inhoud. In plaats van leerlingen die extreme uitlatingen doen de mond te snoeren, kan het helpen om ze te laten uitleggen waarom hij of zij dat vindt. Omdat dit soort situaties zich ad hoc voordoet, helpt het om met collega's een paar typische situaties te bespreken om te kijken waar jullie de grens trekken. En ook hoe je van heftige uitspraken een pedagogisch moment kunt maken.

Een vage visie op burgerschap, voorbeeld 1: *'Op onze school ontwikkelen leerlingen zich tot verantwoordelijke burgers, met zelfvertrouwen en discipline, die zich inzetten voor de maatschappij.'*

Dat klinkt op het eerste gezicht goed. Maar wat bedoelt deze school precies met 'je inzetten voor de maatschappij'? Is iedere maatschappij wenselijk? De visie bevat nu geen morele kern, zoals op basis van democratie of een notie van rechtvaardigheid.

Een vage visie op burgerschap, voorbeeld 2: ‘Op onze school leren leerlingen omgaan met verschillen.’

Als je het niet met elkaar eens bent, is de neus van de ander verbouwen ook een manier om met meningsverschillen om te gaan. Dat klinkt flauw, maar het laat zien dat specificeren wat we bedoelen met ‘omgaan met’ helpt om concreet te worden – bijvoorbeeld door de *manier waarop* we kunnen omgaan met verschillen, of *inzicht in* de verschillende manieren om met verschillen om te gaan. Net zoals het helpt om na te denken over de vraag welke ‘verschillen’ het belangrijkst zijn om te behandelen of welke verschillen onwenselijk zijn.

Wat is een goede inhoudelijke ondergrens?

Het is ook de moeite waard om te verkennen waar de inhoudelijke ondergrens ligt. In Nederland kennen we gewetensvrijheid, en dat betekent dat iedereen vrij is om zijn of haar eigen mening te vormen. Tegelijkertijd is het handig om, bijvoorbeeld in klassieke discussies, niet in de valkuil te lopen dat iedere mening even zwaar telt. In plaats daarvan is het verstandig om zogenaamde intellectuele deugden te cultiveren.²⁴ Die intellectuele deugden hebben veel weg van kritische denkvaardigheden en worden ook wel democratische spelregels genoemd. Deze deugden vormen de basis voor leren en waardevolle discussies. Specifiek hebben we het dan over deugden als:

- Je standpunt onderbouwen
- Openstaan voor perspectieven van anderen
- Waarheidsgetrouwheid
- Helder zijn in wat je bedoelt
- Respect voor bewijsmateriaal

Als school of als docent kun je daar regels aan toevoegen, zoals ‘je mag hard zijn op de inhoud, maar wees zacht op de persoon’, zodat leerlingen elkaar niet onnodig kwetsen. Ook onderdelen van kritisch denken, zoals de betrouwbaarheid van bronnen kunnen beoordelen, en onderscheid kunnen maken tussen feiten en meningen, vormen een onmisbare basis voor burgerschapsonderwijs.

Aandacht voor transfer

Het leven op school zelf is een voor de hand liggende toepassingscontext voor burgerschap. Als leerlingen op school immers niet hun conflicten kunnen oplossen of problemen aan de kaak kunnen stellen, hoe kunnen we dan verwachten dat ze dat elders wel doen? Tegelijkertijd is het natuurlijk niet de bedoeling dat leerlingen zich straks louter in de context van de school als burger manifesteren. En bijvoorbeeld op straat weer hun vuisten gebruiken om conflicten te beslechten, of zich buiten de school politiek apathisch voelen.

Dit is geen uniek probleem voor burgerschapsonderwijs. Iedere leraar hoopt dat leerlingen het geleerde uiteindelijk ook in de echte wereld kunnen toepassen. Dat heet *transfer*, en gaat niet vanzelf. Als school is het daarom verstandig om na te denken over de vraag hoe de kans vergroot kan worden dat er *transfer* plaatsvindt. Daar zijn verschillende strategieën voor te bedenken. Sommige scholen gebruiken bijvoorbeeld realistische opdrachten of laten leerlingen zelfs een maatschappelijk probleem uit de echte wereld oplossen. Andere docenten rekken heel bewust de leefwereld van de leerlingen op, net zolang totdat leerlingen inzien dat de wereld buiten de school en het eigen sociale netwerk ook interessant en relevant is. Zo verbreden ze de horizon van hun leerlingen.

Timon en Ernst (leerlingen van De Nassau) over de horizon verbreden

‘Actualiteiten bespreken vind ik belangrijk, want je kan zeggen dat boeit me niet, maar we maken allemaal deel uit van deze wereld, en dingen die je nu als niet relevant beschouwt kunnen zeker wel relevant voor jou zijn of je toekomst. En dus is het belangrijk dat je daarvan weet en er een mening over hebt.’

De maatschappij erbij betrekken

Voor het realiseren van *transfer* helpt het ook wanneer leerlingen bepaalde waarden niet als contextspecifiek interpreteren. In dat geval denken ze dat een waarde specifiek op een docent, een vak of de school van toepassing is, maar elders niet. U hebt natuurlijk invloed op uw eigen school, maar niet direct op de omgeving. Toch is de omgeving vaak ontvankelijk voor samenwerking. Om te voorkomen dat jongeren bepaalde gebruiken, waarden of normen als contextspecifiek opvatten, sluiten sommige scholen pedagogische allianties. Een van de burgerschapsprogramma's voor het primair onderwijs, de Vreedzame School, heeft om die reden ook Vreedzame Wijken en Vreedzame Gemeenten gelanceerd. In zo'n pedagogische coalitie spreken allerlei partijen die met jongeren werken – zoals sportverenigingen of het jongerenwerk – af dat ze allemaal volgens een klein aantal principes werken, bijvoorbeeld over de omgang met conflicten. Op die manier ervaren jongeren normen die voorheen als specifiek voor een docent of situatie werden opgevat, nu als algemeen geldend.

Een pedagogische coalitie is natuurlijk niet zo gemakkelijk te organiseren, maar u kunt ook op andere manieren proberen om de maatschappij erbij te betrekken. U kunt bijvoorbeeld organisaties vragen om een specifiek maatschappelijk probleem te poneren in de klas, waar leerlingen vervolgens onderzoek naar mogen doen en oplossen voor mogen bedenken. En hoewel het wettelijk niet verplicht is, werken veel scholen nog altijd met maatschappelijke stages, waarin leerlingen vrijwilligerswerk doen voor de maatschappij.

Keuzes en confrontaties

De filosoof Hannah Arendt noemt de school een tussenruimte, waarin docenten naar eigen inzicht leerlingen aan de wereld, of representaties van de wereld, bloot kunnen stellen. De mate waarin je als school of docent leerlingen wilt confronteren met de wereld, en hun eigen positie daarin, is ook iets om over na te denken.

Enerzijds is er de vraag: hoe realistisch moet het beeld van de wereld zijn? Bij een te mooie voorstelling van zaken, zoals door te stellen dat mensenrechten universeel geldend zijn, lopen we het risico dat leerlingen het onderwijs ongeloofwaardig vinden. Het kan interessanter zijn om te onderzoeken waarom sommige mensenrechten nog niet gerealiseerd zijn en waarom de realisatie zo vaak van burgerrechten afhangt. Of om niet te doceren over individuele grondwettelijke vrijheden en rechten, maar te bespreken wanneer deze botsen, of te onderzoeken of mensen in je eigen wijk de grondrechten ook echt ervaren. Om niet onmiddellijk teleurgesteld te raken, zijn realistische verwachtingen van politiek en democratie ook belangrijk. Je bereikt niet altijd meteen wat je wil, ook niet als je met heel veel jongeren staat te demonstreren op het Malieveld. Want er zijn ook nog andere mensen met andere belangen en om tot een meerderheid te komen zijn doorgaans compromissen nodig. We willen natuurlijk geen leerlingen die bij voorbaat de moed al opgeven en niet gaan stemmen of demonstreren. Maar we moeten wel zorgen dat ze tegen een stootje kunnen: proberen iets te bereiken in de politiek of samenleving is soms je neus stoten, vaak iets bereiken, en een enkele keer precies datgene bereiken wat je voor ogen had. En: als je helemaal niets doet, hebben de anderen het voor het zeggen.

Naast een beeld van de wereld, hebben we de positie van de leerling. In welke mate moet een gymnasiast uit een welvarende wijk weten dat hij of zij in een *bubble* leeft? En kennismaken met mensen uit andere delen van de maatschappij en zich afvragen of de huidige situatie rechtvaardig is? Zo'n kritische benadering van diversiteit, met aandacht voor fundamentele thema's als machtsverhoudingen en ongelijkheid, is nog geen standaardpraktijk.²⁵ Nog lastiger, maar minstens net zo relevant, is de vraag of kinderen die vanwege hun geboorteplaats, afkomst of geslacht dan wel de opleiding van hun ouders in de samenleving minder kansen zullen krijgen met dit gegeven moeten worden geconfronteerd. Als we dat niet doen, bereiden we ze onvoldoende voor op de samenleving. En voor leerlingen die het al lang hebben ervaren is het natuurlijk ongeloofwaardig als we net doen alsof deze realiteit niet bestaat. Als we het wel doen, lopen we het risico dat ze fatalistisch worden. Al kunt u natuurlijk het burgerschaps-onderwijs ook zo inrichten dat leerlingen concrete handelingsperspectieven ontwikkelen om dergelijke situaties te keren.



Verdieping: is burgerschap alleen socialisatie?

Als u veel leest over onderwijs en onderwijsdoelen, dan kan de indeling van Gert Biesta u niet ontgaan zijn. Hij onderscheidt drie inhoudelijke doelen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie of persoonsvorming.²⁶ Hoe kunnen we burgerschap daarin plaatsen?

Sommige auteurs stellen dat burgerschapsonderwijs een vorm van socialisatie is. Het gaat immers om overdracht van bepaalde normen en waarden en om emancipatie. Net zoals je in andere sociale verbanden, bijvoorbeeld je familie of je werkkring, gesocialiseerd wordt. Dat gaat vaak impliciet en onbewust, maar we ontkomen er niet aan. We zouden burgerschapsvorming inderdaad kunnen zien als een bewuste vorm van socialisatie, waarbij we vooraf hebben nagedacht over de vraag wat we wenselijk of waardevol vinden en het socialisatieproces zelf ook bewust inrichten. Toch bevat goed burgerschapsonderwijs ook substantiële, kwalificerende en persoonsvormende aspecten.

Zo stelt goed burgerschapsonderwijs leerlingen in staat om beter deel te nemen aan de democratische samenleving, maar op de werkvloer spelen ook allerlei ethische dilemma's. Bijvoorbeeld wanneer je werkgever zijn of haar macht misbruikt, de wet overtreedt of een kartel vormt. Klokkenluiders zijn in dat opzicht voorbeeldige burgers, hoe schrijnend de omgang met klokkenluiders vaak ook is. Ook sociale of maatschappelijke ondernemers combineren werken met een positieve invloed op de maatschappij. Burgerschap kan onderdeel zijn van verschillende rollen die je als mens in verschillende verbanden speelt. Leerlingen daartoe in staat stellen door ze kennis en vaardigheden bij te brengen, is kwalificatie.

Daarnaast zijn persoonsvormende aspecten ook een wezenlijk onderdeel van burgerschapsonderwijs. Goed burgerschapsonderwijs gaat immers niet alleen om socialisatie vanuit de maatschappij, maar moet een leerling ook in staat stellen om zelf vorm te geven aan de samenleving. Dat gaat alleen wanneer de leerling ook zijn of haar eigen identiteit, waarden en moreel kompas heeft kunnen ontwikkelen.

Tot slot

U kunt ook uw leerlingen, ouders of uw maatschappelijke partners betrekken bij het formuleren van een visie op burgerschap. Een aantal werkvormen, zoals de droom- en doemscenario's, leent zich daar goed voor. Net zo goed kunt u ervoor kiezen om eerst samen met collega's een visie te formuleren en die in een later stadium te toetsen aan leerlingen, ouders of anderen. Daar maakt u het hen in ieder geval makkelijker mee.

Het kan geen kwaad om na te denken over de vraag wat een visie op goed burgerschap betekent voor de schoolcultuur. Wat betekent goed burgerschap voor uw rol als docent of schoolleider? Idealen die met de mond beleden worden, maar niet in de praktijk worden gebracht, zijn immers moeilijk over te brengen.²⁷

Oh, en we zouden het na dit hoofdstuk al bijna vergeten... maar een visie is op zichzelf natuurlijk niets waard. Pas wanneer de visie in de praktijk wordt gebracht, levert het wat op. Visies zijn er om te herijken, na een jaar of twee. Staar u dan ook niet blind op het schrijven van de perfecte visie en maak naar eigen inzicht gebruik van de overwegingen, tips en werkvormen uit dit hoofdstuk. Houdt u ervan om een visie concreet te maken? Dan komt u in de volgende hoofdstukken aan uw trekken.

5

Van visie naar praktijk

Bram Eidhof



Een visie is mooi, maar kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd en uitgevoerd. In dit hoofdstuk bespreken we daarom hoe u ontwerpprincipes, centrale concepten, thema's en concrete leerdoelen kunt formuleren. Zodat u gericht en samenhangend burgerschapsonderwijs kunt ontwikkelen.

Bovendien maken we de Inspectie van het Onderwijs er ook blij mee. In 2016 constateerde deze namelijk: 'De Inspectie stelt keer op keer vast dat het burgerschapsonderwijs weinig planmatig is, dat concrete leerdoelen ontbreken en dat onduidelijk is in hoeverre het onderwijs aansluit bij wat leerlingen nodig hebben.'²⁸ Dat klinkt wat gepikeerd. Misschien kunt u zich er wat bij voorstellen, als u weet dat in 2016 het oordeel over burgerschapsonderwijs bovendien amper werd meegewogen in het algehele kwaliteitsoordeel van de Inspectie. Dan is het lastig om op dit onderdeel serieus te inspecteren. Enfin, goed burgerschapsonderwijs vormgeven doen we natuurlijk niet voor de Inspectie, maar voor de leerlingen, de maatschappij en omdat we het zelf belangrijk vinden.

Ontwerpprincipes

Ontwerpprincipes zijn uitgangspunten voor het ontwikkelen van onderwijs. Als u met een clubje collega's enthousiast aan de slag gaat, moet voorkomen worden dat de een onderwijs ontwerpt dat voornamelijk bestaat uit zelfonderzoek, terwijl de ander rijtjes stampen centraal stelt. Dat zijn clichés, maar ze helpen een aanvullend punt te illustreren. Namelijk, *hoe* we onderwijs geven, zegt ook iets over *wat* we onderwijzen. Welke normen we belangrijk vinden. Mogen leerlingen alleen op bepaalde momenten vragen stellen, en moeten ze de rest van de tijd stil zijn en naar de docent luisteren? Dan kan best effectief zijn voor het overbrengen van burgerschapskennis en het communiceert ook de norm dat je respect moet hebben voor de autoriteit van de docent. Of is het een gezellige boel en mogen leerlingen de docent en elkaar op ieder moment interromperen? Ook dat straalt een norm uit – dat we niet naar elkaar hoeven te luis-

teren en je eigen ingevingen het belangrijkste zijn. *Practice what you preach* is een voorbeeld van een ontwerpprincipe.

In het vorige hoofdstuk kwamen ook een paar vragen voorbij die kunnen helpen bij het formuleren van ontwerpprincipes. Die zetten we hier op een rij, met een paar antwoordvoorbeelden ter illustratie.

1 In hoeverre zetten we de leefwereld van onze leerlingen centraal?

Voorbeeld A: we laten leerlingen telkens persoonlijke relevantie ervaren, en kiezen thema's uit hun leefwereld bewust uit om de verbinding te maken met grotere maatschappelijke thema's. Zo verbreden we hun horizon en laten we zien inzien hoe maatschappelijke en politieke processen ook voor hen relevant zijn.

2 Wat zijn onze grenzen qua gedrag van leerlingen?

3 Welke ondergrens hanteren we voor bijdragen in discussies?

4 Hoeveel schrijven we voor – willen we één perspectief belichten of altijd meerdere?

Voorbeeld A: onze ondergrens is dat leerlingen elkaar niet mogen beledigen of fysiek geweld mogen gebruiken. Ze mogen zich wel kritisch uitlaten over groepen waar andere leerlingen toe behoren.

Voorbeeld B: onze ondergrens is dat leerlingen in discussies ieder standpunt mogen innemen. Ook het standpunt dat de democratie of een grondrecht afgeschaft zou mogen worden – zolang ze het maar goed kunnen onderbouwen.

Voorbeeld C: we belichten altijd verschillende perspectieven in ons onderwijs, en leren leerlingen tegelijkertijd om zelfstandig over ethische vraagstukken na te denken.

Voorbeeld D: we vinden de grondwettelijke vrijheden zo belangrijk, dat we geen kritische discussie over de noodzaak van deze vrijheden willen voeren.

5 Hoe geloofwaardig of congruent willen we als school zijn, wat betekent *practice what you preach* voor ons?

Voorbeeld A: we vinden gelijkwaardigheid een belangrijke waarde. Daarom onderzoeken we regelmatig of leerlingen zich ook door ons gelijkwaardig behandeld voelen.

Voorbeeld B: leerlingen mogen elkaar, maar ook docenten aanspreken op hun gedrag.

Voorbeeld C: we vinden het belangrijk dat leerlingen betrokken zijn bij de school, en dat we inclusief zijn. Als bepaalde groepen leerlingen zich niet aanmelden voor de leerlingenraad of MR, gaan we ze vragen waarom ze zich niet aanmelden, en houden we rekening met hun behoeften.

6 Op welke manier hebben we aandacht voor transfer?

Voorbeeld A: we vinden kennis het belangrijkste, omdat we weten dat leerlingen met burgerschapskennis vaker gaan stemmen. Daarom geven we kennisoverdracht prioriteit.

Voorbeeld B: we vinden het belangrijk dat leerlingen in staat zijn om het geleerde toe te passen in hun eigen leven. Daarom zetten we realistische opdrachten in, die lijken op uitdagingen in de wereld buiten de school.

Voorbeeld C: we dagen leerlingen af en toe uit om de wereld te veranderen, omdat we hun geloof in eigen kunnen willen versterken.

Voorbeeld D: we vinden *transfer* zo belangrijk dat we 25 procent van de onderwijstijd van vakken zoals maatschappijleer en geschiedenis buiten de school gebruiken om kennis te maken met politiek, rechtspraak en samenleving.

7 Hoeveel van de wereld en positie van onze leerlingen brengen we naar voren?

Voorbeeld A: als onze leerlingen minder of juist meer kansen krijgen in de samenleving dan gemiddeld, of als we denken dat ze gediscrimineerd zullen worden in de toekomst, bespreken we dat met ze. Het behandelen van deze onderwerpen bouwen we stap voor stap op.

Voorbeeld B: we bespreken geen thema's die gevoelig liggen, omdat onze leerlingen niet in staat zijn daar goed met elkaar over in gesprek te gaan of een slachtofferpositie zullen innemen.

8 Laten we ook ruimte voor individuele verschillen, in rollen, talenten of interesses?

Voorbeeld A: we leggen de nadruk op wat iedere leerling moet kennen en kunnen.

Voorbeeld B: voor iedere leerling hanteren we een basis, maar ze mogen soms zelf kiezen in welk onderwerp ze zich willen verdiepen of in welke rol ze aan een project bij willen dragen.

9 Welke didactiek en manieren van evalueren zetten we in?

Voorbeeld A: we baseren onze didactiek op de zelfdeterminatietheorie, omdat we daar leerlingen gemotiveerd mee houden, en evalueren onze leerlingen formatief.

Voorbeeld B: we zetten afhankelijk van het leerdoel een combinatie van directe instructie en zelfdeterminatietheorie in, en evalueren zowel formatief als summatief. Door voor opdrachten cijfers te geven, of met een vermelding op het plusdocument, geven we burgerschapsonderwijs status.

Een schoolspecifieke aanpak

Bij het formuleren van ontwerpprincipes is het van belang om goed naar uw leerlingenpopulatie te kijken. Als uw school in een villawijk in Wassenaar staat, spelen er andere uitdagingen dan wanneer u in een Groningse wijk met veel armoede lesgeeft.

De stand van het wetenschappelijk onderzoek is nog niet zover dat we zonder meer weten wat werkt. Dat kunt u waarschijnlijk zelf het beste beoordelen. We benoemen hier een aantal situaties die vaker voorkomen.

Een onveilig klasklimaat

In sommige klassen heerst een onveilig klasklimaat. Leerlingen vertrouwen elkaar niet, durven niet voor hun mening uit te komen, stellen zich niet kwetsbaar op. Soms is een groepje leerlingen dominant en worden afwijkende meningen niet getolereerd. In zo'n situatie kunt u soms wel aan kennisoverdracht werken, al gaat ook dat beter in een fijne sfeer. Voor het voeren van discussies over gevoelige en controversiële onderwerpen is een veilig en open klasklimaat echter essentieel. Daarom behandelen we het creëren van een veilig en open klasklimaat uitgebreider in de hoofdstukken 7 en 8.

'Kunnen we dit thema wel met onze leerlingen bespreken?'

Sommige scholen vinden het lastig om bepaalde thema's zoals discriminatie bespreekbaar te maken, omdat het gevoelig ligt of taboe is onder leerlingen. Als een klas een onveilige groepsdynamiek kent, kun je als docent van mening zijn dat je zo'n onderwerp niet kan aansnijden. Dat kan een legitieme afweging zijn, als individuele docent. Toch leert de ervaring dat vrijwel ieder thema bespreekbaar te maken is, wanneer je het als school goed aanpakt en er vroeg mee begint. Investeren in het pedagogisch klimaat helpt daarbij. De docenten van het Helicon zeggen daarover: 'Als we uitwisselen met andere scholen, zijn die soms onder de indruk van welke onderwerpen we behandelen met onze leerlingen. "Bij ons kan dat niet, onze leerlingen zijn nog niet zover", wordt er dan gezegd. Onze ervaring is dat wanneer je het zelf aandurft en je er voldoende tijd en aandacht voor uittrekt, leerlingen ook volgen. Dan stellen ze zich meer open. Leren ze zich in elkaar te verplaatsen. En als je ervoor kiest om het gesprek niet aan te gaan met leerlingen, dan leren ze het ook niet.'

Machteloosheid

'Wat ik ook doe, het doet er toch niet toe. Er verandert toch niets.' Voor sommige leerlingenpopulaties is de ervaren machteloosheid dominant. Dan kan het lastig zijn leerlingen te motiveren. Het risico is dat ervaren machteloosheid een *self-fulfilling prophecy* wordt. Het is de kunst om eerlijk te zijn over macht – in een democratie heeft niemand absolute macht – en tegelijkertijd te laten zien dat iedereen op verschillende manieren invloed kan uitoefenen. De ervaring leert dat het helpt om leerlingen succeservaringen op te laten doen. Eerst kleine stappen te laten nemen, en daar feedback op te geven. Betrouwbaar te zijn. U kunt als docent ook de *opportunity structure* analyse-

ren. Die moeilijk vertaalbare term staat voor de kansen en ondersteuning die leerlingen in hun omgeving kunnen krijgen. Als leerlingen denken dat ze individueel niet veel verschil kunnen maken maar zich wel met een bepaald thema engageren, kunnen ze zich aan bestaande maatschappelijke organisaties verbinden. Ook de school kent een *opportunity structure*: in hoeverre hebben leerlingen invloed op de schoolcultuur? Wordt er naar ze geluisterd? Wordt ze autonomie toevertrouwd op onderdelen, kunnen initiatieven van leerlingen rekenen op ondersteuning? Dat zijn zaken waarmee de ervaren machteloosheid van leerlingen wordt verminderd.

Een negatief zelfbeeld doorbreken

Sommige leerlingen hebben een negatief zelfbeeld als het om burgerschap gaat. Dat zit het leren in de weg. Het doorbreken van zo'n negatief zelfbeeld is niet eenvoudig. Gideon Simon, docent aan het Haarlem College, zegt erover: 'Het begint met reëel en eerlijk zijn. Eerlijk over discriminatie – je moet benoemen dat dat voorkomt. Het helpt ook om leerlingen zich bewust te laten worden van hun eigen kracht. En ze een spiegel voorhouden: niet alles is discriminatie. Als leerlingen op een goede wijze leren reflecteren, kunnen ze zichzelf en de wereld beter duiden.'

Mondigheid en zelfoverschatting

Het tegenovergestelde van machteloosheid kan ook lastig zijn. Leerlingen die mondig zijn en denken dat ze alles al weten. Niets meer te leren hebben en weinig moeite doen om hun standpunt te onderbouwen. Gelukkig zijn er verschillende manieren om ze tot verdieping te verleiden. Bijvoorbeeld door ze uit te dagen, af en toe een taak te geven die ze nog niet zelfstandig tot een goed einde kunnen brengen. Of door ze vragen te stellen en in te gaan op hun standpunten. 'Heeft je oplossing ook nadelen?' 'Waarom zouden mensen het oneens met je kunnen zijn?' Daar kun je ook de klas voor gebruiken, door ze onderling advocaat van de duivel te laten spelen. Laat ze kennismaken met andersdenkenden door ze uit te nodigen in de klas.

Onverschilligheid en desinteresse

Onverschilligheid en desinteresse zijn andere vijanden van een gezond leerklimaat. Natuurlijk zal niet iedere leerling elk vraagstuk even interessant vinden. Maar er zijn net zo goed strategieën die de motivatie kunnen verhogen. Een beproefde methode is om door de lenzen van de zelfdeterminatietheorie te kijken.²⁹ Voelen leerlingen zich voldoende uitgedaagd (competentie)? Zijn de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerling en u als docent op orde (verbinding)? En kunnen ze kiezen hoe ze iets aanpakken, in welke thema's ze zich verdiepen, of welke taken of rollen ze op zich

nemen (autonomie)? Prikkelen door op zoek te gaan naar de persoonlijke relevantie van een vraagstuk kan ook helpen, net als het geven van verantwoordelijkheid.

Samenhang aanbrengen

De overheid laat u zoals gezegd relatief veel vrijheid om uw burgerschapsonderwijs zelf in te richten. Bij gebrek aan eindtermen staat u als school voor de taak om samenhang te creëren, zodat het burgerschapsonderwijs niet verwordt tot een lappendeken of los zand. Dat kan op verschillende manieren. Om te beginnen is het handig om vanuit uw visie en burgerschapsdoelen te werken. Vervolgens is het de vraag op *welke manier* we samenhang aanbrengen.* Dat kan bijvoorbeeld door:

A Concepten centraal te stellen

Het huidige examenprogramma maatschappijwetenschappen hanteert bijvoorbeeld een samenhangend begrippenapparaat met concepten die gebruikt kunnen worden om maatschappelijke vraagstukken te analyseren.³⁰ Die vraagstukken, thema's of onderwerpen worden contexten genoemd. Het idee is dat leerlingen met zo'n samenhangende theorie zelfstandig de samenleving kunnen analyseren, beoordelen, erin kunnen deelnemen of vorm eraan kunnen geven. Vervolgens kunnen er verschillende fundamentele of actuele thema's worden behandeld om de concepten op toe te passen. Voor burgerschapsonderwijs zouden concepten als vrijheid, gelijkheid, democratie, rechtvaardigheid, invloed, macht, machtsmisbruik en conflict centraal kunnen staan, of de relaties en afhankelijkheden tussen mensen en tussen mens en het milieu.

B Competenties centraal te stellen

Burgerschapsonderwijs heeft als doel om leerlingen in staat te stellen zich als burger te manifesteren. Daar zijn kennis en vaardigheden voor nodig, evenals bepaalde houdingen. In de wetenschappelijke literatuur wordt de combinatie van die drie zaken in relatie tot een taak dikwijls een competentie genoemd. Een gezaghebbende indeling van burgerschapscompetenties is bijvoorbeeld door Geert ten Dam geformuleerd, die ook in hoofdstuk 2 werd genoemd.³¹ Daarin staan de volgende vier competenties centraal:

- 1 Democratisch verantwoord handelen
- 2 Maatschappelijk verantwoord handelen
- 3 Om kunnen gaan met verschillen
- 4 Om kunnen gaan met conflicten

* Daarvoor kunnen we helaas niet uit empirisch burgerschapsonderzoek putten. Er zijn wel ervaringen in het buitenland en ook voor andere vakken. Daar putten we in deze sectie uit.

Deze competenties kunnen we bijvoorbeeld toepassen in steeds uitdagender contexten. De competentie ‘om kunnen gaan met conflicten’ kunnen we eerst toepassen in de sociale context van de klas, daarna in de sportvereniging of buurt (maatschappelijk), om vervolgens nationale of internationale politieke conflicten te behandelen (politiek en maatschappelijk). Voor elk van deze competenties zijn deelcompetenties te formuleren, zoals inzicht ontwikkelen in wat je rechtvaardig of ethisch vindt, het perspectief van een ander aan kunnen nemen, of kritisch kunnen denken over sociale, maatschappelijke of politieke vraagstukken.

C Onderwerpen of thema's centraal te stellen

Ten slotte zouden we ook onderwerpen of thema's centraal kunnen stellen. Migratie, digitalisering, democratie, generatieconflicten – het is al snel duidelijk dat deze thema's ongelijksoortig zijn. Als u samenhang wilt bevorderen via thema's, raden we u aan om fundamentele thema's centraal te stellen en actuele thema's afwisselend of in combinatie met fundamentele thema's te behandelen. Welk thema fundamenteel is en welk thema actueel, daar is discussie over mogelijk. We denken dat de volgende thema's fundamenteel van aard zijn: democratie en rechtsstaat, machtsvraagstukken, duurzaamheid, rechtvaardigheid, inclusie, de verhouding tussen burgers, de overheid en het bedrijfsleven. Actuele thema's zijn bijvoorbeeld Zwarte Piet of globalisering. We kunnen die door de lens van fundamentele thema's bekijken. Zoals: op welke manier kunnen we de mate waarin en de manier waarop de wereld globaliseert veranderen?

Plek in de school

Wanneer u uw visie naar de praktijk heeft vertaald, komt op enig moment de vraag: waar in onze school geven we burgerschapsonderwijs een plek? Maken we er een apart vak van, of is het iets waaraan elk vak bijdraagt? U kunt kiezen uit een plek geven in de schoolcultuur of in het curriculum, zoals in vakken, vakoverstijgende projecten en excursies.

Wij raden u aan om beide te doen. Een schoolcultuur kan namelijk een positieve invloed hebben op burgerschapsvorming, maar vormt geen garantie voor kennisoverdracht of diepgang in burgerschapsvorming. Tegelijkertijd kunnen leerlingen die burgerschapswesties alleen in een of twee vakken tegenkomen als docent- of vakspecifiek interpreteren. Een vak als maatschappijleer heeft bovendien te weinig contacturen beschikbaar om de verschillende aspecten van burgerschapsonderwijs op uw school op een verantwoorde manier te verzorgen. Kortom, burgerschapsonderwijs is een schoolbrede opdracht.

6

Waar geven we burgerschapsonderwijs een plek in het curriculum?

Coen Gelinck



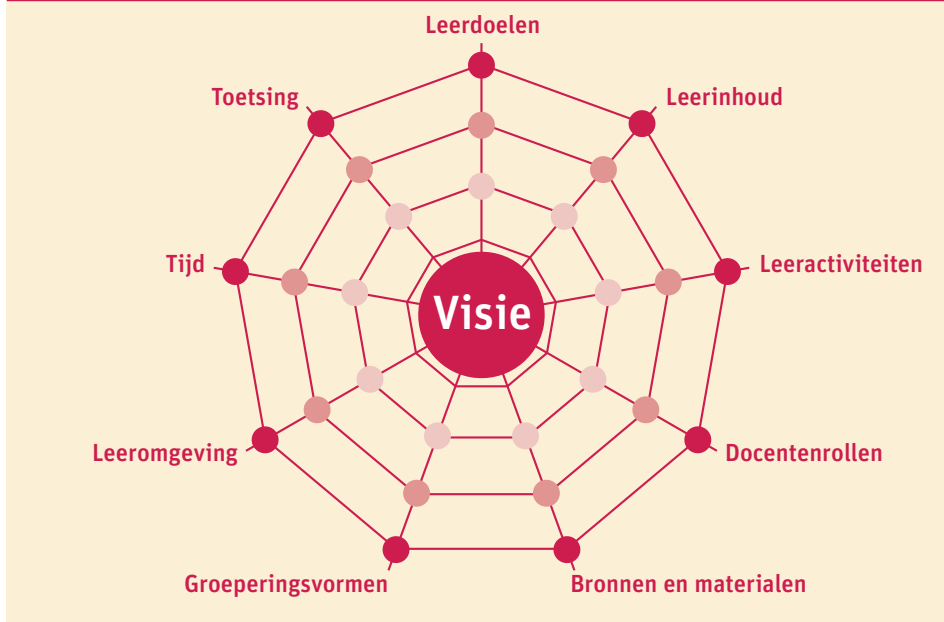
Burgerschapsvorming verdient een plek in het curriculum van uw school. Daar zijn we het wel over eens. Burgerschapsvorming heeft ook al een plek in het curriculum van uw school, dat kan niet anders. De bestaande kerndoelen en eindtermen geven daar in ieder geval alle aanleiding toe. In dit hoofdstuk stellen we daarom in ieder geval de vraag: wat doet u al? Maar dat vindt u waarschijnlijk niet genoeg. Daarom leest u dit boek. In ieder geval vindt het ministerie van Onderwijs dat de scholen in Nederland gemiddeld nog onvoldoende aan burgerschapsonderwijs doen. Daarom gaan we er gemakshalve vanuit dat u en uw collega's *meer* aan burgerschapsonderwijs willen doen. Dit kan door het bevorderen van een open pedagogisch klimaat en door (buitenschoolse) activiteiten die geen onderdeel uitmaken van het curriculum. Tegelijkertijd is duidelijk dat het burgerschapsonderwijs ook een plek moet hebben in het curriculum. Soms levert dat het gevoel op dat er meer op het bordje van de school belandt, terwijl leraren hun handen al vol hebben aan het huidige curriculum. In dit hoofdstuk gaan we bekijken hoe u daar mee om kunt gaan. Ook gaan we in op de (valse?) tegenstelling tussen burgerschap als vak en burgerschap als integraal onderdeel van het onderwijs.

Een curriculum voor burgerschapsonderwijs

Een curriculum is een plan voor leren.³² Meestal hebben we het dan vooral over de leerdoelen en de inhoud van het leren: de leerstof. Maar het gaat bij een leerplan ook over andere aspecten: wat doen de leerlingen, hoeveel tijd besteden ze aan welke doelen en activiteiten, hoe toets je? SLO heeft al deze aspecten samengebracht³³ in een overzichtelijk spinnenweb.

Bij leerinhoud gaat het over alle kennis, vaardigheden en houdingen die afgeleid kunnen worden van de doelen die landelijk zijn vastgesteld of die op schoolniveau zijn bepaald. De huidige landelijke leerdoelen zijn voor burgerschap niet duidelijk en waarschijnlijk geldt dat ook voor de doelen die uw school met het burgerschapsonderwijs

Aspecten van een leerplan



wil bereiken. Die doelen moeten dus eerst worden vastgesteld, voordat we naar de leerinhouden kunnen gaan kijken. Het spinnenweb laat zien dat we dan om te beginnen de visie moeten bepalen.

Welke doelen?

De visie van de overheid en de visie van de school op het burgerschapsonderwijs bepalen samen de doelen van het burgerschapsonderwijs op uw school. Als het goed is, tenminste. In de praktijk is er vaak veel onduidelijkheid over de vraag wat het doel van burgerschapsonderwijs is. Die discussie speelt landelijk en ook op veel scholen. Het kabinet wil daar verandering in aanbrengen en heeft daarom twee initiatieven genomen: de wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen wordt aangescherpt en er is in het kader van Curriculum.nu gewerkt aan het burgerschapscurriculum van de toekomst.

Wetsvoorstel Verduidelijking burgerschapsopdracht

Met het wetsvoorstel van minister Arie Slob wil de regering de doelen en uitgangspunten van het burgerschapsonderwijs verduidelijken. Het moet een heldere burgerschapsopdracht voor de scholen worden. In zijn advies over het wetsvoorstel dringt de Onderwijsraad (2018) er op aan om nog preciezer te zijn. Hij adviseert het kabinet de wet volledig op democratisch burgerschap te richten. De democratische rechtsstaat is

immers het voorwaardelijk kader voor de pluriforme samenleving. De uiteenlopende belangen, waarden en meningen die bij deze samenleving horen, mogen er allemaal zijn. De democratische rechtsstaat geeft ons de vrijheid verschillende opvattingen te uiten en biedt de instrumenten om conflicten – die hierdoor onvermijdelijk ontstaan – vreedzaam op te lossen. De principes en uitgangspunten van de democratische rechtsstaat vormen om die reden de gemeenschappelijke kern van het burgerschapsonderwijs en horen daarom wettelijk verplicht te zijn. ‘Het gaat om kennis over de democratische rechtsstaat en de democratische samenleving en de spelregels die daaraan ten grondslag liggen.’ De Onderwijsraad ziet de waarden vrijheid en gelijkheid als de basis en de essentie van de democratische rechtsstaat. Ze zijn niet essentieel omdat de meerderheid deze waarden heeft, maar omdat het de voorwaarden zijn om met elkaar van mening te kunnen verschillen over de invulling van deze en alle andere waarden.

Kennis van de instituties, de spelregels en de werking van politieke systemen is essentieel, maar democratie is ook een *way of life* waarvoor de school een oefenplaats moet zijn. Daarom is een democratische cultuur van groot belang, al vindt de Onderwijsraad dat schoolbesturen niet wettelijk verplicht kunnen worden deze cultuur te realiseren. In de landelijke doelen moeten de uitgangspunten en de spelregels van de democratische rechtsstaat centraal staan. De Onderwijsraad schrijft: ‘De politiek-juridische dimensie staat in de gemeenschappelijke kern van burgerschapsonderwijs voorop’. Maatschappelijk (of sociaal-cultureel) burgerschap kan door scholen verschillend ingevuld worden en dat geldt ook voor moreel burgerschap. De landelijke doelen moeten gaan over de democratische rechtsstaat. Andere aspecten van burgerschap kan de school in haar eigen doelen onderbrengen.

De herziening van het curriculum: Curriculum.nu

Naast de nieuwe wet kunnen ook de uitkomsten van Curriculum.nu invloed hebben op de landelijke doelen van het burgerschapsonderwijs. In het kader van Curriculum.nu beschreven leraren de bouwstenen voor het curriculum van de toekomst. De leraren uit het ontwikkelteam burgerschap hebben vooral naar de politiek-juridische en sociaal-maatschappelijke aspecten van burgerschap gekeken. Ze zien democratie en diversiteit als de inhoudelijke kern van burgerschap. Ook noemt het ontwikkelteam de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit als de basis voor burgerschap.

Er zijn en worden op landelijk niveau doelen vastgelegd, maar er blijft altijd ruimte om als school ook eigen burgerschapsdoelen te kiezen. De vrijheid van onderwijs uit artikel 23 van de grondwet geeft scholen die ruimte. Bij het kiezen van doelen kunt u zich laten inspireren door documenten van internationale organisaties die zich bezighouden met burgerschapsonderwijs. Bijvoorbeeld door het raamwerk achter het ICCS-onderzoek³⁴ en door *Competences for democratic culture* (Raad van Europa, 2016). Dit soort documenten kan als inspiratiebron dienen om als school zelf te bepalen hoe de operationalisering van uw visie op burgerschap eruit komt te zien: welke leerdoelen stellen we centraal en waarom?³⁵

Daarbij is van belang dat doelen ook een opbouw kennen. Het is goed om daarover na te denken. Wilt u dat leerlingen een aantal democratische principes kennen? Of wilt u dat ze bijvoorbeeld (ook) leren om te onderscheiden of maatschappelijke ontwikkelingen een potentieel gevaar vormen voor deze democratische principes? Of gaat het er vooral om dat ze leren een oordeel te vellen op basis van criteria; dat ze dus beargumenteerd kritiek kunnen leveren op maatschappelijke ontwikkelingen omdat deze een bedreiging kunnen vormen voor de democratie? De complexiteit kan toenemen doordat hogere denkvaardigheden worden gevraagd, maar ook doordat leerlingen uit hun comfortzone moeten komen, omdat een vaardigheid alleen door langdurig oefenen kan worden geleerd,* of omdat het om feitenkennis over ingewikkelde onderwerpen gaat.

Breng een ordening aan in onderstaande doelen. Welk doel is het eenvoudigst te bereiken en welk doel is het meest complex?

- 1 De leerlingen kunnen een standpunt innemen en daar argumenten voor geven.
- 2 De leerlingen kunnen maatschappelijke vraagstukken analyseren op basis van betrouwbare informatie die ze zelf kunnen vinden.
- 3 De leerlingen kennen manieren om conflicten op te lossen zoals zoeken naar win-win oplossingen.
- 4 De leerlingen kunnen de hoofdlijnen van het Nederlandse politieke (kies)stelsel en die van een ander land beschrijven.
- 5 Leerlingen zijn in staat om een gezamenlijk gedragen *middle ground* positie te ontwikkelen door concrete concessies te doen richting leerlingen met een andere opvatting.
- 6 Leerlingen kunnen als ze kijken naar de motieven van partijen in een onderhandelingsituatie onderscheid maken tussen het eigen belang, het welbegrepen eigen belang en het algemeen belang.

Naast landelijke en schoolspecifieke doelen kunnen leerlingen ook eigen burgerschapsdoelen hebben of ontwikkelen. In hoofdstuk 3 las u daar meer over. In dit hoofdstuk beperken we ons tot de landelijke doelen en de doelen die u als school kunt kiezen.

* Een voorbeeld uit *Burgerschap meten: kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten*.

Welke doelen door wie?

Bij het vaststellen van deze doelen moet indien mogelijk ook worden gekeken naar wat leerlingen hebben geleerd op de basisschool en wat ze nog gaan leren in het mbo, hbo en wo. Voor het basisonderwijs kan daarbij gekeken worden naar de kerndoelen, de wettelijke burgerschapsopdracht en de domeinbeschrijving burgerschap uit 2018³⁶. Bij het vervolgonderwijs is voor hbo en wo moeilijk vast te stellen wat daar wordt geleerd op het gebied van burgerschap, omdat opleidingen sterk van elkaar verschillen en er geen gezamenlijk burgerschapscurriculum is. Voor het mbo zijn er vier dimensies vastgelegd in het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB: de sociaal-maatschappelijke, de economische, de politiek-juridische en de dimensie vitaal burgerschap.

Wie als middelbare school wil aansluiten op het mbo kan zijn doelen afstemmen op deze vier dimensies. Daarbij moet dan in het achterhoofd worden gehouden dat in de (nieuwe) wettelijke burgerschapsopdracht voor vo-scholen de politiek-juridische dimensie de meeste aandacht krijgt, waarschijnlijk gevolgd door de sociaal-maatschappelijke. Wie wil weten wat elke dimensie inhoudt, kan terecht op de website burgerchapmbo.nl. Een middelbare school die voort wil bouwen op wat leerlingen in het basisonderwijs op het gebied van burgerschapsonderwijs hebben geleerd, kan het gesprek aangaan met de basisscholen in de buurt. Vaak zijn dat zoveel scholen dat een vanzelfsprekende, doorlopende leerlijn zich niet direct aandient. We raden u dan ook aan om u niet blind te staren op de afstemming met de scholen waar uw leerlingen vanaf komen en naartoe gaan. Kijk bij het bepalen van de doelen naar uw eigen school



en naar de rest van dit hoofdstuk. Werp een blik op de hiervoor genoemde inspiratiebronnen en op het hiernavolgende schema. En bepaal vervolgens zelf hoe u het burgerschapsonderwijs op uw school beter vormgeeft, zonder daarbij te wachten op landelijke ontwikkelingen of op informatie van scholen in uw omgeving.

Basisonderwijs:

- Wettelijke burgerschapsopdracht
- Kerndoelen (in ieder geval 36, 37, 38 en 39.
Zie ook bijlage 7 domeinbeschrijving.)
- Domeinbeschrijving (zie pagina 49–51 en bijlage 7)



Voortgezet onderwijs: (zie verderop bij 5a en 5b)

- Wettelijke burgerschapsopdracht
- Kerndoelen
- Eindtermen



mbo:

De vier dimensies uit het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB³⁷



hbo/wo:

De Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) noemt in artikel 1.3 de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef expliciet als een taak van instellingen in het hoger onderwijs. Er zijn geen inhoudelijke kaders of kerndoelen voor burgerschap vastgelegd.

Kennis, vaardigheden, houdingen, oordelen, handelen?

Burgerschapsvorming is meer dan kennis, inzicht en vaardigheden. Houdingen en waarden zijn voor het burgerschapsonderwijs minstens zo belangrijk. Als het gaat om kennis, inzicht en vaardigheden, dan is er veel overlap tussen de doelen van burgerschap en die van mens-en-maatschappijvakken zoals geschiedenis, maatschappijleer,

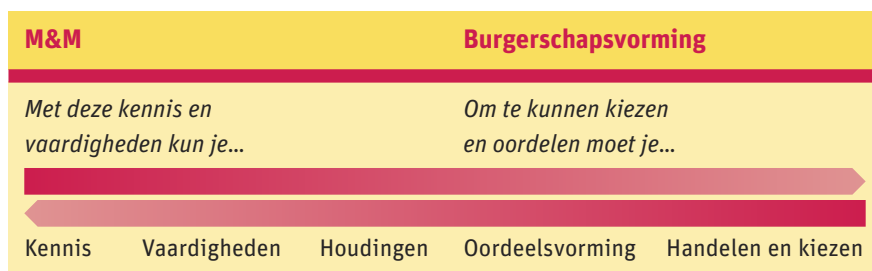
economie, filosofie en aardrijkskunde. Dat is maar goed ook, want anders zou aandacht voor burgerschapsonderwijs zeker tot een overladen curriculum leiden.

De doelen van burgerschap en die van mens-en-maatschappijvakken (M&M) gaan over onze samenleving op verschillende schaalniveaus (van lokaal tot mondiaal). Van deze samenleving moet je kennis hebben, onder andere om je een mening te kunnen vormen en op basis daarvan te handelen en te kiezen. (Welke producten koop je, op welke partij stem je, enzovoort.) Ook heb je vaardigheden nodig om in de samenleving te kunnen participeren. Een deel van de kennis en vaardigheden die leerlingen bij de mens-en-maatschappijvakken leren is onderdeel van het burgerschapscurriculum. Veel andere kennis en vaardigheden uit deze vakken – denk aan de tien tijdvakken of het ontwikkelen van een beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld – behoort wellicht niet tot de kern van het burgerschapsonderwijs, maar zonder deze inhouden kunnen leerlingen zich niet tot volwassen burgers ontwikkelen. Deze kennis en vaardigheden zou je voorwaardelijk voor burgerschapsvorming kunnen noemen.

M&M richt zich in eerste instantie op het aanleren van kennis en vaardigheden die noodzakelijk zijn om de samenleving te begrijpen en die gebaseerd zijn op de sociale en andere wetenschappen die als ‘leveranciers’ voor M&M worden gezien. Met deze kennis en vaardigheden kunnen leerlingen een standpunt vormen en keuzes maken. In de kerndoelen en eindtermen van mens-en-maatschappijvakken komen echter zeker ook houdingen en oordeelsvorming aan de orde. Kerndoel 36 spreekt bijvoorbeeld boekdelen: de leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

Een curriculum burgerschap richt zich naast kennis en vaardigheden op houdingen, beargumenteerde oordeelsvorming en de keuzes die je als burger mag en moet maken. Het ontwikkelen van houdingen gebeurt op basis van kennis en ervaringen en voor het maken van keuzes of het geven van een oordeel heb je kennis en vaardigheden nodig. Die maken dus ook onderdeel uit van het burgerschapsonderwijs.

In onderstaande figuur hebben we de manieren van denken van M&M en burgerschap samengevat:



In de publicatie *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*³⁸ wordt helder uitgelegd hoe de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer in de jaren negentig van de twintigste eeuw minder bezig waren met de burgerschapsvormende doelen die bij de invoering van deze vakken centraal stonden. Er was en is wel aandacht voor de maatschappelijke relevantie en actuele vraagstukken bij de keuze van leerinhouden, maar de vakken worden niet gebruikt om waarden als vrijheid of gelijkwaardigheid aan de man of vrouw te brengen. De auteurs trekken de conclusie dat de ‘bijdragen van deze drie vakken vooral liggen op het terrein van de geïnformeerde, kritisch denkende, autonome burgers die op verantwoorde wijze hun eigen keuzes maken en kunnen deelnemen aan het maatschappelijk debat’. De pijl van links naar rechts in de bovenstaande figuur laat deze manier van denken zien. Overigens trekken de auteurs van het *Handboek vakdidactiek maatschappijleer* de conclusie dat maatschappijleer en waarde-educatie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Maatschappijleer is zeker een burgerschapsvormend vak. Daarbij ligt de nadruk niet zozeer op de overdracht van waarden, maar op het verhelderen en ontwikkelen van waarden door leerlingen in contact te brengen met afwijkende waarden van andere leerlingen en van maatschappelijke of politieke actoren.

Hoewel ontwikkelingen in de verschillende maatschappijvakken vaak gelijk opgaan, is het ook zaak om de verschillen tussen deze vakken in het oog te houden. Leraren maatschappijleer en bijvoorbeeld ook filosofie zijn eerder geneigd met de rechterpijl te beginnen: als je wilt oordelen en kiezen heb je bepaalde kennis en vaardigheden nodig. Leraren geschiedenis, aardrijkskunde en economie zullen eerder geneigd zijn om links te beginnen: historische, economische en geografische kennis en vaardigheden zijn nodig om te kunnen oordelen en kiezen. Het is een genuanceerd verschil, maar het verschil is er wel. Hoewel de verschillen tussen leraren van één vak natuurlijk groot kunnen zijn. Sommige leraren geschiedenis denken wellicht meer als een maatschappijleerdocent, en andersom. Als je als school je burgerschapsonderwijs wilt verbeteren is het goed om gebruik te maken van de overeenkomsten én de verschillen tussen maatschappijvakken en tussen leraren die deze vakken geven.

Het burgerschapscurriculum: keuzes maken en een eigenaar met mandaat

‘Het onderwijs wordt met regelmaat gevraagd bij te dragen aan het ontwikkelen van competenties die betrekking hebben op maatschappelijke thema’s zoals het milieu, radicalisering, mensenrechten, actief burgerschap, gezonde leefstijl of omgaan met geld. Van het onderwijs wordt veel verwacht. Maar een schoolweek telt niet meer dan zo’n dertig lessen.’³⁹

Er moeten dus keuzes gemaakt worden: door de landelijke overheid, door de school, en door docenten voor de invulling van hun lestijd. Bedenk daarbij wel dat er op dit moment onvoldoende burgerschapsonderwijs wordt gegeven. Bij het maken van keuzes moet dus niet alleen de vraag worden beantwoord welke burgerschapsdoelen

meer of minder aandacht moeten krijgen. Scholen moeten zich ook afvragen of het elders in het curriculum wellicht een onse minder kan. Meer aandacht voor burgerschapsonderwijs betekent ook minder aandacht voor iets anders, anders dreigt overlading van het curriculum.

Dat gezegd hebbende: scholen moeten ook keuzes maken binnen het kader van burgerschapsonderwijs. En bestaande vakken en leergebieden kunnen in dat onderwijs een belangrijke rol spelen. De vorige paragraaf kunt u opvatten als een aantal tips voor scholen en leraren om tot die keuzes te komen. We zetten ze hieronder op een rij en vullen ze aan met een aantal vervolgstappen:

- 1 Kies burgerschapsdoelen op basis van de visie van de school en die van de landelijke overheid. Heeft de school nog geen duidelijke visie? Zorg dan eerst dat die er komt (zie hoofdstuk 3 en 4).
- 2 Bedenk welke aspecten of dimensies van burgerschap onderdeel uitmaken van jullie burgerschapsonderwijs. Om de waarden van de democratische rechtsstaat kun je niet heen als je aan de wettelijke eisen wilt voldoen, maar of je kennis van lokale tradities tot burgerschap rekent mag de school zelf bepalen.
- 3 Bedenk waar de school nadruk op wil leggen: bevordert de school kennis, vaardigheden, houdingen en/of waarden en in welke onderlinge verhouding? En om welke kennis, vaardigheden, houdingen en waarden gaat het dan?
- 4 Bepaal wat leerlingen binnen dit kader zelf kunnen kiezen en ontwikkelen. Welke persoonlijke burgerschapsdoelen hebben of ontwikkelen zij en welke kennis of vaardigheden zijn daarvoor nodig? (Zie hoofdstuk 3).
- 5 Als u op basis daarvan een aantal doelen en inhouden kiest, dan kunt u die inzetten als uw 'burgerschapsbril'. U weet nu immers welke doelen u met het burgerschapsonderwijs wilt bereiken en welke inhouden volgens u in het burgerschapsonderwijs aan de orde moeten komen. Nu kunt u aan het burgerschapscurriculum gaan bouwen. U bepaalt:
 - a Welke inhouden en doelen waar in het curriculum al aan bod komen.
 - b Welke inhouden en doelen gemakkelijk aan het curriculum van bestaande vakken of leergebieden kunnen worden toegevoegd.
 - c Welke inhouden en doelen geen logische plek hebben in het curriculum van bestaande vakken of leergebieden en dus op een andere manier aan bod moeten komen.
- 6 Als de school dit allemaal op een rij heeft, ontstaat er niet als vanzelf een doorlopende leerlijn burgerschap. Als inhoud A aan bod komt in klas 4 bij Nederlands en inhoud B bij geschiedenis in klas 2, dan is dat mooi. Maar als blijkt dat B eigenlijk vooraf moet gaan aan A, dan is de puzzel niet direct te leggen. Een school zou dus eerst moeten inventariseren welke elementen bij 5a, 5b en 5c naar voren komen om dan samen met alle betrokken secties te gaan puzzelen op de ideale lijn. Om er niet direct een levenswerk van te maken kan uw school beginnen met een leerlijn voor een bepaald aspect van burgerschap, zoals democratie of aandacht voor diversiteit.

- 7 Bepaal wie de eigenaar van de leerlijn is en geef deze functionaris voldoende mandaat en middelen.

In de vorige hoofdstukken en in het eerste deel van dit hoofdstuk zijn we ingegaan op stap 1 tot en met 4. In het laatste deel van dit hoofdstuk nemen we stap 5, 6 en 7 onder de loep.

Zet eerst uw burgerschapsbril op. Deze bril is de metafoor voor de verzameling van doelen die u wilt bereiken en de inhoud die u wilt behandelen. Deze bril is het instrument waarmee u werkt. Daarna gaan we in op stap 6 en 7: de doorlopende leerlijn en het eigenaarschap.

Bouwen aan het burgerschapscurriculum

5a. Burgerschapsinhouden die al onderdeel uitmaken van het curriculum

Burgerschapsonderwijs is voor alle leerlingen, dus een school zou kunnen beginnen met een check op de vakken die alle leerlingen hebben. In de bovenbouw valt dan een groot aantal profielvakken af. Dat is jammer, maar het maakt de klus een stuk overzichtelijker. De school kan er ook voor kiezen om voor alle vakken – dus ook de keuzevakken – de burgerschapselementen op een rij te zetten. Bedenk dan dat slechts een deel van de leerlingen in aanraking komt met de burgerschapselementen in bovenbouwvakken zoals zorg & welzijn, techniek, maatschappijwetenschappen en Frans. Als de school een bepaald element uit het vak zorg & welzijn belangrijk vindt voor alle leerlingen, dan moet het misschien ook aan de orde komen bij Nederlands of maatschappijleer.

Hieronder staan drie voorbeelden waarin met een burgerschapsbril wordt gekeken naar het landelijke curriculum van bepaalde vakken. We spitsen het dus nog niet toe op een specifieke school. Zelf kunt u dat natuurlijk wel doen.

Drie voorbeelden

1 Leerplanverkenning actief burgerschap

Bij de leerplanverkenning van SLO⁴⁰ uit 2009 ging men uit van de kerndoelen voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de bovenbouw werd gekeken naar de examenprogramma's van Nederlands en maatschappijleer. In het voorstellersplan zijn vervolgens de relevante elementen uit die eindtermen en kerndoelen opgenomen.

Bij de kerndoelen voor de onderbouw is gebruik gemaakt van de kerndoelen Mens en maatschappij en de kerndoelen over mondeling en schriftelijk taalgebruik bij Nederlands. In de bovenbouw is bij Nederlands gekeken naar eindtermen die gaan over mondeling en schriftelijk taalgebruik (waaronder

bijvoorbeeld discussie, debat, betoog) en bij maatschappijleer naar de eindtermen over cultuur en socialisatie, sociale verschillen, macht en zeggenschap, beeldvorming en stereotypering (vmbo) en rechtsstaat, parlementaire democratie en pluriforme samenleving (voor havo/vwo).

2 Mogelijke bijdragen van de maatschappijvakken aan burgerschapsvorming

In hoofdstuk 2 van de eerdergenoemde publicatie *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken* wordt een groot aantal thema's genoemd die voor burgerschap van belang kunnen zijn. Een paar voorbeelden zijn:

- Mondialisering/globalisering (AK, GS, ML)
- Respect voor het andere (AK, GS, ML)
- Multiperspectiviteit (AK, GS, ML)

Er worden ook thema's genoemd die slechts aan één vak gekoppeld zijn:

- Burgerschap als historisch thema (GS)
- Ruimtelijke verscheidenheid en het relativeren van je eigen omgeving (AK)
- Omgaan met de manier waarop de media het nieuws presenteren (ML)

3 Komen de kennis, vaardigheden en houdingen die men in internationaal onderzoek onder burgerschap schaart aan de orde in het curriculum?

In de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) bleek dat Nederlandse jongeren uit de tweede klas van het voortgezet onderwijs over minder burgerschapskennis beschikken dan jongeren uit de ons omringende landen. Wie het raamwerk van dit onderzoek als doelen voor het burgerschapsonderwijs kiest, kan daarna checken welke inhoudelijke domeinen uit het onderzoek aan bod komen in het curriculum (kerndoelen en lesmethodes). Er is bijvoorbeeld gekeken hoe dat zit voor de M&M-vakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Een paar voorbeelden uit die vergelijking:

Inzicht hebben in het verschijnsel dat er in een democratie een verscheidenheid aan opvattingen is en dat er verschillende manieren zijn om conflicten op te lossen: vreedzaam en gewelddadig.

Dit komt in de tussendoelen van de M&M-vakken niet expliciet naar voren. In de kerndoelen van de onderbouw staat wel dat de leerling op hoofdlijnen weet hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert. Als het (in lesmethodes geschiedenis) over democratie gaat, ligt de nadruk meestal op het feit dat iedereen mag meepraten, dat de macht bij het volk ligt. In aardrijkskundemethodes is aandacht voor het vreedzaam oplossen van internationale conflicten.

De rol van politieke partijen en pressiegroepen, media, bedrijven, de openbaarheid van bestuur, de nationale ombudsman

In het leerplan van geschiedenis is wel aandacht voor het Nederlandse politieke systeem, maar de hierboven genoemde aspecten komen daarbij niet of niet genoeg aan bod.

De eisen aan het lidmaatschap van de EU en de mogelijke uitbreidingen van de EU

Hoewel in de leerplannen van economie, aardrijkskunde en geschiedenis aandacht is voor de Europese Unie, lijken de genoemde aspecten geen aandacht te krijgen. Soms is er in methodes wel enige aandacht voor de mogelijke uitbreiding van de EU met Turkije.

Het belang van socialisatieprocessen bij identiteitsvorming, bijvoorbeeld nationaal, religieus, Europees

Dit komt in de onderbouw beperkt terug in de M&M-vakken, wel onderzoeken leerlingen bij aardrijkskunde de geografisch gebonden identiteit en is er een relatie met (historische) standplaatsgebondenheid.

Een school is natuurlijk niet verplicht het kader van een internationaal onderzoek over te nemen als doelen voor het burgerschapsonderwijs. Wie dit wel doet, kan kijken welke andere onderbouwwakken bijdragen aan bovenstaande doelen en inhouden. Ten slotte zou ook kunnen worden gekeken welke doelen en inhouden in de bovenbouw aan bod komen. Socialisatieprocessen maken bijvoorbeeld deel uit van het curriculum van maatschappijleer.

Wie op een vergelijkbare manier met een burgerschapsbril naar de vakken en leergebieden op zijn eigen school kijkt, ziet waarschijnlijk dat er al veel gebeurt. Maar de kans is groot dat er ook nog wat ontbreekt. Kun je die doelen en inhouden onderbrengen bij bestaande vakken of leergebieden?

5b. Burgerschapsinhouden en doelen die aan het curriculum van bestaande vakken of leergebieden kunnen worden toegevoegd

Wie bovenstaande zin leest, denkt waarschijnlijk: nog meer? In de dagelijkse praktijk kost het vaak al moeite genoeg om het programma van een vak af te ronden. Toch is het goed om kritisch te kijken naar wat er gedaan wordt: is alles wat in de lesmethode staat essentieel? Kan een leerling zijn weg in latere schooljaren ook vinden als we een stukje uit dat lesboek weglaten?

Natuurlijk kan niet alles geschrapt worden om ruimte te maken voor burgerschapsdoelen. Daar is ook niemand voor, ook de auteurs van dit boek niet. Toch willen we hier opmerken dat de kerndoelen in de onderbouw heel ruim geformuleerd zijn en dat

ook de schoolexamendomeinen in de bovenbouw slechts de grote lijnen aangeven. Deze doelen en eindtermen bieden dus ruimte om aandacht te schenken aan burgerschapsdoelen.

Een aantal voorbeelden:

- Kerndoel 6 (Nederlands): *De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.* In dit kader kunnen democratische burgerschapsvaardigheden geoefend worden.
- Kerndoel 21 (Wiskunde): *De leerling leert een wiskundige argumentatie op te zetten en te onderscheiden van meningen en beweringen en leert daarbij met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen.* In dit kader kan worden gewerkt aan houdingen die ook van belang zijn voor het als burger functioneren in een democratische rechtsstaat.
- Profielvak Economie & Ondernemen (vmbo): *De leerling kan communicatieve vaardigheden toepassen, onder meer: telefoneren, vergaderen, presenteren en demonstreren, overtuigen, corresponderen, sociale media inzetten.* Dit zijn allemaal vaardigheden die ook voor actieve burgers van groot belang zijn. Meer specifiek is het *lezen, berekenen en interpreteren van de financiële data in een bedrijfsboekhouding* een geweldige voorbereiding voor een burger die de begroting van een gemeente wil uitpluizen om te kijken of die gemeente wel in zijn of het algemene belang handelt. Een leraar E&O zou ook eens een (stukje) begroting van een gemeente kunnen voorleggen aan de leerlingen.
- Voor moderne vreemde talen op het vwo geldt dat leerlingen het volgende moeten kunnen: *artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen.* De leerlingen kunnen ook standpunten innemen en verwoorden. Dit is in ieder geval een vaardigheid die van belang is als burgers actief willen participeren in (bijvoorbeeld Europese) besluitvormingsprocessen.
- Scheikunde (havo): *De kandidaat kan aangeven hoe grondstoffen voor de chemische industrie worden geproduceerd en kan met behulp van kennis van duurzame principes een relatie leggen tussen de lokale en mondiale kwaliteit van leven en de bijdrage van een bedrijfsproces uit de chemische industrie daaraan.* De vraag wat een goede samenleving is en welke waarden en belangen daarbij een rol spelen kan bij deze eindterm zeker aan bod komen.

In het kader van Curriculum.nu hebben alle vakverenigingen een visie geschreven op hun vak. Een van de vragen die door Curriculum.nu gesteld werd was: 'Wat is de visie op burgerschap en hoe kan het vak/leergebied daaraan bijdragen?' De meeste vakverenigingen geven antwoord op deze vraag. De ene vakvereniging doet dat uitgebreid, bij het andere vak komt burgerschap slechts kort of impliciet aan bod. Op basis van onze inventarisatie van de antwoorden zien we dat alle vakken iets aan burgerschap doen of willen doen. Ze doen echter niet allemaal evenveel. Deze verschillen zijn

inherent aan de verschillen tussen vakken en zullen ook in de toekomst blijven bestaan. Maatschappijleer, geschiedenis en aardrijkskunde hebben bijvoorbeeld meer aandacht voor burgerschapsonderwijs dan Nederlands en wiskunde. Vakken verschillen ook op een andere manier in hun focus: het ene richt zich meer op burgerschapskennis, het andere meer op burgerschapsvaardigheden of -houdingen.

	Kennis	Vaardigheden	Houding
Maatschappij			
Maatschappijleer	++	+	++
Filosofie	+	+	++
Aardrijkskunde	+	+	+
Geschiedenis	+	+	+
Economie	+	+	
Levensbeschouwing/godsdienst ⁴¹	+	+	++
Taal			
Klassieke talen	+	+	+
Nederlands		+	+
Moderne vreemde talen		+	+
Exact			
Mens & natuurvakken (binask)		+	+
Informatica/digitale geletterdheid		+	+
Wiskunde		+	
Kunst			
Kunst en cultuurvakken		+	+
Beroepsgericht			
Beroepsgerichte profielvakken		+	+
Bewegen			
Bewegingsonderwijs		+	+

Mens en maatschappij

De vakverenigingen van de mens-en-maatschappijvakken vatten burgerschap breed op. Ze noemen in dit kader kennis, vaardigheden en houdingen waaraan hun vak een bijdrage levert of kan leveren. *Maatschappijleer* draagt bij aan kennis van politieke en maatschappelijke instituties, democratische spelregels en de pluriforme samenleving. Leerlingen leren hun eigen gefundeerde mening vormen over deze instituties, spelregels en maatschappelijke vraagstukken. Dat leidt tot het vermogen en (hopelijk) de houding om vanuit democratische waarden te participeren in de pluriforme samenleving en democratische rechtsstaat. De bijdrage van het vak aan burgerschapsonder-

wijs uit zich ook in activiteiten zoals scholierenverkiezingen, debatactiviteiten, maatschappelijke stages, uitwisselingsprojecten met scholen met een andere leerlingenpopulatie enzovoort. Voor burgerschapsvorming is het immers essentieel dat leerlingen kennismaken met de wereld buiten de school.

Ook van het vak *aardrijkskunde* is dit een belangrijk doel. Om als (wereld)burger goed te kunnen functioneren moet je iets van de wereld om je heen begrijpen (kennis), moet je een onderbouwde mening kunnen vormen (vaardigheid) en is betrokkenheid bij de samenleving nodig (houding). Bovendien moet je als leerling weten hoe je invloed kunt uitoefenen op je leefomgeving. Het gaat dus om kennis, inzicht, bewustwording, waardenontwikkeling en handelingsperspectieven. Als burger heb je een stem in ruimtelijke vraagstukken die nu spelen of in de toekomst, zowel dichtbij als veraf. Aardrijkskunde leert leerlingen om deze ruimtelijke vraagstukken te begrijpen en hierover een standpunt in te nemen. Aardrijkskunde wil en kan ook een belangrijke rol spelen bij internationalisering.

Internationalisering kan ertoe leiden dat leerlingen zich bewust worden van hun standplaatsgebondenheid. Dat is ook een belangrijk burgerschapsdoel van het vak *geschiedenis*. De overdracht van kennis over burgerschap in heden en verleden bij dit vak draagt bij aan het inzicht dat invullingen van en visies op burgerschap door de tijd heen veranderen en verschillend kunnen zijn op verschillende plaatsen. Geschiedenis biedt ook inzicht in processen van (nationale) identiteitsconstructie. Voor burgerschapsvorming is het daarnaast van belang dat leerlingen leren hoe geschiedenis in het heden een rol speelt en implicaties heeft voor de toekomst. Dit inzicht is belangrijk omdat bij veel discussies in de samenleving geschiedenis wordt gebruikt om standpunten te onderbouwen.

Leerlingen vinden deze discussies en gesprekken over maatschappelijke kwesties belangrijk, dat blijkt ook bij het vak *filosofie*. De filosofische benadering kan een betrokken houding bevorderen en daagt leerlingen uit om zich met verstand uit te spreken over deze kwesties. Ook draagt het vak bij aan kennis over de democratische rechtsstaat; leerlingen leren verschillende opvattingen over rechtvaardig samenleven doorgronden en evalueren. Burgerschapsvaardigheden die bij filosofie geoefend worden zijn bijvoorbeeld: omgaan met andere opvattingen en zelfstandig een (moreel) standpunt bepalen na weloverwogen kritisch onderzoek.

Ook bij *economie* wordt deze zelfstandigheid bevorderd. Bij dit vak gaat het dan vooral om zelfstandig de juiste financiële beslissingen leren nemen. Daarnaast begrijpen leerlingen door dit vak de rol van de overheid, sociale zekerheid, werkgevers en werknemers. En ze begrijpen dat er keuzes gemaakt moeten worden, wat weer kan leiden tot reële verwachtingen van de politiek.

Levensbeschouwing wordt niet standaard tot de mens-en-maatschappijvakken gerekend. Op scholen waar dit vak onderdeel uitmaakt van het curriculum kan het zeker worden betrokken bij het burgerschapsonderwijs. Zo leren leerlingen bij levensbeschouwing 'kritisch omgaan met hedendaags tekst- en beeldmateriaal en zelfstandig

tot een oordeel komen'.⁴² Een vaardigheid die ook bij de mens-en-maatschappijvakken centraal staat. Leerlingen leren bij levensbeschouwing de levensbeschouwelijke achtergrond van waarden en normen en worden zich bewust van de diversiteit van levensbeschouwelijke en religieuze posities en de consequenties daarvan voor de inrichting van de samenleving en voor het publieke debat. Dat leidt (hopelijk) tot de bereidheid kennis te nemen van andere levensbeschouwelijk geïnspireerde waardensystemen en die op hun merites te beoordelen.

Talen

Bij Nederlands en de moderne vreemde talen ligt de nadruk op (burgerschaps-) vaardigheden. Bij *Nederlands* gaat het bijvoorbeeld om kritische leesvaardigheid en kennis van argumentatie, drogredenen en retoriek. Dat is van belang voor het voeren van het maatschappelijk debat, nu en in de toekomst. De *moderne vreemde talen* bevorderen lees-, kijk- luister-, gespreks- en schrijfvaardigheid. Op die manier dragen ze bij aan het ontwikkelen van interculturele competenties. Onder andere via uitwisselingsprogramma's leren leerlingen zich inleven in mensen met een andere taal en cultuur. Ook via literatuur ontwikkelen leerlingen empathie en inlevingsvermogen. De *klassieke talen* doen dat ook. Bijvoorbeeld door het lezen en bestuderen van klassieke teksten waarin de auteurs ons deelgenoot maken van hun gedachten over hun eigen samenleving. Zo leren leerlingen reflecteren op hun eigen positie in onze samenleving. En de klassieken geven leerlingen toegang tot de inspiratiebron van onze democratische rechtsstaat en van de waarden die aan de basis liggen van onze samenleving.

Door bewust te kiezen welke teksten beluisterd, welke boeken gelezen en welke programma's bekeken worden kunnen ook bij talen maatschappelijke kwesties aan de orde komen. De vraag of iets nieuws of nepnieuws is kan bijvoorbeeld ook bij de talen aan de orde komen. Uit onderzoek blijkt dat er een sterke samenhang is tussen taalontwikkeling en burgerschapsontwikkeling. Leerlingen met een hoog taalniveau of leerlingen die groeien in taalbeheersing, scoren hoger op burgerschapskennis en -houdingen.⁴³

Mens & Natuur

Bij deze vakken (*natuurkunde, scheikunde, biologie, techniek, NLT*) leren leerlingen dat de kennis uit het leergebied en met name de toepassing van deze kennis nooit waardevrij is. Oplossingen voor technische problemen hebben een kostprijs, en vaak zijn er *trade-offs*: ongewenste neveneffecten die alleen tegen een hogere prijs voorkomen kunnen worden. Ook wetenschappelijke theorieën hebben grondslagen en uitgangspunten waarover te discussiëren valt. Als dit gesprek goed gevoerd wordt, dan profiteert de maatschappij daarvan. Het vormt ook een aanknopingspunt om jongeren te leren om te gaan met verschillen in visie. De bijdrage van Mens en Natuur aan burgerschapsontwikkeling kan ook zijn dat dit onderwijs meer dan nu het geval is 'uit de klas' en uit de papieren werkelijkheid van de schoolboeken komt, en samenwerking zoekt met de omgeving. Bij een vak als *informatica* gaat het vooral over de mogelijkhe-

den van de technologie en de toepassingen, en de technische vaardigheden bij het gebruik. De burgerschapskant van dit vak heeft alles te maken met digitale geletterdheid: op welke manier willen we deze digitale middelen gebruiken en wat zijn daarvan de gevolgen voor de samenleving?

Wiskunde

Ook bij *wiskunde* kan aandacht worden geschonken aan de positieve en negatieve effecten van het gebruik van technologie. Het is tevens van belang dat leerlingen inzicht hebben in de manier waarop cijfermateriaal wordt gebruikt in het dagelijks leven. Voortdurend worden er onderzoeksresultaten geciteerd en conclusies getrokken; niet altijd op een correcte manier. Leerlingen moet dus geleerd worden hoe zij elementaire statistische informatie uit grafieken en tabellen moeten interpreteren, wiskunde kan hierbij een belangrijke rol spelen.

Kunst & Cultuur

Bij kunst-en-cultuurvakken leren leerlingen kijken, luisteren, communiceren en samenwerken. Deze vakken kunnen eraan bijdragen dat leerlingen zich in een ander leren verplaatsen en over hun grenzen heen kijken. Dat kan de bereidheid en het vermogen vergroten om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.

Beroepsgerichte profielvakken

Voor de beroepsgerichte profielvakken is op basis van de vakvisies voor Curriculum.nu weinig te zeggen over de aandacht voor burgerschapsdoelen. Een onderzoek uit 2015 onder 15 docenten van vier scholen geeft wel enig beeld van de mate waarin burgerschapsdoelen bij deze vakken aan bod komen. Het gaat dan met name om vaardigheden en houdingen in de sociaal-maatschappelijke dimensie van burgerschap.

Tabel⁴⁴ Hoe vaak worden doelen m.b.t. de vier sociale taken genoemd?

Aantal keer genoemd	Totaal	Techniek	Zorg en welzijn	Handel en administratie/economie
Democratisch handelen	1	1	-	-
Omgaan met conflicten	2	1	1	-
Omgaan met verschillen	7	4	2	1
Maatschappelijk verantwoord handelen	29	16	5	8
Totaal	39	22	8	9

Bewegingsonderwijs

Waarden zoals vrijheid, sociale rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid voor een democratische leefomgeving worden in de praktijk voorgeleefd. Het gaat ook altijd om: omgaan met verschillen, omgaan met elkaar, omgaan met winnen en verliezen, elkaar helpen, samenwerken. *Lichamelijke opvoeding* draagt eraan bij dat leerlingen deze houdingen en vaardigheden ontwikkelen.

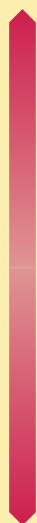
Een patroon

Deze inventarisatie geeft waarschijnlijk geen volledig beeld. Het is natuurlijk ook niet zo dat de vakverenigingen bepalen hoe vakdocenten op uw school betrokken zijn bij het thema burgerschap. Wie door zijn ooghalen naar de verschillende vakvisies kijkt, ziet echter wel een patroon ontstaan.⁴⁵

Dat brengt ons tot het onderstaande overzicht, dat wij met de nodige voorzichtigheid willen benaderen. Elke school is anders en vaksecties worden gevormd door leraren die van elkaar verschillen. Het kan best zijn dat u op school docenten maatschappijleer treft die niets met burgerschap hebben, terwijl uw docent wiskunde niet kan wachten om burgerschapsonderwijs uit de grond te stampen. Kijk dus vooral welke vakken op uw school het meest in aanmerking komen om een rol te spelen in de vormgeving van het burgerschapsonderwijs. Gemiddeld genomen denken we dat het onderstaande overzicht wel een goede indicatie vormt voor de mate waarin vakken ontstaan voor het toevoegen van burgerschapsdoelen aan hun curriculum.



Altijd betrekken bij burgerschap



Maatschappijleer
Geschiedenis
Aardrijkskunde
Maatschappijkunde / maatschappijwetenschappen
Filosofie
Economie
Klassieke talen
Nederlands
Moderne vreemde talen
Mens-en-natuurvakken
Informatica/digitale geletterdheid
Kunst-en-cultuurvakken
Wiskunde
Beroepsgerichte vakken
Bewegingsonderwijs

Indien mogelijk betrekken bij burgerschap

Deze inventarisatie zegt ook iets over de tegenstelling tussen burgerschap als vak en burgerschap als integraal onderdeel van het hele curriculum en de schoolcultuur. Aan de ene kant is het zo dat alle leraren en vakken een bijdrage kunnen leveren aan goed burgerschapsonderwijs. Uw school kan van elk vak en elke vakdocent vragen om een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming. Aan de andere kant: burgerschapsvorming staat dan wel niet als vak in de lessentabel, het is wel zeker een expertise die je eerder bij een maatschappijleer- of geschiedenisdocent vindt dan bij een leraar wiskunde of lichamelijke opvoeding. De inhouden en doelen van maatschappijleer en geschiedenis geven eerder aanleiding om van burgerschapsvorming te spreken dan de inhouden van kunstvakken of informatica. Het is niet voor niets dat leraren geschiedenis en maatschappijleer in een onderzoek wordt gevraagd hoe moeilijk zij het vinden om om te gaan met onderwerpen als de Holocaust, seksuele diversiteit, fundamentalisme, rechts extremisme, antisemitisme, islamofobie, vrijheid van meningsuiting en de integratie van etnische minderheden.⁴⁶ Leraren maatschappijleer en geschiedenis hebben minder moeite met dit soort onderwerpen omdat deze burgerschapsthema's regelmatig in hun lessen aan de orde komen.⁴⁷ Dat geeft zelfvertrouwen. In de lerarenopleiding van deze vakken is meer aandacht voor burgerschap. Ook de Staatscommissie parlementair stelsel heeft gekeken naar maatschappijleer en geschiedenis als het gaat om de versterking van democratische burgerschapsvorming in het onderwijs.

Uit het bovenstaande kunt u opmaken dat niet iedere vakdocent in dezelfde mate eigenaar van het burgerschapsonderwijs moet en kan zijn. Verderop in dit hoofdstuk gaan we nog nader in op het eigenaarschap van het burgerschapsonderwijs in de school.

5c. Wat niet aan bod kan komen in vakken, en beter tot zijn recht komt in de schoolcultuur of in vakoverstijgende projecten

Het is dus ondoenlijk en ook niet wenselijk om alles bij alle vakken en leergebieden te laten terugkomen. Hierboven hebben we al aangegeven dat specifieke vakken en leergebieden specifieke aanknopingspunten bieden om iets aan burgerschapsvorming te doen. Bij maatschappijleer en geschiedenis mogen we meer aandacht voor de institutionele aspecten van het politiek-juridisch burgerschap verwachten dan bij Frans of Duits. En bij Frans en Duits verwacht je meer aandacht voor diversiteit en verschillende culturen dan bij natuur- en scheikunde. Vakken en leergebieden moeten uitgaan van hun eigen kracht, ook als het om de burgerschapsdoelen gaat.

Toch zijn er ook doelen waar je wel een bijdrage van de school als geheel mag verwachten. Doelen die in de schoolcultuur verankerd moeten worden en die bijvoorbeeld in vakoverstijgende projecten aan de orde kunnen komen. De hele school is bijvoorbeeld een oefenplaats voor democratie. Respectvol omgaan met de mening van anderen en actief meedoen aan besluitvorming kan bij alle vakken en ook buiten de vakken geoefend worden. Dit vergt een open pedagogisch klimaat waarin leerlingen regelmatig gevraagd wordt wat zij vinden van kwesties die binnen de school of in de samenleving als geheel spelen. Het besef dat iedereen gelijke rechten heeft kan en moet in lessen van alle vakken een rol spelen. Omgaan met conflicten – de bereidheid het standpunt van de ander serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken – kan niet alleen binnen een vak of alleen in de mentoruren worden geleerd. Dat is iets dat binnen en buiten de lessen continu aandacht moet hebben van de hele schoolorganisatie. Leerlingen zelf laten meebeslissen over wat ze willen leren, is ook een manier om burgerschapsvaardigheden zoals onderhandelen en het samen nemen van besluiten te oefenen. Zo worden deze vaardigheden in een relevante context geoefend, waarbij wel van belang is dat leerlingen ook daadwerkelijk invloed krijgen. Het moet geen schijnparticipatie worden⁴⁸.

Ook aspecten van burgerschap die niet landelijk kunnen worden vastgelegd, maar die horen bij de identiteit van de school, moeten in alle lessen en de schoolcultuur terugkomen. De Onderwijsraad noemt in dit kader moreel burgerschap en maatschappelijk burgerschap. Een openbare school zal hier anders mee omgaan dan een reformatische, joodse of islamitische school. Maar het is duidelijk dat de identiteit van een school zich niet laat vangen in één of meer vakken. Ook al kan ook op dit gebied van het vak levensbeschouwing meer worden verwacht dan van Engels of natuurkunde.

Er kunnen ook pragmatische redenen zijn om aspecten van burgerschap vakoverstijgend aan te pakken. Wie leerlingen een maatschappelijke stage wil laten doen of

wie in een groter project aandacht wil schenken aan burgerschapsinhouden en -vaardigheden heeft niet genoeg aan een paar uur per week. Door met een aantal vakken samen te werken kan er in projecten en stages meer tijd aan burgerschapsdoelen worden besteed. Belangrijker is natuurlijk dat leerlingen op die manier een rijkere ervaring krijgen, doordat er verschillende docenten bij betrokken zijn en doordat er vanuit verschillende vakperspectieven naar maatschappelijke vraagstukken wordt gekeken. De vakoverstijgende aanpak is dan geen ‘moetje’, maar geeft vakdocenten ook de kans vakspecifieke kennis en benaderingen in een breder kader te plaatsen.

Samengevat: burgerschapsonderwijs moet daar een plek krijgen waar het past. Sommige doelen passen goed bij één of twee vakken, andere doelen kunnen alleen worden bereikt door een bepaalde schoolcultuur te bevorderen of door met een aantal vakken samen te werken.

Hoort het buitenschools leren ook in deze paragraaf? Het is in ieder geval zeker dat een belangrijk deel van het burgerschapsonderwijs buiten de school moet plaatsvinden. Dat kan in het kader van een vak, maar ook in het kader van een vakoverstijgend project. Het curriculaire spinnenweb laat zien dat ook de leeromgeving en de leeractiviteiten deel uitmaken van het curriculum. Buitenschools leren is dus ook onderdeel van het curriculum. Om een leerdoel als ‘kennis van de democratische spelregels’ te bereiken is een bezoek aan het parlement in Den Haag via ProDemos een geschikt middel. Dit doel maakt al deel uit van het curriculum van maatschappijleer, en het bezoek kan dus onder stap 5a geplaatst worden. Maar een bezoek kan ook onderdeel uitmaken van een vakoverstijgend project waarin maatschappijleer, geschiedenis en Nederlands samenwerken.

Vijf tips voor het ontwerpen van burgerschapsonderwijs

Sietse Huijben is begeleider van het debatteam en docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen op De Nassau. Hij ontwierp onder meer de minor *Fight for your right*, over vrijheid en de democratische rechtsstaat. ‘Dat heb ik samen met een collega geschiedenis vormgegeven. Onze uitdaging was om het moeilijke thema vrijheid concreet te maken. Dat deden we door te beginnen met individuele vrijheid. Hoe vrij ben je tijdens je opvoeding, in het onderwijs? Mag je als ouder een corrigerende tik geven aan je kinderen? Leerlingen interviewden hun (groot)ouders om te onderzoeken hoe hun opvoeding verschilt. Vervolgens onderzochten leerlingen de vrijheden van een land. Dan ging het bijvoorbeeld om politieke vrijheid, propaganda, rechtsstatelijke vrijheid, veiligheid versus privacy. Heel bijzonder was dat een leerling uit Venezuela vrijheid in haar eigen land van herkomst ging onderzoeken.

Binnen de thema's zoek ik altijd de grens en de dilemma's op. Een paar keer per jaar komt een leerling bij me en zegt dan: "Meneer, ik heb het nog eens nagezocht", of "Ik ben toch van mening veranderd". Dan weet ik dat ik ze echt aan het denken heb gezet.

- 1 Laat leerlingen productief zijn, laat ze echt bezig zijn. Laat ze dingen ervaren of doen. Dan maakt het ook niet uit of ze er een punt voor krijgen of niet. Als je als docent vooral zendt, dan krijg je een consumptieve houding bij de leerling en vinden ze het doel niet belangrijk. De opdracht moet goed geformuleerd zijn – je moet voldoende ondersteuning bieden in de opdracht en de denkstappen die leerlingen maken al vooruit hebben gedacht. Dan kun je handvatten geven en hun richting bijsturen. Je moet natuurlijk ook gewoon iets van het onderwerp afweten.
- 2 Zorg voor een goede finale. Met een productieve eindopdracht zoals een debat, een presentatie of mondeling wil niemand echt afgaan. Niemand wil met een mond vol tanden staan.
- 3 Zodra het heel concreet wordt, kun je je ermee identificeren, dan wordt het leuk, interessant, begrijpelijk. Dus gebruik veel voorbeelden die het interessant maken. En dan kun je vervolgens weer terug naar de abstracte of maatschappelijke discussie, of een hoofdvraag zoals 'in hoeverre moet de macht van de overheid gebonden zijn bij het handhaven van de rechtsstaat?'
- 4 Sommige leerlingen komen zelfstandig goed door de stof heen. Dan probeer ik ze te prikkelen, en ze verder te laten kijken dan de basistheorie door ze pittige ethische vragen te stellen. Bijvoorbeeld door ze verhalen te vertellen, dilemma's voor te leggen. "Heb je hier al over nagedacht? Je zit nu wel zo te denken, maar heb je hier of daar wel rekening mee gehouden?"
- 5 Noem het voor leerlingen geen burgerschap. Maak het persoonlijk of zoek de excessen op – dan wordt het interessant.'

6 Bouwen aan de doorlopende leerlijn

Het is niet voldoende om in kaart te brengen welk vak wat doet en wat er in vakoverstijgende projecten gebeurt. Het werkt niet als leerlingen in de derde klas bij biologie een blokje seksuele diversiteit hebben, daarna een jaar niets en vervolgens een blokje pluriforme samenleving bij maatschappijleer. Net als bij alle andere domeinen wil je voorkennis activeren, voortbouwen op al aanwezige kennis en werken aan de verdere ontwikkeling van vaardigheden.

Op pagina 114 staat het overzicht⁴⁹ met de beweging die we zouden willen bereiken. Maar we willen u niet ontmoedigen! Als u begint met het bouwen aan een ideaalbeeld komt u waarschijnlijk bedrogen uit. We nodigen u dan ook uit om naar de tekst achter » te kijken als een inspiratiebron. Kies er een aantal nastrevenswaardige doelstellingen

uit en begin daarmee. Bedenk dat over goed burgerschapsonderwijs veel nog niet bekend is, laat staan wetenschappelijk onderbouwd. Dat geeft u een zekere vrijheid om over onderstaande vragen uw eigen licht te laten schijnen en het op uw school op uw manier aan te pakken. Want we weten niet precies wat het meest effectief is:

- 1 Herhaal je dezelfde kennis en vaardigheden steeds op een hoger niveau?
- 2 Ga je van het persoonlijke naar de nabije omgeving en van daar naar regio, land en wereld? Of kijk je welke maatschappelijke en politieke discussies leerlingen bezighouden en probeer je daarbij aan te sluiten?
- 3 Ga je van eenvoudige kennis en vaardigheden naar steeds complexere kennis en vaardigheden?
- 4 Begin je met het sociale domein en doe je daarna het politieke? Ga je van sociaal (lief zijn voor elkaar) naar maatschappelijk (koffieboeren een eerlijke prijs bieden) naar politiek burgerschap (debat over ontwikkelingssamenwerking)? Of is die indeling een impliciete ontkenning van de samenhang van al deze domeinen?

Wat u ook doet: onderschat uw leerlingen niet en doe ze niet tekort! Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat jongeren in het vmbo een rijker beeld hebben van het concept democratie dan jongeren in het vwo.⁵⁰ Tegelijkertijd bieden vmbo-scholen hun leerlingen minder kansen om van gedachten te wisselen over maatschappelijke vraagstukken en te oefenen met besluitvorming. Daar gaat dus – zowel op vmbo als op vwo – iets mis. Daar kunt u iets aan doen door te bouwen aan een doorlopende leerlijn. En zoals gezegd: elke stap in de goede richting is er één.



Geen inzicht in beginsituatie leerlingen » Kennis over de beginsituatie van leerlingen (per leerjaar): welke kennis, vaardigheden en houdingen brengen ze mee? Wat is hun voorkennis en wat zijn hun opvattingen en denkbeelden (of preconcepties)? Welke ideeën en gevoelens over maatschappelijke kwesties hebben ze van huis uit?

Doelen niet of onvoldoende geformuleerd » Duidelijke leerdoelen (per leerjaar): cognitieve doelen, vaardigheden, attitude- en reflectiedoelen. (Ook in hun onderlinge verband: je hebt kennis nodig om te kunnen reflecteren.) Dus: wat kennen en kunnen leerlingen aan het eind van klas X? Welke waarden willen we ze voorleven?

Meer aandacht voor reproductie van kennis dan voor inzicht en de ontwikkeling van attitudes » Bepalen op welke beheersingsniveaus doelen liggen: kunnen reproduceren, begrijpen, analyseren enzovoort.

Verschillende activiteiten, projecten en vak-onderdelen zonder samenhang.

Geen opbouw in kennis en vaardigheden » Bepalen welke doelen en inhouden in welk vak (per leerjaar) aan de orde komen en wat de samenhang daartussen is. Bepalen welke van die doelen en inhouden nu niet aan bod komen en die in een of meer vakken of vakoverstijgende projecten een plek geven. Schrap de leeractiviteiten of lesstof die niet essentieel zijn voor de burgerschapsdoelen en vakspecifieke doelen.

Een aantal losse excursies en projecten, als het zo uitkomt aandacht voor het nieuws » Structureel gebruik van actuele ontwikkelingen en de (nabije en verre) omgeving van de school.

Geen relatie tussen curriculum en schoolklimaat » Didactische en pedagogische aanpak laten aansluiten bij doelen.

Burgerschap is sterk afhankelijk van de invulling door individuele docenten » Bepalen welke competenties leraren nodig hebben (bij alle vakken of specifieke vakken). Moeten leraren daarvoor nieuwe dingen leren?

Weinig inzicht in de resultaten » Toetsen en/of evalueren of doelen gehaald zijn? En op basis daarvan het aanbod aanpassen.

7 Eigenaarschap?

Dat brengt ons tot de vraag: wie is de eigenaar van het burgerschapsonderwijs? De ervaring van de laatste jaren laat zien dat burgerschapsonderwijs de kenmerken vertoont van een dilemma van collectieve actie. De vergelijking met de veiligheid die we hebben verkregen door dijken te bouwen, doet het dan altijd goed. Iedereen heeft belang bij droge voeten, dus we kunnen elk onze eigen terp gaan bouwen. Maar we zijn er al snel achter gekomen dat het beter is om samen te werken aan het bouwen en

onderhouden van dijken. Als je dat goed wilt doen moet iedereen meebetalen of meewerken aan die dijk en moet er een instantie zijn die erop toe ziet dat dit gebeurt.

Iedereen wil droge voeten houden en eigenlijk is ook iedereen voorstander van burgerschapsonderwijs. We zien in onderwijsland veel 'burgerschapsterpen': leraren of vakken die 'iets' aan burgerschap doen. We verstaan er niet allemaal hetzelfde onder, maar we doen wel allemaal ons best om bij te dragen aan het toekomstige burgerschap van onze leerlingen. Dit doen we op deze manier sinds de burgerschapsopdracht voor scholen in 2006 in de wet is opgenomen, en eigenlijk was het daarvoor niet veel anders. Nu lijkt de tijd gekomen om over te gaan tot collectieve actie: het 'bouwen van dijken'.

Dat betekent niet dat we pleiten voor een autoritair regime van een schoolleider die zorgt dat aan alle burgerschapsdoelen voldaan wordt. Een vergelijking met de waterschappen laat zien dat het afdwingen van een bepaald collectief doel (veiligheid) ook op democratische wijze gerealiseerd kan worden. Onderwijs over democratie kan vanzelfsprekend niet op een min of meer dictatoriale wijze worden aangestuurd. Tegelijkertijd kunnen we uit deze vergelijking leren dat er wel een orgaan moet zijn dat verplichtingen kan opleggen en dat de samenhang in het burgerschapsonderwijs bewaakt. De schoolleiding moet dus een visie (laten) formuleren en dan zorgen dat die visie in praktijk wordt gebracht.

Hierboven hebben we een onderscheid gemaakt tussen doelen die bij vakken horen en doelen die passen bij de schoolcultuur of bij vakoverstijgende projecten. Waar bepaalde vakken een groot aandeel hebben in het burgerschapsonderwijs, moeten die secties tot eigenaar van dat deel van het burgerschapsonderwijs worden gemaakt. Inhouden en doelen die door maatschappijleer, geschiedenis of aardrijkskunde moeten worden behandeld en bereikt, zijn de verantwoordelijkheid van die vakdocenten. Een schoolleider kan bij deze secties checken hoe het loopt en vragen wat deze secties nodig hebben. Een budget om een excursie te maken naar Westerbork? Tijd om een project voor te bereiden? Het uitroosteren van een lesdag voor een bezoek aan de Tweede Kamer?

Inhouden en doelen die vakoverstijgend of door de hele school bereikt moeten worden zijn lastiger van een eigenaar te voorzien. De school kan voor dit soort doelstellingen en projecten een coördinator burgerschap benoemen. Deze persoon kan ook worden gevraagd de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn te coördineren. Het is echter van belang dat deze functionaris kan rekenen op de steun van de schoolleiding. De schoolleiding moet uitstralen dat het burgerschapsonderwijs haar volle aandacht heeft en dat alle leden van de schoolgemeenschap hun bijdrage moeten leveren.

Wie als de 'eigenaar' van het totaal wordt aangewezen – of hij of zij nu coördinator burgerschap of projectleider burgerschap wordt genoemd of een schoolleider is met burgerschap in zijn of haar portefeuille – heeft mandaat en middelen nodig. Hij of zij moet immers zorgen dat die doorlopende leerlijn er komt. Maar let op: 'het succes van curriculumontwikkeling wordt in sterke mate beïnvloed door de veranderbereidheid

en het gevoel van betrokkenheid bij de diverse personen in de schoolorganisatie'. Bij curriculumvernieuwing is 'eigenaarschap van het collectief van groot belang'.⁵¹ Het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn voor burgerschap moet dus niet alleen het pakkie-an van een burgerschapscoördinator worden. Dit is een cruciaal uitgangspunt voor wie een succes wil maken van burgerschapsonderwijs. Het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn burgerschap vergt tijd, inzet, prioriteit en commitment. De werkdruk van leraren, de druk op begrotingen, het belang van examencijfers en een door docenten als overladen ervaren curriculum kunnen ertoe leiden dat burgerschapsonderwijs onderaan de prioriteitenlijst terechtkomt. Dat kan de schoolleiding voorkomen door het belang van goed burgerschapsonderwijs te erkennen en naar binnen en buiten toe uit te dragen. En door te bepalen aan welke werkzaamheden of welke onderdelen van het curriculum minder aandacht en tijd moet worden besteed. Burgerschaps- onderwijs is immers niet iets dat ook nog op het bordje van de school terechtkomt, maar één van de hoofddoelen van het onderwijs.

Samengevat:

- De school ontwikkelt een visie.
- De school weet wat er bij de vakken gebeurt of moet gebeuren.
- De school weet wat er vakoverstijgend gebeurt of moet gebeuren.
- De schoolgemeenschap bedenkt hoe de visie herkenbaar wordt vertaald in de schoolcultuur en gaat daarmee aan de slag.
- De school bedenkt en bepaalt welke leeractiviteiten binnen de school kunnen plaatsvinden en wanneer buitenschools leren meer effect heeft.
- De school geeft aan hoe de bovenstaande elementen met elkaar samenhangen en in elkaar grijpen.
- De school moet weten wat er bij de vakken gebeurt of moet gebeuren en wat er buiten de vakken gebeurt of moet gebeuren.
- Van wat bij de vakken moet gebeuren zijn de vaksecties eigenaar. Zij moeten daarin gesteund worden door de schoolleiding en ze moeten daarop worden aangesproken door de schoolleiding.
- Voor andere aspecten en het ontwikkelen en bewaken van een doorlopende leerlijn kan een coördinator benoemd worden die de steun heeft van de schoolleiding. Voorkomen moet worden dat deze functionaris als een soort bedelaar langs zijn collega's moet gaan om te vragen of ze iets aan burgerschap willen doen. Een bullebak moet het ook niet zijn. Het moet wel iemand zijn die van de schoolleiding budget, mandaat en macht meekrijgt.

En nog een aanvullend essentieel punt:

- De schoolleiding zorgt ervoor dat over al deze elementen regelmatig gesproken wordt door en met medewerkers en leerlingen van de school.

Er is natuurlijk niet één model. De ene school zal meer aan de vakken en vakdocenten laten, de andere school zal meer doen vanuit de 'gezamenlijkheid'. Maar het is in ieder geval duidelijk dat eigenaarschap van het collectief niet moet betekenen dat er in de praktijk niemand eigenaar is. Belangrijk is de vraag: wie is eigenaar van welke onderdelen van de doorlopende leerlijn die je hebt neergezet én wie bewaakt het totaal van de leerlijn?

Niet het ideale plaatje?

Werkt u op een school waarin deze ontwikkeling nog ver weg is? Voldoet uw school niet aan dit ideale burgerschapsplaatje? Bepaal dan welke doelen u op uw burgerschapsterp wilt bereiken en zorg ervoor dat u ze bereikt.

7

Burgerschapsonderwijs ontwerpen

Bram Eidhof



Burgerschapsonderwijs vormgeven is een relatief nieuwe taak voor veel middelbare scholen. Methodes zijn slechts mondjesmaat beschikbaar, en niet altijd up-to-date met de meest recente wetgeving of wetenschappelijke inzichten. Bovendien leer je wat het betekent om burger te zijn niet (alleen) uit een boek. Daarom zetten we in dit hoofdstuk op een rij hoe u onderwijs kunt ontwerpen. Het doel is om de ontwikkeltijd van docenten(teams) beter te benutten, zodat u straks in minder tijd burgerschapsonderwijs van hogere kwaliteit kunt ontwikkelen. We beginnen daarom met een overzicht van inzichten wat werkt.

‘Durf de stap te zetten en te kijken wat er gebeurt...’

Ton Sebens is schoolleider van de Greijdanus-vestiging in Meppel. ‘Wij zijn op basis van de doelen die we ons stelden echt nieuw onderwijs gaan maken. Je kan namelijk beginnen met “wat doen we al?”, maar onze vormingsdoelen zijn ten dele ook nieuw. Omdat we in een beweging naar leerdoelgericht onderwijs zitten, past de benadering om te denken vanuit vormingsdoelen goed.’ Daar zijn ze in Meppel klein mee begonnen, in de talentklassen. ‘Die geven we twee uur per week, leerlingen kunnen zelf kiezen voor welk vak ze zich inschrijven. In de talentklassen gooien we alle niveaus bij elkaar, omdat je het in de samenleving ook samen moet doen. Onderwijs zelf ontwerpen begint met het formuleren van concrete leerdoelen voor het vormingsonderwijs. Op zo’n manier dat leerlingen ermee aan de slag kunnen. En kunnen inschatten welk type instructie ze erbij nodig hebben. Als docent vraag je je vervolgens af welke didactiek en evaluatie bij dit type leerdoel hoort. Ik zal niet zeggen dat het eenvoudig is, maar als je jezelf als lerende organisatie ziet, dan hoort je eigen onderwijs kunnen ontwerpen er ook bij. Dit vraagt een andere benadering van onderwijs: we proberen dingen uit, evalueren en stellen bij waar nodig.’

Wat werkt?

Er is steeds meer bekend welke ingrediënten bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapskennis, -vaardigheden en -houdingen van leerlingen. Die wetenschappelijke inzichten kunnen we goed gebruiken bij het ontwerpen van goed onderwijs. Tegelijkertijd kennen deze wetenschappelijke onderzoeken ook beperkingen. De bevindingen van onderzoek houden vaak geen rekening met specifieke contexten of leerlingpopulaties, leggen zelden uit wat een verstandige volgorde is of aan welke voorwaarden eerst moet worden voldaan om überhaupt aan goed burgerschapsonderwijs toe te komen. Daarom hebben we ook inzichten uit de praktijk in dit hoofdstuk verwerkt.

Op het niveau van het stelsel

Als docent of schoolleider heeft u geen directe invloed op het stelsel. Toch kunnen we een aantal lessen trekken uit stelselvergelijkingen. Zo laat onderzoek zien dat burgerschapsonderwijs in sommige landen tot meer gelijke kansen leidt dan in andere landen. In Nederland zijn de verschillen tussen scholen en tussen groepen leerlingen (zoals vmbo'ers en vwo'ers) juist relatief groot.⁵² Dat komt omdat andere landen meer standaardisatie kennen op stelselniveau, bijvoorbeeld met nationale kennistoetsen en curricula. Als alle scholen zich aan zulke minimale standaarden moeten houden, is de kans kleiner dat individuele scholen hun burgerschapsonderwijs verwaarlozen.

Daarnaast blijkt uit andere studies dat experts zowel het beleid als de uitvoering in Nederland als gebrekkig aanmerken.⁵³ Die hebben vermoedelijk met elkaar te maken: door de lage formele prioriteit die de wet aan burgerschapsonderwijs toekent, is het in de praktijk lastig om niet toch de nadruk te leggen op onderwijsdoelen waar u als school wel op wordt afgerekend. Schoolleiders en docenten geven ook aan dat er ruimte voor verbetering is.⁵⁴ Formele prioriteit kan verschillende vormen aannemen: bijvoorbeeld van geoormerkte tijd, eindtermen of investeringen in professionalisering.

Deze twee lessen – enige mate van standaardisatie en voldoende prioriteit – kunnen we ook op het niveau van de school toepassen. Dat wil zeggen: iedere leerling en iedere docent is natuurlijk anders, maar het helpt wanneer een school samenhang aanbrengt in het burgerschapsonderwijs. Daarbij hoeven leerlingen wellicht niet precies hetzelfde te kennen, kunnen of vinden, maar zouden we aan de hand van hoofdstuk 6 voor alle leerlingen wel een funderend profiel kunnen formuleren. Zo'n funderend profiel bestaat uit kennis, vaardigheden en houdingen die voor alle leerlingen van belang zijn. Vervolgens kan daar per leerling of niveau op maat op worden voortgebouwd. Prioriteit spreekt voor zich: zonder voldoende middelen, tijd en ondersteuning van de schoolleiding is het lastig om hooggekwalificeerd burgerschapsonderwijs te ontwikkelen.

Op het niveau van de school

Wat kunt u eigenlijk schoolbreed doen om goed burgerschapsonderwijs vorm te geven? Op zo'n manier dat wat geleerd wordt ook beklijft? We bespreken hier de belangrijkste punten:

Een burgerschapscurriculum

Ten eerste is structurele, inhoudelijke aandacht voor burgerschapsonderwijs van groot belang. Onderzoek laat zien dat het burgerschapscurriculum in de school relatief grote effecten heeft op burgerschapskennis en -attitudes, waaronder politiek zelfvertrouwen of interesse. Daarvan is de causaliteit ook aangetoond. Een voorwaarde lijkt te zijn dat de lessen niet beperkt blijven tot een (project)week, maar langdurig zijn, bij voorkeur een jaar of langer.⁵⁵ Zo is er nog een intuïtief logische bevinding: de lessen hebben een groter effect als ze worden gegeven door een docent met een gerelateerde opleiding.⁵⁶ Hieruit vloeit voort dat het organiseren van samenhang in het curriculum kan bijdragen aan effectief burgerschapsonderwijs. Nu is het aanbod op scholen nog te vaak een 'lappendeken van activiteiten', volgens de Inspectie van het Onderwijs.

Een sterke schoolcultuur

Zulke samenhang bestaat niet alleen uit het formele curriculum. Ook de schoolcultuur kan burgerschapsvorming bevorderen of juist hinderen. Impliciete burgerschapspraktijken, zoals hoe je omgaat met conflicten – zowel tussen leerlingen als tussen leerlingen en personeel –, kunnen ook een belangrijke rol spelen.⁵⁷ Ze bieden immers



levensechte ervaringen. Dat geldt ook voor het pedagogische klimaat. Zijn er schoolbrede regels, waarden of normen, en worden die ook consequent nageleefd? Bieden ze ruimte voor leerlingen om tot inzicht te komen en invloed uit te oefenen? Voor welke uitgangspunten u ook kiest, het is aannemelijk dat de keuzes meer effect hebben als iedere professional in de school het uitgangspunt hanteert. Anders wordt een bepaalde waarde of norm al snel als docentspecifiek geïnterpreteerd.

Een sterke schoolcultuur ontwikkelen

Op het Dalton Den Haag merk je dat de sfeer goed is. Een docent die zowel op het Dalton als op een andere school werkt, zegt dat leerlingen heel zelfstandig werken. ‘Leerlingen spreken elkaar ook aan’, zegt Sophie (vwo 4). ‘En we werken veel samen op deze school, dus dan leer je ook met verschillen omgaan. Ik weet dat je dan bij jezelf moet blijven en duidelijk moet communiceren, zodat je elkaar goed begrijpt.’ Vanaf de brugklas word je geleerd om het zelf op te lossen. Tijdens zogenaamde Daltonuren zitten leerlingen van alle niveaus bij elkaar en werken ze samen aan hun taken. Dat geldt trouwens ook voor de mentorgroepen, die onlangs zijn verkleind tot vijftien leerlingen. ‘Bovendien hebben we een tutoraat gerund door leerlingen’, zegt docent Daan Verhoeven. ‘Dat is heel populair – veel leerlingen uit de vierde klas willen tutor worden van leerlingen uit de lagere klassen.’

Het Daltonconcept is de basis voor het onderwijs én de schoolcultuur, aldus rector Katrien van de Gevel. ‘Er hangen in onze school nergens regels. Tegelijkertijd zijn er natuurlijk wel regels en spreken docenten en leerlingen elkaar zo nodig daarop aan.’ Die schoolcultuur wordt niet aan het toeval overgelaten. Startende docenten krijgen bijvoorbeeld een introductie, met uitleg over Daltononderwijs en een coach. Dat is een docent die ze in de eerste periode op maat begeleidt. Het docententeam houdt ook regelmatig intervisiebijeenkomsten met elkaar. ‘En het zit ’m ook in kleine dingen: zo krijgen leerlingen die uit de klas worden gestuurd een kaart mee, waarop ze moeten aangeven wat er gebeurd is, of ze zich eerlijk en terecht behandeld voelden. Die leveren ze weer in bij de docent, zodat er altijd een moment is om de relatie te herstellen.’ Doordat de klassen een positieve groepsdynamiek kennen, zijn ook maatschappelijk controversiële onderwerpen goed bespreekbaar.

Oefening: gedeelde omgangsvormen

In hoeverre docenten binnen een school dezelfde normen hanteren, verschilt per school. U laat zich natuurlijk ook niet tot in detail voorschrijven hoe u zich gedraagt. Tegelijkertijd kan het interessant zijn om eens te inventariseren welke gedeelde omgangsvormen u en uw collega's hebben. Omgangsvormen bepalen immers een belangrijk deel van de schoolcultuur. De volgende vragen kunnen daarbij helpen.

Hoe handelt u...

- 1 Wanneer een leerling de les verstoort? Wanneer stuurt u hem of haar de klas uit?
 - 2 Wanneer een leerling een ander kwetst? Maakt het uit of het om een specifieke leerling gaat die aanwezig is, of om een hele bevolkingsgroep?
 - 3 Wanneer u in een conflict met een leerling bent geraakt? Is het een standaardpraktijk om een conflict uit te praten zodra de gemoederen bedaard zijn?
 - 4 Wanneer een leerling of een klas een voorstel doet, bijvoorbeeld om de les anders in te richten of een toets te verplaatsen?
 - 5 Wanneer een leerling aangeeft zich ongelijkwaardig behandeld te voelen?
- Het werkt het beste om deze vragen eerst individueel te beantwoorden, om ze daarna als team te bespreken. Een alternatief is om concrete cases met elkaar te bespreken – uit de dagelijkse praktijk, of aan de hand van videomateriaal. Als u omgangsvormen of schoolregels wilt herijken, leidt het betrekken van leerlingen bij dit proces vaak tot positieve resultaten.

Activiteiten op locatie

Naar buitenschoolse activiteiten is geen uitputtend onderzoek gedaan. Het onderzoek dat bekend is, laat zien dat deze activiteiten vooral een (relatief klein) effect op burgerschapshoudingen hebben.⁵⁸ Dat komt u vast bekend voor: een bezoek aan bijzondere plekken als een museum, gebedshuis, concentratiekamp, rechtbank of de Tweede Kamer maakt indruk op leerlingen. Of zoiets duurzaam bijdraagt aan de burgerschapsvorming van leerlingen verschilt per locatie en is mede afhankelijk van de educatieve kwaliteit van de locaties en programma's (zie ook hoofdstuk 11). Het is daarom interessant om te bedenken wat u kunt doen om deze buitenschoolse activiteiten meer te doen beklijven.

U kunt daar zelf het meeste verschil in maken door een goede voorbereiding en verwerking of reflectie achteraf. Bij een goede voorbereiding kunt u denken aan het activeren van voorkennis, het verdiepen in de inhoud en het bespreken van dilemma's over het

onderwerp in kwestie. Een hoogwaardige reflectie achteraf kunt u bijvoorbeeld vormgeven aan de hand van de tips over reflectie in de volgende paragraaf van dit hoofdstuk.

Het belang van voorbereiding – Een bezoek aan de Tweede Kamer

ProDemos heeft leerlingen en docenten in focusgroepen en interviews gevraagd naar het belang van de voorbereiding van een bezoek aan politiek Den Haag. Sommige docenten bereiden een bezoek aan ProDemos niet voor met specifiek lesmateriaal, omdat het bezoek past in het curriculum van maatschappijleer of geschiedenis. Andere docenten doen dat wel, bijvoorbeeld met lesmateriaal van ProDemos of met een praktische opdracht die ze zelf hebben ontwikkeld.

Als docent kunt u het bezoek aan de Tweede Kamer waardevoller maken voor uw leerlingen, door een goede voorbereiding en reflectie achteraf. De begeleiders van ProDemos zijn goed in staat om het programma aan te passen naar het niveau van uw leerlingen. Dit zeggen ze er zelf over:

‘Ideaal is als klassen in de week voor, of in de week na een toets over het onderwerp komen. Ze zitten er dan het meest in. Als ze op dat moment een ander thema in de les behandelen is dat soms verwarrend.’ – Manon

‘Voorafgaand aan een bezoek het nieuws doornemen, of inlezen welk debat er later in de Tweede Kamer besproken zal worden, kan de interesse van de groep verhogen en zorgt ervoor dat ze het beter begrijpen. Je merkt meteen als een groep dit gedaan heeft: het levert leukere vragen en discussies op.’ – Omar

‘Het doel is dat leerlingen na een bezoek aan ProDemos onder andere te weten komen hoe zij in een democratie kunnen participeren. Uitleggen wat de Tweede Kamer is, is iets dat juist op school kan worden uitgelegd. Het is zonde als zulke basiskennis tijdens een bezoek nog moet worden aangebracht.’ – Manon

Wat kunt u vooraf doen om de maximale educatieve waarde te halen uit een bezoek aan de Tweede Kamer

- 1 De lessen over democratie en rechtsstaat – indien mogelijk – vlak voor het bezoek plannen.
- 2 De leerlingen alvast vragen laten formuleren.
- 3 Zo veel mogelijk informatie geven over wat leerlingen – vooral in praktische zin – kunnen verwachten. Hoe lang is er pauze? Wanneer is het afgelopen?

- 4 Een reëel beeld schetsen: 'We gaan naar de Tweede Kamer' kan bij leerlingen verwachtingen wekken over het aantal politici dat ze gaan zien/spreken. In zo'n geval kan het tegenvallen wanneer je op een maandag of in een recesperiode een lege plenaire zaal te zien krijgt.

Wat kunt u achteraf doen?

U kunt leerlingen het bezoek ook beter laten verwerken, door naderhand gezamenlijk te reflecteren of een toets af te nemen. Een praktische opdracht kan een geschikt middel zijn, of u kunt terugkijken op de dag aan de hand van de certificaten die leerlingen in het Democratielab hebben ontvangen.

Overige factoren

Op sommige factoren die de ontwikkeling van burgerschapscompetenties bevorderen hebben we geen invloed. Meisjes scoren bijvoorbeeld meestal wat beter dan jongens, net als leerlingen die thuis veel over politieke en maatschappelijke vraagstukken discussiëren. Daar gaan we vanuit school niet veel aan veranderen. Een factor die wel door onderwijs beïnvloedbaar is en samenhangt met de ontwikkeling van burgerschapsvorming is taalontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die beter zijn in begrijpend lezen, of zich daarin ontwikkelen, ook hoger scoren op burgerschapskennis, -houdingen en -vaardigheden.⁵⁹ Hoewel alleen investeren in taalontwikkeling vermoedelijk niet genoeg is voor burgerschapsvorming, kan het zich lonen om het wel in ogenschouw te nemen.



‘Zorg dat je burgerschapsvorming als team doet’

Janine Dibbits en Arjen de Jong spelen een belangrijke rol in het burgerschaps-onderwijs op het Helicon VMBO Nijmegen. Zij geven de volgende tips:

- 1 Zorg dat je de thema's die belangrijk zijn voor je leerlingen een duidelijke plek in het curriculum geeft. In de vakken, maar ook in projecten waarin ze heel concrete ervaringen opdoen. Wij trekken er met leerlingen op uit, maar halen ook regelmatig mensen naar binnen, zoals vluchtelingen die hun verhaal komen vertellen. Dat werkt goed.
- 2 Tijdens het geven van onderwijs helpt het om verhalen te vertellen – ook je eigen verhalen. En je kwetsbaar op te stellen. Sta liever boven discussies, door leerlingen de andere kant van het verhaal te laten zien of om onderbouwing te vragen, dan dat je er neutraal tussen staat. Zo stimuleer je dat ze vanuit het perspectief van een ander leren kijken en voor zichzelf leren nadenken.
- 3 Ontken de ervaringen van leerlingen niet. Sommige van onze leerlingen wonen in wijken waar ze last hebben van Marokkaanse jongeren. Als je dat ontkent, neem je je leerlingen niet serieus. Maar we laten ze ook de andere kant van het verhaal zien, namelijk dat niet alle Marokkaanse jongeren zo zijn.
- 4 Zorg dat je burgerschapsvorming als team doet. Als er zich bijvoorbeeld een lastige situatie in de klas heeft voorgedaan, bespreken we dat. En we steunen elkaar door naar elkaar te luisteren en tips te geven. ‘Hoe lossen we het op?’, vragen we elkaar dan.

Het kan voor sommige collega's prettig zijn om met elkaar een paar trainingen te volgen – over hoe je met leerlingen omgaat, om je voor te bereiden op de behoeftes van de leerlingenpopulatie. En op onze school vinden we het ook belangrijk dat alle docenten weten wat er gebeurt als leerlingen aan elkaar lesgeven in het Respect2All project.

Op het niveau van de les

In deze paragraaf behandelen we welke ingrediënten u kunt gebruiken om een les te ontwerpen, op basis van onderzoek naar wat werkt.

Een open klasklimaat

Hoewel onderzoek laat zien dat een samenhangend en structureel burgerschapscurriculum de meest efficiënte manier lijkt om aan burgerschapsvorming te doen, blijkt ook telkens dat een open klasklimaat positief samenhangt met de ontwikkeling van burgerschapscompetenties.⁶⁰ In een open klasklimaat voelen leerlingen zich veilig om hun eigen perspectief te delen, ook als dat afwijkt van wat anderen vinden, en worden

maatschappelijk controversiële thema's besproken vanuit verschillende perspectieven. Vermoedelijk is de combinatie van een open klasklimaat met een structureel burgerschapscurriculum nog sterker dan wat een van beiden afzonderlijk kan bewerkstelligen. Recent onderzoek laat zien dat een open klasklimaat onder meer bestaat uit goede relaties tussen leerlingen en docenten (gekenmerkt door ervaren respect en een eerlijke behandeling) en de mate waarin leerlingen hun docenten en school als responsief ervaren, wanneer ze iets aankaarten.⁶¹ Die twee elementen bieden aanknopingspunten voor verbetering. Daarnaast is het ook van belang om goed om te leren gaan met dominante leerlingen of extreme uitingen. Hoe u dat doet, behandelen we in de hoofdstukken 8 en 9.

De samenleving aan het werk zetten

Daarbij kunt u nog een stap verder gaan, door een pedagogische coalitie te smeden. Die praktijk wordt veelvuldig toegepast door de initiatiefnemers van de Vreedzame School. De aanleiding hiervoor ligt in de ervaring dat de Vreedzame School weliswaar tot aanzienlijke verbeteringen van het gedrag *binnen* de school leidde, maar dat leerlingen *buiten* de school weer in straatgedrag vervielen. Blijkbaar was een aantal waardegedreven praktijken, zoals zo vreedzaam mogelijk een conflict hanteren, als contextspecifiek opgevat door leerlingen. Immers, zodra ze van het schoolplein af waren, handelden ze naar andere normen. Door samen met partijen zoals sportverenigingen en het jongerenwerk een beperkt aantal gezamenlijke pedagogische uitgangspunten uit te spreken, is de hoop dat het geleerde buiten de context van school ook toegepast wordt. De samenleving vraagt bovendien telkens om extra inzet van het onderwijs op maatschappelijke thema's. Het is daarom geen gek idee om partijen uit de samenleving bewust te maken van de rol die zijzelf kunnen spelen.

De volgorde doet ertoe

U herkent het vast: niet iedere klas is in staat om over elk onderwerp op een goede manier in gesprek te gaan met elkaar. De volgorde waarin we stappen zetten doet ertoe. Hoewel er niet veel wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar wat goede volgordes zijn, spreekt het voor zich dat we bijvoorbeeld eerst een veilige sfeer creëren in de klas voordat we de controversiële en soms persoonlijke maatschappelijke onderwerpen aansnijden. Of leerlingen met een negatief zelfbeeld succeservaringen laten opdoen en vaker van feedback voorzien. Omdat we weten dat het in praktijk nu eenmaal zo werkt. Soms lukt het wel om een onderwerp aan te snijden, maar nog niet via klassikale discussie. Sommige docenten laten leerlingen bijvoorbeeld een essay schrijven dat ze expliciet niet hoeven delen, zodat ze toch over een gevoelig of persoonlijk thema nadenken zonder meteen de reactie van de klas te hoeven vrezen.

Ervaringen en hoogwaardige reflectie

Hoewel het nationale beleid uitblinkt in inconsistentie, zien veel scholen de meerwaarde in van maatschappelijke stages. Ook scholen die geen maatschappelijke stage organiseren, bieden hun leerlingen vaak toch dagen aan waarin ze iets voor de samenleving betekenen. Als u dat doet, dan kunt u het effect van die ervaring verhogen. Sterker nog, leerlingen kunnen ook van de ervaringen van andere leerlingen leren. Dat gebeurt vooral wanneer ze tijdens de stage en naderhand op een hoogwaardige manier reflecteren op die ervaringen.⁶² Dat kan door als docent het proces te begeleiden. Vaak helpt het om drie stappen te onderscheiden: 1) het oproepen van eigen ervaringen aan de hand van een werkvorm; 2) het benoemen van verschillen en analyseren van overeenkomsten; en 3) het toewerken naar een conclusie, waarbij de verschillen en overeenkomsten bijvoorbeeld worden verklaard of op democratische principes wordt gereflecteerd.⁶³ Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen zelf keuzes mogen maken en niet zomaar een activiteit of programma opgelegd krijgen.

‘De kunst is om wat ver weg is, dichtbij te halen’

Daan Verhoeven is docent maatschappijleer en *Global Studies* aan het Dalton Den Haag. Hij heeft het vak zelf ontworpen, en daagt zijn leerlingen graag uit. ‘Neem bijvoorbeeld globalisering. Dat thema is voor veel mensen een ver-van-mijn-bedshow. En als je er iets van vindt, wat kun je er dan aan doen? Terwijl het uiteindelijk allemaal politieke keuzes zijn.’ Daarom analyseren leerlingen tijdens de lessen een willekeurig product, zoals schoenen, thee of vleesvervangers. In hun analyse maken ze elke stap in het productieproces inzichtelijk. Om vervolgens de ecologische en ethische dimensies van iedere stap te schetsen. Krijgen alle mensen een eerlijk loon? Wat is de impact op het klimaat? En vinden we dat eerlijk? Leerlingen presenteren ten slotte hun analyses aan elkaar, en gaan in discussie over de vraag of en hoe het anders zou kunnen. ‘Leerlingen vinden het fantastisch. En ik vind het mooi om de analytische kant van burgerschap te combineren met de vraag wat rechtvaardig is.’

Specifieke theorieën

Soms wilt u aan de slag met een specifiek onderwerp of aspect van burgerschapsonderwijs. In dat geval loont het zich vaak om u te verdiepen in theorieën die specifiek voor dat onderwerp zijn ontwikkeld. Dan is het verstandig om te inventariseren of de theorie empirisch is onderzocht.

Vooroordelen

Als u vooroordelen over andere groepen wilt verminderen, kunt u bijvoorbeeld gebruik maken van de contacttheorie. De eerste versie van deze theorie is door Gordon Allport bedacht. Hij vermoedde dat contact tussen leden van verschillende sociale groepen de vooroordelen, stereotypes en discriminatie zou doen afnemen. Dat werd destijds onder meer in het leger zo ervaren. Inmiddels is er decennialang onderzoek gedaan naar deze theorie. Contact tussen leden van verschillende groepen blijkt niet zonder meer te leiden tot minder vooroordelen. Het mengen van sociale groepen kan zelfs leiden tot minder politieke discussies in een klas, om conflicten te vermijden.⁶⁴ Toch bleken latere, meer geavanceerde versies van de contacttheorie op veel empirisch bewijs te kunnen steunen. Uit een meta-analyse van 515 onderzoeken blijkt dat contact tussen verschillende groepen inderdaad vooroordelen tussen groepen doet verminderen. Daarbij zijn de volgende voorwaarden niet noodzakelijk, maar wel bevorderlijk:

- 1 Gelijke status tussen de groepen in de situatie. Duidelijke verschillen in welvaart of opleidingsniveau zorgen er bijvoorbeeld voor dat er minder een gelijke status wordt ervaren.
- 2 Gemeenschappelijke doelen van leerlingen uit de verschillende groepen (bij voorkeur een doel dat alleen behaald kan worden als beide groepen samenwerken).
- 3 Samenwerking tussen leden van de verschillende groepen (in plaats van competitie tussen de groepen).



- 4 Steun voor autoriteiten, wetten of gebruiken. Dat betekent dat beide groepen een autoriteit, wet of gewoonte erkennen die het contact tussen beide groepen aanmoedigt, waarbij het wenselijk contact gelijkwaardig en vriendelijk is.

Deze theorie is zowel binnen de school als bij uitwisseling met andere scholen handig.

Peer education op het Helicon VMBO Nijmegen – onderwijs van leerling tot leerling

In het project Respect2All gaat een groepje van twintig leerlingen van het Helicon naar Polen. Daar volgen ze een zevendaagse bewustwordingstraining samen met docenten en twee trainers. In het project maken leerlingen intensief kennis met elkaar, door persoonlijke verhalen te delen en leren ze over discriminatie, uitsluiting en pesten. Tijdens het project wordt Auschwitz bezocht om te laten zien waar pesten en discriminatie in het allerergste geval toe kan leiden.

Het geleerde brengen ze op school weer in de praktijk als *peer educators*. Dat zijn oudejaars leerlingen die na het project zelf lesgeven aan jongere leerlingen. Dat maakt indruk op de jongere leerlingen. Vaak hebben de deelnemende leerlingen een persoonlijke motivatie om mee te doen, bijvoorbeeld omdat ze zelf leraar willen worden. Of omdat ze in hun eigen leven of klas patronen willen doorbreken, zoals Davy uit de vierde klas. Twee leerlingen uit de tweede klas die Davy als *peer educator* in de klas hebben gehad, vinden het een succes. Ze zeggen dat de lessen met Davy de klas rustiger hebben gemaakt, dat er naderhand minder gepest en beter gewerkt werd. Maar ook dat ze met Davy over sommige zaken opener konden praten dan met de docenten. Zo zeggen docenten bijvoorbeeld ‘geweld lost niets op.’ De leerlingen snappen dat docenten dat zo zeggen, maar er zijn toch ook situaties waarin je voor jezelf op moet komen, desnoods met een klap of een duw? Omdat Davy jonger is dan de docenten, maar wel ouder dan de leerlingen aan wie hij les geeft, kan hij zich makkelijker in hun positie verplaatsen. Docent Janine Dibbits: ‘We merken het effect echt, aan de sfeer, hoe leerlingen met elkaar omgaan, hoe ze elkaar aanspreken, en de groepsvorming in de klas.’ Voor leerlingen is deelname aan Respect2All gratis. Door leerlingen aan elkaar onderwijs te laten geven, bereikt het programma uiteindelijk alle leerlingen.

Motivatatie

Motivatatie is geen inhoudelijk burgerschapsonderwerp, maar als u de motivatie van leerlingen wilt verhogen, biedt de zelfdeterminatietheorie nuttige inzichten.* Ook deze theorie is goed onderzocht, in veel verschillende contexten en landen. De zelfdeterminatietheorie stelt dat er drie psychologische basisbehoeftes zijn:

- 1 Autonomie
- 2 Competentie
- 3 Verbondenheid

Daarbij gaat het om de juiste mate waarin u aan deze behoeftes tegemoetkomt. Als docent kunt u autonomie bieden door leerlingen zelf keuzes te laten maken, bijvoorbeeld over het type opdracht of thema waar ze mee aan de slag gaan, of de rol die ze in een groep aannemen tijdens een gezamenlijke opdracht. Het is de moeite waard om hiermee te experimenteren, zodat u de juiste mate van autonomie mogelijk maakt. Dat geldt ook voor competentie – leerlingen raken gemotiveerder wanneer ze zich uitgedaagd voelen, maar het is evident dat een leerling ook teveel kan worden uitgedaagd. Als een opdracht of vraagstuk te moeilijk is, werkt dat juist averechts. Een manier om hieraan tegemoet te komen is om uit te dagen en waar nodig ondersteuning te bieden. Met verbondenheid wordt op de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent bedoeld. Meer dan kant-en-klare stappen, biedt zelfdeterminatie drie lenzen om naar uw leerlingen te kijken en uw onderwijs te ontwerpen.

Werkvormen ontwerpen

Een goede manier om met collega's burgerschapsonderwijs nader te verkennen, is door samen werkvormen te ontwerpen. Vaak helpt het om daarbij een paar voorbeelden te geven, en vervolgens in kleine groepjes een werkvorm te ontwikkelen rondom een gedeelde vraag. Dat kunnen ook bestaande werkvormen zijn, waar een collega goede ervaringen mee heeft, maar die andere collega's nog niet kennen. Zo ontstaat langzaam maar zeker een gereedschapskist van werkvormen, waarmee u sneller goede lessen kunt ontwikkelen.

** De zelfdeterminatietheorie is oorspronkelijk bedacht door de wetenschappers Ryan en Deci. De theorie is vervolgens gevalideerd en ontwikkeld door verschillende wetenschappers, zoals Vansteenkiste.*

Voorbeeld: omgaan met conflicten op een zo vreedzaam en rechtvaardig mogelijke manier

Stel, u wilt leerlingen laten oefenen in ‘het kunnen hanteren van conflicten op een zo vreedzaam en rechtvaardig mogelijke manier’. Dan kunt u inspiratie opdoen uit bestaande werkvormen. ProDemos heeft bijvoorbeeld de volgende werkvorm ontwikkeld:

‘Hoe lossen we dit op?’

U beschrijft steeds een conflictsituatie. Daarna vraagt u hoe de leerlingen dit probleem zouden oplossen. Zouden ze naar de politie stappen? Een advocaat nemen? Een bezwaar indienen? Of het uitpraten? De leerlingen lopen naar het antwoord van hun keuze toe en geven een korte toelichting op hun antwoordkeuze. Leerlingen weten dat er in een democratische rechtsstaat verschillende manieren zijn om conflicten op te lossen en dat rechtspraak daar één van is. Ze zien ook in welke situaties de verschillende soorten recht worden gebruikt (civiel recht, strafrecht en bestuursrecht).

Daarbij biedt ProDemos een handleiding, inclusief voorbeelden van conflictsituaties en antwoordmogelijkheden. Die kunt u vinden op <https://prodemos.nl/leren/hoe-lossen-we-op-rechtsstaat/>. U kunt natuurlijk ook varianten op de werkvorm verzinnen, aangepast aan het niveau en de leefwereld van uw eigen leerlingen.

Tot slot

Sommige scholen kennen een vrij homogene leerlingenpopulatie op een of meerdere aspecten. Uitwisseling met andere scholen kan heel waardevol zijn, om leerlingen te leren vanuit het perspectief van een ander naar een zaak te kijken, zoals leeftijds-genoten die een (andere) religie aanhangen of in een heel andere context zijn opgegroeid. Daar hoeft u niet per se voor naar het buitenland – scholen in eigen land kunnen net zo interessant zijn.

Wanneer u uw burgerschapsonderwijs toesnijdt op uw leerlingenpopulatie, is het zaak om niet te snel iets zomaar aan te nemen. Hoewel menigeen er anders over denkt, kunnen ook vmbo-leerlingen kritisch denken en vwo-leerlingen en havisten concreet handelen. Met de juiste ondersteuning zijn ze daar prima toe in staat. Ook voor leerlingen is het interessant om af en toe in situaties te komen die ze prikkelen.

Welke randvoorwaarden zijn nodig voor ontwikkeling?

Om tot een samenhangende, structurele aanpak te komen, is het nodig dat een school eigenaarschap en ontwikkeltijd organiseert. Zonder een burgerschapscoördinator of -

werkgroep is het lastig om samenhang en structuur aan te brengen. Het is immers voor vrijwel iedereen lastig om je structureel aan de waan van de dag te onttrekken, zeker als je idealiter al je collega's mee krijgt. Daar kunt u de checklist uit hoofdstuk 3 bij gebruiken.

De rol van de schoolleider: 'Ik wakker het vuurtje aan'

'Vuurtjes aanwakkeren en brandend houden. Dat is in essentie wat ik doe.' Schoolleider Viola Scheerder van het Haarlem College warmt haar handen aan een kop thee. 'Net zoals we de intrinsieke motivatie van onze leerlingen stimuleren, zorg ik dat onze docenten hun vuur kunnen laten branden. Zo gaat dat ook bij burgerschapsonderwijs – ik vraag wat ze nodig hebben, en dan regelen we dat. Vaak is het heel simpel: tijd. Dat kunnen we organiseren, of het nu om ontwikkeltijd gaat of om tijd met leerlingen, in het curriculum. Maar we hebben ook wel eens fondsaanvragen gedaan om een speciaal project mogelijk te maken. Zoals de uitwisseling tussen leerlingen uit de wijk Harlem in New York en de onze hier in Haarlem, over racisme en het slavernijverleden. Of een burgerschapsproject opgenomen in het PTA. Leerlingen krijgen een cijfer voor zo'n project, dat werkt statusverhogend. Door het zo aan te pakken, is onze ervaring dat je echt alles met leerlingen kan bespreken.'

8

Uitgangspunten voor burgerschap in de klas

Hessel Nieuwelink



Democratie, politiek, verzorgingsstaat, de EU, het bankstelsel, beleid omtrent klimaatverandering. Allemaal burgerschapsthema's die complex zijn. Volgens sommige docenten zijn deze onderwerpen zo ingewikkeld dat ze eigenlijk vooral in het vwo behandeld moeten worden en misschien ook in eenvoudigere vorm op het havo. In het vmbo zou dat niet mogelijk zijn. Vmbo-leerlingen zouden niet slim genoeg zijn, onvoldoende de complexiteit van de samenleving kunnen doorzien en onvoldoende abstractievermogen hebben. Velen zullen dit verhaal over vmbo-leerlingen herkennen. Wij hebben er ernstige moeite mee. Natuurlijk bestaan er verschillen tussen leerlingen. Vmbo-leerlingen hebben gemiddeld gezien minder burgerschapskennis dan vwo-leerlingen, vwo-leerlingen hebben vaak meer vermogen tot abstract denken dan hun *peers* in het vmbo. Maar alle leerlingen zijn in staat om na te denken over bovenstaande maatschappelijke vraagstukken, zoals we hieronder zullen laten zien. Of leerlingen in de les in staat zijn om na te denken over maatschappelijke vraagstukken, hangt vooral samen met de door de docent gekozen pedagogisch-didactische strategieën en bijbehorende werkvormen. Uiteindelijk hangt de leeropbrengst van onderwijs samen met de vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kwaliteiten van docenten. Als een leraar zegt dat leerlingen te dom zijn om over dit soort onderwerpen na te denken, dan zegt de leraar misschien vooral iets over zijn of haar eigen capaciteiten. In dit hoofdstuk presenteren we op basis van praktijkervaringen en wetenschappelijke inzichten een aantal uitgangspunten voor pedagogisch-didactische strategieën voor het behandelen van burgerschap in de klas.

Voorwaarden voor bijdragen aan burgerschap van leerlingen?

Zoals in eerdere hoofdstukken al beschreven is, kan de school een bijdrage leveren aan het burgerschap van leerlingen. De ouders, vrienden en media spelen een substantiële rol.⁶⁵ Maar met de impact die de school kan hebben, kan het onderwijs wel een belangrijke bijdrage leveren, bijvoorbeeld door de ongelijkheid tussen leerlingen te verkleinen.⁶⁶

De school zal echter niet zomaar in alle gevallen een substantiële bijdrage leveren aan het stimuleren van burgerschap bij haar leerlingen. Pedagogische, curriculaire en didactische keuzes zijn medebepalend voor de impact van het onderwijs. Zoals in hoofdstuk 7 is beschreven, is het bijvoorbeeld van belang dat er een structureel aanbod van burgerschapsonderwijs is – enkele tijdelijke projecten hebben weinig betekenis. Daarnaast is een van de doorslaggevende punten bij de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs gelegen in de kwaliteit van degenen die het primair verzorgen: de docenten. Studies laten zien dat wanneer docenten in hun opleiding geleerd hebben om burgerschap een plek te geven in hun onderwijs, zij een betekenisvollere bijdrage kunnen leveren aan het stimuleren van burgerschap bij hun leerlingen⁶⁷. Dit laat zien dat het dus uitmaakt wie dit onderwijs verzorgt. De effectiviteit hangt samen met degene die het verzorgt. Scholen moeten er dus niet zomaar voor kiezen om een willekeurige docent het te laten verzorgen. Ook dit onderdeel van het onderwijs is vakmanschap.

Uitgangspunten voor onderwijsontwikkeling

Wetenschappelijke studies laten zien dat de school effect op burgerschap van leerlingen kan hebben via het curriculum en via het pedagogisch klimaat⁶⁸. Inventarisaties van wat scholen daadwerkelijk doen met burgerschap, stemmen hier ook mee overeen. Onderwijs kan effect hebben op verschillende componenten van burgerschapscompetenties van leerlingen. De effecten lijken wat groter te zijn op kennis dan op houdingen – maar het is ook mogelijk dat dit komt door de manieren waarop houdingen gemeten worden. Daarbij lijkt vooral het curriculum een goede manier te zijn om burgerschap te stimuleren, het pedagogisch klimaat toont ook effecten.

Rollen van leraren

Docenten vervullen een cruciale rol bij de effectiviteit van onderwijs. Dat is voor burgerschapsonderwijs niet anders. Bij het uitvoeren van deze taak kunnen docenten verschillende rollen vervullen. In een onderzoeksproject is op basis van literatuur en ervaringen van docenten een omschrijving gegeven van vier rollen die onderling verbonden zijn en soms ook op gespannen voet met elkaar staan.⁶⁹ Allereerst hebben docenten de taak om een veilig klasklimaat te bewaken, zoals boven beschreven. Het (samen) stellen van regels, deze handhaven en alle leerlingen het gevoel geven dat ze 'er mogen zijn', is hierbij erg belangrijk. Een tweede rol van leraren bij burgerschapsonderwijs is het faciliteren van een open klasklimaat. Alle leerlingen moeten deel kunnen nemen aan gesprekken, allen moeten inbreng durven leveren en uiteenlopende perspectieven moeten naar voren kunnen komen. Ten derde hebben docenten de rol om een inhoudelijk (feitelijk) kader te bieden. Kennis doen leerlingen niet vanzelf op, daarbij hebben zij begeleiding van docenten nodig. Hierbij hoort ook dat leerlingen begeleid worden om feiten te leren onderscheiden van meningen en te leren hoe je je mening kan onderbouwen. Ten vierde hebben docenten ook de rol om (democratische) waarden te stimuleren en leerlingen positieve houdingen te laten ontwikke-

len ten opzichte van kritisch denken. Leerlingen ontwikkelen niet *per definitie* democratische houdingen en kritisch denken, ergens moeten zij deze aanleren. Daarover is grote consensus.⁷⁰ De school en leraren hebben hier dus een belangrijke taak.

Bewust en onbewust vervullen leraren al deze rollen. Bij het stellen van regels zijn docenten bezig met het creëren van een veilig klimaat en het stimuleren van bepaalde waarden. Wanneer je discussieert over mondiale ongelijkheid bied je een inhoudelijk en normatief kader en werk je aan een open klasklimaat. Docenten zullen waarschijnlijk alle rollen wel vervullen maar niet allemaal in dezelfde les, of op hetzelfde moment. Interessant aan de rollen is dat zij op gespannen voet met elkaar kunnen staan. Je wilt dat leerlingen zich veilig voelen maar dat kan, zoals boven beschreven, op gespannen voet staan met een open klimaat. Verder kan het bieden van een feitelijk kader soms lastig samengaan met het creëren van een open klimaat, waarin je als docent alleen facilitator bent. In de eerste rol ben je expert, in de tweede gelijke met leerlingen, dat kan voor hen verwarrend zijn. Het kan ertoe leiden dat leerlingen 'gewoon het goede antwoord willen' op vraagstukken waar morele dilemma's bestaan.

Zo zijn er nog meer spanningsvolle situaties mogelijk waarbij een rolconflict kan ontstaan. Het is dus belangrijk dat leraren bedenken hoe zij deze rollen gebruiken, op welke momenten zij welke rol vertolken en hoe zij met spanningsvolle situaties tussen deze rollen omgaan. Uiteindelijk is dit niet alleen een taak van individuele docenten, maar vraagt het om een teamaanpak.

Normatief of neutraal?

Een veel besproken en ingewikkelde, spanningsvolle relatie is die tussen de neutrale facilitator en de stimulator van waardenontwikkeling. Sommige mensen vinden dat docenten neutraal zouden moeten zijn. Leerlingen zouden zelf moeten kunnen bepalen welk perspectief zij wenselijk vinden, hoe zij naar de samenleving kijken en welke oplossingen zij voor maatschappelijke vraagstukken prefereren. Er valt veel te zeggen voor deze standpunten. Tegelijkertijd *kan* onderwijs niet neutraal zijn. Er worden regels opgesteld, die worden gehandhaafd (of niet), bepaalde leerstof wordt wel behandeld en andere onderwerpen hebben geen plaats in het curriculum en docenten hebben een bepaalde pedagogische benadering. Aan de basis hiervan liggen morele waarden en perspectieven op de samenleving en de wereld die per definitie onderdeel uitmaken van onderwijs en opvoeding. Een andere reden waarom het onderwijs niet neutraal kan zijn is dat de overheid van scholen verlangt dat deze democratische gezindheid bij leerlingen stimuleert, zoals in de nieuwe burgerschapswet geformuleerd wordt. De school heeft dus ook een vormende opdracht die voor het voortbestaan van een democratische cultuur van groot belang is.

Maar hoe verhoudt dit zich dan tot de neutrale rol van docenten? Uiteindelijk zullen de meeste docenten vinden dat leerlingen hun eigen perspectief moeten ontwikkelen en dat docenten daarbij dan een min of meer neutrale rol moeten vervullen. Maar tegelijkertijd vinden de meeste docenten toch ook dat het ontwikkelen van demo-

cratische waarden belangrijk is. Dit laat zien dat tussen deze twee belangrijke doelen een spanning bestaat en dat docenten en docententeams moeten nadenken op welk moment zij welke rol benadrukken en ook waar zij grenzen stellen aan de uitingen van leerlingen in de klas (zie ook volgend hoofdstuk). Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de neutraliteit een strategie is ('alles mag in de les gezegd worden') maar dat ontwikkelen van democratische waarden het achterliggende doel is ('kritisch naar argumenten leren kijken'). Daarmee kunnen de rollen ook in elkaars verlengde bestaan, maar moet wel goed gekeken worden welke keuzes daarbij worden gemaakt.

Bij het vraagstuk hoe leraren om moeten gaan met morele kwesties in de klas, hoort ook de vraag of leraren hun eigen opvattingen met leerlingen moeten kunnen bespreken. Er zijn allerlei argumenten om dat te doen. Een reden die gegeven wordt om opvattingen te delen is dat iedereen opvattingen heeft en dat het beter is om daar maar duidelijk over te zijn. Leerlingen leren zo dat ook leraren niet neutraal zijn en kunnen hen zo ideologisch 'plaatsen'. Een ander argument om de eigen opvattingen te delen is dat het leerlingen ook aan kan zetten tot het ontwikkelen van eigen perspectieven. De leraar laat zien dat maatschappelijke en politieke betrokkenheid belangrijk is. Dat kan aanstekelijk zijn en leerlingen stimuleren ook (meer) betrokkenheid te tonen.

Toch zijn er ook redenen om leraren hun opvattingen over maatschappelijke en politieke vraagstukken niet te laten delen. Beredeneerd vanuit de docentrollen zou het namelijk meerdere risico's met zich mee kunnen brengen. Wanneer een docent (met regelmaat) zijn of haar opvattingen deelt en voor leerlingen duidelijk wordt hoe hij of zij naar de samenleving kijkt, kan dat betekenen dat leerlingen alles wat de leraar vertelt in dit ideologische frame plaatsen. Niet alleen interpretaties en opvattingen worden dan zo gelezen, maar ook meer feitelijke besprekingen kunnen als ideologisch worden gezien. Het kan dus betekenen dat de docentrol waarbij een feitelijk kader geboden wordt, onder druk komt te staan. Daarnaast kan het bespreken van opvattingen door docenten ook consequenties hebben voor de mate waarin leerlingen een klas-klimaat als open ervaren. Tussen leerlingen en docenten bestaat per definitie een hiërarchische relatie. Wanneer docenten aangeven hoe zij ergens naar kijken, kan dat betekenen dat sommige leerlingen hun opvattingen niet meer delen omdat zij de docent niet durven tegen te spreken. Uiteindelijk zijn docenten immers degenen die leerlingen beoordelen. Hoe sterk leerlingen ook aangemoedigd worden om ook de docent tegen te spreken, het zal nooit een gesprek tussen gelijken worden. In die machtsrelatie schuilt een risico. Verder is er ook nog een risico voor een veilig klasklimaat. Zeker wanneer leraren hun opvattingen geven over meer controversiële maatschappelijke thema's kan dat betekenen dat het een onveilig klimaat voor (sommige) leerlingen tot gevolg heeft. Bij het geven van zijn of haar opvattingen zouden docenten na moeten denken over de consequenties die dit heeft voor leerlingen. Uiteindelijk gaat het erom dat leerlingen in staat zijn om hun eigen burgerschap te ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk dat zij leren buiten hun eigen comfortzone te komen en ook met onwelgevallige opvattingen in aanraking te komen. Maar dat kan alleen in een

omgeving waar leerlingen zich veilig voelen. Dat docenten vertellen wat hun eigen opvattingen zijn zou dus, wat ons betreft, ondergeschikt moeten zijn aan het leren van leerlingen. Het gaat erom dat leerlingen diverse perspectieven op maatschappelijke vraagstukken leren kennen en respecteren – hoe docenten zelf naar die vraagstukken kijken is minder relevant.

Uitgangspunten voor pedagogisch-didactische strategieën voor burgerschapsonderwijs

Op basis van praktijkervaringen en wetenschappelijke studies kunnen diverse uitgangspunten geformuleerd worden waarop we pedagogisch-didactische strategieën kunnen baseren. Een aantal van deze uitgangspunten wordt hier besproken.

De aard van burgerschap heeft betekenis voor de manier en inhoud waarop het een plaats krijgt in het onderwijs. Bij burgerschap en bijbehorende vraagstukken gaat het vrijwel altijd over het maken van een *afweging tussen verschillende waarden en belangen*. Daarmee zijn er dus bijna altijd verschillende perspectieven mogelijk en zijn er lang niet altijd gemakkelijke oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken. Er is veelal sprake van complexe dilemma's. Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen buiten de school hierover leren, dus is het belangrijk dat de school leerlingen hier inzicht in verschaft. Maatschappelijke en politieke vraagstukken zijn niet eenvoudig op te lossen. Politici moeten bijvoorbeeld afwegingen maken omtrent complexe vraagstukken waarbij altijd dilemma's aanwezig zijn. Politiek gaat immers om de verdeling van schaarse middelen. Dat politici 'zo ingewikkeld doen' en niet gewoon 'even' een



probleem oplossen, heeft niet alleen met het politieke spel, maar ook met de aard van politiek te maken. Juist dat inzicht moeten leerlingen wel ergens opdoen. De kans is vrij groot dat leerlingen dat van huis uit niet op deze manier meekrijgen. Een mooie taak voor de school dus.

Dat is een wel erg makkelijke oplossing...

Leerlingen krijgen regelmatig op school een opdracht om oplossingen te vinden voor een maatschappelijke kwestie. De docent laat leerlingen nadenken over oplossingen voor bijvoorbeeld jeugdcriminaliteit, toenemende kosten in de zorg, klimaatverandering of het Israëliësch-Palestijnse conflict. Leerlingen komen dan – met al hun goede wil – tot oplossingen van deze vraagstukken, terwijl politici er jaren of zelfs decennia over doen om deze kwestie op te lossen en zelfs dat lukt vaak niet. Je zou bijna de indruk krijgen dat die politici maar wat doen... De eigenlijke oorzaak dat politici de maatschappelijke of politieke kwestie niet opgelost krijgen, ligt meestal slechts gedeeltelijk bij de onwil van politici om een oplossing te vinden.

Het risico bij dit soort opdrachten is dat leerlingen juist dit beeld over politiek en politici (onbewust en onbedoeld) meekrijgen. Zij moeten met te weinig informatie en te weinig zicht op belangentegenstellingen tot een oplossing komen. En dat blijkt dan vrij gemakkelijk te zijn.

Het is bij dit soort opdrachten dus belangrijk dat zij voldoende contextuele informatie meekrijgen over bijvoorbeeld de verschillende posities, waarden en belangen die een rol spelen. Het vinden van een oplossing moet dan niet alleen over zogenaamde feitelijke kwesties gaan, maar ook verschillen in macht, persoonlijke relaties tussen actoren en toevalligheden zouden deel van de opdracht moeten uitmaken. Dit kan goed in een rollenspel verwerkt worden. Daarbij kunnen bij de rolbeschrijvingen tegenstellingen geformuleerd worden tussen verschillende actoren die bijna niet te overwinnen zijn.

Actor 1 wil per se oplossing A en zal nooit akkoord gaan met B, terwijl actor 2 nooit akkoord zal gaan met oplossing A en juist belang heeft bij B. Daarbij komt dat actor 1 een grotere machtsbasis heeft dan actor 2 maar dat actor 2 wel tot een oplossing wil komen als actor 3 betrokken wordt, die juist een slechte relatie heeft met actor 1, enzovoort.

Zo merken leerlingen dat maatschappelijke en politieke vraagstukken verschillende dimensies kennen en niet zomaar opgelost kunnen worden.

Samenhangend met het idee dat er bij burgerschap en op maatschappelijke en politieke vraagstukken altijd meerdere perspectieven bestaan, is het idee dat burgerschap ook gaat over het vermogen om een *andere inrichting van de samenleving te verbeelden*. Instituties die bestaan zijn in het verleden door mensen gemaakt. Het is niet noodzakelijk dat zij op die manier blijven bestaan. Leerlingen moeten dus niet alleen leren hoe de samenleving er nu uit ziet, hoe dat zo is gekomen en hoe het elders is, maar ze moeten ook leren nadenken over alternatieven. Zij moeten daarmee leren over alternatieven voor het heden, daarmee ook leren een eigen perspectief te ontwikkelen en wellicht leren inzien wat de beperkingen daarvan zijn.

Nemen van besluiten

De meeste regels binnen de school staan wel vast, maar over sommige onderwerpen kunnen leerlingen gemeenschappelijk besluiten nemen. Veelal gebeurt dat dan via een eenvoudige stemming: iemand doet een voorstel en daar wordt over gestemd. Nuttig, efficiënt en effectief. Toch kent dit ook nadelen. Leerlingen krijgen hierdoor het beeld dat rechtvaardige besluitvorming vooral gaat over stemmen en dat het nemen van meerderheidsbesluiten altijd democratisch is.⁷¹ Om te ervaren wat het betekent om besluiten te nemen, is het zinnig om hier af en toe eens mee te 'spelen.' Zo kan het voor leerlingen heel louterend werken om af en toe eens niet bij de meerderheid maar juist bij de minderheid te horen, of andersom. Hoe is het dan als de meerderheid gewoon besluit zonder rekening met je te houden? Daarnaast is het goed om eens met andere manieren van besluitvorming te oefenen die niet stemmen centraal stellen. Het kan heel goed werken om leerlingen te verplichten er samen uit te komen. Verder kan het goed zijn om samen te kijken wat objectief gezien de beste oplossing is. Niet stemmen of onderhandelingen maar rationele argumenten moeten dan de doorslag geven. Dat kan ingewikkeld zijn, maar kan leerlingen wel helpen met nadenken over vormen van besluitvorming die zij rechtvaardig vinden.

Wanneer je hiermee experimenteert, is het ook zinnig om te reflecteren wat er tijdens dit soort processen gebeurt. Wat vinden leerlingen van de manier waarop besluiten genomen zijn, wat vonden ze ervan als ze (weer) tot de minderheid behoorden, duurde het niet wat lang toen ze er met een dialoog probeerden uit te komen? Ook kan je met leerlingen bespreken wat zij ervan vinden dat zij op school (vaak) beperkte inspraak hebben. Wat voor redenen heeft de school daarvoor en zou dat anders moeten?

Buiten de school praten leerlingen niet zo vaak over dit soort vragen. Hier kan juist de school een goede bijdrage leveren aan burgerschapsvorming van leerlingen. Daarbij kan dan ook gesproken worden over de ruimte die ze thuis, op hun werk, met vrienden en in verenigingsleven al dan niet hebben.

Ook over de manier waarop onderwijs vormgegeven kan worden, zijn er uitgangspunten te formuleren voor pedagogisch-didactische strategieën. Zo is het idee dat onderwijs *betekenisvol* zou moeten zijn niet nieuw en voor velen een open deur. Wel is het belangrijk. Want juist bij veel abstracte thema's waar burgerschap betrekking op heeft (democratie, verzorgingsstaat, migratie, internationale samenwerking enzovoort), gebeurt het vaak dat juist dit aspect uit het oog wordt verloren. Er is soms een neiging om instituties en andere abstracte thema's centraal te stellen. Dit is voor leerlingen lang niet altijd veelzeggend. Zij leren er dan wel over maar begrijpen niet zo goed waar het over gaat. Het is dan ook verstandig om niet zozeer instituties centraal te stellen (bijvoorbeeld de Europese Unie) maar te bedenken waarvoor de instituties een oplossing zijn en welke (democratische) waarden de instituties vertegenwoordigen (problemen die landen niet zelfstandig kunnen oplossen, zoals klimaatverandering, internationaal terrorisme, internationale criminaliteit). Over vraagstukken van autonomie, soevereiniteit en samenwerking kan je nadenken, waarna de relatie met de EU gelegd wordt. Niet alleen bij vraagstukken rondom de EU speelt dit soort kwesties. Ook wanneer lesgegeven wordt over rechtbanken en het strafrecht, sociale verzekeringen en de verzor-



gingsstaat of marktwerking en de bankencrisis is het belangrijk om na te denken met welke vraagstukken u bezig bent en wat u leerlingen precies zou willen leren. In de voorbeelden aan het einde van dit hoofdstuk wordt dit praktischer uitgewerkt.

Om misverstanden te voorkomen: wij stellen hier dat de insteek van het onderwijs betekenisvol moet zijn. Dit betekent niet dat het daarbij moet blijven. Het is, ook voor ons, juist een taak van het onderwijs om leerlingen te leren over ‘werelden’ die onbekend voor hen zijn. In onze optiek is het een effectieve strategie om dat te doen door te starten met werelden die wel betekenis voor hen hebben.

Europese Unie en samenwerking

Veel docenten vinden het lastig om les te geven over de Europese Unie. Het is voor veel leerlingen weinig aantrekkelijk, staat ver van hen af en is nogal complex. Lesmaterialen over de EU zijn veelal sterk gericht op instituties en de ontwikkeling daarvan. De geschiedenis van de EGKS, de EEG en het ontstaan van de eurozone worden veelal beschreven of er wordt aandacht besteed aan de instituties van de EU, zoals het Parlement, de Commissie en de Raad. Maar echt boeiend vinden leerlingen dat niet. En misschien belangrijker nog: essentiële vragen worden dan ook nog niet besproken. Waarom is er samenwerking, met welke dilemma's hebben we dan te maken, wat voor afwegingen zouden gemaakt kunnen worden en welke alternatieven bestaan er? Zeker in de woelige periode die de jaren 2010 voor de EU zijn geweest en waarschijnlijk de jaren 2020 ook wel zullen worden, zijn juist die vragen belangrijk en wellicht ook interessant voor leerlingen.

Daarom denken wij dat het goed is om eerst de vraag te stellen ‘waarom moeten we aandacht besteden aan de EU?, wat moeten leerlingen daarover leren?’ Wij denken dat het leren over de instituties van de EU niet in eerste instantie de nadruk zou moeten krijgen. Dat zijn immers ook maar (tijdelijke) oplossingen voor politieke en maatschappelijke problemen. Relevanter zijn onderliggende vraagstukken. Dan gaat het bijvoorbeeld over de mogelijkheden van internationale samenwerking en de nadelen die dat met zich meebrengt, de manieren waarop je zou kunnen samenwerking (intergouvernementeel en supranationaal) en de afwegingen die daarbij naar voren komen. Je zou dit concreet kunnen maken door leerlingen eerst over het vraagstuk van samenwerking en autonomie te laten nadenken.

STAP 1: Voor sommige leerlingen zal het lastig zijn om meteen na te denken over de samenwerking tussen landen. In zo'n geval kan het goed werken om ze eerst over een dergelijk vraagstuk te laten nadenken in een context die wel betekenis

voor ze heeft. Dat kan bijvoorbeeld samenwerking tussen scholen (of met een andere organisatie) zijn. De scholen hebben moeite om het hoofd boven water te houden omdat de kosten stijgen. Samenwerken kan dan een optie zijn, maar dat gaat wel ten koste van de eigen identiteit omdat ze dan allemaal dezelfde materialen zouden moeten aanschaffen. Je zou daaraan toe kunnen voegen hoe er wordt samengewerkt: een overkoepelend bestuur dat alle belangen meeneemt of een samenwerking van afzonderlijke scholen met meer autonomie, maar ook meer deelbelangen. Op deze manier laat je leerlingen nadenken over vraagstukken van internationale samenwerking in een context die voor hen betekenisvol kan zijn.

STAP 2: Vervolgens kan de relatie gelegd worden met internationale samenwerking.* Zonder de Europese Unie verder te noemen kan je leerlingen vragen na te denken over manieren waarop zij een internationaal, grensoverschrijdend vraagstuk (armoede, klimaatverandering, internationaal terrorisme, belastingontduiking enzovoort) bestuurlijk gezien zouden willen aanpakken. Laat ze – samen met andere leerlingen – nadenken over manieren waarop landen zouden kunnen samenwerken en welke afwegingen zij maken wanneer het gaat om statelijke soevereiniteit en internationale samenwerking, intergouvernementele samenwerking of supranationale samenwerking dan wel institutionalisering of ad hoc-verbanden. Door leerlingen hierover te laten nadenken, ontwikkelen zij eigen perspectieven op de manieren waarop in hun ogen internationale samenwerking vorm zou moeten krijgen (of niet!)

STAP 3: Het is van belang dat leerlingen zicht krijgen op de manier waarop de instituties binnen de EU georganiseerd zijn. Nadat leerlingen hun eigen perspectief zijn gaan vormgeven, kunt u ze die laten vergelijken met de wijze waarop de instituties van de EU nu zijn vormgegeven. Hierdoor kunnen ze een kritische afweging maken van de gemaakte keuzes en zich daartoe verhouden.

Het is wel een enorme uitdaging om ingewikkelde (mondiale) vraagstukken met leerlingen te bespreken. Er zijn docenten die menen dat het voor vooral vmbo-leerlingen *te moeilijk* zou zijn. Zij zouden niet in staat zijn om complexe vraagstukken te begrijpen en zinvolle perspectieven te ontwikkelen. Niet alleen conflicteert dat met een fundament van het democratisch denken (namelijk politieke gelijkheid), het wordt ook weersproken door diverse wetenschappelijke studies. Studies laten zien dat

** In sommige klassen zal de eerste stap niet nodig zijn, denk aan de hogere jaren van het vwo. Dan kan meteen begonnen worden met stap twee.*

er een kloof is in burgerschapskennis, niet verrassend eigenlijk, maar diverse kwalitatieve studies tonen aan dat ook leerlingen in het vmbo b/k zinnige perspectieven op maatschappelijke en politieke vraagstukken kunnen formuleren. Leerlingen verschillen wel in de taal die zij gebruiken, maar niet zozeer in het inzicht dat zij hebben in de dilemma's die een rol spelen bij de vraagstukken⁷². Experimenten met gezamenlijke besluitvorming onder volwassenen laten vergelijkbare resultaten zien: er is weinig verschil in de inhoudelijke inbreng van burgers als gekeken wordt naar het type opleiding dat zij genoten hebben.⁷³ Kortom, leerlingen van allerlei onderwijsniveaus hebben de competenties om na te denken over burgerschapsvraagstukken. Het vraagt vooral van docenten om hun onderwijs zo vorm te geven dat leerlingen daartoe in staat worden gesteld. Bij het vormgeven van onderwijs is het goed om rekening te houden met en aan te sluiten op wat leerlingen al weten, kunnen, vinden en doen. Een aanzienlijke hoeveelheid studies brengt het burgerschap van leerlingen in kaart. Opvallend is dat leerlingen in Nederland maar ook in andere landen over de gehele wereld in overgrote meerderheid zeer positief staan ten opzichte van democratische en andere morele waarden. Leerlingen vinden tolerantie, vrijheidsrechten, inzetten voor een rechtvaardige samenleving en bijvoorbeeld stemmen erg belangrijk. Overigens hebben zij – net als volwassenen overigens – beperkte kennis als het gaat om verwante thema's. Jongeren zijn dus welwillend maar ook redelijk onwetend. Van beide aspecten kan gebruik gemaakt worden bij het ontwerpen van onderwijs.

Dat jongeren positieve beelden hebben ten opzichte van centrale waarden, betekent niet dat jongeren per definitie ook gelaagde opvattingen over maatschappelijke kwesties hebben en die vanzelfsprekend ontwikkelen. Sterker nog, verschillende studies laten zien dat de opvattingen van jongeren nogal ééndimensionaal kunnen zijn, terwijl maatschappelijke vraagstukken per definitie diverse dimensies kennen.⁷⁴ Het is dus van belang dat jongeren daarover leren en leren begrijpen dat bij het oplossen van ingewikkelde kwesties meerdere aspecten een rol zullen spelen.

Het leren over burgerschapsthema's kan door daar expliciet aandacht aan te besteden, op manieren zoals hierboven beschreven wordt. Interessant is echter dat je burgerschapshoudingen en -opvattingen ook kan stimuleren zonder daar direct of expliciet aandacht aan te besteden. Diverse studies laten zien dat de houdingen en opvattingen van jongeren ten aanzien van maatschappelijke en politieke instellingen mede gebaseerd zijn op ervaringen in het dagelijks leven. Of jongeren er bijvoorbeeld vertrouwen in hebben dat politieke autoriteiten naar hun opvattingen over een vraagstuk zullen luisteren, hangt mede af van hun ervaringen met onder meer hun docenten en schoolleiding. Wanneer docenten en schoolleiding naar leerlingen luisteren en hen het gevoel geven hun opvattingen serieus te nemen, heeft dat invloed op hun politieke houdingen. Burgerschapshoudingen stimuleren is dus niet alleen een kwestie van expliciet aandacht besteden aan deze thema's in de les maar ook van het voorleven van bepaalde aspecten, zoals elkaar serieus nemen en meerdere perspectieven naar voren laten komen.

Pedagogisch klimaat

Een open en veilig klasklimaat heeft betekenis voor burgerschapsvorming van leerlingen. Maar wat zijn dan kenmerken van een dergelijk klimaat? Een veilig klimaat betekent dat leerlingen zich niet afgerekend voelen op datgene wat zij zeggen in de klas – noch door medeleerlingen, noch door de docent. Het moet geaccepteerd worden dat leerlingen afwijkende opvattingen formuleren, dat zij moeten kunnen afwijken van groepsnormen en meerderheidsopvattingen. Het betekent dat álle leerlingen in klassen meningen moeten kunnen inbrengen. Vaak vinden veel leerlingen in Nederland het klimaat best veilig, maar er zijn leerlingen die dat toch niet zo ervaren. Een veilig klasklimaat voor allen is dus niet zo gemakkelijk. Want wat voor de één een veilig klasklimaat is, kan juist onveiligheid voor de ander met zich meebrengen. Stel je bijvoorbeeld voor dat er in een klas een gesprek over homoseksualiteit is. Een veilig klasklimaat zou betekenen dat alle opvattingen – mits netjes geformuleerd – uitgesproken moeten kunnen worden. Een leerling die homoseksualiteit verwerpelijk of een zonde vindt, moet dat kunnen zeggen. Dit kan echter betekenen dat een lhbt-leerling zich onveilig voelt. Het creëren van een veilig klasklimaat is dus geen eendimensionale activiteit. Wellicht betekent het vormgeven van een veilig klasklimaat dat je in eerste instantie bezig bent met het bouwen aan vertrouwensrelaties tussen leerlingen onderling en tussen de docent en leerlingen. Voordat gesproken kan worden over controversiële maatschappelijke kwesties moet er eerst onderling vertrouwen zijn. Dat leerlingen en docenten zich onderling prettig voelen, elkaar als mens accepteren en gezamenlijk regels vaststellen en willen naleven. Daarna kan – ook in klassen met gepolariseerde opvattingen – wellicht in hogere mate een klimaat ontstaan dat voor allen veilig is.

Een pedagogisch klimaat moet niet alleen veilig, maar ook open zijn. Een open klasklimaat betekent dat leerlingen de ruimte hebben voor eigen inbreng bij gesprekken, dialoog en discussie, dat leerlingen ruimte voelen om anderen tegen te spreken – ook de docent. Verder is het van belang dat er verschillende perspectieven naar voren komen in de klas. De docent moet bewaken dat die verschillende perspectieven op de besproken thema's voldoende naar voren komen, of ze nu door leerlingen genoemd worden of juist niet. Een ander onderdeel van een open klimaat is dat leerlingen het gevoel hebben dat ze serieus genomen worden, dat wat ze te zeggen hebben ook wordt gehoord en dat daar reactie op komt. Dat kan in klassikale discussies over de lesstof het geval zijn, maar ook in situaties dat leerlingen zaken aankaarten over de school waar zij het niet mee eens zijn. In een open klimaat kan een leerling aangeven waar hij of zij mee zit, waar docenten en de schoolleiding dan op reageren en de leerling vervolgens laten weten wat hij of zij daarmee kan doen. In een dergelijk open (en veilig) klas- en schoolklimaat kan een leerling zijn of haar burgerschap goed ontwikkelen.

Hoe een pedagogisch klimaat eruit ziet hangt af van veel factoren – en eigenlijk mensen. Docenten spelen een rol bij het klimaat, de schoolleiding, de leraren en de ouders. Gezamenlijk wordt (indirect) het pedagogisch klimaat vormgegeven, met of

zonder overleg. Eigenlijk is het niet mogelijk om als docent je eigen klimaat vorm te geven omdat je afhankelijk bent van wat leerlingen gewend zijn bij andere docenten te doen, wat de schoolregels zijn en wat voor afspraken de school met ouders maakt. Kortom, het ontwikkelen van een pedagogisch klimaat is bij uitstek een gezamenlijke activiteit. Dat is mooi, interessant en kan inspirerend zijn, maar is door de vele betrokkenen (en belangen) ook erg ingewikkeld. Wetenschappelijk gezien is er nog weinig zicht op wat de effecten van zo'n teamaanpak zijn, maar het is niet zo'n vreemde veronderstelling dat als de inspanning van een enkele docent van een paar uur per week meer effect heeft dan één uur per week, dat een teaminspanning gedurende de hele week nog meer effect zal sorteren.

Tips voor het ontwerpen en geven van burgerschapsonderwijs

Docent maatschappijleer Gideon Simon van het Haarlem College ontwerpt al vijftien jaar burgerschapsonderwijs voor zijn vmbo-leerlingen. Zijn belangrijkste tips:

- 1 Weet wat je wil bereiken en kijk daarvoor naar wat leerlingen nodig hebben, wat hun achtergrond is. Creëer vervolgens draagvlak bij collega's wanneer dat nodig is.
- 2 Maak abstracte thema's zo concreet en tastbaar mogelijk. Als leerlingen het kunnen zien, aanraken of voelen, heb je de aandacht. Ik vertel vaak verhalen, maar laat ook leerlingen vanuit hun eigen ervaring verhalen vertellen, zoals laatst nog een Afghaanse jongen over de periode waarin Bin Laden invloedrijk was in Afghanistan.
- 3 Trek de wereld in, en maak gebruik van bijzondere plekken als musea. Wij gaan bijvoorbeeld naar het Nationaal Holocaust Museum in Amsterdam. Of nodigen iemand uit die uit eigen ervaring kan vertellen over een thema als seksuele diversiteit.
- 4 Alles begint met een goede band met je leerlingen opbouwen en onderhouden. Zonder relatie geen prestatie. Geef leerlingen de ruimte om hun mening te uiten, ook als een mening afwijkt van de norm of vrij extreem is. Door ze serieus te nemen, voelen leerlingen zich gehoord. Pas dan zijn ze in staat om te reflecteren op hun standpunt, naar anderen te luisteren en hun initiële standpunt te bevragen. Zo maak je ze weerbaar tegen manipulatie.
- 5 Houd je oren open en blijf duiden. Als een leerling het woord 'tyfusjood' gebruikt, is het belangrijk om daar aandacht aan te besteden, maar het hoeft niet gelijk te betekenen dat ze antisemitisch zijn. Het kan ook puberpraat zijn.

Didactiek van burgerschapsonderwijs

Zoals op verschillende plekken al is beschreven, is het verzorgen van onderwijs over burgerschapsthema's een effectieve manier om bij te dragen aan burgerschap van leerlingen. Het zal docenten echter niet verbazen, dat niet alle manieren waarop lessen rondom burgerschap vormgegeven kunnen worden, effecten laten zien. Er is op dit terrein nog onvoldoende onderzoek gedaan om precies aan te kunnen wijzen wat wel en niet werkt, maar op hoofdlijnen valt wel het een en ander vast te stellen. Een eerste punt is dat leerlingen actief bij het onderwijs betrokken moeten worden, zij moeten in de les actief meedoen. Leerlingen moeten zich verdiepen in perspectieven, uitgedaagd worden om over argumenten en over oplossingen voor vraagstukken na te denken. Dit ligt in principe nogal voor de hand, zou je zeggen. Maar er zijn studies die een andere didactische benadering kiezen (erg docentgestuurd met weinig activiteiten voor leerlingen) en geen effecten laten zien⁷⁵ en er zijn indicaties dat onderwijs over burgerschap soms erg statisch is en leerlingen weinig uitdaagt om zelf actief mee te denken. Misschien is het dus ingewikkelder dan op eerste gezicht lijkt. Want hoe zorg je ervoor dat allerlei adolescenten betrokken zijn bij je les terwijl zij veelal in andere zaken dan politieke en maatschappelijke kwesties geïnteresseerd zijn en in elke klas nogal uiteenlopende leerlingen zitten? Dat actief zijn in de les is misschien dus zo makkelijk nog niet.

Veel studies waarbij effecten worden gevonden voor het burgerschap van leerlingen hanteren een dialogische didactiek. Dat is een didactiek die gebaseerd is op het idee dat leerlingen moeten leren dat er vanuit verschillende perspectieven naar allerlei thema's gekeken kan worden en dat daarover dialoog mogelijk is. Bij deze didactiek passen werkvormen waarbij leerlingen de dialoog aangaan maar het kan ook dat leerlingen in bronnenmateriaal op zoek gaan naar bijvoorbeeld verschillende perspectieven op machtsverdeling bij de Romeinen of hoe verschillend er gekeken kan worden naar belastingstelsels, plannen om klimaatverandering tegen te gaan of de manier waarop met anti-vaxxers omgegaan moet worden. Belangrijk is vervolgens – zo laten verschillende studies zien – dat docenten diverse perspectieven naar voren laten komen in de les, want leerlingen zorgen daar lang niet altijd voor. Dat kan op allerlei manieren, door bronnenmateriaal uit verschillende 'hoeken' te laten zien, door standpunten toe te delen aan leerlingen of door in dialogen zelf standpunten in te brengen.

Hierboven zijn allerlei adviezen gegeven voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs in de les. Om concreter te maken wat dit kan betekenen, geven we hieronder drie voorbeelden hoe je burgerschapsonderwijs op de genoemde manieren uit kan werken. Op deze uitwerkingen is waarschijnlijk van alles aan te merken – burgerschapsonderwijs blijft onderwijs in ontwikkeling.

Een thema dat voor veel docenten en leerlingen ingewikkeld is, betreft de behandeling van het belastingstelsel, de werking van sociale verzekeringen en dus de manier waarop collectieve voorzieningen betaald worden. Voor leerlingen kan dit een erg abstract onderwerp zijn, dat amper betekenis voor ze heeft. Door leerlingen eerst te laten nadenken over afwegingen rondom een voorbeeld dat sprekend voor ze is, kunnen de vraagstukken en perspectieven die daarop betrekking hebben in kaart worden gebracht. Daarna kan de relatie worden gelegd met de manier waarop dat in de Nederlandse verzorgingsstaat georganiseerd is.

STAP 1: leg de leerlingen de vraag voor wie contributie zou moeten betalen voor een sportvereniging en of er daarbij verschil zou moeten bestaan. Zouden alle leden moeten betalen, zou er verschil moeten bestaan tussen de kwaliteiten van de sporters, de mate waarin zij daar gebruik van maken, het inkomen van henzelf of hun ouders en de mate waarin zij zich inzetten voor de vereniging. Laat daarbij zien dat er verschillend gedacht kan worden over de te maken keuzes. Sommigen vinden dat iedereen hetzelfde zou moeten betalen, anderen vinden dat rekening gehouden moet worden met gebruik of juist met inkomen. Hierdoor krijgen leerlingen ook ideeën over wat zijzelf rechtvaardig zouden vinden.

STAP 2: dan kan de relatie gelegd worden met hoe dat in Nederland georganiseerd is, waarom dat zo is, wat voor- en nadelen zijn, hoe verschillende politieke partijen daarnaar kijken, hoe dat elders georganiseerd is en hoe dat vroeger was. Door het op deze manier te benaderen hebben leerlingen al een idee wat verschillende voor- en tegenargumenten zijn, wat zij eerlijk vinden en wat consequenties zouden kunnen zijn. Dat vergelijken met betalingen voor sociale voorzieningen in de verzorgingsstaat kan ertoe bijdragen dat zij dat beter begrijpen maar ook beter kunnen duiden.

9

Hoe ga je om met extreme opvattingen van leerlingen?

Hessel Nieuwelink



Alle leraren lopen er wel eens tegen aan dat leerlingen heftige uitspraken doen. Meestal is het niet zo gemakkelijk op te lossen, zeker niet als ze vaker worden gedaan. Maar toch moet de docent of de school er iets mee doen. Maar hoe dan? Leerlingen zoeken zelf ook naar manieren waarop zij allerlei complexe maatschappelijke vraagstukken moeten duiden. En ja, dat kan soms tot lelijke confrontaties en heftige uitspraken van leerlingen leiden. Een behoorlijk grote groep leraren geeft zelf ook aan dat zij het best lastig vindt om thema's als seksuele diversiteit, antisemitisme en moslimhaat in de klas te behandelen.⁷⁷ Hoewel niet elke docent elk onderwerp altijd maar zou moeten kunnen bespreken, is het onwenselijk als er binnen de school helemaal geen ruimte gecreëerd wordt om over controverses te spreken en ze van een feitelijk kader te voorzien. In dit hoofdstuk worden verschillende uitgangspunten geformuleerd die scholen kunnen gebruiken bij gesprekken met leerlingen met opvattingen die als heftig kunnen worden gezien. Hierbij zullen we laten zien dat er geen eenvoudige oplossing is, het kennis en kunde van de school vraagt en dat leerlingen vooral ook serieus genomen moeten worden.

Vanuit de doelstellingen van burgerschapsvorming geredeneerd, is het bestaan van heftige opvattingen en controversiële maatschappelijke onderwerpen niet zozeer een probleem. Het is juist een mogelijkheid om te laten zien hoe verschillend er in samenlevingen over kwesties gedacht kan worden en dat dit eigenlijk heel normaal is. Leerlingen moeten leren dat maatschappelijke pluriformiteit een onderdeel is van elke (moderne) samenleving. Het wordt lastig als leerlingen niet met elkaar in gesprek willen of als leerlingen heftige en kwetsende uitspraken doen. In zijn algemeenheid zouden scholen in staat moeten zijn om alle maatschappelijke kwesties met leerlingen bespreekbaar te maken. Als dat binnen de relatief veilige muren van de school niet kan, zal er nergens een plek zijn waar dat in een iets grotere setting gebeurt (dus buiten de eigen familiale kring). Het kan zijn dat gesprekken met een leerling onmogelijk blijven vanwege diens uitingen. In zo'n geval is het belangrijk om te onthouden dat de invloed van de school op de opvattingen van leerlingen beperkt is en dat de

school (tijdelijk?) door zulke leerlingen als abject instituut gezien wordt. De school is voor hen een onderdeel van het probleem, niet de oplossing. In zulke uitzonderlijke gevallen is de rol van de school als vormende instantie uitgespeeld en zal gekeken moeten worden welke andere actoren betrokken kunnen worden.

Bij het bekijken wat je als docent, team en school met heftige uitingen van leerlingen doet, kan het behulpzaam zijn om naast eigen morele kaders (wat is wel en wat is niet toelaatbaar?) ook te kijken naar het onderscheid tussen *radicale* en *extremistische* opvattingen. Kenmerken van mensen met radicale opvattingen zijn dat zij de samenleving drastisch willen veranderen, hun eigen gedachtegoed superieur vinden en verzet tegen de autoriteiten gerechtvaardigd vinden. Extremisten gaan een stap verder. Het creëren van de ideale samenleving is het hoogste doel, de ‘ander’ is ‘Het Absolute Kwaad’ en geweld is geoorloofd. Radicalen begeven zich daarmee binnen de democratische rechtsorde, extremisten niet. Zowel extremisten als radicalen kunnen links of rechts zijn, seculier of religieus, nationalistisch of internationalistisch.⁷⁸ Het onderscheid tussen radicalen en extremisten kan scholen helpen om te bekijken waar grenzen liggen bij de uitingen die leerlingen in de klas mogen doen. Scholen zouden kunnen aangeven dat uitingen die lijken op radicalisme geaccepteerd worden, terwijl dat niet het geval is voor uitingen die elementen van extremisme bevatten. Maar het kan ook zijn dat scholen radicale uitingen geen plek willen geven. Uiteindelijk gaat het hier ook om een (pedagogische) visie wat wel en niet acceptabel is.

Adviezen voor aangaan van gesprek

Hieronder staan verschillende adviezen om het gesprek aan te gaan met leerlingen. Met sommige leerlingen zal dat (tijdelijk) echter niet meer mogelijk zijn omdat zij de autoriteit van de school niet meer accepteren.

Lange adem

Het is een proces van lange adem. Je kunt opvattingen niet op één dag of met één activiteit beïnvloeden. Het betekent dat je op structurele basis (wekelijks en gedurende een lange periode – misschien wel meerdere jaren) met leerlingen over maatschappelijke vraagstukken spreekt en met hen maatschappelijke en politieke vraagstukken analyseert. De gedachte is vooral dat u ze analytisch gereedschap aanbiedt om de complexiteit van vraagstukken te analyseren. Met die middelen kunt u ze mogelijk aanzetten om hun radicale of extreme opvattingen te heroverwegen. Laat u daarbij niet afschrikken door ongenueanceerde of harde opmerkingen van leerlingen. Vertrouw op hun ontwikkeling en redelijkheid.

Onderling vertrouwen als basis

Het hebben van een goede band met leerlingen wordt veelal als voorwaarde gezien voor het voeren van gesprekken over controversiële onderwerpen en opvattingen. Je moet de leerlingen kennen, zij moeten u kennen en vertrouwen. Dat kan moeilijk zijn

bij sommige leerlingen, vooral als zij zich onprettig opstellen. Toch is het belangrijk dat leerlingen zich *gezien* weten en als mens geaccepteerd voelen. Zo'n band kunt u opbouwen door regelmatig met ze te praten over hun hobby's of gedeelde interesses (muziek, voetbal, kleding enzovoort). Door op persoonlijk niveau een band op te bouwen, is de kans groter dat leerlingen bereid zijn mee te doen aan gesprekken over controversiële onderwerpen. Vertrouwen (net als gezond wantrouwen) in elkaar, maar ook in informatie- en kennisbronnen is een belangrijke basis van een democratische rechtsstaat. Dit hebben leerlingen echter niet altijd voordat ze de klas binnen komen, zij moeten het nog wel ontwikkelen en daarvoor kansen krijgen.

Normatief kader maar ook neutraal en open

Maak ook duidelijk dat discriminatie, het wegzetten van groepen niet geaccepteerd wordt. U bent als school en docent ook een publiek instituut dat democratische waarden moet uitdragen. Dit is balanceerkunst, want je wilt tegelijkertijd wel met de leerlingen in gesprek blijven. Verbieden van opvattingen is dus ook weer niet wat je wilt. Bedenk als docent en school goed wat wel en niet geaccepteerd wordt.

Waarom zeggen zij dat?

Het achterhalen van een persoonlijke oorzaak van deze opvattingen kan erg behulpzaam zijn. Is het pubergedrag, komt het voort uit maatschappelijke betrokkenheid (bijvoorbeeld betrokkenheid bij Palestina en koppelen ze daar stereotyperingen en negatieve generalisaties aan) of is het meeloopgedrag? Ga met ze in gesprek en probeer te



achterhalen wat de oorzaak is. Zeker als er *groepjes* leerlingen zijn die problematische opvattingen uiten is het zinnig om hiernaar te kijken omdat het dan goed mogelijk is dat er verschil in bestaat. Puberaal gedrag heeft een andere aanpak nodig dan meeloperij of een uiting van maatschappelijke betrokkenheid.

Neem leerlingen serieus in hun opvattingen

Leerlingen moeten leren dat zij argumenten moeten gebruiken en naar anderen moeten luisteren. Dit leren zij alleen als zij ook het gevoel krijgen dat zij zelf gehoord worden. Het is lastig om een leerling serieus te nemen als deze zegt dat de Holocaust een leugen is, dat 9/11 een actie van de Mossad of de regering-Bush was of dat er een systeem achter migratiestromen zit ('omvolking'). Tegelijkertijd laten studies over complotdenkers zien dat het heus niet alleen maar *lunatics* zijn, maar dat er ook serieuzere punten in hun denken zitten.⁷⁹ Neem dus ook de tijd om in gesprek te gaan over de opvattingen en bekijk samen wat het betekent als zij gelijk zouden hebben. Als de regering-Bush 'stiekem' 9/11 zou hebben uitgevoerd, wie zouden er dan allemaal kennis van moeten hebben gehad? Wie zouden het dan allemaal voor zich hebben moeten houden? Dat moeten veel mensen zijn geweest.

Multiperspectiviteit en dialogische werkvormen

Laat leerlingen met elkaar erover spreken en laat zien dat er verschillende opvattingen zijn. Multiperspectiviteit laat zien dat niet alleen hun opvatting bestaat. Ga daarbij niet uit van werkvormen die polariserend werken (zoals klassikale discussies) maar laat leerlingen juist ook samen perspectieven onderzoeken, laat ze zich inleven in perspectieven die anders zijn dan die van hen.

Maak het concreet

Discussiëren over joden, moslims, Arabieren, vluchtelingen, Nederlanders of anderen in algemene termen heeft lang niet altijd zin. Werk juist met concrete voorbeelden. Ga samen inventariseren welke groepen mensen migreren, bekijk documentaires of ga naar een azc en ga vervolgens het gesprek aan. Kijk of er in de klas materiaal gebruikt kan worden van de Anne Frank Stichting, het NIOD of de Stichting Vluchteling. Het kan helpen om mensen achter nummers te zien en daarmee consequenties van hun opvattingen zichtbaar te maken.

Gebruiken andere voorbeelden

Soms zitten leerlingen zo vast in hun eigen, radicale opvattingen over een bepaald thema, dat het niet altijd zin heeft om daarover in debat te gaan. Je zou leerlingen wel iets kunnen leren over de problematische aspecten van hun uitingen, door de onderliggende mechanismen in een andere context te verwerken. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld discriminerende opvattingen hebben ten opzichte van een bepaalde groep, dan zou je met leerlingen naar situaties kunnen kijken waarin gediscrimineerd wordt

en hen de akelige consequenties daarvan kunnen laten zien. De achterliggende gedachte moet er dan niet al te dik bovenop liggen.

Overeenkomsten in plaats van verschillen

Mensen, culturen, religies en landen lijken misschien wel meer op elkaar dan dat zij van elkaar verschillen. En misschien zijn de verschillen binnen bijvoorbeeld religies wel groter dan de verschillen tussen religies. Door de overeenkomsten te benadrukken leren leerlingen wellicht dat achter een bepaalde (opgelegde) identiteit een mens schuil gaat met opvattingen die vergelijkbaar zijn met die van henzelf.

Leren dat er verschillen bestaan

Hoewel er veel overeenkomsten bestaan tussen mensen, groepen en culturen, zijn er ook veel verschillen – ook binnen groepen en culturen. Leerlingen zijn zich daar lang niet altijd van bewust. Mensen denken vaak dat een overgrote meerderheid van hun (nationale) gemeenschap net zo denkt als zij doen, terwijl dat helemaal niet zo hoeft te zijn en vaak ook niet zo is.⁸⁰ Om goed te begrijpen hoe samenlevingen in elkaar steken, is het dus belangrijk om inzicht te krijgen in de pluriformiteit van samenlevingen. Zelfs binnen schoolklassen bestaan vaak meer perspectieven dan je zou verwachten.

Voer gesprek klassikaal maar ook individueel

Zoals beschreven is het belangrijk en effectief om in de klas met leerlingen over controverse onderwerpen te spreken. Maar soms merk je dat dit met bepaalde leerlingen moeilijk gaat. Zij uiten zich extreem, maken het klassikale gesprek onmogelijk, kapen het gesprek of uiten zich juist helemaal niet in de klas terwijl zij dat in andere gevallen wel doen. In zulke gevallen is het zinnig om de tijd te nemen om met deze leerlingen een-op-een te praten over deze onderwerpen. Doe dat niet in bestraffende zin, maar vanuit oprechte interesse. Een leerling wil zich ook serieus genomen voelen. Doe dat ook niet alleen in formele settings (in een lokaal, tegenover elkaar) maar ook in de pauze, op de gang, tijdens een potje basketbal of wanneer je samen ergens naar op weg bent.

Spreek erover met het team

Zijn er collega's die oplossingen zien voor de problematiek die andere collega's ervaren? Zijn er anderen die kunnen helpen bij het bedenken van een goede aanpak? Zijn er algemene uitgangspunten die de school of deelteams zouden kunnen formuleren?

Opvattingen binnen het team

Niet alleen leerlingen kunnen opvattingen hebben die als heftig ervaren kunnen worden, dat geldt natuurlijk ook voor docenten. Met enige regelmaat horen wij verhalen over leraren die op hun school tegen collega's of leerlingen vertellen dat zij problemen hebben met bijvoorbeeld homoseksualiteit, moslims als gevaar voor de Neder-

landse cultuur en democratie zien of die jongens en meisjes niet gelijkwaardig willen behandelen. Lang niet altijd weten de scholen en docenten wat ze dan met zo'n collega aan moeten. Veelal is er op zo'n school geen gesprek over hun pedagogische en burgerschapsvisie en hoe zij kijken naar de waardenontwikkeling van leerlingen. Dat er onder docenten geen gedeelde visie is en een gedeelde opvatting ontbreekt over wat zij acceptabele uitingen van collega's vinden, kan ook als problematisch worden gezien wanneer geprobeerd wordt leerlingen met radicale of extreme ideeën bij te sturen. Want waar sta je als school als je bijvoorbeeld homohaat, antisemitisme of moslimhaat probeert tegen te gaan en sommige docenten aangeven (ook tegenover leerlingen) die opvattingen te delen?

Betrek experts

Als u er niet uitkomt, kan het heel zinnig zijn om experts te benaderen. Er zijn allerlei organisaties die veel expertise hebben rondom het voeren van gesprekken met leerlingen over controversiële onderwerpen, zoals de Anne Frank Stichting of de Stichting School & Veiligheid. Durf deze organisaties te benaderen en kijk met elkaar welke aanpak het meest gewenst is (zie ook hoofdstuk 11).

Wat moet je vermijden?

Naast een aantal adviezen waarvan wij veronderstellen dat die helpen bij het tegengaan van de ontwikkeling van extremistische opvattingen onder jongeren zijn er ook dingen in het onderwijs die u moet proberen te vermijden.



Alleen gesprek afkappen

Soms vertellen leraren aan leerlingen dat een bepaalde opvatting ‘fout’ of ongewenst is en dat zij die (in de klas) niet naar voren mogen brengen. Daarmee ronden zij dan het gesprek af. Er zijn situaties bekend dat leerlingen rondom Paarse Vrijdag zeggen dat zij homoseksualiteit verwerpelijk vinden en dat docenten dit vervolgens afkappen door te zeggen dat dergelijke uitspraken onwenselijk en ongepast zijn. Na de aanslagen bij Charlie Hebdo en de Bataclan waren er docenten die ‘Je suis Charlie’ of een variant op bord opschreven maar niet ingingen op kritieken van leerlingen daarop. Dit zien wij vaker gebeuren. Scholen moeten niet alleen een norm benoemen, maar ook met leerlingen in gesprek gaan wanneer zij die norm ter discussie stellen. Door uitsluitend het gesprek af te kappen, laat u leerlingen niet zien wat de problematische kanten aan hun uitingen zijn. U kunt niet altijd op elke opmerking ingaan, maar doe er wel iets mee. Op het moment zelf, direct na de les, in de pauze of in de daaropvolgende les. Als u de deur (figuurlijk) dicht slaat na zo’n opmerking, kan dat alleen maar in de hand werken dat leerlingen zich verder ingraven in hun eigen opvattingen.

Alleen leerling verwijderen

Leerlingen eruit sturen als zij iets ‘fouts’ hebben gezegd, ze na laten komen en het daar dan bij laten. Het is überhaupt de vraag of je leerlingen uit een klas moet verwijderen als zij iets verkeerd hebben gezegd. Maar er zijn situaties waarin docenten zich genoodzaakt voelen om dat te doen, ook om voor deze leerling of diens klasgenoten een grens te markeren. Zie de uiting van de leerling ook als een mogelijkheid om het betreffende thema te bespreken. Leerlingen moeten leren dat er complexe maatschappelijke thema’s bestaan en welke waarden, kennis en principes daar allemaal een rol in spelen. Lang niet alle leerlingen krijgen dat van huis uit mee – dus de school heeft hier een rol.

Verwijzen naar een ander zonder dat door te geven

Aangeven dat zij dat beter bij een andere docent kunnen bespreken (bijvoorbeeld geschiedenis of maatschappijleer) en het daar dan bij te laten. Sommige docenten kunnen – bijvoorbeeld vanwege hun vakkennis of pedagogische vaardigheden – bepaalde gesprekken beter voeren dan andere docenten. Er valt iets voor te zeggen dat niet iedereen het gesprek aangaat met leerlingen die bijvoorbeeld de Holocaust ontkennen, maar deze docent moet er dan wel voor zorgen dat zijn collega’s op de hoogte zijn van kwesties in de klas. Daarnaast geldt dat gesprekken met leerlingen die de Holocaust ontkennen een feitelijke historische component kennen, zie ook hierna. Tegelijkertijd gaat het vaak ook over pedagogische of psychologische kwesties, waar weer andere docenten deskundig in zijn. Kortom, dit betreft ook weer een teambenadering.

Alleen op feiten ingaan

Het kan een risico zijn om met leerlingen in discussie te gaan over wat de feiten zijn. Het is belangrijk dat docenten laten zien dat het onomstotelijk vaststaat dat er ruim een miljoen mensen vermoord zijn in Auschwitz tijdens de Holocaust. Het is wel de vraag hoe je leerlingen bereikt als zij een ander en feitelijk onjuist kader hanteren. Het is goed mogelijk dat leerlingen zich verder ingraven in hun eigen positie wanneer vooral de nadruk wordt gelegd op feiten. Bovendien hebben dergelijke leerlingen vaak het idee dat de docent dan onderdeel van hetzelfde probleem of complot is door de feiten te benadrukken die zij verwerpen. Het kan dus zinnig zijn om niet vanuit de feiten het gesprek te voeren. Soms kan het goed werken om hen inzicht te geven in denkfouten in hun redenering door met andere of fictieve voorbeelden te werken (zie boven). Ook kan het goed werken om de Holocaust of een andere massamoord persoonlijk en concreet te maken. Het is gemakkelijker om de Holocaust, de Armeense genocide, slavernij of misdaden tijdens politieke acties te ontkennen als het over abstracties gaat. Wanneer menselijke verhalen getoond worden, kan dat veel moeilijker zijn. Op allerlei onderwerpen zijn er experts die kunnen helpen bij het zoeken naar goede persoonlijke verhalen over dit soort misdaden tegen de menselijkheid.

Radicale leerlingen het gesprek laten kapen

Een risico van het praten over controversiële onderwerpen is dat leerlingen met nogal uitgesproken opvattingen de discussie kapen en dat het dan bijna alleen over hun opvattingen gaat. Ook kan het zijn dat deze leerlingen opinieleiders in de klas worden, dat zij bepalen hoe je moet denken, wat de juiste interpretatie is van bijvoorbeeld het Nederlanderschap of het moslim-zijn. Je wilt juist in de klas diverse perspectieven naar voren laten komen zodat duidelijk wordt dat er ook op andere dan radicale manieren over gesproken kan worden.

Voor meer informatie kunt u gebruik maken van de volgende bronnen

Stichting School & Veiligheid is door OCW gesubsidieerde instelling die scholen begeleidt bij kwesties die gaan over radicalisering en extremisme op school: www.schoolenveiligheid.nl/

Ine Spee en Maartje Reitsma hebben een overzichtelijke publicatie geschreven over oorzaken van radicalisering, wat de school kan doen en bij wie de school terecht kan: Spee, I & Reistma, M (2015). *Puberaal, lastig of radicaliserend*. Den Haag: OCW.

Onderzoekers Marion van San, Stijn Sieckelinck en Micha de Winter hebben onderzoek gedaan naar radicalisering. In de publicatie *Idealen op drift* (2010) geven zij een overzicht van de wetenschappelijke literatuur. Daarnaast koppelen zij dat aan vijf jongeren met radicale denkbeelden uit verschillende hoeken. De publicatie is hier te vinden: www.kis.nl/sites/default/files/10/Idealen-op-drift.pdf

10

Evalueren en ontwikkelen

Bram Eidhof



De zin van evalueren

Evalueren is noodzakelijk om te leren. Zonder feedback is het immers onmogelijk om te beoordelen hoe we onszelf kunnen verbeteren. Dat geldt op microniveau voor leerlingen, maar net zo goed voor het burgerschapsonderwijs dat we geven. In dit hoofdstuk ligt de nadruk niet op evalueren om te verantwoorden, omdat dit niet per se leidt tot beter (burgerschapsonderwijs). Aangezien het burgerschapsonderwijs op de meeste scholen nog volop in ontwikkeling is, ligt de focus hier op evalueren ten behoeve van het ontwikkelingsproces. Hiertoe doen we een aantal concrete handreikingen.

We kiezen er bewust voor om de evaluatie van het burgerschapsonderwijs centraal te stellen. De ontwikkeling van *leerlingen* in kaart brengen kan informatief zijn bij deze vraag. Onderzoek uit Engeland laat ook zien dat leerlingen meer burgerschapskennis opdoen wanneer ze daar af en toe op getoetst worden. Daarnaast is het zinnig om te kijken naar het onderwijs zelf, om tot verbetering te komen. De ontwikkeling van leerlingen kan immers laten zien dat er ruimte is voor verbetering, maar laat niet direct zien *hoe* die verbetering tot stand kan komen.

Manieren om te evalueren

Op dit moment hanteren scholen verschillende manieren voor de evaluatie van burgerschapscompetenties. Met reguliere opdrachten en toetsen, zoals een opdracht om drogredeneringen te leren herkennen of een kennistoets over vrijheden in onze democratische rechtsstaat. Die toetsen kunnen zowel summatief als formatief zijn.⁸¹ Buiten de kerndoelen die we in hoofdstuk 6 behandelen, zijn er op dit moment geen afzonderlijke eindtermen voor burgerschapsonderwijs. De afweging tussen summatief en formatief toetsen, wel of geen cijfer, kan het beste per school worden gemaakt. Op een school waar leerlingen gewend zijn om te werken voor een cijfer, daalt de motivatie doorgaans wanneer ergens geen cijfer tegenover staat. In die context kunnen cijfers status geven. Aan de andere kant zijn er ook scholen waar leerlingen zich in aanzien-

lijke mate eigenaar voelen van hun eigen leerproces, en eerder gemotiveerd raken door de mogelijkheid om hun werk te laten zien op een speciale avond.

Zoals we leerlingen verschillend kunnen evalueren, zo geldt dat ook voor het onderwijs dat we geven. De nadruk kan liggen op het resultaat, op de kwaliteit van het proces, of op de ontwikkeling van het onderwijs. Die hebben logischerwijs invloed op elkaar. Als u al geruime tijd aan de slag bent met burgerschapsonderwijs, kan het interessant zijn om de resultaten in kaart te brengen, door de groei in burgerschapscompetenties te meten. Als die tegenvallen, kan het lonen om naar de kwaliteit van het proces te kijken of naar de manier waarop ontwikkelopgaven worden aangepakt. Maar als uw school pas sinds kort haar burgerschapsonderwijs bewust aan het ontwikkelen is, is het inzichtelijk maken van de ontwikkeling en de kwaliteit van het proces een beter startpunt.

Bestaande wetenschappelijk gevalideerde instrumenten

Voor het evalueren van de resultaten van uw burgerschapsonderwijs, kunt u gebruik maken van een aantal wetenschappelijk gevalideerde instrumenten. In Nederland wordt veel gebruik gemaakt van het meetinstrument burgerschap dat onder leiding van Geert ten Dam is ontwikkeld.⁸² Daarin staan vier taken centraal, namelijk maatschappelijk verantwoord handelen, democratisch handelen, omgaan met verschillen en omgaan met conflicten. U kunt als docent middelbare school gebruik maken van het instrument via de website www.burgerschapmeten.nl voor uw leerlingen tot het tweede leerjaar. Een nieuwe variant is op dit moment in ontwikkeling.



Daarnaast zijn er verschillende internationale meetinstrumenten, zoals die uit het Engelse NFER-onderzoek of de ICCS-studie. Deze zijn niet vertaald of niet continu beschikbaar voor vo-scholen. Het CITO en het Kohnstamm Instituut hebben een set mogelijke meetinstrumenten op een rij gezet in drie publicaties, waarvan een aantal op burgerschap gericht is.⁸³ Deze zijn soms niet geschikt, alleen beschikbaar voor het primair onderwijs of vergen relatief veel afnametijd.

Tips bij evalueren

- 1 Het klinkt vanzelfsprekend, maar weten wat u wilt evalueren is een belangrijke eerste stap. Tijdens het zoeken naar bestaande evaluatie-instrumenten kan het voorkomen dat u een compromis sluit, en een instrument kiest dat niet precies meet wat u wil meten, maar in de buurt komt. Dat kan een vertekend beeld geven. Neem daarom uw visie, curriculum of leerdoelen als uitgangspunt.
- 2 Let goed op of instrumenten ook beperkingen kennen. Meten ze hetzelfde voor iedere groep? Mogen leerlingen zichzelf inschatten? Dan kan het zo zijn dat leerlingen met een laag competentieniveau zichzelf minder kritisch en dus positiever inschatten dan leerlingen met een hoog competentieniveau. Kijk of daar iets over bekend is, of mail de aanbieder of ontwikkelaar van het instrument. Ook als u dan toch besluit het instrument in te zetten, kunt u de resultaten beter interpreteren.
- 3 Een wetenschappelijk gevalideerd instrument gebruiken is niet altijd nodig. Als u uw evaluatie niet zozeer op de resultaten van burgerschapsonderwijs richt, of minder tijd beschikbaar hebt, kunt u ook op andere manieren evalueren.

Kennistoets

Een kennistoets is doorgaans de beste manier om het kennisniveau van leerlingen te evalueren. Dat betekent dat u ook bestaande kennistoetsen kunt gebruiken om uw burgerschapsonderwijs te evalueren, met vragen als ‘zien we de kennis van leerlingen groeien?’, ‘hoe groot zijn de verschillen in kennis tussen leerlingen?’ Een voordeel van kennistoetsen is dat u er vrij specifieke kennis mee kunt toetsen, aangezien u de kennistoets op maat kunt maken. Dus u kunt beginnen met het op een rij zetten van de toetsen geschiedenis en maatschappijleer. Welke burgerschapskennis wordt daar getoetst en hoe scoren leerlingen daarop?

Vignettes, simulaties en rollenspelen

Simulaties, rollenspelen en vignettes zijn alle drie bijzondere manieren om inzicht te krijgen in de kwaliteit van uw burgerschapsonderwijs. Ze geven namelijk niet alleen informatie over het niveau van uw leerlingen, maar zijn ook educatief. Leerlingen leren er iets van.

Vignettes zijn korte verhalen, waarin een bepaalde situatie wordt gepresenteerd. De leerling kan zich vervolgens in zo'n situatie inleven. Vaak zijn het situaties waarop men op verschillende manieren kan reageren, zoals morele dilemma's. Zo kan een vignette over een burgerschapssituatie als volgt gaan:

Je komt Peter tegen tijdens een debatavond. Peter is de directeur van een pensioenfonds. Hij weet dat jongeren wat meer betalen voor hun pensioen dan ouderen. En dat mensen met een middelbare beroepsopleiding evenveel voor hun pensioen betalen als universitair opgeleiden, maar minder lang van hun pensioen kunnen genieten. Zo betalen ze relatief meer. Je zou kunnen zeggen dat jongeren en mbo-opgeleiden deels voor de pensioenen van ouderen en universitair opgeleiden betalen. Peter zegt dat het al jaren zo gaat. Hij vindt het zelfs rechtvaardig. Dat de ene groep voor de andere betaalt, noemt hij solidariteit. Een andere spreker vindt het juist diefstal. Hoe denk jij over de situatie?

Aan de hand van zo'n vignette kunt u vragen stellen aan leerlingen, om te kijken of ze de situatie begrijpen, wat zij ervan vinden, en of ze hun mening kunnen onderbouwen.

Met rollenspelen en simulaties spelen we echte situaties na – soms heel uitgebreid, zoals met een Model United Nations of het Nationale Jeugddebat. Ze kunnen leerlingen helpen om zich in het perspectief van een andere persoon, een andere groep of een ander land te verplaatsen. Debatteren kan ook een rollenspel zijn, bijvoorbeeld wanneer je een stelling moet verdedigen waar je het niet mee eens bent. Uit simulaties en rollenspelen kunnen we vooral afleiden in welke mate leerlingen bepaalde vaardigheden beheersen, variërend van luisteren en perspectief innemen tot compromissen sluiten, standpunten onderbouwen en overtuigen. Een nadeel van simulaties is dat het minder eenvoudig is om onderscheid te maken tussen de kennis en de vaardigheden die een leerling bezit.

Rollenspel Kamerdebat

Tijdens het ProDemos Kamerdebat krijgen alle leerlingen een telefoon met daarop een individuele rolomschrijving, en een eigen berichten-inbox. Op deze telefoon kunnen leerlingen nieuwsberichten, sms'jes en e-mails ontvangen over het onderwerp van het debat dat zij moeten gaan voeren: 'Vuurwerk afsteken moet verboden worden voor particulieren'. Op de telefoon vinden zij verder informatie over hun achterban, een Wikipediapagina over vuurwerk en de

standpunten van andere partijen. Deelnemers leren tijdens deze simulatie hoe een Kamerdebat verloopt, welke rol opiniepeilingen kunnen spelen in de besluitvorming en dat 'de wandelgangen' net zo belangrijk kunnen zijn als het eigenlijke debat.

Als u met uw klas een keer mee doet aan het ProDemos Kamerdebat, is dat waarschijnlijk vooral om leerlingen iets te laten ervaren en leren. De leerdoelen van ProDemos zijn ook duidelijk: leerlingen ontwikkelen inzicht in het verloop van een Kamerdebat, waarom politici rekening houden met hun achterban, en hoe politici compromissen sluiten met elkaar. Tijdens zo'n simulatie kunt u ook een evaluatieve blik aannemen. In hoeverre kunnen leerlingen zich verplaatsen in de achterban? Luisteren ze naar elkaar, en kunnen andere partijen ook overtuigen, bijvoorbeeld door het perspectief van de andere aan te nemen?

Portfolio

Met een portfolio stellen we leerlingen in een reeks van opdrachten in de gelegenheid hun niveau te laten zien. Leerlingen kiezen zelf welke producten ze in het portfolio opnemen. Als u een portfolio op een gestructureerde wijze wilt inzetten, dan vergt dat een beoordelingskader met daarin de beoogde burgerschapskennis, -houdingen en -vaardigheden. De ervaring leert dat goed gebruik van een dergelijk portfolio tijdsintensief is, omdat het onderwijsprogramma er uiteindelijk op zou moeten worden aangepast. Een voordeel van deze manier van evalueren is dat leerlingen worden gestimuleerd om ook zelf inschattingen te maken over hun niveau en meerdere kansen krijgen om een hoog niveau te demonstreren.

Rubrics

Ook *rubrics* kunnen inzicht geven in de kwaliteit van uw burgerschapsonderwijs. *Rubrics* dwingen je om samen met de leerlingen na te denken over wat burgerschap is, en welke onderwerpen, dilemma's, kennis, kwaliteiten en vaardigheden daarbij horen. Door burgerschapsontwikkeling in kaart te brengen, zien we bovendien dat burgerschapsvorming een proces is dat nooit helemaal af is. Daarnaast krijgen leerlingen via een *rubric* inzicht in hun eigen beheersingsniveaus én weten ze wat ze gaan leren.

Tips en tricks voor rubrics

- Denk niet in termen van onvoldoende of goed, maar in ontwikkeling (bijvoorbeeld: beginner, gevorderd).
- Maak het specifiek – leerlingen vinden het relatief lastig om aan te geven of ze iets begrijpen. Geef leerlingen daarom mogelijkheden om dat aan te tonen, bijvoorbeeld door voorbeelden te geven.
- Schrijf de *rubric* vanuit de ik-persoon en laat leerlingen hun persoonlijke ontwikkeling evalueren. Bij meer gevorderde leerlingen en hogere klassen kun je ze ook (delen van) de *rubric* zelf laten schrijven, door ze voorbeelden of casussen in te laten vullen (van bijvoorbeeld een concrete grens van de vrijheid van meningsuiting).
- Maak onderscheid tussen kennis, vaardigheden en houdingen. Experts vinden *rubrics* het meest geschikt voor het evalueren van houdingen van leerlingen, omdat leerlingen met *rubrics* de kans krijgen waarom ze iets vinden.⁸⁴ Daarmee kunnen ze blijk geven van diepgang en nuance.
- Als je wil dat leerlingen ook een kritisch perspectief ontwikkelen, dan kun je daar rekening mee houden in de *rubric*. Bijvoorbeeld met items als ‘ik kan voorbeelden noemen van maatschappelijke misstanden in Nederland’ en ‘ik kan voorbeelden noemen waarbij de grondwet tekortschiet voor mensen.’
- Je kan jezelf als docent ook evalueren met de *rubric*, om aan leerlingen te laten zien dat burgerschapsvorming nooit af is, maar een proces waar je voortdurend aan werkt, ook als volwassene.

Ten slotte is het goed om te weten, dat een *rubric* maken best uitdagend is. Het kost tijd om het goed te doen. U kunt ook een bestaande burgerschapsrubric gebruiken. Remmert Daas heeft zo’n *rubric* ontwikkeld.⁸⁵ Bij bestaande *rubrics* is het van belang dat ze in overeenstemming zijn met de leerdoelen die u hanteert.

Evalueren tijdens de mentoruren

‘Wij evalueren ons burgerschapsonderwijs in de mentoruren’, zegt docent Gideon Simon van het Haarlem College. ‘Daar gaan leerlingen in kleine groepjes aan de slag, en stellen we ze open vragen. Wat kan anders? Wat kan beter?’ Daarnaast hebben we een uitgebreide zorgstructuur, zo geeft schoolleider Viola Scheerder aan. Het gebeurt wel eens dat leerlingen andere opvattingen ontwikkelen dan hun ouders. We houden onze leerlingen sowieso goed in de gaten, en als we vermoeden dat er iets is gaan leerlingbegeleiders of mentoren in gesprek.

Een klassikaal gesprek

Veel scholen doen interessante dingen op het gebied van participatie. Leerlingen lopen maatschappelijke stages, werken hard voor een goed doel in projectweken of becomeeren zich als mentoren om jongere leerlingen. Hier wordt niet altijd gemeenschappelijk vervolg aan gegeven. Als er sprake is van reflectie of evaluatie, geschiedt deze vaak individueel en schriftelijk. Er is dus weinig kans om te leren van elkaars belevenissen, inzichten of obstakels. Dat is een gemiste kans. Je kan namelijk ook gemeenschappelijk evalueren. Bijvoorbeeld door een klassikaal gesprek. Of in een vorm waarbij nog meer leerlingen aan het woord komen. Daar geven we hier een voorbeeld van:

Reflectie op de maatschappelijke stage

Laat leerlingen in groepen een carrousel volgen, met aan elke tafel een andere vraag. Deze vragen kunnen gaan over de ervaringen van de leerlingen, zoals:

- Wat waren je taken bij je maatschappelijke stage?
- Wie heeft tijdens je stage indruk op je gemaakt (positief of negatief)?
- Welke kwaliteiten had je nodig om jouw maatschappelijke stage goed te volbrengen?
- Welke verschillen en overeenkomsten zien we tussen onze ervaringen?

Maak ook ruimte voor bredere, maatschappelijke vragen, door leerlingen gericht te vragen naar hun burgerschapstoekomst en reflecties op de samenleving:

- Wat verklaart de verschillen tussen onze ervaringen?
- Denk je dat je later dit soort maatschappelijke activiteiten zal ondernemen? Waarom wel/niet?
- Wat doet de overheid aan dit onderwerp, en wat niet? Hebben bedrijven ook een verantwoordelijkheid? Waarom (niet)? Welke groepen in Nederland zouden volgens jou geholpen moeten worden en waarom?
- Vind je dat iedereen in Nederland (niet alleen scholieren) regelmatig een maatschappelijke stage zou moeten lopen?

Feedback aan het eind van de les

Soms is feedback op een specifieke les ook prettig. Bijvoorbeeld omdat u een les voor het eerst geeft, of het gevoel heeft dat leerlingen de les niet stimulerend vinden. Dan kunt u aan het eind van de les om feedback vragen. Dat gaat het beste individueel, omdat zo iedere leerling feedback kan geven én een bespreking relatief veel tijd kost. U kunt bijvoorbeeld aan het einde van de les briefjes uitdelen met een paar vragen. Het kan ook digitaal, via een app als OnzeLes, die om deze reden ontwikkeld is door de Nationale DenkTank en stichting Leerkracht.

U kunt de zaken waarop u feedback vraagt baseren op uw eigen doelen en hypothesen, maar ook de aangrijpingspunten uit de eerdere hoofdstukken in dit handboek gebruiken. Als u bijvoorbeeld hebt geprobeerd om leerlingen uit te dagen of een passende hoeveelheid autonomie te geven (twee van de motivatiebehoeften uit het zelfdeterminatiemodel), dan kunt u daar gerichte vragen over stellen.

Samengevat

- 1 Bedenk eerst welke aspecten van het burgerschapsonderwijs u wilt evalueren: de resultaten, het proces, en/of de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs. Als het burgerschapsonderwijs op uw school nog wat meer in de kinderschoenen staat, zijn de laatste twee aspecten goed om mee te beginnen.
- 2 Selecteer een instrument dat goed bij dit aspect past. Voor het toetsen van kennis is een kennistoets natuurlijk een goed instrument; om inzicht te krijgen of uw lessen goed in elkaar zitten kunt u aan het einde van de les feedback vragen.
- 3 Maak een goede afweging tussen de hoeveelheid tijd die een evaluatie kost en wat u ervan leert. Dat geldt ook voor de tijd van leerlingen – dat maakt evaluatievormen die tevens educatief zijn aantrekkelijk.

Manieren om onderwijs verder te ontwikkelen

Als u op een of meerdere manieren feedback over uw burgerschapsonderwijs hebt ontvangen, is de volgende stap om het burgerschapsonderwijs verder te ontwikkelen. Dat kan op veel verschillende manieren. We zetten er hier een aantal op een rij en geven een paar praktische tips.

Interne workshops

Iedereen heeft wel zo'n collega: een docent die een hele goede band heeft met zijn of haar leerlingen. Schijnbaar moeiteloos gesprekken voert met de klas over gevoelige thema's. Of juist veel inhoudelijke expertise heeft, over democratie (leraar maatschappijleer) of duurzaamheid (leraar biologie). De ervaring leert dat het ontzettend leuk en leerzaam is om zo'n docent een workshop of lezing te laten geven. Zodat je tips en tricks krijgt, of de inzichten zelfs al gelijk toepast in een gezamenlijk project.

Lesson study

U kunt ook de *lesson study* aanpak gebruiken om het burgerschapsonderwijs met uw collega's te evalueren en verder te ontwikkelen. De *lesson study* aanpak werkt op hoofdlijnen als volgt:⁸⁶

- 1 Vorm een team met 3–6 docenten van verschillende vakken en 1 procesbegeleider (bijvoorbeeld een burgerschapscoördinator of een teamleider).
- 2 Definieer een onderzoeksvraag: bijvoorbeeld, hoe kunnen we onze lessen zo ontwerpen, dat leerlingen zich leren inleven in uiteenlopende perspectieven op het migrantenvraagstuk?
- 3 De *lesson study* groep doet samen onderzoek en ontwikkelt een proefles.
- 4 De docenten voeren de proefles uit en observeren elkaar. Eventueel interviewen ze een aantal leerlingen tijdens of na de proefles.
- 5 Op basis van gezamenlijke reflectie wordt de les aangepast en eventueel opnieuw uitgevoerd.
- 6 De *lessons learned* worden door de procesbegeleider gedeeld met andere docenten.

De *lesson study* aanpak kent een aantal voordelen. Door te werken met lerarengroepen van verschillende vakgebieden, spread je bewustzijn en verantwoordelijkheid voor burgerschap op school. Een burgerschapscoördinator kan de leiding nemen in het proces en dit begeleiden tijdens de bijeenkomsten. Daarnaast benut je de bestaande (soms impliciete) expertise in het team.

Voorbeelden van onderzoeksvragen die gericht zijn op de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen:

Hoe kunnen we lessen ontwerpen waarin leerlingen...

- gemene delers vinden over polariserende kwesties?
- de mogelijkheden van en grenzen aan de vrijheid van meningsuiting leren begrijpen en toepassen op hun eigen omgeving?
- constructief met elkaar in gesprek gaan over netelige actualiteiten?
- een respectvol en open gesprek leren voeren over gender en seksuele diversiteit?
- meer politiek zelfvertrouwen krijgen?

Lesson study zorgt voor meer samenhang en kwaliteit

Thomas Klijnstra is vakdidacticus maatschappijleer en docent aan het Adriaan Roland Holst College, en heeft met verschillende docententeams *lesson study* in de praktijk gebracht. 'We merken dat het echt waardevol is om op deze manier samen over burgerschapsdoelen na te denken. Soms kwamen we erachter dat je niet altijd iets extra's hoeft te doen aan burgerschap, dat het niet meer tijd hoeft te kosten, bijvoorbeeld door iets wat je al doet op een andere manier te belichten. Een collega Engels is vanzelfsprekend bezig met tekst verklaren – dat kan relatief eenvoudig een burgerschapsdimensie krijgen wanneer je daar teksten met actualiteiten bij gebruikt. Zulke betekenisvolle context toevoegen werkt bovendien motiverend voor leerlingen.'

Daarnaast zorgt *lesson study* voor meer samenhang en kwaliteit. ‘We kwamen erachter dat leerlingen van perspectief laten wisselen zowel bij Nederlands, filosofie als geschiedenis gebeurt – en dat je elkaar echt kan versterken door er vanuit een ander vak naar te kijken. Dat komt de kwaliteit ten goede. En meer samenhang in het curriculum brachten we bijvoorbeeld aan door de statistiek die bij wiskunde op het programma staat meer betekenisvol te maken door het te combineren met maatschappijleer. En hierdoor te koppelen aan actuele, maatschappelijke vraagstukken. Zo snijdt het mes aan twee kanten: bij maatschappijleer en maatschappijwetenschappen krijgen leerlingen meer handvatten om actuele vraagstukken te kunnen analyseren, terwijl de abstractere statistiek hierdoor concreter en betekenisvoller wordt. Je komt er met *lesson study* dus achter welke gemeenschappelijkheid je hebt tussen vakken.’

Thomas waarschuwt wel dat *lesson study* staat of valt met de organisatie ervan: ‘Er moet tijd vrijgemaakt worden in het rooster. Onze ervaring is dat het beter werkt als mensen er langere tijd aan kunnen werken. Dus liever twee keer een hele dag dan vijf keer van 15.00 tot 17.00 uur. Maar het loont wel: collega’s geven aan dat ze nu beter snappen wat burgerschapsvorming is, en geven het nu echt concreet vorm in de school.’

Professionele leergemeenschap

Het kan ook goed werken om een professionele leergemeenschap (PLG) in te richten rondom burgerschapsonderwijs. Een PLG heeft als voordelen dat je van elkaar kan leren, dat er gedurende langere tijd op vaste momenten aandacht is voor burgerschapsonderwijs, en dat je met elkaar ziet welke voortgang er wordt geboekt. Dat werkt motiverend. Dat laat het volgende voorbeeld ook zien:

‘Gun jezelf de tijd, en maak je vorderingen zichtbaar’

Johan de Gooijer en Wim Valkman zitten in de professionele leergemeenschap (PLG) vorming van het Greijdanus, locatie Hardenberg. Ze geven de volgende tips:

Johan: Gun jezelf de tijd om met het proces te worstelen. Dat doen we in onze PLG ook. Juist door het zelf te doen en aandacht voor het proces te hebben, leer je. Daarom trekken we zes jaar uit voor het denk- en ontwikkelwerk.

Wim: Tegelijkertijd moet je tussentijds wel het gevoel hebben dat je voortgang maakt. Klein beginnen, oogsten, en de volgende stap nemen. Dat motiveert.

Johan: Ga dilemma's of spanningen niet uit de weg. In onze gereformeerde gemeenschap wordt er bijvoorbeeld anders over evolutie en de schepping gedacht dan op de universiteit. Dat geldt ook voor de maakbaarheid van het lichaam en het leven. We schrijven niet voor, maar vragen wel aan leerlingen: hoe verhoud je je ertoe?

Beiden: Wat altijd goed werkt bij onze leerlingen is om ze iets te laten voelen, dat ze iets of iemand bij wijze van spreken kunnen aanraken. Laat ze dingen ervaren. Zoals de imam en de homo die we hadden uitgenodigd, het democratiespel dat we spelen, de excursie naar Berlijn, of de nieuwkomers die ze ontmoeten als taalmaatje.

Praktische tips voor verdere ontwikkeling

Welke manier van ontwikkelen u ook kiest, zorg dat u een bepaald ritme aanhoudt. Een ritme geeft duurzaamheid, en voorkomt dat u op basis van incidenten of een externe evaluatie aan de slag moet. Daarbij is het handig om na te denken met welke collega's u wilt evalueren – samen evalueren leidt namelijk vaak ook tot meer betrokkenheid en afstemming. Het mag dan vanzelfsprekend klinken, maar het betrekken van leerlingen is nog niet overal de norm. Leerlingen weten natuurlijk niet alles van onderwijs, en zelfs niet altijd wat goed voor ze is. Maar over het algemeen zijn ze een waardevolle bron van feedback, als het om concrete lessen gaat, maar ook wanneer het over onderwerpen en thema's gaat. Door af en toe te onderzoeken welke thema's leven onder leerlingen, kunt u daar rekening mee houden.

'Doe onderzoek naar ons, je leerlingen'

De leerlingen van het Haarlem College weten goed wat er anders is aan burgerschapsonderwijs. Je mag namelijk je eigen mening geven. In discussie met elkaar. Nadenken over wat jij vindt. Een goede leraar vinden ze iemand die leerlingen begrijpt. 'Zo'n leraar hoeft niet alles van ons of onze achtergronden te weten, maar weet wat er speelt, wat ons bezighoudt, en dat wij niet heel anders zijn dan jij vroeger was.' Ten slotte vinden de leerlingen het belangrijk dat je als leraar iedereen gelijk behandelt. 'En soms moet je ons vrijheid gunnen, maar soms is het ook fijn wanneer een leraar streng en rechtvaardig is.'

11

De kwaliteit van externe aanbieders beoordelen

Bram Eidhof



Burgerschapsonderwijs is *hot*. Scholen, beleidsmakers en politici hebben steeds meer aandacht voor burgerschapsvorming. Daar springen veel partijen op in. Sommige aanbieders hernoemen hun bestaande activiteiten als burgerschapsonderwijs, omdat het onder die naam makkelijker te verkopen is. Andere stellen dat onderwerpen als sociale veiligheid en burgerschap moeiteloos te combineren zijn in slechts twee lessen. De meeste partijen zijn weinig specifiek over wat ze onder burgerschap verstaan – als het goed voelt, kan het geen kwaad, is de gedachte. Ten slotte zijn er ook partijen die gedegen programma's aanbieden en goed hebben nagedacht over wat ze beogen, voor welke doelgroep, en waarom hun aanpak zou werken.

Websites die proberen het aanbod te verzamelen, doen geen uitspraken over de kwaliteit van programma's. Het kan dan ook lastig zijn al die verschillende aanbieders te beoordelen. Daarom zetten we in dit hoofdstuk de belangrijkste vragen op een rij. Die kunt u gebruiken om uw eigen oordeel over aanbieders te vellen.

Past het aanbod binnen uw doelen?

De belangrijkste, eerste vraag die u kunt stellen is of het aanbod binnen uw doelen past. Een programma kan immers van uitzonderlijke kwaliteit zijn, maar iets geheel anders beogen dan u met uw school wenst te bevorderen. Zo is een programma dat de nadruk legt op vrijwilligerswerk en dienstbaarheid wellicht minder geschikt als uw school vanuit haar visie op burgerschap juist burgerlijke ongehoorzaamheid wil stimuleren. Tenzij die dienstbaarheid in het teken van een hoger ideaal staat natuurlijk, en leerlingen met het vrijwilligerswerk ook buiten de lijntjes mogen kleuren en zelfs de bestaande orde mogen ondermijnen. U merkt het al, het is verstandig om zowel naar de doelen van een programma als naar de concrete uitwerking te kijken.

Dit proces begint altijd met de schoolvisie op burgerschapsonderwijs. Met die visie in de hand, kunt bekijken of het aanbod binnen de doelen van de school past. Vervolgens kijkt u naar het aanbod binnen de school. Voor wat u zelf al doet, heeft u logischerwijs geen externe partij nodig, tenzij u inschat iets van die partij te kunnen leren.

Als het aanbod binnen de leerdoelen van uw school past en een lacune opvult, is het de moeite waard om het te overwegen. Het externe aanbod kan in dat geval het interne aanbod aanvullen of verdiepen.

Zodra die situatie zich voordoet, is het handig om de kwaliteit van het programma te beoordelen. Hoe dat gaat, behandelen we in de volgende secties.

Op welke aspecten kunt u kwaliteit beoordelen?

Of een burgerschapsaanbod van een externe partij kwaliteit heeft, hangt van verschillende factoren af. Zoals iedere onderwijssituatie, hangt veel af van degene die het onderwijs geeft. Maar tegenwoordig laten steeds meer aanbieders hun aanbod ook onderzoeken, om te laten zien dat het programma de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen stimuleert. In de volgende secties houden we de termen die aanbieders gebruiken kritisch tegen het licht, om het kaf van het koren te scheiden.

Wat levert het op voor leerlingen?

De ultieme vraag die bepaalt of een extern aanbod kwaliteit heeft, is of het wat oplevert voor leerlingen. Aanbieders verschillen in dat opzicht in hun ambities. Sommigen claimen leerlingen alleen een ervaring te bieden. Andere aanbieders beogen leerlingen specifieke kennis, inzicht, vaardigheid of een houding bij te brengen. Het is altijd prettig wanneer er voldoende informatie is om zelf te kunnen oordelen over een programma. Daarbij is het handig als aanbieders niet alleen de idealen die ze nastreven benoemen, maar ook hoe ze die idealen concreet denken te realiseren.



Een fictief voorbeeld: Be The Change

Be The Change streeft een samenleving zonder vooroordelen na. We richten ons op leerlingen, om zo vooroordelen tussen groepen te bestrijden. Dat doen we door leerlingen uit verschillende groepen gedurende een dag met elkaar in contact te brengen, en ze met elkaar in gesprek te laten gaan aan de hand van actuele thema's. Daarnaast hangen deelnemende scholen een vlag met daarop het woord 'respect' op, om te laten zien dat respect voor elkaar belangrijk is.

Analyse

Deze aanbieder is duidelijk over haar ideaal en de werkwijze. Be The Change wil meer dan een ervaring bieden, maar een houding veranderen (een onbevooroordeelde houding bevorderen) en wellicht kennis bijbrengen. De activiteiten zijn ook duidelijk, zij het wat algemeen beschreven. Maar de vraag waarom deze activiteiten tot minder vooroordelen zouden moeten leiden wordt niet toegelicht. We weten uit onderzoek dat contact tussen leerlingen uit verschillende groepen vooroordelen kan doen verminderen, maar ook kan vergroten. Dat hangt mede af van de omstandigheden waarin de contacten plaatsvinden. De aanbieder zou dus explicieter moeten zijn over de verandertheorie. Wat ook ontbreekt, is informatie of het programma werkt.

Wanneer aanbieders uitspraken doen over wat ze beogen, en welke aspecten van burgerschap ontwikkeld worden door hun programma, zien we verschillende categorieën.

Een ervaring

Ten eerste kunnen aanbieders een ervaring aanbieden. Zoals een simulatie, waarin je ervaart hoe het is om deel te nemen aan een top van de Verenigde Naties, zoals *Model United Nations*. Of hoe het voelt om gediscrimineerd te worden, aan de hand van een film. Leerlingen kunnen een ervaring gebruiken om een nieuwe rol uit te proberen of te onderzoeken of ze ergens talent voor hebben. In algemene zin geldt dat een ervaring *an sich* niet genoeg is om duurzame burgerschapsontwikkeling te stimuleren. Zo laat onderzoek zien dat maatschappelijke stages tot meer ontwikkeling leiden wanneer leerlingen er structureel en hoogwaardig op reflecteren⁸⁷. Dan kun je als leerling zelfs van de ervaring van iemand anders leren. U kunt natuurlijk ook zonder de externe aanbieder voortborduren op de ervaring die leerlingen hebben opgedaan, om het geleerde te verdiepen en te verduurzamen.

Het ontwikkelen van burgerschapscompetenties

Een programma kan een ervaring bieden, maar ook als doel hebben om de ontwikkeling van burgerschapskennis, -inzicht, of -vaardigheid te stimuleren. Of een competentie – een combinatie van kennis, vaardigheid en houdingen, zoals om kunnen gaan met verschillen tussen mensen. Wanneer een programma zulke expliciete leerdoelen formuleert, wordt het interessant. Dan kunt u namelijk bepalen of deze leerdoelen goed passen bij de leerdoelen die u als school heeft geformuleerd. En kunnen we de aanbieder vragen om uit te leggen waarom het programma zou werken.

Door wie wordt het gegeven?

Of een programma werkt, hangt niet alleen van het programma zelf af. Het is net zo goed van belang wie het geeft. We weten immers dat in het onderwijs docenten het grootste verschil maken. Dat geldt ook voor burgerschapsonderwijs. Daarom is het zaak om een beeld te krijgen wie het programma geeft. Sommige aanbieders zijn daar heel expliciet in en beschrijven welke ervaring de begeleiders en docenten hebben, welke opleiding, en of ze trainingen volgen voordat ze het programma mogen geven. Net zo waardevol zijn oordelen en ervaringen van deelnemende scholen – zowel van leerlingen als van docenten.

Afhankelijk van de doelen en de thema's die behandeld worden, kun je specifieke vragen stellen over de vaardigheden van programmabegeleiders en -docenten. Als het programma over een gevoelig of controversieel onderwerp gaat, kun je bijvoorbeeld vragen of de docent in staat is om een veilige sfeer te creëren, of goed om kan gaan met leerlingen die (te) dominant aanwezig zijn. Als aanbieders expliciet zijn over wat het programma van leerlingen vraagt, kunt u daar als docent op anticiperen door het programma met de klas voor te bereiden.

Hoe weten we wat het oplevert?

Externe aanbieders hebben alleen bestaansrecht wanneer hun aanbod iets oplevert. Dat is nog sterker het geval wanneer dat niet binnen de school te realiseren is, om welke reden dan ook. Toch zijn veel aanbieders nog niet zo duidelijk over de vraag waarom hun aanbod iets zou opleveren. Als u wilt beoordelen wat deelname aan een programma oplevert, kunt u naar drie verschillende typen onderbouwing vragen. Elk type onderbouwing heeft voor- en nadelen. Die behandelen we hieronder.

Op ervaringen gebaseerd

Hoe weten we of een programma werkt? De meeste mensen zijn geneigd om daarvoor eerst te kijken naar hun ervaringen. Wat hebben de leerlingen gezegd en gedaan? Is hun houding of gedrag veranderd, of hebben ze een nieuw inzicht opgedaan? Staan ze op een andere manier in de wereld? Dat soort ervaringen vormt een goede eerste indicatie of een programma werkt of niet.

Toch kent deze vorm van onderbouwing ook nadelen. Het is namelijk een weinig systematische manier van onderbouwen. En hoewel een ervaring vaak overtuigend kan zijn, kan schijn bedriegen. Zo kan het bijvoorbeeld zijn dat een leerling al lang iets kon, maar dat pas toonde toen hij of zij de kans kreeg in dit programma. Of dat de sfeer heel prettig is, en leerlingen zich bijvoorbeeld begripvol opstellen, maar dat er niets wordt geleerd. En als er iets geleerd wordt, is het altijd maar de vraag of het geleerde beklijft. Daarom zijn ervaringen weliswaar informatief, maar geen definitieve onderbouwing van de werking van een programma.

Evidence-informed

De onderbouwing van een programma kan ook op wetenschappelijke inzichten berusten. Over werkzame mechanismen bijvoorbeeld. Die bespraken we al in hoofdstuk 7. Sommige programma's baseren zich ook op theorieën, zoals de zelfdeterminatietheorie of de contacttheorie. Dat zijn theorieën die empirisch onderzocht zijn. Een programma dat alleen *evidence-informed* is, is zelf niet onderzocht.

Het is altijd verstandig om kritisch te kijken naar de verandertheorie die programma's hanteren. De verandertheorie beschrijft waarom de activiteiten van het programma tot de ontwikkeling van burgerschap zou leiden. Een sterke onderliggende theorie is ten slotte geen garantie voor succes wanneer de uitvoering van onvoldoende kwaliteit is.

Evidence-based

Wanneer een aanbieder een programma uitgebreid heeft laten onderzoeken, spreken we van een *evidence-based* programma. Vaak gebeurt dat via kwantitatief wetenschappelijk onderzoek. Zulk onderzoek kent ook beperkingen: het toont niet per se aan *waarom* of *hoe* het programma werkt. Dat is juist een kracht van meer kwalitatief en experimenteel onderzoek.

In de praktijk kunnen programma's zich baseren op een combinatie van ervaringen, een *evidence-informed* verandertheorie, en *evidence-based* onderzoek.

Vragen en valkuilen bij 'bewezen effectief'

Als een programma claimt bewezen effectief te zijn, klinkt dat vertrouwenwekkend. Blijkbaar is het programma uitgebreid onderzocht en werkt het. Zo simpel is het echter niet. Zo is er een burgerschapsprogramma (dat we hier niet bij naam zullen noemen) dat zegt 'bewezen effectief' te zijn, maar slechts uit een korte activiteit en een eindpresentatie bestaat. Kunnen we dan zo snel klaar zijn, met dat hele burgerschapsonderwijs? Waarschijnlijk niet. Daarom zetten we hier een aantal vragen en valkuilen op een rij. Ziet u een aanbieder roepen dat het programma effectief is? Dan kunt u hiermee achterhalen wat ze precies bedoelen.

Bewezen effectief – voor wie en welke ontwikkelingsfase?

De eerste vraag die u kunt stellen is voor welke doelgroep de effectiviteit is onderzocht. De gemiddelde leerling bestaat immers niet. Soms werkt een programma alleen voor basisschoolleerlingen, of wel voor vwo'ers maar niet voor vmbo'ers. Het maakt ook uit of leerlingen zich machteloos voelen of juist bijzonder mondig zijn. Iedere doelgroep heeft kenmerkende eigenschappen, zoals

- Onderwijstype (van speciaal onderwijs tot en met gymnasium)
- Ontwikkelingsfase (van jonge kinderen tot en met adolescenten)
- Culturele achtergrond
- Sociaaleconomische achtergrond

Natuurlijk zitten er vaak leerlingen uit meerdere groepen in dezelfde klas. Toch zijn er ook verschillende gemene delers, die voor de gehele of het grootste deel van de groep gelden. Zoals veel docenten doen, is het verstandig om je af te vragen of het programma goed past.

Vragen die u aan aanbieders kunt stellen:

- Voor welke doelgroep(en) is de effectiviteit van het programma onderzocht en/of bewezen?
- Is de effectiviteit van het programma ook onderzocht voor [ons type] leerlingen?

Bewezen effectief – voor hoe lang?

Bewezen effectief betekent niet dat een programma duurzaam zoden aan de dijk zet. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat kortdurende activiteiten en programma's zelden tot duurzame leerresultaten leiden. Mocht u gebruik maken van externe aanbieders of locaties, dan is het zinnig om zulke activiteiten in te bedden in het curriculum. Veruit de meeste programma's hebben hun effectiviteit slechts over beperkte tijd inzichtelijk gemaakt.

Vragen die u aan aanbieders kunt stellen:

- Leidt het programma ook tot duurzame resultaten?
- Hoe lang beklijven de opgedane kennis, vaardigheden of houdingen?

Bewezen effectief – maar hoe groot is het effect?

Een programma kan langdurig bewezen effectief zijn voor een scala aan doelgroepen, maar toch nauwelijks resultaten opleveren. Hoe zit dat? Bij effectiviteitsstudies speuren wetenschappers naar de effecten van een programma. Daar gebruiken ze statistische analyses voor. Zulke analyses hebben meer kracht wanneer het onderzoek grotere aantallen leerlingen omvat. Met grote aantallen kan ook een miniem effect worden opgemerkt, dat anders als ruis was aangemerkt.

Kortom, dat een effect statistisch significant is, wil nog niets zeggen over de grootte van het effect. De wetenschappelijke aanduiding voor dat laatste is effectgrootte. Die wordt gemeten op een schaal van 0 tot 1 (en 0 tot -1, als het om negatieve effecten gaat). Sommige wetenschappers, zoals John Hattie, stellen dat een bepaalde aanpak pas vanaf een effectgrootte van 0,4 de moeite waard is. Zo simpel is het niet, want of iets de moeite waard is hangt natuurlijk ook af van de vraag *hoeveel* moeite en tijd iets kost. Als een programma van een dag bijvoorbeeld een effectgrootte van 0,2 bereikt, is dat uitzonderlijk veel voor een dag – en ook de moeite waard, omdat de moeite vrij beperkt is.

Vragen die u aan aanbieders kunt stellen:

- U zegt dat uw programma bewezen effectief is. Hoe staat het met de grootte van de effecten?
- Uw programma kost tijd. Levert het programma meer leerwinst op dan programma's of activiteiten van vergelijkbare omvang?

Bewezen effectief – in welke context?

Veel onderwijsonderzoek simplificeert de praktijk. Als docent weet u dat er veel factoren van invloed zijn op het onderwijs dat u geeft. De verwachtingen van ouders, de groepsdynamiek, de kennis en denkbelden die leerlingen van huis uit meekrijgen, hoeveel tijd u van uw schoolleiding krijgt om het onderwijs te ontwikkelen, uw eigen vaardigheden... en zo zijn er tientallen factoren te benoemen.

Kwantitatief onderwijsonderzoek probeert die complexiteit het hoofd te bieden door te controleren op zulke factoren. Om zo de verschillende invloeden die *niet* uit het te onderzoeken programma bestaan, weg te filteren. De reden hiervoor is dat we anders een vertekend beeld kunnen krijgen van het programma. In dat geval krijgen we geen zicht op het zuivere effect van het programma, maar verstoren andere invloeden de bevindingen.

Een belangrijke beperking van deze werkwijze is dat de context er natuurlijk toe doet, in de praktijk. Wat voor de ene groep of leerling werkt, werkt niet altijd voor iedere groep of leerling. Dat geldt voor alle beroepen waarin met mensen wordt

gewerkt.⁸⁸ Zo zal een programma dat van leerlingen vraagt om zich kwetsbaar of reflectief op te stellen alleen goed werken in klassen met een veilig klassenklimaat. Dat weten we uit ervaring. De invloed van context op de werking van een programma noemen we interactie. Hoewel die niet altijd onderzocht wordt, is ze wel van belang voor het effect van het programma in de praktijk.

Daar kunt u uw professionele oordeel voor gebruiken. Verwacht u dat het programma werkt, ook gezien de groepsdynamiek, de diversiteit in de klas, of de pedagogisch-didactische aanpak die de klas gewend is? Schroom niet om de aanbieder te vragen of het programma ook bewezen effectief is voor de doelgroep die uw klas vertegenwoordigt – als de aanbieder geen onderzoek heeft laten doen, hebben aanbieders doorgaans wel ervaringen met soortgelijke klassen. Daar kun u ook docenten met vergelijkbare klassen om vragen, wanneer zij aan het programma hebben deelgenomen.

Bewezen effectief – maar is er sprake van transfer?

Als een leerling in een specifieke context iets leert, betekent dat niet dat een leerling ook in staat is om het geleerde in een andere context in de praktijk te brengen. Dat is een probleem, want burgerschapsonderwijs is ook bedoeld om leerlingen voor te bereiden op hun leven in onze democratische samenleving. Er bestaat vrijwel geen onderzoek of leerlingen die in een programma iets leren, dat ook in andere contexten, zoals op school, in hun huidige privé- of publieke leven of in de toekomst, toepassen. Althans, niet specifiek voor burgerschapsonderwijs.



Algemene valkuilen bij externe aanbieders

De aanbieder heeft een eigen agenda

Sommige aanbieders vinden er geen doekjes om. Ze zijn duidelijk over hun missie, of dat nu opkomen voor werknemers, werkgevers, het milieu, of de automobilist is. Vanuit hun missie ontwikkelen ze soms ook lespakketten. Of stellen gastdocenten beschikbaar. U kunt de bereidheid van deze organisaties benutten, bijvoorbeeld door een perspectief in te brengen dat u op uw school niet veel aantreft. Of om een onderwerp heel concreet te maken. Als u vermoedt dat zo'n organisatie een sterk gekleurd perspectief op de realiteit vertolkt, kunt u ervoor kiezen om haar niet uit te nodigen. Maar u kunt er natuurlijk ook voor kiezen om uw leerlingen erop voor te bereiden, en het als test van hun kritische denkvaardigheden te zien. Of door twee organisaties uit te nodigen, die ieder hun perspectief delen, zoals een vakbond en een werkgeversorganisatie.

We doen het want het is gratis

Burgerschapsonderwijs wordt vaak belangrijk gevonden, maar heeft zelden de hoogste prioriteit. Schoolleiders stellen niet altijd budget beschikbaar. Daarom vragen veel aanbieders van programma's subsidies aan bij fondsen en overheden. Met behulp van deze subsidies kunnen programma's vervolgens 'gratis' worden aangeboden aan scholen. Het is een open deur, maar simpelweg een programma gebruiken omdat het geen kosten met zich meebrengt is natuurlijk geen sterk argument als u zich hard maakt voor hooggekwalificeerd burgerschapsonderwijs.

We doen het want het kost ons geen moeite

Veel docenten kampen met hoge werkdruk. Dan is het verleidelijk om een programma te kiezen dat al het werk volledig uit handen neemt. Daar adverteren sommige externe aanbieders dan ook mee. 'Wij ontzorgen u volledig', schrijven ze bijvoorbeeld op hun website en flyers. Natuurlijk is de inzet die u zelf als school moet plegen een relevante overweging. Maar aan een aanbieder die het onderwijs volledig uit handen neemt, kleven ook belangrijke nadelen. Zo mist u een kans om zelf meer ervaring op te doen met het ontwerpen of geven van onderwijs. En kan het zijn dat leerlingen het geleerde interpreteren als docentspecifiek. Het onderwijs wordt er ook vluchtiger van, tenzij u het programma inbedt in het bestaande onderwijs.

We doen het omdat het er goed uit ziet

Sommige scholen hebben er een handje van. Een programma of activiteit doen omdat er zulke mooie foto's en filmpjes van gemaakt kunnen worden. Om die vervolgens in te zetten bij het werven van leerlingen. In een stelsel waarin scholen om leerlingen concurreren vanwege de financiering, is het niet gek dat zulke dynamiek ontstaat. En aangezien we geen eindexamens burgerschap kennen, kan het verleidelijk zijn om iets dat er goed uit ziet prioriteit te verlenen boven een aanpak die duurzame ontwikkeling

oplevert. Maar met goed onderwijs heeft het natuurlijk weinig te maken. In het beste scenario gaan goed onderwijs en PR hand in hand. Hoe u het verschil dat u met kwalitatief hoogstaand burgerschapsonderwijs inzichtelijk kan maken, leest u in hoofdstuk 7.

Het werkte daar dus het zal hier ook wel werken

U kent de verhalen over buitenlands onderwijs waarschijnlijk wel. Finland, Singapore... als we het in Nederland ook zo zouden aanpakken, zouden onze leerlingen nog beter gaan presteren. Zo eenvoudig is het natuurlijk niet. Wat in een land werkt, hoeft niet per se in een ander land te werken. Hetzelfde geldt voor scholen – en soms zelfs binnen de school of klas. Als docent kunt u als geen ander beoordelen of een andere school of klas – waar het programma zo goed werkte – vergelijkbaar genoeg is met uw eigen school of klas. En welke aanpassingen er eventueel nodig zijn om het wel te laten werken. Want een geslaagde praktijk elders is natuurlijk een aanbeveling, maar kan alleen goed geïnterpreteerd worden in samenhang met de context waarin de praktijk succesvol was.

Naar bijzondere locaties

Sommige aanbieders hebben als meerwaarde dat u een bijzondere locatie bezoekt, zoals een rechtbank, voormalig concentratiekamp, museum of de Tweede Kamer. Goede aanbieders stellen je als docent ook in staat om een gedegen voorbereiding en nabespreking te verzorgen, zodat het geleerde beter beklijft. Bijvoorbeeld door lesmateriaal en tips & tricks voor docenten beschikbaar te stellen.

U kunt zelf ook verschil maken. In de voorbereiding door de voorkennis van leerlingen te activeren, of ze alvast vragen te laten formuleren. Maar ook door achteraf te reflecteren op het geleerde, zoals we in hoofdstuk 7 al bespraken.

Checklist externe aanbieders

Als u overweegt om met een externe aanbieder in zee te gaan, door een locatie te bezoeken of deze te betrekken bij het onderwijs op uw school, dan kunt u onderstaande vragen gebruiken om in korte tijd te bepalen of de aanbieder voor u van meerwaarde is.

- 1 Beoogt het programma leerdoelen te bevorderen die binnen uw visie op burgerschapsonderwijs passen?
- 2 Past het qua onderwerp en timing in het curriculum?
- 3 Wat levert het op voor leerlingen?
- 4 Zijn de begeleiders/docenten van voldoende kwaliteit?
- 5 Maakt de aanbieder op overtuigende manier aannemelijk dat het programma effectief is?
- 6 Maakt de aanbieder van het programma aannemelijk dat het programma ook voldoende effectief zal zijn voor uw klas? (doelgroep, context, grootte van effect, duurzaamheid van effecten)
- 7 Doen we het niet vooral omdat het gratis is, geen moeite kost, of omdat het goede PR oplevert?

Nawerk



Dankwoord

Een boek over burgerschapsonderwijs schrijven – dat kan alleen maar een collectieve inspanning zijn. In de eerste plaats bedanken we daarom de scholen die aan dit handboek hebben meegewerkt. Zonder de gesprekken en inspirerende voorbeelden uit alle hoeken van het land, voor elk schooltype, en voor zulke verschillende leerlingenpopulaties en waardeoriëntaties was het handboek niet half geworden van wat het nu is. Dank aan de leerlingen die we konden spreken – jullie weten wie jullie zijn, ook al hebben we jullie onder een pseudoniem opgevoerd. Dank aan de docenten: Gideon Simon, Harmen Falkena, Janine Dibbits, Arjen de Jong, Daan Verhoeven, Johan de Gooijer, Wim Valkman en Sietse Huijben. En aan de team-, project- en schoolleiders: Viola Scheerder, Arjo Heij, Katrien van de Gevel, Mathilde Tempelman, Ton Sebens en Hans Teunissen.

Daarnaast bedanken we ook een aantal experts, die bereid waren hun kennis en kunde met ons te delen. Zoals Ellen Claes, voor haar inzichten over wat werkt bij het ontwerpen van onderwijs. Sophie Verhoeven, voor haar kennis van de praktijk, en hoe onderwijsteams samen een positief pedagogisch klimaat kunnen ontwikkelen. Willemin Rinnooy Kan, voor haar tijd om wat burgerschapsonderwijs wel en niet is aan te scherpen én toegankelijk te houden. Doret de Ruyter, voor het sparren over de normatieve kanten van burgerschap en de democratische rechtsstaat als meta-ethiek. Thomas Klijnstra, voor het delen van zijn inzichten in en ervaring met *lesson study*. En ten slotte Remmert Daas, voor ons gesprek over het evalueren van burgerschapsonderwijs. Jullie inzichten hebben we zo goed mogelijk verwerkt – eventuele fouten zijn geheel de onze.

Een aantal schoolleiders heeft een conceptversie van het handboek gelezen. Dank voor jullie feedback, in zo'n korte tijdsspanne: Corinne Sebrechts, Martin Jan de Jong en Karin Peusens. Dieuwertje de Graaff, bedankt voor al het werk dat je hebt verzet, en je altijd constructieve en zinnige suggesties.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar ProDemos. Voor het geloof in dit boek, en alle steun, tot en met de redactie en vormgeving. We delen een burgerschapsmissie,

en de overtuiging dat met publiek geld geproduceerde kennis ook publiek beschikbaar dient te zijn.

Coen en Hessel, ten slotte – dit boek is zoveel beter geworden door jullie betrokkenheid. Als medeauteurs, maar ook als kritische meelezers en -denkers. Ik vond het heel prettig samenwerken, met jullie zeldzame combinatie van scherpheid en vriendelijkheid. Dank jullie wel daarvoor.

Over de auteurs

Bram Eidhof

Dr. Bram Eidhof (1987) is de oprichter van bureau Common Ground en als universitair docent burgerschapsonderwijs verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek. In zijn overtuiging is onderzoek niets waard wanneer het de praktijk niet bereikt. En wordt de kracht van docenten zelden ten volle benut. Daarom bouwt hij samen met scholen aan beter burgerschapsonderwijs. Door trainingen en workshops te geven, maar ook als mede-initiatiefnemer en ontwikkelaar van het burgerschapsprogramma Stadslab, waarin leerlingen van verschillende vo-scholen zich samen in maatschappelijke thema's verdiepen en verschil leren maken.

Bram promoveerde in 2016 op democratisch burgerschap en ongelijkheid in het onderwijs. Eerder redigeerde hij de bundel *Sociologen over Onderwijs*, schreef hij het pamflet *Het Wilhelmus Voorbij*, en publiceerde hij in wetenschappelijke tijdschriften, kranten en vakbladen. U kunt Bram bereiken op: bram@bureaucommonground.nl.

Coen Gelinck

Coen Gelinck (1972) is hoofd Educatie bij ProDemos. Coen combineert ervaring met bevlogenheid. Hij kent de onderwijspraktijk als voormalig docent maatschappijleer, maatschappijwetenschappen en geschiedenis. Daarnaast is hij actief binnen de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer. Hij werkte bij SLO als leerplanontwikkelaar mens en maatschappijvakken en was als vakdidacticus verbonden aan de Vrije Universiteit. Coen kan abstracte concepten in praktische handvatten en werkvormen vertalen, waarbij hij rekening houdt met de (on)mogelijkheden van de schoolpraktijk.

Hij schreef verscheidene artikelen over burgerschapsonderwijs in *Maatschappij & Politiek* en werkte mee aan de eindredactie van het *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. U kunt Coen bereiken op c.gelinck@prodemos.nl

Hessel Nieuwelink

Dr. Hessel Nieuwelink (1980) is lector burgerschapsonderwijs en hoofddocent aan de lerarenopleiding maatschappijleer aan de Hogeschool van Amsterdam. Hessel was voorheen leraar maatschappijleer op verschillende scholen (van vmbo b/k tot gymnasium) in Amsterdam. Sinds 2006 is hij lerarenopleider maatschappijleer en betrokken bij onderwijsontwikkeling rondom burgerschap bij andere lerarenopleidingen bij de HvA.

In 2016 promoveerde Hessel op onderzoek naar democratische gezindheid van Nederlandse jongeren in het vmbo en vwo. Hij keek daarbij ook naar de rol van de school en ongelijke kansen tussen jongeren. Hessel doet onderzoek naar de effectiviteit van democratisch burgerschapsonderwijs, controversiële onderwerpen in de klas, de ontwikkeling van burgerschap van kinderen en jongeren en ongelijke kansen tussen jongeren. Hessel publiceerde uitgebreid over burgerschapsonderwijs in internationale wetenschappelijke tijdschriften, (Nederlandse) vakbladen, kranten en didactische handboeken en schreef diverse rapporten. U kunt Hessel bereiken op: h.nieuwelink@hva.nl.

Noten

- 1 De oplettende lezer zal zijn opgevallen dat de twee leerlingen die we op De Nassau spreken, zelf hun pseudoniemen hebben uitgekozen, nadat de koppels Timon & Pumba en Ernst & Bobbie door uw auteur werden afgewezen...
- 2 Zie onder meer Newcom lerarenenquête Nationale DenkTank 2015 en Nieuwelink, H. (2018), *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? Een onderzoek naar de opvattingen van leraren*.
- 3 Binnema, H., Adriaansen, M.L. & Verhue, D. (2007), *Jonge burgers en democratie. Kennis, houding en vaardigheden*. Dit geldt ook voor veel volwassenen, zie Dekker, P. & Den Ridder, J. (2018), 'Afkeer en afzijdigheid', In: van der Meer, T., van der Kolk, H., & Rekker, R. (red.), *Aanhoudend wisselvallig. Nationaal Kiezersonderzoek 2017*.
- 4 Munniksmma, A. et al. (2017), *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- 5 Volman, M. & ten Dam, G. (2003), *A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education*. Curriculum Inquiry; Nieuwelink, H. (2016), *Becoming a Democratic Citizen. A Study among Adolescents in Different Educational Tracks* (proefschrift).
- 6 Rekker, R. (2018), 'De keuze van jongeren', In: van der Meer, T., van der Kolk, H., & Rekker, R. (red.). *Aanhoudend wisselvallig. Nationaal Kiezersonderzoek 2017*.
- 7 Munniksmma, A. et al. (2017), *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- 8 SLO & Diversion (2016), *Verkenning. Dialoog als burgerschapsinstrument*.
- 9 Dekker, P., den Ridder, J., van Echtelt, P., van Houwelingen, P. (2018), *Burgerperspectieven 2018*|4. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- 10 Schmeets, H. & de Witt, S. (2017), *Gerapporteerde spanningen in de samenleving en de eigen ervaring daarmee*. Centraal Bureau voor Statistiek.
- 11 Bovens, M. & Wille, A. (2014), *Diplomademocratie*; Boogaard, G. & Michels, A. (red.)(2016); *G1000, Ervaringen met burgertoppen*. Den Haag, p. 105–107. Wille, A. (2018), 'Ongelijkheid en de hoogopgeleide participatie-elite', In: In: van der Meer, T., van der Kolk, H., & Rekker, R. (red.), *Aanhoudend wisselvallig. Nationaal Kiezersonderzoek 2017*.
- 12 Onderwijsraad (2018). Advies wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs.
- 13 Acemoglu, D. & Robinson, J.A. (2012), *Why Nations Fail*.
- 14 Zie bijvoorbeeld Theocharis, Y., & Quintelier, E. (2014), 'Stimulating citizenship or expanding entertainment? The effect of Facebook on adolescent participation', *New Media & Society*; Quintelier, E. (2015), 'Intergenerational transmission of political participation intention' *Acta Politica*.

- 15 Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Janmaat, G., (2016), De maatschappelijke opdracht van de school: burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. In Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (red.), *Sociologen over onderwijs*, 259–280.
- 16 Keating, A., & Janmaat, J. G. (2015), 'Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?'. *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429.
- 17 Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011), 'Measuring young people's citizenship competences' *European Journal of Education*, 46(3), 354–372.
- 18 Hendriks, F., et al. (2016), 'Bewegende beelden van democratie. Legitimiteitsmonitor', Democratisch Bestuur 2015.
- 19 Zie bijvoorbeeld Marchant, G. et al. (2001), 'Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement', In: *Psychology in the schools*.
- 20 Eidhof, B. (2016), *Influencing Youth Citizenship*.
- 21 Zie Eidhof, B. (2018), *Het Wilhelmus Voorbij* voor een uitgebreide analyse.
- 22 Leenders, H., Veugeliers, W., & De Kat, E. (2008), 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands', *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170.
- 23 Ruby, A., & Doolittle, E. (2010), Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children: Report From the Social and Character Development Research Program.
- 24 Steutel, J., & Spiecker, B. (2001), 'Staatsburgerlijke opvoeding in een liberaal-democratische samenleving', In: Smeyers, P., & Levering, B. (red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek*.
- 25 Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2018) *m Teaching diversity in citizenship education: context-related teacher understandings and practices*. Teaching and Teacher Education.
- 26 Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*, Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- 27 Abdelzadeh, A., Zetterberg, P., & Ekman, J. (2015), 'Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students' *Acta Politica*, 50(3), 253–278.
- 28 Inspectie van het Onderwijs (2016), *Onderwijsjaarverslag 2014–2015*.
- 29 Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000), 'Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being' *American Psychologist*, 55, 68–78.
- 30 Een korte geschiedenis van Maatschappijleer. In: Olgers, T., van Otterdijk, R, Ruijs, G., de Kievid, J., & Meijs, L., (2014). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*.
- 31 Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010), 'Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument' *Pedagogische studiën*, 87(5), 313–333.
- 32 Akker, J. van den (2003), 'Curriculum perspectives: An introduction', In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; Thijs, S., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO
- 33 <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>.
- 34 IE International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework. W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti. Amsterdam: IEA, 2016.
- 35 Inspiratiebronnen voor doelen
 - ICCS raamwerk: <https://iccs.iea.nl/resources/publications/single-publication/news/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2016-assessment-framework/>
 - Competences for democratic culture: www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/competences-for-democratic-cul.htm
 - Doelen burgerschapsonderwijs en mensenrechteneducatie voor het schoolcurriculum: <http://downloads.slo.nl/Documenten/doelen-burgerschapsonderwijs-en-mensenrechteneducatie-voor-het-schoolcurriculum.pdf>
 - De matrix van het onderzoek Burgerschap Meten www.burgerschapmeten.nl/Handleidingen/De_Matrix.pdf

- Leerlijn actief burgerschap GO! Vlaanderen: <http://pro.g-o.be/blog/Documents/LEER-LIJN%20ACTIEF%20BURGERSCHAP%2027062018.pdf>
- 36 Ten behoeve van het peilingsonderzoek dat de Inspectie van het Onderwijs in 2020 uitvoert. Zie <http://downloads.slo.nl/Repository/burgerschap-in-het-basisonderwijs.pdf>
- 37 <https://burgerschapmbo.nl/beleid-en-regelgeving/vier-dimensies/>
- 38 Van der Hoek, B., Keissen, H., Nieuwelink, H., Pauw, I., Wilschut, A., *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 2012.
- 39 Folmer, E. Koopmans- van Noorel, A & Kuiper W. (red.) (2017), *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO. (p.146)
- 40 Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van. (2009), *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- 41 *Levensbeschouwing* wordt niet standaard tot de mens en maatschappijvakken gerekend. Er is geen visie voor Curriculum.nu. Deze inschatting is gebaseerd op: <https://orthfund.nl/wp-content/uploads/2017/01/woe-1400-Taco-Visser-Ger-van-Heijden-Religie-en-Levensbeschouwing-notitie-voor-feedbackgroepen.pdf>
- 42 <https://orthfund.nl/wp-content/uploads/2017/01/woe-1400-Taco-Visser-Ger-van-Heijden-Religie-en-Levensbeschouwing-notitie-voor-feedbackgroepen.pdf>
- 43 Eidhof, B. (2016), *Influencing youth citizenship*.
- 44 Beroepstrots als bron voor burgerschap: *Burgerschapsvorming in het vmbo. Yvonne Leeman en Monique Volman* <<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/311511/490-780-1-PB.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>
- 45 En de aanvullende documenten over levensbeschouwing en de beroepsgerichte vakken.
- 46 Maatschappelijke thema's in de klas *Hoe moeilijk is dat?* ITS 2015: Rob Sijbers | Sanne Elfering | Marcel Lubbers | Peer Scheepers | Maarten Wolbers.
- 47 *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? Een onderzoek naar burgerschapsopvattingen van leraren*. 2018: HvA publicaties. Hessel Nieuwelink.
- 48 Op <http://burgerschapindeschool.nl/studentvoice> vindt u een aantal instrumenten om deze manier van werken vorm te geven. Deze zijn gemaakt voor het basisonderwijs, maar de werkwijze is ook toepasbaar in het voortgezet onderwijs.
- 49 Op basis van handboek maatschappijleer H4 en H8 en Themarapport inspectie over burgerschap en maatschappelijke stage (december 2016).
- 50 Nieuwelink, H. (2016), *Becoming a democratic citizen: A study among adolescents in different educational tracks*.
- 51 Curriculumspiegel 2017, p. 136).
- 52 Van de Werfhorst, H., Elffers, L. en Karsten, S. (red.), *Onderwijsstelsels vergeleken. Leren, werken en burgerschap*.
- 53 We staan wat dat betreft in hetzelfde rijtje als landen als Tsjechië en Polen. Zie Veugelers, W., Groot, I. de en Stolk, V.J. (2017), *Teaching Common Values in Europe*
- 54 Munniksma, A. et al. (2017), *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- 55 Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson (2007), 'Identifying best practices in civic education: Lesson from the student voices program', In: *American Journal of Education*; Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010), *Citizenship education in England 2001–2010. Young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, London: DfE; Metz, E. & Youniss, J. (2005), 'Longitudinal gains in civic development through school-based required service', *Political Psychology*, 26; Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Hall Jamieson, L. (2008), 'Schools as incubators of democratic participation: building long-term political efficacy with civic education', *Applied Developmental Science*, 12(1); Van Goethem, A. A. J. (2014), *Me, myself, and my community. Antecedents, processes, and effects of adolescent volunteering* (proefschrift).

- 56 Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Van der Werf, G. (2013), 'The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries', *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25, 29–63.
- 57 Zie onder meer het werk van Willemijn Rinnooy Kan.
- 58 Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013), 'Review of the effects of citizenship education', *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- 59 Eidhof, B. (2016), *Influencing Youth Citizenship*.
- 60 Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013), 'Review of the effects of citizenship education', *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- 61 Maurissen, L., Claes, E., Barber, C. (2018), *Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate*.
- 62 Van Goethem, A. A. J. (2014), *Me, myself, and my community. Antecedents, processes, and effects of adolescent volunteering* (proefschrift).
- 63 Voor meer informatie, zie <www.cedgroep.nl/waaier>
- 64 Campbell, D. E. (2007), 'Sticking together: Classroom diversity and civic education', *American Politics Research*, 35(1), 57–78.
- 65 Amnă, E. (2012), 'How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field', *Journal of Adolescence*, 35, 611–627.
- 66 Zie bijv. de reviewstudie van Geboers et al., 2013 of een beschrijving in het Nederlands hiervan Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016), *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 67 Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Van der Werf, G. (2013), The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25, 29–63.
- 68 Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013), 'Review of the effects of citizenship education', *Educational Research Review*, 9, 158–173; Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016), *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 69 In dit onderzoeksproject worden strategieën en materialen voor burgerschapsonderwijs in het kader van het behandelen van controversiële onderwerpen in de klas ontwikkeld (door Patricia Kruit, Dubravka Knezic, Jaap Schuitema en Hessel Nieuwelink),. De komende jaren zal er over gepubliceerd worden. De materialen en strategieën zijn hier te downloaden: www.hva.nl/urban-education/gedeelde-content/projecten/urban-education/omgaan-met-controversiele-onderwerpen-in-de-klas
- 70 Eidhof, B. (2018), *Het Wilhelmus Voorbij*.
- 71 Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- 72 Bijv. Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2018), 'Compensating or Reproducing? Students in different educational tracks about the role of school in experiencing democracy', *Cambridge Journal of Education*; Nieuwelink, H., ten Dam, G., & Dekker, P. (2018). Adolescent citizenship and educational track: a qualitative study on the development of views on the common good. *Research Papers in Education*.
- 73 Bijv. Caluwaerts, D., & Deschouwer, K. (2014), 'Building bridges across political divides: Experiments on deliberative democracy in deeply divided Belgium' *European Political Science Review*, 6(3), 427–450. doi:10.1017/S1755773913000179.
- 74 Bijv. Nieuwelink, H., ten Dam, G., & Dekker, P. (2018), 'Adolescent citizenship and educational track: a qualitative study on the development of views on the common good', *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452958>
- 75 Goodwin, M. J., Greasley, S., John, P., & Richardson, L. (2010), 'Can we make environ-

- mental citizens? A randomised control trial of the effects of a school-based intervention on the attitudes and knowledge of young people', *Environmental Politics*, 19(3), 392–412.
- 76 Voorbeeld gebaseerd op les van Paul Simons van het Minkema College in Woerden, zie Nieuwelink et al., 2016.
- 77 Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015), *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- 78 Zie bijvoorbeeld: Tillie, J. (2017, 8 januari, 'Overdrijf dreiging van extremistische moslims niet', *NRC Handelsblad*. Zie voor uitgebreide college hierover: www.hva.nl/floor/gedeelde-content/nieuws/nieuwsberichten/2016/maar/masterclass-radicalisering-nu-online-te-bekijken.html
- 79 Harambam, J. (2017), *The Truth Is Out There*: *Conspiracy culture in an age of epistemic instability*. Academisch proefschrift. Erasmus Universiteit. Zie ook: 'Feiten werken niet bij complotdenkens', *Trouw*, 5 maart 2017 of 'Complotdenkers zijn normaler dan je denkt', *De Correspondent*, 8 mei 2018.
- 80 Tiemeijer, W.L. (2010), "t Is maar wat je democratie noemt...", in Huub Dijstelbloem, Paul den Hoed, Jan Willem Holtslag en Steven Schouten (red.). *Het gezicht van de publieke zaak. Openbaar bestuur onder ogen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 81 Het boek Toetsrevolutie (Sluijsmans, D. & Kneyber, R., 2016) biedt verdiepende artikelen en concrete voorbeelden van formatief toetsen. Het boek is gratis beschikbaar als PDF op www.toetsrevolutie.nl
- 82 Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010), 'Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument', *Pedagogische Studiën* (87).
- 83 Wagenaar, H., van der Schoot, F., Hemker, B. (2011), Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. PPON 45. CITO; Kuhlmeier, H., van Boxtel, H., van Til, A. Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. PPON 48. CITO; Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. van der, Breetvelt, I., m.m.v. Dam, G. ten, Volman, M. Meet-instrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. Een inventarisatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- 84 Interview met Remmert Daas, promovendus burgerschapsonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.
- 85 U kunt de rubric in zijn proefschrift dat binnenkort wordt gepubliceerd vinden.
- 86 Lees meer over lesson study in Goei, S.L. et al. (2015), 'Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap', *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4).
- 87 Van Goethem (2014), *Me, Myself, and my Community. Antecedents, Processes, and Effects of Adolescent Volunteering*.
- 88 Zie RVS (2017), *Zonder context geen bewijs. Over de illusie van evidence-based practice in de zorg*.

ProDemos is het 'Huis voor democratie en rechtsstaat'.
ProDemos legt uit wat de spelregels zijn van de
democratie en de rechtsstaat en laat zien wat je zelf
kunt doen om invloed uit te oefenen – in de gemeente,
de provincie, het land en Europa.

ProDemos – Huis voor democratie en rechtsstaat
Hofweg 1H
2511 AA Den Haag
(070) 757 02 00
info@prodemos.nl
www.prodemos.nl

© Bram Eidhof, Hessel Nieuwelink en ProDemos, 2019

Fotografie: Bart van Vliet, behalve de foto's op p. 17
(Haarlem College), pp. 18–19 (M. Helleman), pp. 20–21
(Helicon VMBO Nijmegen) en pp. 22–23 (Greijdanus).

Vormgeving: Puntspatie [bno], Amsterdam
Druk: Bariet Ten Brink, Meppel

ISBN 978 90 6473 527 1

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave
mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt
door middel van druk, fotokopie, geluidsband,
elektronisch of op welke wijze dan ook zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de
uitgever.

