

Steeds meer scholen maken werk van wereldburgerschap. Vaak uit intrinsieke motivatie. Met de wet *Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs* stelt de regering vanaf schooljaar 2021-2022 extra eisen 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? Welke netwerken en materialen zijn daarin ondersteunend? En wat onderscheidt wereldburgerschap van burgerschap? Daarover gaat deze editie van het Handboek Burgerschapsonderwijs.

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



Unesco
Nederlandse Commissie

nuffic
maat the world



bureau
**COMMON
GROUND**

Handboek Burgerschapsonderwijs

Editie Wereldburgerschap

Bram Eidhof

Bram Eidhof
Handboek
Burgerschapsonderwijs
Voor het voortgezet onderwijs

Editie Wereldburgerschap

Met bijdragen van Coen Gelinck en Hessel Nieuwelink



Een woord vooraf

Nelson Mandela zei het al: “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.” Dat betekent niet dat het onderwijs alles maar op moet lossen, maar wel dat het daar is waar de vrede in de hoofden van mensen begint. Leer kinderen over hun rol als (wereld)burger. In de eigen wijk, de eigen stad, de regio, het land en de wereld. Iedereen kan een steentje bijdragen aan een betere wereld, met gelijke kansen voor iedereen.

Steeds meer scholen besteden in hun lessen aandacht aan Wereldburgerschap. Niet alleen vanwege de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs, maar ook vanuit een wens om leerlingen bewust te maken van hun rol in een veranderende wereld. We zijn op de wereld steeds meer met elkaar verbonden, maar problemen als schendingen van mensenrechten, ongelijkheid en armoede zijn nog niet verdwenen en vormen een bedreiging voor vrede en duurzaamheid. Onze leerlingen kunnen optreden als ambassadeurs voor een vreedzame, tolerante, inclusieve, veilige en duurzame wereld.

Maar hoe doe je dat, inzetten op wereldburgerschap? Wat werkt, waar moet je aan denken, en wat doen andere scholen? Dit boek biedt daarvoor een handvat. Voor leraren, schoolleiders, burgerschapscöördinatoren, en iedereen die zich verder wil verdiepen in wereldburgerschap.

De Unesco-scholen en de scholen uit het Global Citizen Network stellen wereldburgerschap centraal in hun missie en visie en delen graag hun voorbeelden met alle andere scholen. Een aantal van hen heeft meegewerkt aan dit boek, aan de interviews en als kritische meelezers. Wij willen hen daarvoor hartelijk bedanken. Wij vinden het belangrijk dat wereldburgerschap weerklank vindt in het onderwijs, en wensen alle lezers van dit boek veel inspiratie toe. Heb je vragen of andere mooie voorbeelden, neem dan gerust contact met ons op.

Kathleen Ferrier, voorzitter Nederlandse Unesco Commissie
Michiel Dijkman, lid van het managementteam Nuffic

Een woord vooraf⁽²⁾

Scholen vinden het al jaren een van de belangrijkste onderwijsdoelen: leerlingen voorbereiden op hun rol in de samenleving. Niet alleen als consument, of werknemer. Maar als burger. 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. Veel scholen kiezen daarbij voor wereldburgerschap als centraal concept. Daarom hebben we deze editie van het Handboek Burgerschapsonderwijs gemaakt, waarin we voortbouwen op de eerste twee edities. Ook in dit boek staan de concrete, praktische vragen die je als school kunt hebben centraal.

Het doel van dit handboek is drieledig. Ten eerste streven we ernaar scholen zoveel mogelijk in staat te stellen om – binnen de kaders van de wet – zelf hun wereldburgerschapsonderwijs vorm te geven en verder te ontwikkelen. Naar eigen inzicht, op basis van de waardeoriëntatie en onderwijsvisie van je school. Ten tweede hopen we daarbij werk uit handen te nemen, zodat schaarse ontwikkeltijd optimaal benut kan worden. En ten derde is het onze intentie om wereldburgerschapsonderwijs 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 je eigen leerlingen. Dit handboek kan 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. Werk je op een school waar het wereldburgerschapsonderwijs nog in de kinderschoenen staat? Laat je dan niet ontmoedigen door de omvang van dit boek, pak het ontwikkelproces vooral stap voor stap aan en kies voor komend jaar uit dit handboek wat voor dit moment haalbaar is.

Leeswijzer

Met dit boek kun je op systematische wijze aan je wereldburgerschapsonderwijs werken. Wij denken dat een stapsgewijze manier een duurzame manier is, maar je kunt het ook op geheel eigen wijze aanpakken, het boek als naslagwerk hanteren en een hoofdstuk lezen wanneer je iets met het onderwerp wilt. Daarom hebben we de hoofdstukken zo geschreven dat je ze ook afzonderlijk kunt lezen.

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

Heb je nog vragen, opmerkingen, toevoegingen of zie je lacunes? Neemt dan gerust contact met ons op. Je vindt onze e-mailadressen achterin het boek.

Even voorstellen

Bram Eidhof

Hoewel discussies over wereldburgerschapsonderwijs vaak abstract blijven, maken we ze 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 kort voor.

Carolus Clusius College

Het CCC, zoals het doorgaans wordt genoemd, is een school voor vmbo-t, havo en vwo in Zwolle. De school profileert zich als Wereldschool en is heel actief in zowel het Global Citizen netwerk als het Unesco-scholennetwerk. Leerlingen en ouders kiezen voor de school vanwege het internationale profiel en de vele reizen en uitwisselingen, en de school geldt als voorloper op het gebied van internationalisering.

Stedelijk College Eindhoven

Stedelijk College Eindhoven is een school voor VMBO basis, kader en theoretische leerweg met een afdeling Eerste Opvang Anderstaligen (EOA). Hier worden anderstalige leerlingen door middel van intensief taalonderwijs voorbereid op een vervolgopleiding. De school heeft op dit moment een kleine 950 leerlingen, waarvan 700 VMBO en 250 EOA. Met name de EOA-afdeling groeit in de loop van het schooljaar snel. De combinatie met de EOA betekent ook dat deze school heel veel verschillende culturen huisvest: iedere dag lopen er leerlingen uit zo'n 65 culturen door het gebouw.

Lyceum Kralingen

Op het Lyceum Kralingen, een school voor havo en vwo in Rotterdam, is wereldburgerschap in de eerste en tweede klas een apart vak. In de bovenbouw wordt het onderwerp wel gestimuleerd maar is het geen apart vak. Wel is het bijvoorbeeld de bedoeling dat de profielwerkstukken in de bovenbouw aandacht hebben voor wereldburgerschap. Lyceum Kralingen kent een hechte gemeenschap. Met 450 leerlingen is niemand een nummer, en de band tussen leerlingen en docenten is goed.

Willem de Zwijger College

Het Willem de Zwijger College is een school voor Havo, atheneum en gymnasium met een kleine 900 leerlingen. De school is gelegen in Bussum en heeft een vrij homogene leerlingenpopulatie. Wereldburgerschap heeft dankzij een aantal enthousiaste docenten een duidelijke plek op school gekregen. Op de Havo volgen leerlingen het vak Wereldburgerschap, op het vwo komt het onderwerp aan de orde tijdens de lessen aardrijkskunde en maatschappijleer.

Montessori Lyceum Groningen

Het Montessori Lyceum Groningen biedt onderwijs aan circa 1150 leerlingen op havo en atheneum (plus) niveau, gebaseerd op de ideeën van Maria Montessori. Daarnaast laat de school zich inspireren door ander vernieuwende ideeën, zoals uit het Dalton- en Jenaplanonderwijs. De school heeft veel aandacht voor wereldburgerschap in zowel het curriculum als de schoolcultuur.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	8
2.	Wat is wereldburgerschapsonderwijs precies?	19
3.	Hoe ontwikkel je burgerschapsonderwijs?	34
4.	Een visie formuleren	41
5.	Van visie naar praktijk	60
6.	Waar geven we wereldburgerschap een plek in het curriculum?	76
7.	Burgerschapsonderwijs ontwerpen	104
8.	Uitgangspunten voor burgerschap in de klas	118
9.	Hoe ga je om met extreme opvattingen van leerlingen?	138
10.	Evalueren en ontwikkelen	149
11.	De kwaliteit van externe aanbieders beoordelen	162
12.	Werkvormen & lesinspiratie	174
13.	Dankwoord	203
14.	Over de auteurs	205
15.	Noten	207



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 voelen 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 machteloosheid 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 2021 gemeenschappen waarin individuele vrijheden—om te geloven wat je wilt, te houden van wie je wilt, te handelen zoals je wilt—onderdrukt worden, met serieuze sociale consequenties voor hen die niet willen buigen voor groepsdruk.

Deze voorbeelden laten zien dat ook zoiets 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 beknotten 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 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.

Noot

* *Hoewel er wettelijke burgerschapsdoelen zijn gesteld voor het mbo, en niet zo expliciet voor het hbo en wo, zijn die doelen niet goed 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.*

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 gewelddoos 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 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 burgerschapsvorming 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 stelt meer eisen aan het burgerschapsonderwijs dat scholen aanbieden. De belangrijkste verschillen ten opzichte van de vorige wet zijn dat:

- 1 Het duidelijker wordt wat de wet verstaat onder burgerschap. Daarbij zijn de basiswaarden van de democratische rechtsstaat het uitgangspunt. Deze basiswaarden moeten op een herkenbare wijze in het gehele onderwijs terugkomen: in de kennisoverdracht, in het ontwikkelen van competenties en in de schoolcultuur
- 2 Het bevoegd gezag zorg draagt voor een schoolcultuur waarin al het personeel in overeenstemming met deze waarden handelt.
- 3 Scholen op een doelgerichte, 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.

Het wetsvoorstel *Verduidelijking burgerschapsopdracht* is in juni 2021 aangenomen, en gaat vanaf het schooljaar '21-'22 in.

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 kunt 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 werd bekritiseerd als te vaag en vrijblijvend – scholen hebben slechts een inspanningsverplichting en het is onduidelijk wat er met burgerschap wordt bedoeld. De nieuwe wet Verduidelijking burgerschapsopdracht is duidelijker en neemt de democratische rechtsstaat als uitgangspunt. Daarnaast krijgt burgerschap een prominente plek in de herziening van het curriculum. Veel andere landen kennen al duidelijke wetgeving, soms inclusief examens, zoals Engeland.

Praktijkvoorbeeld:

Stedelijk College Eindhoven

Het Stedelijk College Eindhoven is een school voor VMBO basis, kader en theoretische leerweg met een afdeling Eerste Opvang Anderstaligen (EOA). Hier worden anderstalige leerlingen door middel van intensief taalonderwijs voorbereid op een vervolgopleiding. De school heeft op dit moment een kleine 950 leerlingen, waarvan 700 VMBO en 250 EOA. Met name de EOA-afdeling groeit in de loop van het schooljaar snel. De combinatie met de EOA betekent ook dat deze school heel veel verschillende culturen huisvest: iedere dag lopen er leerlingen uit zo'n 65 culturen door het gebouw.

De school kent een sterk pedagogisch klimaat, zo constateerde de Onderwijsinspectie onlangs. Arjen Daelmans, plaatsvervangend opleidingsdirecteur is daar trots op. “Uitgangspunt bij ons op school is: wat kunnen we van elkaar leren om samen de maatschappij op te bouwen. Een paar jaar geleden stonden we als school voor de uitdaging om een volgende stap te zetten. In het schoolplan dat we toen ontwikkelden kreeg wereldburgerschap een centrale rol. We wilden op school als het ware een mini-samenleving opbouwen. Daar moest wereldburgerschap bij leerlingen en docenten voor in het DNA komen.”

Een veilig en open sociaal klimaat

Een zo diverse school heeft baat bij een veilig sociaal klimaat: elkaar durven bevragen en aanspreken. Niet meteen oordelen, eerst met elkaar in gesprek. Op het Stedelijk College is een belangrijke rol weggelegd voor de sfeerkeepers en assistent sfeerkeepers. Sfeerkeepers zijn onder andere ook studenten uit het MBO die zich als herkenbare gastheren en gastvrouwen tussen de leerlingen begeven voor en na school en tijdens de pauze. Zij zorgen voor de verbinding met en tussen leerlingen, ze wijzen en verwijzen.

Daarnaast zijn er Junior Assistent Sfeerkeepers (ook wel JAS genoemd), begeleid door de sfeerkeepers, als onderdeel van het keuzedeel geüniformeerde beroepen. De JAS-sen staan bijvoorbeeld 's morgens aan de poort om de fietsers er aan te herinneren af te stappen voor ze het schoolplein opgaan. Daarnaast zijn zij ambassadeurs van de school naar de buitenwereld, en nemen hun rol ook buiten school serieus.

Sheena Bax, 3 MAVO: “de sfeerkeepers zijn heel goed. Ieder klein ding wordt besproken, ook bij ruzies in de school. Zo komt er meer gelijkheid. Je moet niet eerst oordelen over iemand maar juist eerst praten .”

De werkgroep Wereldburgerschap

Scholen die werk maken van wereldburgerschap, hebben vaak een coördinator of een werkgroep. Zo ook op het Stedelijk College. De docenten in deze werkgroep geven les zowel op het VMBO als op de EOA, in verschillende leerjaren en verschillende vakken. Wie goed kijkt, ziet in allerlei aspecten van het onderwijs wereldburgerschap terug, geven ze aan.

“We zagen bijvoorbeeld dat er bij de lokalenwisselingen tussen VMBO en EOA vooroordelen en stereotypen naar voren kwamen, door opmerkingen die de leerlingen over elkaar maken,” zegt Mitchell Kleijn (maatschappijleer, VMBO en EOA), “wereldburgerschap is ook dat je dat benoemt aan het begin van de les. Wat maakt dat je denkt dat die leerling arrogant is bijvoorbeeld? Ik bespreek dat met ze: waar komen jouw vooroordelen vandaan? Wie vertelt je dat? Vrienden, media, ouders? Als docent werk je soms ook onbewust aan wereldburgerschap.” Leerling Sheena ziet een belangrijke rol voor docenten bij dit soort moeilijke gesprekken: “een leraar kan het gesprek openen, zo brengt hij verschillende groepjes bij elkaar. Het is ook handig voor later om te zien hoe je dat kunt doen.”

Linsey Saes (VMBO, kunst en cultuur) vult aan: “we bereiden ze voor op de wereld na de middelbare school, waar ze ook verschillende culturen zullen tegenkomen en waar het belangrijk is dat ze iets weten over duurzaamheid.

Dat stromend water niet overal een vanzelfsprekendheid is, is voor veel kinderen een eyeopener.” Marieke Vannisselroij (economie en ondernemen, VMBO): “kijk over je culturele en nationale grenzen heen, daar zijn we elke minuut mee bezig. Leerlingen hebben veel verschillende interpretaties van elkaar en dan gaan gesprekken snel over wereldburgerschap.”

Jeanette van Hombergh (kunst en cultuur, EOA): “we leren ze het contact met elkaar en het andere op te zoeken, en daar respect voor te tonen.”

Organiseer dat iedereen van elkaar leert

Op het Stedelijk zien ze leerlingen als een bron van kennis. Iedereen heeft wel iets te brengen. Je kunt je onderwijs zo inrichten dat je van elkaar leert. Hier beschrijven we er vier:

1. Het peer-to-peer project

“In het peer-to-peer project koppelen we EOA-leerlingen aan VMBO-leerlingen,” zegt Mitchell, “De VMBO-er kan zijn buddy wegwijzen maken en helpen met huiswerk. Daarnaast gaan ze bijvoorbeeld samen koken, samen sporten, en daarbij leren ze vooral ook van elkaar. Daarvoor worden ook de faciliteiten op school ingezet. Linsey: “dan sta je als docent echt trots te kijken, als die twee elkaar dan echt leren kennen.” Callum Edgar komt uit Zuid-Afrika, zit op de EOA en deed mee met het peer-to-peer project: “ik heb heel veel geleerd over Nederland tijdens het project, en ik vind het heel belangrijk dat iedereen gelukkig is. Ik doe mijn best om te helpen, ook bijvoorbeeld als er op school twee leerlingen ruzie maken.”

2. Je verdiepen in elkaars reacties en traumasensitief werken

Marieke: “Leren van elkaars perspectieven werkt heel sterk, niet alleen voor de leerlingen maar ook voor ons. Een paar jaar geleden hadden we in ons nieuwe gebouw brandmelders die heel makkelijk toegankelijk waren. Die gingen daardoor ook om de haverklap af, waardoor we meerdere keren per week het gebouw moesten ontruimen. Veel van de leerlingen en docenten reageerden daar heel laconiek op, maar dat gold niet voor een deel van de EOA-leerlingen. Het geluid van het brandalarm deed hen denken aan het luchalarm, dus zij reageerden zoals ze het voor die situatie hadden geleerd. Daar hebben we het vervolgens in de klas over gehad.”

3. Eten verbindt: de ouders bij de school betrekken

Ook ouders worden bij de school betrokken. Tijdens het kerstgala van jaar 1 en 2 nemen alle ouders iets te eten mee uit de eigen cultuur, met wat uitleg erbij wat het is en wanneer je het eet. “Je ziet meteen dat eten verbindt,” zegt Marieke, “er ontstaat een gesprek en een geanimeerde sfeer in het schoolrestaurant.” De leerlingen hebben een schoolfeest in de naastgelegen kantine, en ook de ouders zijn op school.

4. Als docenten van elkaar leren

De leraren voelen zich ook gesteund door de school. “Je weet bij wat voor school je gaat werken als je hier komt, tijdens de sollicitatiegesprekken komt er al veel aan de orde. Je kunt ook goed bij collega’s terecht en er zijn allerlei opties tot scholing. Soms formeel maar ook informeel, zoals bijvoorbeeld een collega die een les in het Turks verzorgde zodat de rest kon ervaren hoe het is om les te krijgen in een taal die je niet beheerst.”

2

Wat is wereldburgerschapsonderwijs precies?

Bram Eidhof



Wat is wereldburgerschapsonderwijs precies?

Om te definiëren wat wereldburgerschapsonderwijs is, bespreken we eerst wat burgerschapsonderwijs is. Hoewel deze twee begrippen soms tegenover elkaar worden gezet als verschillend, zijn er namelijk meer overeenkomsten dan verschillen.

Wat is burgerschapsonderwijs?

Als je wel eens teksten over burgerschap leest, kan het je 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.

Verder is het goed 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, zoals de mening dat we in plaats van een verkozen parlement een sterke leider nodig hebben of dat de vrijheid van religie zou moeten worden afgeschaft. 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 benoemen 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 je antwoord kunt 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.

Noot

* *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. Daarnaast kan de mate van conflict of tegenstelling variëren: soms bestaat er ook grote eensgezindheid over een collectief probleem, en de manier waarop het probleem zou moeten worden opgelost.*

Deze criteria zijn vrij abstract, maar de kans is groot dat leerlingen op je 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 je al een idee hebt van wat burgerschap wel en niet is. Je kan bovenstaande criteria gebruiken om je ideeën aan te scherpen. Om je 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. Ook rechtspraak is een manier om conflicten rondom dit soort belangentegenstellingen te hanteren of beslechten, 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. Maar net zoals een vriendschap tussen twee mensen geen burgerschapsonderwerp is, is dit het ook niet. 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 als het gaat om bij pesten 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?



Wereldburgerschapsonderwijs

Zoals besproken gaat burgerschapsonderwijs over leerlingen toerusten met kennis, vaardigheden en houdingen waarmee ze zich in sociale, maatschappelijke en politieke contexten kunnen manifesteren als burger. Bijvoorbeeld door ze verschillende manieren te leren van met een conflict omgaan. Met het woord contexten kun je als school nog alle kanten op. Dat kan gaan over de klas als sociale context, maar ook over de buurt, gemeente of een politieke gemeenschap als de Europese Unie. De wetgeving in Nederland beperkt scholen daar niet in.

Wereldburgerschapsonderwijs houdt in dat je burgerschapsonderwijs geeft waarbij rekening wordt gehouden met de wereld. Dat kan door te kijken naar internationale invloeden op de eigen omgeving, zoals wanneer je bespreekt hoe migratie over de jaren heen te zien is in de eigen gemeente. Of wanneer je met leerlingen de globale productieketens ontleedt voor de productie van een pizza, en je samen onderzoekt welke ethische of ecologische vragen daarbij spelen. Maar het kan ook gaan over thema's die niet door individuele landen op te lossen zijn, zoals klimaatverandering, oorlog, vrede en vrijheid. Zolang de doelen die je stelt betrekking hebben op een internationale context en voldoen aan de drie hierboven beschreven criteria, kun je spreken van wereldburgerschapsonderwijs. Op dit moment zien we scholen die wereldburgerschapsonderwijs geven bijvoorbeeld aandacht besteden aan culturele verschillen, klimaatverandering, migratie en verschillen tussen landen en mensen uit verschillende culturen. Vaak worden ook kinder-, burger- en mensenrechten behandeld, supranationale politieke besluitvorming zoals de EU of de VN, en kunnen de Sustainable Development Goals inspiratie bieden.

Wereldburgerschapsonderwijs geven betekent niet dat je andere contexten dan de internationale negeert. Het betekent slechts dat je óók aandacht hebt voor het wereldse. Andersom zijn er ook scholen die het over burgerschapsonderwijs hebben, maar ook supranationale vraagstukken en contexten behandelen.

Weet dat er verschillende definities van wereldburgerschap zijn. Sommige organisaties die wereldburgerschap bevorderen hebben zelfs leerdoelen en doorlopende leerlijnen opgesteld. In de volgende hoofdstukken zullen we daarnaar verwijzen waar relevant, zodat je er als school je voordeel mee kan doen. Tegelijkertijd is elke school anders, zowel in onderwijsvisie als leerlingpopulatie. Neem daarom ook de ruimte om eigen keuzes te maken. En wees kritisch: sommige methodes beweren empathie met de andere kant van de wereld te bevorderen (*global empathy*), maar is dat is eigenlijk wel een realistisch doel?

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. Deze verschillen tussen landen zijn overigens ook interessant om met leerlingen te bespreken – waarom wordt er in andere landen anders gedacht en gehandeld?

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 kun je als school een eigen nadruk leggen. Bijvoorbeeld op het belang van traditie en gezamenlijkheid, of juist op een bewuste sociale reproductie van onze waarden en normen en burgerlijke ongehoorzaamheid. Daarin kun je dus zelf positie kiezen, net zoals je je burgerschapsonderwijs in praktische zin kunt toesnijden op je 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 je 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 je 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 je school er eens bij. Kun je 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? Als je hiermee aan de slag wil, kun je bijvoorbeeld de werkvorm De Druppel gebruiken, uit hoofdstuk 5.

Goed burgerschapsonderwijs gaat over leerlingen toerusten

Burgerschapsonderwijs is gericht op hoe je je als burger kunt 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 exact dezelfde 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 waarschijnlijk 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 en/of gezamenlijk 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 binnen 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 kunt 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 je in vrijwel ieder vak eraan kunt werken. Als je merkt dat in discussies over burgerschapsonderwerpen deze deugden ontbreken, zul je 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:¹²

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

Leerlingen leren deze competenties in sociale, maatschappelijke en politieke contexten toepassen. De indeling roept ook vragen op: je kunt 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. Je 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. Wie wereldburgerschapsonderwijs geeft, doet er dus goed aan om te kijken naar overlap en verschillen tussen wat er van burgers wordt gevraagd in verschillende contexten. Bijvoorbeeld: kan een leerling die in de klas goed met anderen een oplossing voor een maatschappelijk vraagstuk verzint, dat ook in een internationale context, zoals in een setting met leerlingen uit het buitenland? Of zijn daar aanvullende vaardigheden voor nodig, zoals interculturele competenties?

Je kan als school ook je eigen, concrete burgerschapscompetenties formuleren. En het is goed mogelijk om nog veel specifiekere en uitgebreidere burgerschapscompetenties en leerdoelen te formuleren. Dat kan behulpzaam zijn bij het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. Daarover meer 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 denkbeelden. 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. Dit is overigens ook een argument voor wereldburgerschap, omdat de verschillen tussen (groepen) mensen nog groter kunnen zijn in internationale contexten.

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 vind je 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 kun je afleiden uit je onderwijsvisie, waardeoriëntatie, of specifiek voor je leerlingenpopulatie formuleren, en verschillen van school tot school.

Persoonlijke doelen

Hiermee laat je ruimte voor je 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 minimumeisen 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 je burgerschapsvorming moet stimuleren. Dus of je de nadruk legt op de lokale, regionale, nationale, Europese of mondiale context, dat mag je zelf weten. Je kan 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.

Verdieping: dilemma's en misvattingen over wereldburgerschapsonderwijs

Misvattingen

1. *Wereldburgerschapsonderwijs en burgerschapsonderwijs kennen andere waarden of competenties.* Of er nu 'wereld' voor burgerschapsonderwijs staat of niet, maakt niet alle verschil. We zien veel van dezelfde waarden, inhoud en competenties terug, zoals om kunnen gaan met conflicten, om kunnen gaan met verschillen tussen mensen en groepen, of het gevoel hebben dat je maatschappelijk en politiek verschil kan maken.

2. *Wereldburgerschapsonderwijs kent geen ethische kern.* Ook wereldburgerschapsonderwijs kent een ethische kern. Veel gebruikte uitgangspunten voor wereldburgerschap zijn democratie en mensenrechten, zoals ook in de Nederlandse nationale wetgeving

3. *Wereldburgerschap is vooral relevant voor onze havisten en VWO-leerlingen, want vmbo-ers zijn meer lokaal georiënteerd.* Ook dit is een misvatting. Wereldburgerschapsonderwijs gaat namelijk niet alleen uit van de leefwereld van leerlingen, maar kan ook hun horizon verbreden. Bovendien komen ook vmbo-ers in beroepen en situaties terecht waarin de supranationale aspecten van wereldburgerschap relevant zijn.

Dilemma's

1. *Wat is de wereld?* De wereld is te groot om in z'n geheel te behandelen – we maken altijd selecties. Om praktische redenen – het is nu eenmaal makkelijker om een uitwisseling met Hongarije te organiseren dan met Chili, en om inhoudelijke redenen – we vinden mensenrechten van groter belang dan kennis over specifieke inheemse gebruiken van een enkele gemeenschap. Toch blijven er altijd keuzes te maken: gaan we het in de weinige tijd die we hebben over de Oeigoeren, of over hoe we kunnen verklaren dat uitbuiting van arbeiders in binnen- en buitenland plaatsvindt, en hoe we verschillen tussen landen kunnen verklaren?

2. *Het universele versus het eigene.* In hoeverre gaat de aandacht voor het wereldse, het universele, ten koste van aandacht voor het eigen van een individu of een groep? Er kunnen spanningen ontstaan tussen die insteken. Het is waardevol om leerlingen juist over dat soort botsingen na te laten denken. Bijvoorbeeld als een traditie weerstand oproept bij een minderheid – moet daar dan verandering in worden aangebracht, en waarom wel of niet?

3. *In welke mate behandelen we de positie en geschiedenissen van leerlingen?* In veel klassen zitten leerlingen met een internationale achtergrond, als we naar hun familiegeschiedenissen kijken. Wie maar ver genoeg terug gaat, zal altijd een internationale invloed kunnen aanwijzen – Nederland is immers niet altijd bewoond geweest. Maar is het verstandig om die persoonlijke geschiedenissen en privileges te belichten? Werkt dat emanciperend of juist stigmatiserend?



Praktijkvoorbeeld:

Carolus Clusius College, Zwolle

Het CCC, zoals het doorgaans wordt genoemd, is een school voor vmbo-t, havo en vwo in Zwolle. De school profileert zich als Wereldschool en is heel actief in zowel het Global Citizen netwerk als het Unesco-scholennetwerk. Leerlingen en ouders kiezen voor de school vanwege het internationale profiel en de vele reizen en uitwisselingen, en de school geldt als voorloper op het gebied van internationalisering.

Toch begon het vele reizen op school ook een beetje te knagen. Op een gegeven moment was er een schooljaar met wel 20 uitwisselingen, waarbij de coördinatoren bijna als reisbureau functioneerden. Kan dat nog wel in tijden van vlieschaamte? Wordt internationalisering nu niet te veel doel in plaats van middel?

Daar kwam nog bij dat docenten en schoolleiding het gevoel hadden wat vast te zitten in de vorm van de uitwisselingen. Het doel was om de ervaring de school binnen te halen: naar de lessen, docenten en leerlingen. Maar wat er gebeurde was het tegenovergestelde: kleinere groepen werden naar de ervaring toe gebracht.

De Corona-crisis bood de benodigde adempauze: omdat de uitwisselingen van het ene moment op het andere niet meer door konden gaan, kon de school een stapje terug zetten en de invulling opnieuw overdenken. Er werden twee taakhouders wereldburgerschap benoemd, die in kaart brachten wat de goede en mindere punten waren in het internationaliseringsbeleid. Zij stelden de vraag welk doel de school nastreefde en met welke bedoeling zij dat deden.

“Ik zou scholen zeker aanraden om twee mensen te benoemen voor zo’n taak,” zegt Edith Steenberg, een van de taakhouders. “Wereldburgerschap is een onderwerp dat ook iets over jou als mens zegt, dat iets met je doet. Je moet je ertoe verhouden. Het is prettig om daar over te kunnen praten en zo gezamenlijk te bepalen hoe je het op school aan gaat pakken.”

Haar collega-taakhoudster Annemieke van der Kooij vult aan: “De basis was dat we met dit plan terug wilden naar de school als gemeenschap, het samen beleven van dingen, zoals in vroeger tijden de schoolmusical. We hebben alle collega’s bevraagd, leerlingen, ouders, en die resultaten steeds gedeeld. We wilden zo veel mogelijk mensen laten aanhaken. En dat kan, want wereldburgerschap staat dicht bij de mensen op school. Er zit altijd wel iets voor je bij. Je wilt dat het in de harten gaat leven”

Behouden wat goed is

“De uitwisselingen die vanuit de inhoud waren opgezet, waren altijd al de beste.” Gerrita van Faassen-Brouwer is docente aardrijkskunde en begeleidt al jarenlang uitwisselingen. “Een thema op het gebied van duurzame ontwikkeling, zoals water of energie, is een heel mooie basis voor een uitwisseling. Wij hadden bijvoorbeeld een samenwerking met het Waterschap Drentse Overijsselse Delta. Gezamenlijk hebben we met hen een excursie opgezet waarbij we met de bezoekende groepen de hoogwaterbrigade in Kampen hebben bezocht.

Of iedere school nam kraanwater mee uit eigen land om te analyseren of er verschillen zaten in de waterkwaliteit van het drinkwater uit de deelnemende landen.”

“Het is cruciaal om iedereen een gevoel van betrokkenheid en continuïteit te geven,” zegt Ron Dekker. Ron is docent maatschappijleer/maatschappijwetenschappen en was bijna 20 jaar lang coördinator internationalisering. “Aanvankelijk waren uitwisselingen echt iets voor de bovenbouw. Maar toen we via een van onze netwerken in een project voor onderbouwklassen terecht kwamen, begon het in de hele school te leven. Dit was een project met een aantal Europese partners, waarbij we steeds een ervaren docent en een nieuwe lieten meegaan op bezoek. Alle deelnemende scholen hadden een eigen thema, zoals duurzaamheid of digitalisering en zo kon ieder ook een onderwerp kiezen dat hem of haar beviel. Ook het sociale aspect speelde een belangrijke rol, door appgroepjes en etentjes voelde iedereen zich echt deel uitmaken van het project. Reizen en uitwisselen is bij ons op school niet voorbehouden aan een specifieke groep leerlingen of collega’s.”

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 je school en het stelsel. Het is niet ons doel om je met dit handboek in een mal te drukken – je 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 kun je 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 je hebt, 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 je 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 kun je gebruiken om je eigen schoolleider te overtuigen, al is het natuurlijk ook prettig werken vanuit intrinsieke motivatie.

Die intrinsieke motivatie kan vergroot worden als je 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 kun je, als je 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.

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 lees je 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 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 je 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 leerlingenpopulaties. Maar dat is niet het enige relevante onderscheid. Je school heeft immers nog meer wettelijke taken dan het verzorgen van burgerschapsonderwijs. Andere leerdoelen vragen ook aandacht. Sterker nog, het kan zijn dat je 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 je 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 je school relatief weinig tijd reserveert voor burgerschapsonderwijs zijn er slimme combinaties te maken. Zo kun je 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.

Kan de sectie Maatschappijleer niet het burgerschapsonderwijs doen?

De meeste scholen weten het wel: het aantal uren Maatschappijleer is te armzalig om tot volwaardig burgerschapsonderwijs te komen. Ook al hebben docenten Maatschappijleer veel expertise, toveren kunnen ze niet. De overheid verwacht bovendien dat het ontwikkelproces van leerlingen als het om burgerschap gaat continu doorloopt – met andere woorden, er moet in elk leerjaar aan gewerkt worden. Daarom zijn de meeste scholen zijn geneigd om voor de *whole school approach* te gaan bij burgerschap. Dat wil zoveel zeggen als: ieder vak draagt iets bij. Dat is overigens geen verplichting: je kan de bulk van het burgerschapscurriculum in een bestaand vak integreren, een apart vak burgerschap creëren of de primaire verantwoordelijkheid bij een beperkt aantal vakken beleggen. Een voordeel is dat het dan duidelijk is wie verantwoordelijk is.

Wanneer je kiest voor de *whole school approach*, is het zaak om goed te organiseren dat iedere docent meedoet. Ervaar je weerstand van sommige secties of collega's? Je bent niet de eerste. Onderzoek dan waar de weerstand vandaan komt. Veel voorkomende oorzaken zijn:

1. We hebben weinig tijd om burgerschapsonderwijs te ontwikkelen
2. We weten niet goed hoe we het moeten aanpakken
3. We weten niet goed waar het raakvlak tussen burgerschapsonderwijs en ons vak zit
4. We vinden het lastig een beginnetje te maken

Gelukkig kent vrijwel iedere school een clubje koplopers. Leraren die graag werkvormen maken, of pedagogisch sterk zijn. Die vinden het vaak erg leuk om in gezamenlijke sessies hun collega's met deze knelpunten te helpen. Daar wordt het onderwijs meteen samenhangender van. Zo slaan we twee vliegen in een klap.

Let op: wat het curriculum geldt – dat burgerschapsonderwijs laten landen in een beperkt aantal vakken mogelijk is – geldt niet voor de schoolcultuur. Die is aanzienlijk krachtiger wanneer elke docent handelt vanuit een gezamenlijke set uitgangspunten en normen.

Welke randvoorwaarden zijn nodig voor ontwikkeling?

Als je werk van burgerschapsonderwijs wilt maken en tot een samenhangende, structurele aanpak wilt komen, is het nodig dat je op je school eigenaarschap en ontwikkeltijd organiseert. Zonder een burgerschapscöördinator of -werkgroep is dat bijzonder lastig. Anders blijft de waan van de dag aan je trekken of blijft de burgerschapsvorming van je 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.

Praktijkvoorbeeld:

Hoe geef je wereldburgerschap vorm? – tips van Lyceum Kralingen

- Vorm een centraal team dat wereldburgerschap als focus heeft
- Bespreek goed met elkaar wat je belangrijk vindt; onderwerpen die in de reguliere lessen niet aan bod komen.
- Bekijk de thema's die je belangrijk vindt met de hele school en verdeel die onder de collega's
- Organiseer toegang tot goede scholing, bijvoorbeeld over niet oordelen, of over het geven van wereldburgerschap als vak.
- Kijk goed naar je doelgroep en pas daar je doelen op aan. Laat ze dingen zien die ze niet van zichzelf al zien.
- Je moet leerlingen ook een beetje vrijlaten, geef ze zelf regie. Ze zijn heel creatief, denken nog buiten de geijkte kaders.

Montessori Lyceum Groningen:

- Kijk wat je al doet. Het zal je verbazen. Begin klein, ga daarna verder bouwen, en maak met een groep een plan.
- Samenwerken kan altijd, je krijgt daar ook van alles voor terug.
- Als schoolleider: geloof in de plannen van je docenten
- Als je voelt dat je directie vertrouwen in je heeft, maakt dat ook dat je kunt excelleren.
- Zoek samenwerking, je kunt zo veel van elkaar leren. Kijk naar scholen netwerken zoals het Global Citizen Network of Unesco.

(Wereld)burgerschap op het VMBO – tips van Stedelijk College Eindhoven

- Geef leerlingen het gevoel dat ze kunnen bijdragen. Afval prikken, voedselpakketten maken, speelgoed inzamelen: het zijn allemaal acties die je kleinschalig kunt doen en waarbij leerlingen zelf een grote rol hebben. Kies acties die goed bij je leerlingpopulatie passen.
- Sluit aan bij de interesses en het niveau van de leerlingen. Dat betekent op het Stedelijke College Eindhoven niet gelijk politieke theorieën uiteenzetten, maar wel de verkiezingsposters ophangen en een gesprek beginnen over links en rechts.
- Haal de actualiteit de klas in. Zoals rond de moord op de Franse leraar Paty, dat houdt de leerlingen bezig dus ga daar het gesprek over aan. Stel ze vragen, activeer de voorkennis: wat weet je er over, waar komt die kennis vandaan? Wie zijn deze mensen en wat vind je van deze kwestie? Als leerlingen het duidelijk met elkaar oneens zijn, kun je daarop door gaan. Toon ze andere perspectieven, bijvoorbeeld door te vragen of ze zich het standpunt van de ander kunnen voorstellen.
- Soms kun je heel goed klein beginnen, bij alledaagse voorwerpen: bespreek eens de bontkragen aan jassen, waar komen die vandaan? En zo verder over kleding, massaproductie, uitbuiting, het productieproces. 'De volgende les kwam een leerling naar me toe, om te laten zien dat hij de bontkraag van zijn jas had gehaald. Zo merk je dat hij er echt over na is gaan denken,' zegt docente Linsey.

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 kun je 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 je natuurlijk vrij om dit soort zaken toch onderdeel te maken van een visie – maar dan weet je waar we het in dit hoofdstuk over hebben.

Orde in de chaos

Het kan zijn dat je 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 je 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 je visie op burgerschap kan bestaan uit het selecteren van consensusdoelen. De wet *Verduidelijking burgerschapsopdracht* biedt ruimte aan schoolspecifieke invullingen, maar neemt de basiswaarden van de democratische rechtsstaat als uitgangspunt. De letterlijke tekst 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 dienen scholen leerlingen kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bij te brengen. Tegelijkertijd word je als school vrijgelaten zelf nadere invulling te geven aan deze doelen. Het kan bijvoorbeeld leerzaam 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?’ De wet verplicht je dan weer wel om de opbrengsten van 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 leerlingpopulaties 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 volgzaamheid, 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 kun je 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.

Wanneer je als school eigen schoolspecifieke burgerschapsdoelen wilt formuleren, kun je daarvoor inspiratie opdoen op verschillende plekken. Als je op een school voor bijzonder onderwijs werkt, kun je 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 initiatiefrijkheid 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 je school een eigen, expliciete visie op onderwijs hebben, of zelfs een mensbeeld en maatschappelijke opdracht.

Tips:

- 1 Je *hoeft* geen schoolspecifieke doelen te formuleren. In dat geval kun je de doelen die uit nationale wetgeving voortvloeien centraal stellen.
- 2 De wet laat je op twee manieren ruimte. Ten eerste om schoolspecifieke doelen te formuleren in aanvulling op de wettelijke doelen. Daarnaast kun je er ook voor kiezen om de manier waarop je burgerschapsonderwijs geeft aan te passen aan je leerlingenpopulatie, net zoals je ook voor andere onderwijsdoelen zelf mag bepalen *hoe* je onderwijs geeft.
- 3 Schrijf alle waarden op die je vanuit de waardeoriëntatie en onderwijsvisie van je school kunt formuleren, zodat je ze tijdens het formuleren van de visie kunt 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 je alle persoonlijke doelen van leerlingen zou kennen, dat is het natuurlijk onbegonnen werk om die voor iedere leerling in een schoolbrede visie te zetten. Wel kun je in de visie kwijt óf je persoonlijke doelen van leerlingen belangrijk vindt, hoeveel ruimte je 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 je je 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 je al nationale consensusdoelen (afgeleid uit wetgeving) of schoolspecifieke doelen hebt geformuleerd, kun je 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, kun je ze gebruiken in je 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. _____

2. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De huidige samenleving kent de volgende problemen:

1. _____
2. _____
3. _____

Let op: als je nu denkt dat een school ook zelf een ideale minimaatschappij moet zijn, dan trap je 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 je af te vragen in hoeverre je school representatief is voor de bredere samenleving. Is het onderwijs in de gemeente waar je school staat 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. e ideale s

1. De ideale samenleving ziet er zo uit:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____
2. _____
3. _____

2. De huidige samenleving kent de volgende problemen:

1. _____
2. _____
3. _____

Bij deze route helpt het om te weten waar je 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 je al een visie op burgerschapsonderwijs hebt, kun je deze informatie gebruiken om de visie nog verder op maat te snijden.

Werkvorm: doemscenario's

Het gesprek over een visie op burgerschap kun je 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 je het meest bezorgd over bent.
- 3 Stel dat deze trend nog een jaar of vijftien doorzet. Hoe ziet de wereld er dan uit?
- 4 Wat je doemscenario in een minuut samen.

Met deze werkvorm kun je collega's laten ervaren dat ze al regelmatig over burgerschapsthema's en waarden nadenken. De oefening laat daarnaast zien wat jullie gedeelde zorgen zijn. Die zorgen laten op hun beurt weer zien wat je belangrijk vindt. Als je je bijvoorbeeld zorgen maakt over polarisatie, dan kun je 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. De ideale samenleving ziet er zo uit:

1. _____

2. _____

3. _____



2. De leerling moet als burger dus dit kunnen:

1. _____

2. _____

3. _____

2. De huidige samenleving kent de volgende problemen:

1. _____

2. _____

3. _____



Algemene tips

Een visie hoeft niet gelijk perfect te zijn. Burgerschap is een abstract begrip, onderhevig aan voortschrijdend inzicht. Je zult als school waarschijnlijk je visie van tijd tot tijd aanpassen. Als je school nog geen visie op burgerschapsonderwijs heeft, dan is de wet *Verduidelijking burgerschapsopdracht* een goed startpunt.* Heb je al een visie, maar wil je die nog verder aanscherpen? Dan kun je bovenstaande oefeningen gebruiken. 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 je tot een visie op goed burgerschap kan komen. In deze paragraaf behandelen we hoe je een visie op burgerschapsonderwijs kun formuleren. In je visie op burgerschapsonderwijs hoef je natuurlijk nog niet in detail kwijt hoe je het onderwijs vorm wilt geven. Tegelijkertijd kan het geen kwaad om, nu je een visie op goed burgerschap hebt, ook alvast over de uitgangspunten van het onderwijs zelf na te denken. Hoe en wat gaat het onderwijs voorschrijven? Wil je expliciet aandacht besteden aan *transfer*, zodat leerlingen het geleerde ook in een andere context kunnen toepassen? En hoe kijk je eigenlijk aan tegen de omgeving—trek je met de school de samenleving in, en werk je samen met sportverenigingen of jongerenwerk?

Wat gaat onze visie voorschrijven?

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

Verder geeft de wetgever veel ruimte. Je kan er bijvoorbeeld voor kiezen om je 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 je 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 je grenzen wilt trekken. Wat moedig je aan, wat wordt gedoogd, en wat is niet onderhandelbaar? We behandelen hier een aantal voorbeelden.

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 je visie op burgerschap zijn het dankbare voorbeelden. Je kunt je visie er namelijk mee aanscherpen. Dus probeer daarnaast ook voorbeelden te vinden uit je eigen school. Je 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 je 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.

Je kunt in deze situaties, afhankelijk van de ernst, verschillende strategieën volgen. Dat gaat eenvoudiger wanneer je in je 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 kun je zowel de leerlingen als de ouders erop aanspreken wanneer de afspraken niet worden nagekomen. Je kunt ook samen met je 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.

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 belangrijkste 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 klassikale 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.

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. Je hebt natuurlijk invloed op je 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 je kunt ook op andere manieren proberen om de maatschappij erbij te betrekken. Je kunt bijvoorbeeld organisaties vragen om een specifiek maatschappelijk probleem te plegen in de klas, waar leerlingen vervolgens onderzoek naar mogen doen en oplossingen 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 filosofe 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.

Eenzijds 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 wilt, 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 kun je natuurlijk het burgerschapsonderwijs ook zo inrichten dat leerlingen concrete handelingsperspectieven ontwikkelen om dergelijke situaties te keren.

Verdieping: is burgerschap alleen socialisatie?

Als je veel leest over onderwijs en onderwijsdoelen, dan kan de indeling van Gert Biesta je 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

Je kan ook je leerlingen, ouders of 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 kun je 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 maak je 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 je 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. Daarom kan investeren in draagvlak, bijvoorbeeld al bij het formuleren van de visie, raadzaam zijn. Visies zijn er bovendien om te herijken, na een jaar of twee. Staar je 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. Houd je ervan om een visie concreet te maken? Dan kom je in de volgende hoofdstukken aan je trekken.



Praktijkvoorbeeld:

de visie van Ilyas Bagci, directeur Lyceum Kralingen

Op het Lyceum Kralingen in Rotterdam is burgerschap overal: in elk vak, van Nederlands en Maatschappijleer tot in de speciale Codasium vakken. Want algoritmes en de rol van sociale media bij *fake news* verspreiding hebben ook met wereldburgerschap te maken. Al sinds de oprichting in 2006 stelt de school wereldburgerschap centraal. Deze kleine school voor Havo en VWO heeft een zeer diverse leerlingenpopulatie, zowel in cultureel als sociaal-economisch opzicht.

Wat opvalt, vertelt schoolleider Ilyas Bagci, is de goede sfeer. Iedereen kan zichzelf zijn, leerlingen en docenten. Meningsverschillen mogen er zijn, maar behandel elkaar met respect, is het credo. Er wordt flink ingezet op goede relaties tussen leerlingen en docenten, maar ook tussen leerlingen en docenten onderling. Op school hoort iedereen erbij. Tijdens de schoolsluitingen kwamen er andere verschillen aan de oppervlakte: niet alle leerlingen kwamen in de thuissituatie aan leren toe. Docenten en leerlingen hielpen elkaar, en de school zette – binnen de mogelijkheden – de deuren open voor iedereen die dat nodig had.

Deze open en veilige sfeer levert de school heel concrete voordelen op, zoals:

- Minder pestgedrag, minder incidenten tussen leerlingen
- Een laag ziekteverzuim onder het personeel
- Bij een goede sfeer zijn de leerprestaties van de leerlingen beter

Ook de werving van leerlingen gaat makkelijker, omdat steeds meer ouders wereldburgerschap belangrijker vinden. ‘We zijn qua instroom de afgelopen twee jaar verdubbeld.’

Werving

Wereldburgerschap heeft een belangrijke positie in de werving van zowel leerlingen als collega's. Dat trekt mensen ook aan. Een divers team en een diverse groep leerlingen, met ruimte voor iedereen. Het lukt de school goed om vacatures te vervullen en de leerlingenaantallen stijgen. Ouders vinden de focus op wereldburgerschap fijn, het bereidt kinderen voor op hun plek in de maatschappij. Leerlingen die doorstromen naar het hoger onderwijs geven dat ook terug: dat ze onbewust, en in een veilige omgeving, veel hebben geleerd over het omgaan met verschillen.

Reflectie op het gedrag

Als een leerling de klas uit wordt gestuurd, wordt er niet meteen straf opgelegd. De eerste vraag die het kind dan krijgt is : “Past dat gedrag dat je net toonde bij een wereldburger? Past dat bij wie je echt zou willen zijn?” Alleen al om die vragen te vermijden, zorgen leerlingen dat ze er niet uitgestuurd worden, lacht Bagci. En serieus vervolgt hij: ”herstel van de relatie met de docent is op zo’n moment ontzettend belangrijk.”

Ontwikkeling

Hoe heeft de aandacht voor wereldburgerschap zich ontwikkeld op deze school? Bagci: ‘We zijn het steeds meer aan het verdiepen. Van het vak wereldburgerschap in de eerste en tweede klas, naar filosofie in de derde, maatschappijleer in de vierde. Voor het profielwerkstuk kunnen de kinderen bonuspunten krijgen als ze aandacht besteden aan wereldburgerschap, ongeacht het centrale thema van hun werkstuk. We werken ook steeds meer samen met organisaties van buiten. De toegevoegde waarde voor de leerlingen wordt ook steeds duidelijker.’

Wat kun je doen als schoolleider?

1. Altijd aandacht besteden aan wereldburgerschap bij de werving en selectie
2. Studiemiddagen organiseren specifiek over wereldburgerschap, voor alle collega’s
3. Opname in de vakwerkplannen van alle secties, en reflectie daarop na afloop van het schooljaar
4. Zorg ook binnen de schoolvakken niet alleen voor opbouw van de stof maar ontwikkel ook samenhang via een doorlopende leerlijn wereldburgerschap
5. Kijk ook naar jezelf als directie: leg al je beslissingen langs de lat van wereldburgerschap

Top tips voor andere schoolleiders:

1. Zorg dat iedereen het weet: dit is onze focus en we dragen het gezamenlijk
2. Faciliteer je docenten en de werkgroep burgerschap in tijd en ruimte
3. Zet in op bijscholing van collega’s – die moeten zich zeker voelen
4. Bij bètavakken kun je duurzame ontwikkeling als thema gemakkelijk toepassen vanuit de wereldburgerschapsgedachte

5

Van visie naar praktijk

Bram Eidhof



De overheid laat zoals gezegd relatief veel vrijheid om je burgerschapsonderwijs zelf in te richten. Bij gebrek aan eindtermen stajе als school voor de taak om samenhang te creëren, zodat het burgerschapsonderwijs niet verwordt tot een lappendeken of los zand. De wet schrijft niet voor hoe we dat moeten doen, dus dat moeten we zelf uitvogelen. Zoals altijd is de insteek van dit handboek niet om een blauwdruk te bieden, maar om handvatten te bieden om burgerschapsonderwijs te ontwikkelen op een manier die bij je school past. Daarom presenteren we hier een paar manieren om samenhang aan te brengen in het aanbod. Het is natuurlijk sterk wanneer het burgerschapsonderwijs niet los staat van de onderwijsvisie van je school, maar soortgelijke uitgangspunten hanteert.

Samenhang creëren kan op pedagogisch, didactisch en curriculair niveau. Daarom bespreken we hier hoe je ontwerpprincipes, centrale concepten, thema's en leerdoelen kunt formuleren. Of hoe je tot een gedragen schoolcultuur komt. Zodat je gericht en samenhangend burgerschapsonderwijs kunt ontwikkelen.

Daar maken we de Inspectie van het Onderwijs 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 kun je je er wat bij voorstellen, als je weet dat in 2016 het oordeel over burgerschapsonderwijs 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 je met een clubje collega's enthousiast aan de slag gaat, moet je voorkomen dat de een onderwijs ontwerp 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 interrumpen? Ook dat straalt een norm uit – dat we niet naar elkaar hoeven te luisteren en je eigen ingevingen het belangrijkste zijn. *Practice what you preach* is een voorbeeld van een ontwerpprincipe. Vergeet niet de onderwijsvisie op je school er even bij te pakken, daar zijn vaak gedeelde ontwerpprincipes uit af te leiden.

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 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.

3 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.

4 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.

Pedagogische samenhang: een sterke schoolcultuur

Een sterke schoolcultuur kan een grote bijdrage leveren aan de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Niet alleen omdat leerlingen waarden die niet geleefd worden al snel hypocriet of ongeloofwaardig vinden, maar ook omdat juist in alledaagse situaties theorie praktijk kan worden. Net als in de samenleving kunnen er in de school botsingen plaatsvinden, kan een ander perspectief geschuwd of juist opgezocht worden. Net als in de samenleving kunnen we bewust contact zoeken met andere groepen van buiten de school, of kunnen we onszelf isoleren.

De signalen die docenten en medeleerlingen sturen hebben invloed. Hoewel iedere docent andere accenten legt, loont het om te investeren in een stevige schoolcultuur. Dat maakt lesgeven en orde houden ook makkelijker. Als basis kun je de eisen uit het de wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht gebruiken. Het volgende is niet de bedoeling:

- Als school handelen in overtreding met de basiswaarden van de rechtsstaat, bijvoorbeeld door te discrimineren (artikel 1 van de Grondwet)
- Als school de uitgangspunten van de democratische rechtsstaat structureel ter discussie stellen of leerlingen oproepen zich tegen die uitgangspunten af te zetten, zoals leerlingen voorhouden dat een theocratie superieur is aan een democratie, of stellen dat bepaalde bevolkingsgroepen minderwaardig zijn.

De Inspectie kan straks ingrijpen wanneer de schoolcultuur niet op orde is. Daarbij zal een incidentele uitglijder door een docent of vrijwilliger niet gelijk problematisch zijn, mits het bevoegd gezag daar goed op reageert.

Wat wel mag is:

- Het bespreken van overtuigingen en denkbeelden die afwijken van democratische en rechtsstatelijke waarden – bijvoorbeeld omdat je als school gelooft dat man en vrouw niet gelijkwaardig zijn. Mits je ook uitlegt dat in Nederland man en vrouw wel gelijk zijn voor de wet, en dezelfde rechten en plichten hebben.
- Advocaat van de duivel spelen als je daarmee de burgerschapsontwikkeling van je leerlingen wilt stimuleren.

Tip: als je precies wilt weten hoe de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit concreet moeten worden geïnterpreteerd, kun je het beste het toetsingskader van de Inspectie lezen, waarin de basiswaarden zijn geoperationaliseerd.

1 Wat zijn onze grenzen qua gedrag van leerlingen?

Over welk gedrag we absoluut niet tolereren zijn we het snel eens. Geweld, pesten en seksuele intimidatie accepteren we niet. Als het om concreet wenselijk gedrag gaat, ontstaat er al snel meer discussie. Moeten leerlingen de docent altijd een hand geven voor aanvang van de les? Spreken ze hun docent aan als mevrouw Bouzamour of mogen ze ook Fatima zeggen?

2 Welke ondergrens hanteren we voor bijdragen in discussies?

Leerlingen zijn net mensen. Soms roepen ze maar wat, of houden geen rekening met een ander. Dat levert af en toe juist interessante materie voor discussie op. Maar een ondergrens hanteren is ook van belang. Die kan per leerjaar zelfs wat omhoog.

Mogelijke ondergrenzen voor de omgang met elkaar zijn niet intimideren, beledigen of op de man spelen, maar op de inhoud. Daarnaast mogen we streven naar meer, zoals het openstaan voor perspectieven van anderen. Ook als het om de inhoud gaat kunnen we ondergrenzen stellen, zoals je standpunt onderbouwen of waarheidsgetrouwheid. Daarnaast kunnen we nastreven dat leerlingen helder zijn in wat ze bedoelen en respect hebben voor bewijsmateriaal of sterke argumenten. Zo'n ondergrens opschrijven kan helpen bij gerichte feedback en vragen stellen aan leerlingen.

Een tip: zet eens op een rij of je op school op dit moment proactief of reactief aan deze ondergrenzen werkt. En of dat met name door docenten individueel gebeurt, of dat je als collectief optrekt. Je zult het al wel geraden hebben: van individueel en reactief kun je het minste resultaat verwachten, van een collectieve en proactieve aanpak het meest.

3 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.

Oefening: De Druppel

Ook de wettelijke eisen aan de schoolcultuur bieden scholen aanzienlijke vrijheid om zelf keuzes te maken. Nu is het zo dat wat op de ene school wenselijk is, op een andere onacceptabel kan zijn. Wat van belang is, is dat er enige coherentie in de schoolcultuur zit. Wil je weten hoe dat op je school zit? En waar nog verbetering mogelijk is?

Doe dan de volgende oefening met de collega's:

Onderdeel 1: Van wenselijk tot onacceptabel

1. Verdeel de groep in groepjes van maximaal vijf docenten.
2. Schrijf allemaal setjes van twee voorbeelden van uitspraken of gedrag van leerlingen op, in de volgende categorieën:
 - a. Wenselijk of noodzakelijk
 - b. Ruimte voor eigen opvattingen
 - c. Onwenselijk
 - d. Onwenselijk en onacceptabel
3. Doe de voorbeelden in een grote kom en hussel ze door elkaar
4. Neem een voorbeeld uit de kom en laat ieder voor zich opschrijven in welke categorie de uiting voor hem/haar valt. Bespreek dat en probeer samen tot een besluit te komen.
5. Variant: bedenk van tevoren een paar voorbeelden en deel die aan alle groepjes uit. Vergelijk de indelingen per groepje om te kijken of er overeenstemming is.

Onderdeel 2: hoe reageren we?

1. Bij de verschillende categorieën uitspraken en gedrag passen verschillende manieren van reageren. In abstracte zin ziet dat er als volgt uit.
 - A. Wenselijk of noodzakelijk gedrag/opvattingen: stimuleren
 - B. Ruimte voor eigen opvattingen: faciliteren of stimuleren
 - C. Onwenselijk: een tweede kans
 - D. Onwenselijk en onacceptabel: sancties en/of verwijdering
2. Een sterke schoolcultuur bestaat natuurlijk niet alleen uit abstracte principes, maar ook uit concrete handelingen in specifieke situaties. Wat je precies doet, hangt van jezelf, de leerling(en) en de situaties af. Maar het is een goede oefening om handelingsperspectieven op een rij te zetten. Kies daarom per groepje een of meerdere categorieën uit het bovenstaande lijstje, en bedenk aan de hand van voorbeelden hoe je er op kunt reageren.
3. Deel de bevindingen met de hele groep. Is er overeenstemming? Waar is ruimte voor individuele verschillen, en wat willen we overal hetzelfde aanpakken?

Verdieping: de docent als rolmodel

1. Docenten zijn een voorbeeld en soms ook rolmodel voor leerlingen. We weten dat ze invloed hebben als ze ergens voor gaan staan, zoals wanneer ze laten merken tegen pesten te zijn.
2. Waar in de vorige oefening de uitingen van leerlingen centraal stonden, kunnen we dat ook doen voor docenten. Wat vinden we wenselijke of noodzakelijke uitingen? Waar zit ruimte voor individuele verschillen? En wat is niet wenselijk of acceptabel?
3. Zo kun je er in je team achter komen dat de ene docent wel zijn of haar politieke voorkeur vertelt, en de ander juist niet. Dat sommige docenten een leerling uit de klas sturen zonder op te volgen, en dat anderen naderhand altijd de relatie proberen te herstellen in een gesprek. Of dat de ene docent consistent de advocaat van de duivel speelt om leerlingen aan het denken te zetten, maar de rest van het team niet.
4. Let er bij het onderzoeken van deze verschillen en overeenkomsten op dat er een veilige setting is. Het gaat erom samen te verkennen wat werkt en wenselijk is.

Didactische samenhang

1. Delen we criteria voor een goede les?

Een les ontwerpen is makkelijker wanneer je weet hoe een goede les eruitziet. Als je didactische samenhang wilt creëren, kun je beginnen met het formuleren van een gezamenlijke set aan criteria voor een goede les. Waar voldoet een goede les aan? Vaak antwoorden we met *no-brainers*, zoals dat de sfeer goed en veilig is, dat leerlingen iets leren, of dat de les motiverend en betekenisvol is. Toch helpt zo'n set criteria bij het ontwerpen van een nieuwe les. Dat is namelijk een complexe taak, dus is het fijn om je les-ontwikkeling even naast zo'n lijstje te leggen. Vaak zie je dan al gauw waar eventuele zwakke plekken zitten.

2. In hoeverre hanteren we een gemeenschappelijk lesmodel?

Opent iedere les bijvoorbeeld met de leerdoelen en het activeren van voorkennis, of dat is niet nodig? Hanteren we dezelfde werkvormen? Voor groepen leerlingen die veel structuur nodig hebben is het prettig om telkens met dezelfde set werkvormen te werken, ook al wisselt het onderwerp van de les. En bieden we in elke les mogelijkheden voor differentiatie, of kiezen we ervoor om leerlingen elkaar te laten helpen? Dat zijn vragen die tot een gemeenschappelijk lesmodel kunnen leiden, dat meer of minder ruimte biedt voor individuele variatie.

3. 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 een diplomasupplement, geven we burgerschapsonderwijs status.

4. 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.



Curriculaire samenhang

Curriculaire samenhang aanbrengen kan op verschillende manieren. Om te beginnen is het handig om vanuit je 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 en collega's 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

Noot

* 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 je samenhang wilt bevorderen via thema's, raden we 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? Wat zijn de voor- en nadelen van de macht die multinationals hebben? Of: wat zou een rechtvaardige verdeling van de kosten van de Coronacrisis zijn?

Praktijkvoorbeeld:

Ontwikkeling Wereldburgerschap op het Stedelijk College Eindhoven

Arjen Daelmans:

“Stap 1: bij een grote verandering in de organisatie: start met een kleine groep mensen die warm loopt voor het onderwerp, mensen die kwaliteit voor en interesse in dit plan hebben. Stap 2: Zij kregen tijd en ruimte voor initiatieven. Stap 3: Van daaruit konden de activiteiten worden uitgebreid. We merkten daarbij ook dat mensen heel reëel zijn in het inschatten hoe veel tijd ze nodig hebben voor zo'n taak.”

Plek in de school

Wanneer je de visie naar de praktijk hebt 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? Je kunt het een plek geven in de schoolcultuur of in het curriculum, zoals in vakken, vakoverstijgende projecten en excursies.

Wij raden 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 burgerschapskwesaties 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 school op een verantwoorde manier te verzorgen. Kortom, burgerschapsonderwijs is een schoolbrede opdracht.

Een schoolspecifieke aanpak

Bij het formuleren van ontwerpprincipes is het van belang om goed naar je leerlingenpopulatie te kijken. Als je school in een villawijk in Wassenaar staat, spelen er andere uitdagingen dan wanneer je 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 kun je 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 kun je 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.

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. Je kunt als docent ook de *opportunity structure* analyseren. 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 je de ervaren machteloosheid van leerlingen kunt verminderen.

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 jou 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.

Praktijkvoorbeeld:

Van visie naar praktijk **Montessori Lyceum Groningen**

Het Montessori Lyceum Groningen biedt onderwijs aan circa 1150 leerlingen op havo en atheneum (plus) niveau, gebaseerd op de ideeën van Maria Montessori. Daarnaast laat de school zich inspireren door ander vernieuwende ideeën, zoals uit het Dalton- en Jenaplanonderwijs. De school heeft veel aandacht voor wereldburgerschap in zowel het curriculum als de schoolcultuur. Hoewel de Inspectie onder de indruk was van hun aanpak, blijft de school de komende jaren haar burgerschapsonderwijs ambitieus doorontwikkelen.

Overstijgende vakken

Leerlingen in de onderbouw volgen twee uur per week het vak Atelier. Atelier biedt de leerlingen verdieping, waarbij de leerstof thematisch en projectmatig wordt aangeboden. De groepen zijn gemengd over meerdere klassen. Leerlingen kiezen op basis van talent of interesse welk thema ze volgen. “Je hoeft niet per se talent te hebben voor een thema, als het je interesse maar heeft.” Atelier heeft al een lange geschiedenis op het MLG en is ontstaan vanuit de gedachte om vaardigheden en vakken bijeen te brengen, waarbij het proces belangrijker is dan het product. Het werkt goed: leerlingen weten bij de schoolkeuze dat dit aangeboden wordt en zoeken het bewust op. Ze leren veel van elkaar. De school huisvest niet heel veel verschillende culturen, maar toch is diversiteit op school. Zo komen leerlingen uit verschillende sociaal-economische klassen en hebben sommigen al veel van de wereld gezien. Dat soort ervaringen nemen ze mee tijdens de Atelier-lessen.

Actieve bèta-docenten

Op het MLG zijn ook de docenten die bètavakken geven actief wanneer het gaat om wereldburgerschap. Dat is ook helemaal niet zo moeilijk, zegt Fenna de Groot, docente wiskunde. “We hebben veel raakvlakken met bijvoorbeeld kunst. Maar je kunt ook maatschappelijke problemen wiskundig analyseren, denk maar eens aan vaccinaties. Hoeveel heb je er nodig om in hoeveel tijd een meerderheid van de bevolking te vaccineren? Of we lezen met de klas het boek *De Telduivel*, en bespreken de wiskundige vraagstukken die daarin aan bod komen. Het is als bèta echt niet moeilijk om ook creatief te zijn.”

Studium Generale

Studium Generale is het bovenbouwvervolg op Atelier. Ook hier werken leerlingen thematisch samen, en worden ze nadrukkelijk uitgenodigd om contact te leggen met bijvoorbeeld lokale organisaties. Zo komen de verbanden tussen vakken beter aan het licht, en het helpt de leerlingen ook om zich op sociaal gebied verder te ontwikkelen. “Wereldburgerschap kun je vanuit allerlei vakken belichten, en zo laat je ook de samenhang tussen de vakken zien.”

Het levert soms verrassende inzichten op. Zo werden bij een CKV-project meisjes ingedeeld bij een workshop activistisch breien of zeefdrukken, terwijl de jongens samen de Nieuw-Zeelandse Haka gingen doen. Daar was een leerlinge het niet mee eens. Zij vond dat leerlingen zelf moeten kunnen kiezen welke workshop hen het meeste aanspreekt. Gelukkig had ze op school een gastles gehad van het Groningse Meldpunt Discriminatie. Een week later klopt ze bij de rector aan, met de boodschap dat ze een klacht ingediend had. Bovendien zou er over een uurtje een journalist op de stoep staan, die graag uitleg wilde over de gang van zaken. Deze actie leverde een kleine mediastorm op. ‘Dat was in eerste instantie natuurlijk ongemakkelijk. We hadden eigenlijk zonder na te denken die groepjes ingedeeld. Tegelijkertijd waren we trots op wat deze leerling liet zien – ze had natuurlijk gelijk. Ik heb haar tijdens de diploma-uitreiking nog eens speciaal de complimenten gegeven voor deze actie,’ vertelt rector Arno Moeijes.

Succesfactoren op het MLG

Hoe komt het dat het Montessorri Lyceum Groningen wereldburgerschap zo goed in de vingers heeft? Als je het ze vraagt, wijzen ze op verschillende aspecten. Het begint allemaal met de juiste mentaliteit. “Je moet niet te lang praten, maar gewoon doen. Je leert er ook van als het misgaat,” Rector Arno Moeijes voegt daar aan toe: “Beloon enthousiasme en lef van het personeel om iets te doen. Heeft iemand een voorstel? Ga het maar doen, kijk of het landt, of het permanent deel van de school wordt. En als dat zo is dan zijn er natuurlijk ook uren beschikbaar. Het betekent als schoolleiding natuurlijk ook dat je soms iets moet opofferen: bijvoorbeeld dat die docent er even niet is omdat hij op excursie is.”

Karel-Jan Pouw (leraar aardrijkskunde): “Ook heel belangrijk is de nieuwsgierigheid van Montessori-leerlingen om hun eigen pad te vormen, gecombineerd met docenten die dat ondersteunen. Dat maakt dat wereldburgerschap werkt bij ons op school.” Hier zien we weer dat de onderwijsvisie in het DNA van de school zit. En dat wanneer je daar met wereldburgerschap bij aansluit, het een vanzelfsprekend onderdeel wordt van wat je doet.

Peter Rutgers (leraar Frans): “Er is aandacht voor het formuleren van een visie, voor het aanbrengen van samenhang, leerlingen worden er goed bij betrokken. Iedereen maakt deel uit van een werkgroep waar hij iets mee heeft, en de uren die je daarin steekt, gaan af van andere vergadertijd. We zien bij wereldburgerschap dat de behoefte er was, dat er veel samenhangt, en dat maakt iedereen enthousiast. “

Binnen en buiten de school leren

Leren binnen en buiten de school is een belangrijk uitgangspunt in het Montessorionderwijs: leerlingen oefenen voor het maatschappelijke leven. Dat zie je op het MLG terug bij het Studium Generale, maar ook in de uitwisselingen in de vierde klassen. Alle vierde klassen gaan op uitwisseling, de school heeft een groot netwerk met Europese scholen om mee uit te wisselen. Soms is het spannend voor de leerlingen: ze slapen in gastgezinnen, reizen niet altijd met hun vrienden, moeten afwachten naar welk land ze gaan. “Soms zitten leerlingen te balen dat ze naar Frankfurt gaan en niet naar Barcelona, maar dan zeggen wij: wacht maar af. Frankfurt mag dan minder bekend zijn, het is er niet saai. En we zoeken

bijzondere plekken op, je hoeft niet altijd de geijkte dingen te bezoeken.” Ter plaatse ontstaan er vriendschappen, en leerlingen zoeken elkaar in de zomervakantie weer op. “Een mooie ervaring was een meisje dat heel bang was heimwee te krijgen, ze stapte snikkend de bus naar Berlijn in, maar kwam er bij terugkomst met een brede grijns weer uit.”

Met hoofd, hart en handen

Inhoudelijk probeert de school kennis die de leerlingen opgedaan hebben, te vertalen naar de praktijk, en naar een situatie die voor hen begrijpelijk is. Het moet een authentieke en tastbare ervaring zijn. Leren doe je met hoofd, hart en handen, zei Maria Montessori. En dat werkt. “De penetrante schoonmaaklucht die nog altijd in de Stasi-gevangenis hangt, blijft de leerlingen altijd bij. Ze onthouden het en ze doen iets met die ervaring,” zo vertelt Peter Rutgers. Dat geldt ook voor het onderwijs in brede zin: “Breng de vakken met elkaar in verband, ze staan niet alleen. Laat de leerlingen zien waar de samenhang zit, en maak het echt. Neem ze serieus als burger: verander de wereld maar, ga je gang!”

Voorbeeld: Geo Future

“Geo Future is een vakoverstijgend project dat gaat over de problemen van nu,” vertelt docent Karel-Jan Pouw. “Het zijn onderwerpen die op dit moment spelen, en waar leerlingen zelf in de toekomst mee te maken gaan krijgen. Denk aan thema’s als *healthy ageing*, *smart cities* – onderwerpen waar meerdere vakken bij aan bod kunnen komen en waarbij je vaardigheden en kennis mengt. Daardoor worden vakken minder op zichzelf staande eilandjes. Het gaat bovendien niet alleen om analyseren, maar ook om iets doen met je kennis en vaardigheden. Een oplossing verzinnen, en die in de wereld proberen te zetten.”

6

Waar geven we wereldburgerschap een plek in het curriculum?

Coen Gelinck



Wereldburgerschap verdient een plek in het curriculum van je school. Daar zijn we het wel over eens. Burgerschapsvorming heeft ook al een plek in het curriculum van je 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 doe je al? Maar dat vind je waarschijnlijk niet genoeg. Daarom lees je 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 jij en je 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 je 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 je school met het burgerschapsonderwijs wilt 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 je 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 is aangescherpt en er is in het kader van Curriculum.nu gewerkt aan het burgerschapscurriculum van de toekomst.

Wet Verduidelijking burgerschapsopdracht

Met de wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht van minister Arie Slob wil de regering de doelen en uitgangspunten van het burgerschapsonderwijs verduidelijken. De wet neemt de democratische rechtsstaat als uitgangspunt. De democratische rechtstaat is 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 zijn daarom wettelijk verplicht te zijn.

De herziening van het curriculum: Curriculum.nu

Naast de wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht 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 kun je je 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 je 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. Wil jedat leerlingen een aantal democratische principes kennen? Of wil je 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.

Noot

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

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 onderhandelings situatie 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 je daar meer over. In dit hoofdstuk beperken we ons tot de landelijke doelen en de doelen die je als school kunt kiezen.

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, gevolgd door de sociaal-maatschappelijke. Wie wil weten wat elke dimensie inhoudt, kan terecht op de website burgerschapmbo.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 je dan ook aan om je niet blind te staren op de afstemming met de scholen waar je leerlingen vanaf komen en naartoe gaan. Kijk bij het bepalen van de doelen naar je 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 je het burgerschapsonderwijs op je school beter vormgeeft, zonder daarbij te wachten op landelijke ontwikkelingen of op informatie van scholen in je 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 beroeps-opleidingen 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?

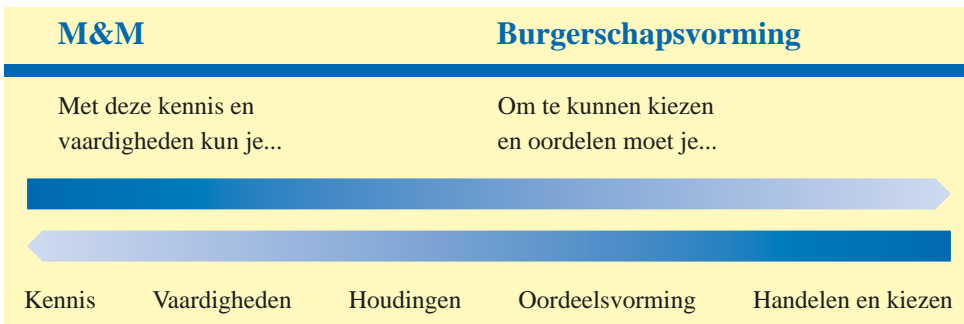
Burgerschapsvorming is meer dan kennis, inzicht en vaardigheden. Houdingen en waarden zijn voor het burgerschapsonderwijs minstens zo belangrijk. Als het gaat om kennis, inzicht en vaardigheden, dan is er veel overlap tussen de doelen van burgerschap en die van mens-en-maatschappijvakken zoals geschiedenis, 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 lesuren.’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 onsje 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 kun je 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 je op basis daarvan een aantal doelen en inhouden kiest, dan kun je die inzetten als je ‘burgerschapsbril’. Je weet nu immers welke doelen je met het burgerschapsonderwijs wilt bereiken en welke inhouden volgens jou in het burgerschapsonderwijs aan de orde moeten komen. Nu kun je aan het burgerschapscurriculum gaan bouwen. Je 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 je 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 je burgerschapsbril op. Deze bril is de metafoor voor de verzameling van doelen die je wilt bereiken en de inhouden die je wilt behandelen. Deze bril is het instrument waarmee je werkt. Daarna gaan we in op stap 6 en 7: de doorlopende leerlijn en het eigenaarschap.

Bouwen aan het burgerschapcurriculum

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 kun je 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 voorstelleerplan 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 het van 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

	Kennis	Vaardigheden	Houding
Maatschappij			
Maatschappijleer	++	+	++
Aardrijkskunde	++	++	+
Filosofie	+	+	++
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 burgerschapsonderwijs 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 kun 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 waardenvrij 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 mogelijkheden 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 moeten dus leren 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.

Tabel# 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 jouw school betrokken zijn bij het thema burgerschap. Wie door zijn ooghaaren 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 je op school docenten maatschappijleer treft die niets met burgerschap hebben, terwijl je collega van wiskunde niet kan wachten om burgerschapsonderwijs uit de grond te stampen. Kijk dus vooral welke vakken op je 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 openstaan voor het toevoegen van burgerschapsdoelen aan hun curriculum.



Altijd betrekken bij wereldburgerschap



Maatschappijleer
Aardrijkskunde
Geschiedenis
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. Je 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 inhoud en doelen van maatschappijleer en geschiedenis geven eerder aanleiding om van burgerschapsvorming te spreken dan de inhoud 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 kun je 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 te oefenen zoals onderhandelen en het samen nemen van besluiten. 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 bijvoorbeeld 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.

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 99 staat het overzicht⁴⁹ met de beweging die we zouden willen bereiken. Maar we willen je niet ontmoedigen! Als je begint met het bouwen aan een ideaalbeeld kom je waarschijnlijk bedrogen uit. We nodigen je dan ook uit om naar de tekst verderop 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 je een zekere vrijheid om over onderstaande vragen je eigen licht te laten schijnen en het op je school op jouw 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?

Voor wereldburgerschap zijn er ook doorlopende leerlijnen en leerdoelen ontwikkeld, door Unesco, Nuffic en de Raad van Europa. Deze overzichten zijn soms zo uitgebreid dat je ze niet in een keer kunt implementeren. Dat hoeft ook niet. Je kan er ook een selectie uit maken, of ieder jaar iets toevoegen aan de doorlopende leerlijn. Een tip is om de wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht als minimum te gebruiken en daaraan toe te voegen. En ontwikkel niet iets afzonderlijks voor burgerschap en wereldburgerschap, maar combineer die doelen. Zo houd je je aan het wettelijk kader, blijft de ontwikkeling behapbaar en werk je vervolgens gericht aan wereldburgerschap.

Wat je ook doet: onderschat je 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 kun je iets aan doen door te bouwen aan een doorlopende leerlijn. En zoals gezegd: elke stap in de goede richting is er één.

Inspiratie voor een doorlopende leerlijn

Unesco

Unesco biedt scholen (PO, VO, MBO en lerarenopleidingen) de mogelijkheid om lid te worden van haar mondiale netwerk. Wie lid wordt, schaart zich achter de missie van Unesco om te komen tot vrede in de hoofden van mensen, en krijgt toegang tot (inter)nationale samenwerking, inspiratiebijeenkomsten binnen en buiten Nederland en materialen. De Unesco Jongerencommissie verzorgt gastlessen, ook over wereldburgerschap.

Nuffic

Nuffic biedt scholen onder meer de mogelijkheid om lid te worden van het Global Citizen Network (VO). Ook hier krijg je toegang tot netwerkbijeenkomsten, conferenties, trainingen en lesmaterialen, inclusief een doorlopende leerlijn.

Raad van Europa

De Raad van Europa heeft een Reference Framework of Competences for Democratic Culture gemaakt. Dit is een vrij uitgebreid overzicht met leerdoelen en aanvullende informatie die inspiratie kan bieden. Het is kosteloos te raadplegen op de website van de Raad van Europa: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Burgerschapsonderwijs is nu vaak » Burgerschapsvorming wordt

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. Burgerschapsonderwijs 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?

Werk je op een school waarin deze ontwikkeling nog ver weg is? Voldoet je school niet aan dit ideale burgerschapsplaatje? Bepaal dan welke doelen je op je burgerschapsterp wilt bereiken en zorg ervoor dat je ze bereikt. De ervaring leert dat starten met 3 concrete leerdoelen die in elk leerjaar terugkomen doorgaans tot een goed begin leidt.

Praktijkvoorbeeld:

Willem de Zwijger College, Bussum

Het Willem de Zwijger College is een school voor Havo, atheneum en gymnasium met een kleine 900 leerlingen. De school is gelegen in Bussum en heeft een vrij homogene leerlingenpopulatie.

Het is belangrijk om leerlingen ook de wereld buiten de eigen leefomgeving te laten zien, zegt rector Jan Adels. Het leven van een gezin in de Schilderswijk in Den Haag is voor sommige leerlingen net zo ver weg als dat van een gezin in Ghana. Daar kun je iets mee op school. Door ook in Nederland andere culturen op te zoeken, andere sociale bubbels, stimuleer je wederzijds begrip en probeer je extreme ideeën over politiek en samenleving te voorkomen.

Wereldburgerschap heeft dankzij een aantal enthousiaste docenten een duidelijke plek op school gekregen. Op de Havo volgen leerlingen het vak Wereldburgerschap, op het vwo komt het onderwerp aan de orde tijdens de lessen aardrijkskunde en maatschappijleer. Door het expliciet onder te brengen in een vak, verzekert je dat er aandacht voor het onderwerp is, zegt Adels. “De komende jaren gaan we meer uitwisselen tussen docenten onderling, om van elkaar te leren en het draagvlak te vergroten. Ook zou het een plek kunnen krijgen in de schoolbrede visie.

“Unesco en wereldburgerschap kunnen ook de link vormen met onze Protestants-Christelijke roots, daar gaat het immers ook om rentmeesterschap en naastenliefde.”

Advies voor collega schoolleiders

Wat zou Adels andere schoolleiders als advies willen meegeven? “Je moet weten waar je naartoe wilt. Scholen met een onduidelijk profiel zijn vaak alles tegelijk gaan doen. Maak een keus. Breng focus aan, leg dat aan iedereen uit, betrek de mensen erbij, al is het maar in kleine stapjes. En kies ervoor om ook dingen niet te doen. Dan is het daarna een kwestie van doorzetten en volhouden.”

Wereldburgerschap dichtbij brengen

Sigrid Ettema is docente Aardrijkskunde en besteedt veel aandacht aan wereldburgerschap: “Ik gun het mijn leerlingen dat ze begrijpen wat ze doen en waarom. Voor mij is aardrijkskunde proberen de wereld te begrijpen. Je kunt best zeggen dat je lokaal leeft, maar je hebt altijd je connecties met de wereld nodig. Alles wat je doet kan invloed hebben, ook al is het klein.”

Wereldburgerschap kan heel ver weg klinken, hoe brengt zij dat dichtbij de leerlingen? “Kies echte voorbeelden, die de leerlingen aanspreken en die een link hebben naar hun eigen leven. Zoek de discussie, nodig gastsprekers uit, vraag wie familie heeft in andere landen. Laat ze zich inleven: hoe leeft iemand op een heel andere plek? Je kunt met bijvoorbeeld Google Earth overal rondsnoemen – laat leerlingen bijvoorbeeld wijken in een middelgrote stad in Brazilië met elkaar vergelijken. Waarom zijn niet alle krottenwijken zichtbaar in streetview? En ga daar dan het gesprek over aan.”

Het onderwerp leidt tot interessante, maar niet altijd gemakkelijke gesprekken met leerlingen, zegt Ettema. De school benadrukt tolerantie, streeft naar een open maar ook veilig klassenklimaat. Leerlingen zien dat zij in een bevoorrechte omgeving opgroeien, maar dat roept ook vragen op: moet ik me schuldig voelen dat ik in rijkdom leef?

Wat doe ik met de emoties dit dat besef oproept?

Hoe voert Ettema zulke gesprekken? “Als docent is je eigen houding je eerste troef, je bent daarmee een voorbeeld voor de klas. En verder is het belangrijk om werkvormen te kiezen die passen, en die je als docent ook interessant vindt en aandurft. In plaats van het stellen van persoonlijke vragen kun je bijvoorbeeld ook voor stellingen kiezen.”

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 je onderwijs kunt ontwerpen. Het doel is om de ontwikkeltijd van docenten(teams) beter te benutten, zodat je straks in minder tijd burgerschapsonderwijs van hogere kwaliteit kunt ontwikkelen. We beginnen daarom met een overzicht van inzichten wat werkt.

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 leerlingenpopulaties, 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 heb je 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 je 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 geormerkte 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 kun je 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 je 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.

Oefening: gedeelde omgangsvormen

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

Hoe handel je...

- 1 Wanneer een leerling de les verstoort? Wanneer stuur je 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 je 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 je 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 je 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 je kan doen om deze buitenschoolse activiteiten meer te doen beklijven.

Je kunt daar zelf het meeste verschil in maken door een goede voorbereiding en verwerking of reflectie achteraf. Bij een goede voorbereiding kun je 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 kun je 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 kun je het bezoek aan de Tweede Kamer waardevoller maken voor je 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 je 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 kun je 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 kun je achteraf doen?

Je 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 je 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.

Op het niveau van de les

In deze paragraaf behandelen we welke ingrediënten je 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 jedaat doet, behandelen we in de hoofdstukken 8 en 9.

De samenleving aan het werk zetten

Daarbij kun je 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

Je 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 je dat doet, dan kun je 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.

Specifieke theorieën

Soms wil je aan de slag met een specifiek onderwerp of aspect van burgerschapsonderwijs. In dat geval loont het vaak om je 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 je vooroordelen over andere groepen wilt verminderen, kun je 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.

Motivatie

Motivatie is geen inhoudelijk burgerschapsonderwerp, maar als je 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

Noot

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

Daarbij gaat het om de juiste mate waarin je aan deze behoeftes tegemoetkomt. Als docent kun je 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 je 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 gedoeld. Meer dan kant-en-klare stappen, biedt zelfdeterminatie drie lenzen om naar je leerlingen te kijken en je onderwijs te ontwerpen.

Geloof in eigen kunnen ontwikkelen

Een van de grootste problemen op het gebied van burgerschap is dat zo weinig jongeren geloven dat ze verschil kunnen maken in de samenleving of politiek. Ze voelen zich vaak machteloos. Het tegenovergestelde daarvan is geloof in eigen kunnen in burgerschapssituaties. Uit onderzoek komen duidelijke suggesties voor het ontwikkelen van geloof in eigen kunnen. Zoals het opdoen van succeservaringen in uitdagende, betekenisvolle contexten. Of het inzetten van rolmodellen, waar leerlingen zich in kunnen herkennen. Ook is bieden van een realistisch en hoopvol perspectief van belang. De geschiedenis leert ons dat grote maatschappelijke veranderingen mogelijk zijn, van de afschaffing van slavernij tot de invoering van het algemeen kiesrecht. Die veranderingen gaan stap voor stap, en leerlingen realiseren zich niet altijd dat ze aan die stappen bij kunnen dragen wanneer ze iets onrechtvaardig vinden.

Samenhang: lesmodellen, werkvormen en ontwerpcanvas

Wanneer je als school een curriculum op hoofdlijnen heeft vastgesteld, is het aanpassen en ontwerpen van lessen vaak nog een flinke stap. Zeker wanneer je kiest voor de *whole school approach*, waarin van ieder vak een bijdrage verwacht wordt. In de praktijk is het wijs om te beginnen met een clubje enthousiaste koplopers, die samen voorbeelden ontwikkelen: van lesmodellen (met elementen als voorkennis activeren, instructie of discussie, individuele of groepsgewijze, reflectie) tot het ontsluiten van een set aan werkvormen. Wie echt de smaak te pakken heeft, kan de gereedschapskist van werkvormen combineren met een ontwerpcanvas. Een canvas biedt een vast aantal stappen voor het ontwikkelen van een les, zodat dat proces in meer tijd meer kwaliteit kan krijgen. Er staan criteria in waar elke goede les op je school aan moet voldoen, zodat een conceptles snel te beoordelen en aan te passen is. Dat is handig, omdat goed onderwijs ontwikkelen te veel aspecten heeft om continu in het achterhoofd te houden. Tegelijkertijd staan er vragen en tips in die helpen bij het maken van keuzes in het lesontwerp, zoals welke types werkvormen en leerdoelen goede combinaties vormen.

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

Stel, je wilt leerlingen laten oefenen in ‘het kunnen hanteren van conflicten op een zo vreedzaam en rechtvaardig mogelijke manier’. Dat is een abstract doel uit de doorlopende leerlijn op je school. Je hebt afgesproken dat leerlingen het ieder op een hoger beheersingsniveau en in een meer uitdagende context oefenen. Het begint met een simpel sociaal conflict, zoals de vraag of de klas vindt dat die toets verplaatst moet worden, en eindigt in het laatste leerjaar met een conflict tussen groepen met botsende waarden, zoals tussen veganisten en vleeseters. Dan kun je inspiratie opdoen uit bestaande werkvormen. ProDemos heeft bijvoorbeeld de volgende werkvorm ontwikkeld:

‘Hoe lossen we dit op?’

Je kiest steeds een conflictsituatie, passend bij het leerjaar van de klas. Daarna vraag je hoe de leerlingen dit probleem zouden oplossen wanneer de partijen in een conflict er onderling niet uitkomen. Zouden ze naar de politie stappen? Een advocaat nemen? Een bezwaar indienen? Of kan het toch uitgesproken worden? 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 kun je vinden op <https://prodemos.nl/leren/hoe-lossen-we-op-rechtsstaat/>. Je kan natuurlijk ook varianten op de werkvorm verzinnen, aangepast aan het niveau en de leefwereld van je 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 leeftijdsgenoten die een (andere) religie aanhangen of in een heel andere context zijn opgegroeid. Daar hoeft je niet per se voor naar het buitenland – scholen in eigen land kunnen net zo interessant zijn.

Wanneer je je burgerschapsonderwijs toesnijdt op je 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 burgerschapscöördinator 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 kun je de checklist uit hoofdstuk 3 bij gebruiken.



Praktijkvoorbeeld:

Tips van het Carolus Clusius College

Door te ervaren komt wereldburgerschap tot leven

Op het VMBO richt de school zich met wereldburgerschap met name op de sociale aspecten, de school als minimaatschappij. “Leerlingen verantwoordelijkheid laten voelen voor de wereld om hen heen bereik je niet met een powerpoint”, zegt een van de docenten. “Je hoeft niet per se naar een ander land toe om veel te kunnen leren, het leven in een ander gezin kan al heel verrijkend zijn.” Door de leerlingen dit aan den lijve te laten ondervinden, leren ze veel. Ze bezoeken de herdenking van WOII in Zwolle, bekijken Stolpersteine, gaan naar Berlijn. Zo wisselt het perspectief van de leerlingen.

Het CCC koos voor vijf onderdelen die centraal staan in het beleid rond wereldburgerschap en die in alle jaarlagen aan bod komen:

1. Debatclub – leerlingen uit klas 1 t/m 6 die meedoen aan debatwedstrijden zoals het Model European Parliament, het Lagerhuis en het Junior Speaking Contest.
2. Unesco-leerlingenwerkgroep/local awareness – activiteiten in de buurt waarin leerlingen iets kunnen betekenen voor hun naaste omgeving, bijvoorbeeld de Stolpersteine.
3. Internationalisering – samenwerking met buitenlandse leerlingen d.m.v. eTwinning, uitwisselingen en Erasmusprojecten.
4. Wereldvakken – keuzevakken in de onderbouw met een wereldburgerschapscomponent, zoals World of Arts/Sports etc.
5. Toekomstdagen – dagen waarop de hele school werkt aan een thema, bijvoorbeeld duurzaamheid. LOB krijgt hierin ook een plek.

Draagvlak en enthousiasme

Begin klein. Organiseer een projectdag aan de hand van een thema of een internationale dag, maak daar een paar docenten enthousiast voor.

De kracht van samen ontwikkelen

Ron Dekker: “In een Erasmusproject ontwikkelden we samen met andere Europese scholen een toolkit over Unesco. Alle scholen, ook buiten het project, kunnen die toolkit gebruiken. Het is eigenlijk een soort kast met laatjes die iedereen open kan trekken. www.unesco-lesson-materials.webnode.nl”

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 ontwikkelen 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 democratische 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 klasklimaat 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 zou de docent 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 Israëlisch-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 kun 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.

Wie mag het besluit nemen?

Bij wereldburgerschap gaat het onder meer over vraagstukken die grensoverschrijdend zijn. Toch worden veel besluiten over een bepaald onderwerp (klimaatverandering, migratie, terreurbestrijding) veelal genomen binnen een nationale staat of continent. Niet alle mensen die de consequenties van besluiten voelen, hebben werkelijke invloed op dat besluit. Het meest duidelijk is dit bij klimaatverandering: in onder meer West-Europa en de Verenigde Staten worden essentiële besluiten genomen terwijl in bijvoorbeeld Bangladesh de gevolgen groot zijn. Bengalen hebben echter geen invloed op het besluit. Allerlei denkers proberen oplossingen te bedenken voor deze mismatch. Het is zinnig dat ook leerlingen leren denken over dit vraagstuk. Dat kan door ze deze kwestie voor te leggen of, analoog aan bovenstaande voorbeeld over besluitvorming op school, uitgewerkt in een concrete casus in de nabije omgeving waarin vergelijkbare aspecten zitten:

- Schoolfeesten: die kunnen voor overlast voor de buurt zorgen. Mag de omgeving van de school mee beslissen over de frequentie ervan, de duur, het toegestane geluidsniveau? Of mogen alleen leraren, ouders en leerlingen daarover besluiten?



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 verzorgingsstaat of marktwerking en de bankencrisis is het belangrijk om na te denken met welke vraagstukken je bezig bent en wat je 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 kun 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, kun je 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.

Noot

* 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.

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 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 kunt 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 alle 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 lhbtq+-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.

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 docent gestuurd 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 het 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 kunt werken. Op deze uitwerkingen is waarschijnlijk van alles aan te merken – burgerschapsonderwijs blijft onderwijs in ontwikkeling.

Solidair met wie?⁷⁶

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.

Praktijkvoorbeeld:

Montessori Lyceum Groningen – het perspectief van leerlingen Babet en Sander

‘Het leukste aan onze school is de sfeer. Ik kom wel eens leraren tegen in de stad, en dan denk ik niet: daar staat mevrouw de Vries, maar: daar staat Ciska, daar ga ik even een praatje mee maken,’ vertelt Babet (5 vwo). Ja, vult Sander (5 havo) aan: ‘Als ik door de school loop en daar een docent of oud-docent van me tegenkom, dan groet ik hem of haar, en vraag ik hoe het gaat. Hebben we een gesprekje. Bij ons op school is het gezellig, gemoedelijk.’

‘Op school heb je best wel een stem’

Sander en Babet vinden het volstrekt normaal, maar weten dat het niet op elke school zo is. ‘Pak een random vriendengroep van het Montessori, zet ze op een andere school, en ze worden heel raar aangekeken. Omdat we veel met elkaar lachen en doen, een beetje gek doen. We trekken ons niet teveel van elkaar aan, het maakt niet uit wat anderen van je denken. Je kan jezelf zijn.’

‘En op school heb je best wel een stem. Als je iets te zeggen hebt, of een idee hebt voor een les of project, dan kun je dat altijd kwijt. En dan doen docenten er vaak wat mee.’ Leerlingen nemen ook zelf initiatief. Zo bleek een tijdje geleden dat er steeds meer leerlingen worstelden met hun seksuele oriëntatie. ‘Toen is er actie ondernomen door de community van LHBTIQ+-leerlingen. We hadden niet alleen Paarse Vrijdag, maar er ging een groepje leerlingen langs iedere klas om te vertellen dat je altijd langs kan komen om erover te praten. Die groep wordt steeds groter bij ons op school. We hebben ook leraren en gastsprekers die daarover delen, en bijvoorbeeld vertellen over hoe ze graag behandeld worden. Dat helpt echt enorm.’ De school luistert ook naar leerlingen die kritiek hebben. Zo konden vorig jaar alleen de jongens een haka doen als afsluiting van een project. ‘Daar was gedoe over,’ vertelt Babet. ‘Dit jaar heb ook ik de haka gedaan.’

Wereldburgerschap in het curriculum

Het is geen toeval dat er een fijne sfeer is op het Montessori Lyceum Groningen. Dat heeft niet alleen met de schoolcultuur te maken. Leerlingen komen via het curriculum in aanraking met verschillende onderwerpen, bijvoorbeeld via Atelier, Studium Generale, of Maatschappijleer. Ook bij een vak over Kunst & Cultuur gaat de klas in gesprek over de eindproducten. Babet en Sander leggen uit dat je bijvoorbeeld leert:

- Om je eigen mening te vormen. Wat vindt jij over een onderwerp, wat vindt jij dat we moeten doen?
- Naar elkaar te luisteren, en te begrijpen waarom anderen denken zoals ze denken.
- Dat je niet op jezelf bent, moet ook kunnen samenwerken.
- Om bewustzijn van de wereld om je heen te ontwikkelen, bijvoorbeeld door andere culturen te leren kennen en begrijpen.

Een goede docent

Sander en Babet hebben ook tips voor leraren die wereldburgerschapsonderwijs geven. Babet trapt af:

1. Je moet kunnen luisteren en doorvragen naar leerlingen
2. Je moet niet te *judgend* zijn. Je moet open kunnen denken, ook als je zelf een strikte mening hebt.
3. Bij een extreme uitspraak, onderzoek waarom een leerling zo denkt.
4. Je moet ook wel creatief kunnen zijn – niet alleen voor de klas met een Powerpoint en bij de feiten blijven.
5. Daag ons uit als we hetzelfde denken – gebruik hypothetische situaties ('wat als..') en dilemma's zodat je diepgang krijgt in de discussie en het interessant wordt.

En Sander vult aan:

1. Je moet orde kunnen bewaken tussen de verschillende partijen. Om te zorgen dat de discussie wel bij het onderwerp blijft en het niet persoonlijk wordt (bijvoorbeeld dat iemand zonder goede reden zegt dat iets belachelijk of onzin is). Met andere woorden, je moet de spelregels van de discussie bewaken.
2. Stel ons vragen als we een argument geven, vraag door.
3. Vraag ook degenen die wat stiller zijn om hun mening. Bijvoorbeeld juist aan het begin van de discussie, om ze uit te nodigen om dat te durven.

Ze vinden allebei dat je als leraar moet zorgen dat leerlingen elkaar niet kwetsen. ‘Maar tegelijkertijd wil je wel dat iemand een eigen mening durft te delen, ook als die niet politiek correct is.’ En hoe meer je het doet, hoe leuker het wordt en beter het gaat.

Tips voor andere scholen

Zowel Babet als Sander vinden juist wereldburgerschapsonderwijs op het MLG interessant. ‘Waar de school heel vet in is: we hebben veel projecten, gastsprekers, experts en uitwisselingen. Met veel vrijheid, waarin je zelfstandig bent maar ook veel samenwerkt - ook buiten school.’

Juist projecten zoals Studium Generale spreken aan. ‘Elke school moet zoiets als Studium General aanbieden, want ik ben enorm fan,’ zegt Babet daar bijvoorbeeld over. Maar ook in andere lessen kun je aandacht besteden aan wereldburgerschap. Zolang je maar niet alleen met een Powerpoint gaat zenden. ‘Zorg dat er interactie blijft. Vraag leerlingen hoe zij erover denken. Denk met ons mee, out of the box. Juist van in discussie gaan met elkaar leer je veel.’

Hoogtepunt

Sander en Babet hebben allebei meegedaan aan Youthtopia. Dat was een Europees project, met leerlingen uit verschillende landen. ‘We gingen met elkaar in gesprek over hoe het onderwijs van de toekomst eruit zou moeten zien. En stelden een advies op voor het Europees parlement. In de werkgroepen kwam we erachter dat elk land verschilt hoe streng het is, en in welke doelen een leerjaar heeft. Het viel me ook op dat de verhouding tussen leraar en leerling soms heel anders is dan in Nederland. Ik werkte ook samen met een leerling uit Bulgarije, die had veel vaker bevestiging nodig van een leraar.’

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 je ze analytisch gereedschap aanbiedt om de complexiteit van vraagstukken te analyseren. Met die middelen kun je ze mogelijk aanzetten om hun radicale of extreme opvattingen te heroverwegen. Laat je 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. Jij moet de leerlingen kennen, zij moeten jou 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 kun je 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. Als school en docent ben je 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 controversiële 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 aan collega's of leerlingen vertellen dat zij problemen hebben met bijvoorbeeld homoseksualiteit, moslims als gevaar voor de Nederlandse 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 aanmoeten. 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 homohaar, antisemitisme of moslimhaat probeert tegen te gaan en sommige docenten aangeven (ook tegenover leerlingen) die opvattingen te delen?

Betrek experts

Als je 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 je leerlingen niet zien wat de problematische kanten aan hun uitingen zijn. Je 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 je 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 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 politioele 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 Nederlandschap 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 kun je gebruik maken van de volgende bronnen:

Stichting School & Veiligheid is door het ministerie van 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

Praktijkvoorbeeld:

De leerlingen van het CCC, Susanne en Henrieke

Leerlingen hebben een actieve rol op school. Er zijn bijvoorbeeld responsgesprekken met leerlingen en ouders, waar ook naar wereldburgerschap gevraagd wordt. Waaraan merk je dat je op een wereldschool zit? Wat betekent dat voor jou? Leerlingen leveren bovendien input voor het nieuwe beleidsplan.

Susanne en Henrieke:

“Het CCC is een goede school, want je leert er niet alleen over de schoolvakken maar ook over de maatschappij. Dat merk je wel pas als je er op zit, want op de Open Dag ging het vooral heel veel over internationalisering. Voor heel veel kinderen is dat een belangrijke reden om voor deze school te kiezen. Maar het is bijvoorbeeld ook goed dat je op deze school leert omgaan met iedereen, zodat je leert zien dat mensen uit andere bubbels eigenlijk hetzelfde zijn als jij.”

Wat voor verschil kan een leraar maken?

Het is fijn als een leraar laat blijken wat hij zelf vindt, maar ook jouw mening respecteert. Het is goed om leerlingen zelf te laten nadenken, en hen niet iets op te leggen. Hij mag je ook uitdagen, zegt Henrieke, verschillende perspectieven laten zien. En bij heikele onderwerpen, vult Susanne aan, is het fijn als de leraar het een beetje algemeen houdt. Hij moet voorkomen dat iemand als het bijvoorbeeld over seksuele geaardheid gaat opeens in het middelpunt komt te staan. Daarom is Paarse vrijdag ook zo goed, dan kun je door paars te dragen je steun uitspreken voor alle seksuele voorkeuren zonder dat het per se iets over jou zegt - je kunt het neutraal houden.

Uitwisselingen

Susanne vond de uitwisselingen heel leerzaam omdat je kennis maakt met en leert van de gewoonten van mensen in andere landen. Het helpt je om andere mensen sneller te begrijpen. Emma vult aan: en het zelf meemaken is echt anders dan er over lezen. Dat de mensen in Spanje bijvoorbeeld pas na 22:00 avondeten is echt wel even wennen.

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 (burgerschaps) onderwijs. 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.

Wat is wettelijk verplicht?

Nu de wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht is aangenomen, ben je verplicht de opbrengsten van je burgerschapsonderwijs te formuleren. Je dient ook verantwoording af te leggen over die opbrengsten in de schoolgids en het schoolplan. De plicht tot evalueren is onderdeel van een kwaliteitszorgcyclus die er als volgt uit ziet:

1. Concreet uitgewerkte burgerschapsdoelen formuleren (kennis, houdingen en vaardigheden)
2. Leerplannen of het curriculum opstellen
3. Opbrengsten volgen en leerresultaten in kaart brengen – worden de gestelde doelen gehaald?
4. Waar nodig de aanpak aanpassen

De uitwerking van het burgerschapsonderwijs moet zoals eerder besproken doelgericht en samenhangend zijn, waarin oefenen met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat – en mogelijke botsingen daartussen - centraal staat. Daarin dienen leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces te verlopen. Als jij of je collega's daar nog niet klaar voor zijn, weet dan dat de wet ook het bevoegd gezag verplicht om leraren te ondersteunen en faciliteren in de ontwikkeling en uitvoering van de visie. De mate waarin de gestelde doelen gehaald worden, en eventuele maatregelen naar aanleiding van de bevindingen, moeten gepubliceerd worden in de schoolgids.

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 aanzienlijke 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 je 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 je 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 je burgerschapsonderwijs, kun je 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. Je kunt als docent middelbare school gebruik maken van het instrument via de website www.burgerschapmeten.nl voor je 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 je wilt evalueren is een belangrijke eerste stap. Tijdens het zoeken naar bestaande evaluatie-instrumenten kan het voorkomen dat je een compromis sluit, en een instrument kiest dat niet precies meet wat je wilt meten, maar in de buurt komt. Dat kan een vertekend beeld geven. Neem daarom je visie, curriculum en 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 je dan toch besluit het instrument in te zetten, kun je de resultaten beter interpreteren.
- 3 Een wetenschappelijk gevalideerd instrument gebruiken is niet altijd nodig of vereist. Als je je evaluatie niet zozeer op de resultaten van burgerschapsonderwijs richt, of minder tijd beschikbaar hebt, kun je ook op andere manieren evalueren.

Kennistoets

Een kennistoets is doorgaans de beste manier om het kennisniveau van leerlingen te evalueren. Dat betekent dat je ook bestaande kennistoetsen kunt gebruiken om je 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 je er vrij specifieke kennis mee kunt toetsen, aangezien je de kennistoets op maat kunt maken. Dus je 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 je burgerschapsonderwijs. Ze geven namelijk niet alleen informatie over het niveau van je 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 kun je 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, UNESCO 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.

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 je 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 je 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 burgerschapsonwikkeling 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 wilt 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 kunt 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. Je 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 je hanteert.

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 bekommeren zich als mentoren om jongere leerlingen. Hier wordt niet altijd gemeenschappelijk vervolg aan gegeven. Als er sprake is van reflectie of evaluatie, gebeurt 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 kunt 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 je 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 je een les voor het eerst geeft, of het gevoel hebt dat leerlingen de les niet stimulerend vinden. Dan kun je 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. Je kunt bijvoorbeeld aan het einde van de les briefjes uitdelen met een paar vragen. Het kan ook digitaal, via een app als OnzeLes, die hiervoor ontwikkeld is door de Nationale DenkTank en stichting Leerkracht.

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

Samengevat

- 1 Bedenk eerst welke aspecten van het burgerschapsonderwijs je wilt evalueren: de resultaten, het proces, en/of de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs. Als het burgerschapsonderwijs op je 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 je lessen goed in elkaar zitten kun je aan het einde van de les feedback vragen.
- 3 Maak een goede afweging tussen de hoeveelheid tijd die een evaluatie kost en wat je 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 je op een of meerdere manieren feedback over je 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 heel 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 meteen toepast in een gezamenlijk project.

Lesson study

Je kunt ook de *lesson study* aanpak gebruiken om het burgerschapsonderwijs met je 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, spreid 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 kunt 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.

Praktische tips voor verdere ontwikkeling

Welke manier van ontwikkelen je ook kiest, zorg dat je een bepaald ritme aanhoudt. Een ritme geeft duurzaamheid, en voorkomt dat je op basis van incidenten of een externe evaluatie aan de slag moet. Daarbij is het handig om na te denken met welke collega’s je 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, kun je daar rekening mee houden.

Praktijkvoorbeeld:

de leraren van Lyceum Kralingen

Op het Lyceum Kralingen is wereldburgerschap in de eerste en tweede klas een apart vak. Er zijn vier docenten die het vak geven. In de bovenbouw wordt het onderwerp wel gestimuleerd maar is het geen apart vak. Wel is het bijvoorbeeld de bedoeling dat de profielwerkstukken in de bovenbouw aandacht hebben voor wereldburgerschap.

Lyceum Kralingen is in de afgelopen jaren een gemengde school geworden. Waar aanvankelijk een groot percentage van de leerlingen een Turkse achtergrond had, is dat nu veel evenwichtiger. Er heerst een goede sfeer, die wel onbewust lijkt te zijn ontstaan.

‘Wereldburgerschap betekent niet dat je politiek correct moet zijn’

Hans Brammer en Burak Deger geven het vak wereldburgerschap. Gesprekken voeren is soms evengoed best lastig zeggen zij, leerlingen hebben bij ingewikkelde kwesties de neiging om heel politiek correct te antwoorden, heel sociaal wenselijk. Maar hoe prik je daar als docent doorheen? Burak: “het helpt om bijvoorbeeld jezelf als voorbeeld te nemen, of het dichtbij te brengen door een voorbeeld naar de persoonlijke sfeer te brengen. Stel dat je broer met een meisje van een ander geloof wil trouwen, hoe voelt dat voor jou?” “Het gaat er om,” vult Hans aan, “dat de leerlingen zelf leren denken, een open houding hebben. Niet om sociaal wenselijk of politiek correct te zijn.”

Een specifieke casus bespreken werkt goed. Bijvoorbeeld over Zwarte Piet: er waren in de klas grote meningsverschillen maar de leerlingen bleven respectvol naar elkaar. De docent heeft een belangrijke rol in zulke gesprekken, zegt Burak, om steeds duidelijk te maken dat je mensen niet mag kwetsen als je het met ze oneens zijn. Sommige discussies veranderen ook in de loop der jaren. Hans herinnert zich gesprekken over vegetarisme, waarbij dat voor veel leerlingen een paar jaar geleden nog een soort schrikbeeld was. En nu is het heel normaal om daar over na te denken.

Kleine uitwisselingen met groot effect

Een succesvol element in het programma wereldburgerschap is de uitwisseling met het Maaswaal College in Wijchen. Leerlingen uit de brugklas logeren een nacht in Wijchen, en daarna komen de leerlingen uit Wijchen naar Rotterdam. “Bij de kinderen die daar aan meedoen, zien we echt een ervoor en erna situatie, ze steken er zó veel van op.” De leerlingen laten elkaar hun leefwereld en hun school zien. Voor de leerlingen uit Rotterdam is het bijvoorbeeld een hele ervaring het rustig is op de weg, en dat die ene fietser die je dan ziet je ook nog gedag zegt. Terwijl je hem niet eens kent! Wel staan de docenten voor de uitdaging om deze uitwisseling voor iedereen gangbaar te maken: er mogen tien leerlingen aan meedoen, die gekozen worden aan de hand van een motivatiebrief. De leerlingen die zich aanmelden, zijn meestal niet degenen die het meeste opvallen in Wijchen, die leerlingen blijven in Rotterdam. Maar voor die kleine groep is de ervaring heel waardevol, er ontstaan vriendschappen, de leerlingen komen uit hun sociale bubbels. “Misschien leer je hier wel meer van dan van een reis naar Parijs en foto’s maken van de Eiffeltoren.”

Resultaten meten

Het is moeilijk om precies te meten wat je bereikt met het wereldburgerschapsonderwijs. De school is er al jaren mee bezig, maar kun je ook kwantitatief laten zien wat het oplevert? Om dat te proberen, heeft de school dit jaar een enquête ontwikkeld. De resultaten daarvan gelden als nulmeting; over een jaar krijgt dezelfde groep de vragenlijst nogmaals voorgelegd. Het zijn de eerste stappen in het ontwikkelen van kwaliteitszorg voor wereldburgerschapsonderwijs.

Onderling delen van projecten en materialen

“Als ik soms zie wat mijn collega’s onder de printer laten liggen, dan denk ik wat een supertoffe dingen doen zij!”, zegt Hans. “tegelijk is het wel gek dat ik dat pas dan ontdek.” Burak: “Iedereen weet dat wereldburgerschap hier belangrijk is, en als je solliciteert dan krijg je dat mee. Ook bijvoorbeeld dat de goede relatie tussen leerlingen en docenten heel belangrijk is. Maar toch denk ik dat we meer actief zouden kunnen uitwisselen. We willen graag een keer, in overleg met de directie, een studiedag wijden aan wereldburgerschap.”

Hechte gemeenschap

Het Lyceum Kralingen kent een hechte gemeenschap. Met 450 leerlingen is niemand een nummer, en de band tussen leerlingen en docenten is goed. Oud-leerlingen komen graag terug op school, om docenten te ontmoeten en bijles te geven aan leerlingen. Ook leerlingen uit de bovenbouw geven bijles. Dat wordt zo voor een grote groep kinderen toegankelijk. Daartoe is de school ook op zaterdag en zondag open. Oud-leerlingen komen ook vaak vertellen over hun studie en beroep om zo als voorbeeld te dienen van wat je kunt bereiken. Ze zijn altijd bereid om te helpen, bij Open Dagen of op een andere manier.

Aflatoun

Voor de inhoud van het wereldburgerschapsonderwijs kozen de docenten voor een lesmethode van Aflatoun. De methode komt met een training, die zij vervolgens ook zelf aan collega's kunnen geven. Het onderwijs is daarin opgedeeld aan de hand van thema's, zoals rechten & verantwoordelijkheid en persoonlijke ontdekking & begrip.

Aantrekkingskracht – wereldburgerschap & programmeren

Voor docenten is de aandacht voor wereldburgerschap interessant, zij komen daar op af als ze op zoek zijn naar een nieuwe baan. Voor leerlingen is het coderen een grote trekker, de school biedt een codasium-richting aan. Ook daar is wereldburgerschap duidelijk zichtbaar: er is aandacht voor de ethisch hacken, en voor de gevaren van algoritmen. Het leverde zelfs op, zegt Hans trots, dat een leerling een kwetsbaarheid in het digitale systeem van school ontdekte, en dat direct meldde. Zelfs de systeembeheerder had het nog niet ontdekt en wat heel blij met deze proactieve leerling.

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 kun je gebruiken om je eigen oordeel over aanbieders te vullen.

Past het aanbod binnen je doelen?

De belangrijkste, eerste vraag die je kan stellen is of het aanbod binnen je doelen past. Een programma kan immers van uitzonderlijke kwaliteit zijn, maar iets geheel anders beogen dan je met jouw school wenst te bevorderen. Zo is een programma dat de nadruk legt op vrijwilligerswerk en dienstbaarheid wellicht minder geschikt als je 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. Je 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, kun je bekijken of het aanbod binnen de doelen van de school past. Vervolgens kijk je naar het aanbod binnen de school. Voor wat je zelf al doet, heb je logischerwijs geen externe partij nodig, tenzij je inschat iets van die partij te kunnen leren. Als het aanbod binnen de leerdoelen van je 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 kun je 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 burgerschapontwikkeling 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. Je 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 kun je namelijk bepalen of deze leerdoelen goed passen bij de leerdoelen die je als school hebt 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, kun je 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 je wilt beoordelen wat deelname aan een programma oplevert, kun je 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. Zie je een aanbieder roepen dat het programma effectief is? Dan kun je hiermee achterhalen wat ze precies bedoelen.

Bewezen effectief – voor wie en welke ontwikkelingsfase?

De eerste vraag die je 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 je 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 je 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 je aan aanbieders kunt stellen:

- Leidt het programma ook tot duurzame resultaten?
- Hoe lang bekijken 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 je aan aanbieders kunt stellen:

- Je zegt dat je programma bewezen effectief is. Hoe staat het met de grootte van de effecten? En is het bewezen effectief op het niveau van de leerling?
- Je 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 je dat er veel factoren van invloed zijn op het onderwijs dat je geeft. De verwachtingen van ouders, de groepsdynamiek, de kennis en denkbbeelden die leerlingen van huis uit meekrijgen, hoeveel tijd je van je schoolleiding krijgt om het onderwijs te ontwikkelen, je 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 kun je je professionele oordeel voor gebruiken. Verwacht je 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 je klas vertegenwoordigt—als de aanbieder geen onderzoek heeft laten doen, hebben aanbieders doorgaans wel ervaringen met soortgelijke klassen. Daar kun je 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 winden 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. Je kunt de bereidheid van deze organisaties benutten, bijvoorbeeld door een perspectief in te brengen dat je op jouw school niet veel aantreft. Of om een onderwerp heel concreet te maken. Als je vermoedt dat zo'n organisatie een sterk gekleurd perspectief op de realiteit vertolkt, kun je ervoor kiezen om haar niet uit te nodigen. Maar je kunt er natuurlijk ook voor kiezen om je 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 je hard maakt voor kwalitatief sterk 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 je zelf als school moet plegen een relevante overweging. Maar aan een aanbieder die het onderwijs volledig uit handen neemt, kleven ook belangrijke nadelen. Zo mis je 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 je 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 je het verschil dat je met kwalitatief hoogstaand burgerschapsonderwijs maakt, inzichtelijk kan maken, lees je in hoofdstuk 7.

Het werkte daar dus het zal hier ook wel werken

Je 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 het ene 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 kun je als geen ander beoordelen of een andere school of klas – waar het programma zo goed werkte – vergelijkbaar genoeg is met je 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 je 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.

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

- 1 Beoogt het programma leerdoelen te bevorderen die binnen je 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 je 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?

Praktijkvoorbeeld:

Het perspectief van de schoolleider: Annemarie de Jong, Carolus Clusius College

Hoe doe je dat, omschakelen van veel activiteiten naar keuzes maken en de focus verleggen?

Teamleider TTO Annemarie de Jong vertelt: “Wij werken met gespreid leiderschap. We zoeken mensen met een liefde voor een onderwerp of taak en geven hen de verantwoordelijkheid. Als schoolleiding moet je hen dus wel de ruimte durven geven. We bespreken duidelijk de wederzijdse verwachtingen, over het proces en het eindproduct. De collega’s krijgen taakuren, en we nemen regelmatig samen de voortgang door.”

Wat ook goed is, is om op de rem te durven te gaan staan. Wat is het doel, werken we daar nog steeds naar toe? In deze fase zat onze school toen de Coronacrisis uitbrak. Jaren geleden zijn er binnen Zwolle afspraken gemaakt rond de profilering van middelbare scholen. Het CCC koos voor het thema wereldschool en heeft daar de afgelopen 20 jaar naam mee gemaakt. Maar je moet wel je doel in het oog houden, en durven veranderen. We verwachtten bijvoorbeeld veel weerstand van ouders en leerlingen als we het aantal reizen zouden beperken. Door iedereen te betrekken bij de plannen, hopen we daar draagvlak voor te creëren.”

Daarnaast speelt het personeelsbeleid een belangrijke rol: “Wij stimuleren onze docenten om zich te blijven ontwikkelen, ze krijgen daar ook ruimte voor. Een docent volgt bijvoorbeeld de master Leren en innoveren, en draagt zo ook bij aan het schoolbeleid. Er is ruimte voor initiatief. Ook bij sollicitatiegesprekken en functioneringsgesprekken komt het schoolprofiel aan de orde. Wereldburgerschap zit in het DNA van deze school. We verwachten van docenten dat ze kunnen vertellen waarom we wereldburgerschap belangrijk vinden, als ze er op bevroegd worden.”

12

Werkvormen & lesinspiratie



Wie vorm wil geven aan wereldburgerschapsonderwijs, kan soms inspiratie gebruiken. Daarom presenteren we hieronder 7 werkvormen met allemaal een eigen insteek en inhoud. Ze lenen zich goed voor interactie, als aanvulling op opdrachten uit methodes. De werkvormen zijn niet altijd voor alle onderwijstypes en leerjaren geschikt. We moedigen je aan om de vrijheid te nemen om op basis van je eigen deskundigheid en de behoeftes van je klas deze een werkvormen aan te passen. Heb je zelf een sterke werkvorm? Mail ons dan gerust. De contactgegevens staan achterin dit boek.



1. De grenzen van solidariteit

Geschikt voor: bovenbouw

Duur: 30-50 minuten (exclusief verdieping)

Leerdoelen

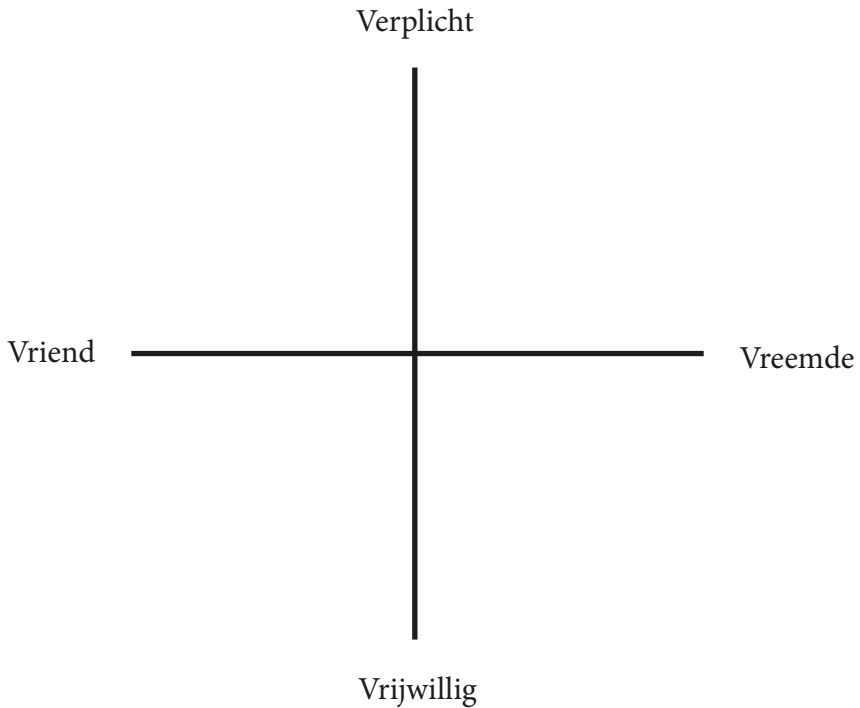
- Leerlingen leren nadenken over (de grenzen van) solidariteit, en hoe het kan dat onze gevoelens van solidariteit per situatie kunnen verschillen.
- Leerlingen leren nadenken over de consequenties die niet-solidair zijn kan hebben en over effectief altruïsme (verdieping)

Inleiding

*De wereld een betere plek maken – dat willen veel mensen. Maar waar in het verleden naastenliefde letterlijk kon worden genomen, zijn we tegenwoordig verbonden met miljoenen mensen, in binnen- en buitenland. Mensen die het vaak slechter hebben dan wij. **Hoe ver strekt onze solidariteit?** En hoe bepaal je wat de beste manier is om mensen te helpen? In deze werkvorm reflecteren leerlingen op deze vragen en ontdekken ze hun persoonlijke voorkeuren.*

Inhoud

1. Stel je leerlingen de vraag: Heb jij wel eens geld gegeven aan een vreemde, of aan een goed doel? Waarom wel/niet? Wat zou jij doen?
2. Laat leerlingen
 - a. Nadenken over hun ervaringen
 - b. In groepjes hun ervaringen bespreken
 - c. Klassikaal met elkaar delen wat opvallend was
3. Geef de groepjes vervolgens een kopie van de matrix hieronder, en laat ze er de voorbeelden in plaatsen:
 - A. Iedereen betaalt belasting zodat ook kinderen uit arme gezinnen kunnen sporten.
 - B. Na een grote overstroming in België, doneren mensen geld aan de slachtoffers wiens huizen beschadigd zijn.
 - C. Je zet een crowdfundingcampagne op voor je nichtje, omdat zij een zeldzame chronische ziekte heeft die alleen in de Verenigde Staten behandeld kan worden. De behandeling wordt niet vergoed door de zorgverzekering.
 - D. Je koopt kleding van een *fair trade* kledingmerk, zodat je zeker weet dat iedereen die de kleding heeft gemaakt een eerlijk loon heeft verdiend.
 - E. Harold betaalt belasting, zodat zijn zieke moeder en andere oude mensen niet zelf voor hun gezondheidszorg hoeven te betalen.



4. Reflectievragen:

- Moet je als wereldburger dezelfde mate van solidariteit tonen met een vreemde als met een bekende (of relatief bekende, zoals een landgenoot)?
- Mag je solidariteit afdwingen als dit niet tot stand komt door empathie, zoals vaker het geval is bij vreemden die ver van ons afstaan?
- Wat zijn de voor- en nadelen van verplichte of vrijwillige solidariteit?
- Heb je een persoonlijke voorkeur voor verplichte of vrijwillige uitingen van solidariteit?

Verdieping: solidariteit of welbegrepen eigenbelang?

Er zijn ook situaties waarin je ervoor kunt kiezen om een ander niet te helpen, maar waar je daarna zelf last van kunt krijgen. Wie kent daar een voorbeeld van?

Andere voorbeelden zijn:

1. Riolering was eerst voor de rijken, totdat duidelijk werd dat infectieziekten zich bij de verspreiding niets aantrekken van grenzen tussen rijk en arm;
2. Teveel CO2 blijven uitstoten leidt tot klimaatverandering, en kan tot klimaatvluchtelingen leiden;
3. Als een bedrijf werknemers te weinig betaalt, kan dat tot een staking leiden.

Een ander helpen omdat je daar zelf ook voordelen van hebt, heet welbegrepen eigenbelang. Dan kijk je wat verder dan je neus lang is.

Verdieping: effectief altruïsme

1. Stel de klas de vraag: Wat zou jij doen in de volgende situatie? Stel, je bent aan het wandelen en ziet een kind dat aan het verdrinken is in een vijver. Je bent de enige in de buurt. Je kunt het water inrennen en het kind redden, al verpest je dan wel je nieuwe sneakers ter waarde van 100 euro. Zou je het water inrennen?

Stel je nu voor dat je voor 100 euro een kind in een ontwikkelingsland kunt genezen van een levensbedreigende ziekte. Zou je de 100 euro overmaken?

2. Uitleg over effectief altruïsme. *Effectief Altruïsme* (EA) is een beweging die op een rationele manier een zo groot mogelijke positieve impact wil maken. Een effectieve altruïst gaat ervan uit dat elk leven gelijke waarde heeft en zal dus eerder 100 euro uitgeven om vier kinderen van malaria te genezen, dan om de laatste wens van een enkel ziek kind te vervullen. Sommige effectieve altruïsten geven zo min mogelijk geld uit om zoveel mogelijk weg te kunnen geven. Ook kiezen sommigen bewust een goedbetaalde baan, bijvoorbeeld als bankier, om zo nog meer te kunnen doneren.

Vragen:

- Wat vind je goed aan Effectief Altruïsme? Zou je zelf een effectief altruïst willen worden?
- Extreme effectieve altruïsten gaan niet op vakantie, bijvoorbeeld. Waar zou jij de grens trekken?
- Een effectieve altruïst die als bankier werkt, verdient wel veel geld, maar draagt in zijn werk misschien niet bij aan een betere wereld. Wat vind je van de focus van Effectief Altruïsme op individueel handelen? Is dat de juiste manier om problemen op te lossen, volgens jou?

Meer lezen en kijken:

<https://decorrespondent.nl/12323/als-je-gelooft-dat-iedereen-gelijk-is-waarom-ben-je-dan-zo-rijk/22895511146288-d1dbbf05>

<https://www.youtube.com/watch?v=rBMZiaD-OYo>

<https://www.youtube.com/watch?v=Diuv3XZQXyc>

2. De lange keten van je eten

Geslacht voor: vanaf 3^e klas

Duur: een of twee lessen

Mede geïnspireerd door: *Daan Verhoeven, docent Maatschappijleer en Global Studies Dalton Den Haag en Katja van Boxtel van het Grotius College Delft.*

‘Leerlingen vinden het fantastisch. En ik vind het mooi om de analytische kant van burgerschap te combineren met de vraag wat rechtvaardig is.’

Leerdoelen

- Leerlingen worden zich bewust van wereldwijde productieketens van eten.
- Leerlingen leren de ecologische en ethische dimensies van de productie van eten analyseren.
- Leerlingen leren de voor- en nadelen van globalisering bevragen.
- Leerlingen maken kennis met handelingsperspectieven die verandering teweeg zouden kunnen brengen.

Inleiding

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.

Inhoud

1. Introductie aan de klas

Hier zien jullie een kopje koffie. Om de koffie te zetten, heb ik een pak koffie gekocht van 5 euro. Hoeveel procent van dat bedrag zou de boer die de koffiebonen heeft verbouwd krijgen? (Antwoord: 10%). Waar zou de rest van het geld naartoe gaan? En vinden jullie dat eerlijk?

We hebben het de komende tijd over globalisering. Globalisering houdt in dat er steeds meer economisch, politiek en cultureel wordt samengewerkt. Dat kan eenvoudig, omdat je tegenwoordig ook makkelijk kan communiceren met de andere kant van de wereld. Vandaag maken we kennis met globalisering door een product of maaltijd te analyseren. Je kunt kiezen tussen:

- A. Je ontbijt
- B. Een pizza
- C. Vleesvervangers

Ook niet-eetbare producten zijn trouwens geschikt, zoals je mobiele telefoon, schoenen of een kledingstuk.

1. Aan de slag

Zet de leerlingen in duo's of groepjes aan het werk met hun gekozen product. Elk groepje heeft een perspectief: *people*, *planet* of *profit*. Laat ze de volgende vragen beantwoorden.

- A. Uit hoeveel landen komen de ingrediënten of onderdelen? Probeer dat voor zoveel mogelijk landen ingrediënten/onderdelen te achterhalen
- B. Uit welke stappen bestaat het productieproces, en hoe komt dit product uiteindelijk in de winkel terecht?
- C. Per stap proberen leerlingen antwoord te geven op de volgende vragen (selecteer gerust vragen die het beste passen bij het niveau van je klas):
 - a. *People*: Wordt er gebruik gemaakt van slavenarbeid? Wordt er gebruik gemaakt van kinderarbeid? Krijgen alle mensen een loon waar ze van kunnen leven? Vind je dit ook een eerlijk loon?
 - b. *Planet*: Heeft de productie effect op het klimaat of de biodiversiteit? Worden er bijvoorbeeld bossen voor gekopt, of wordt er CO₂ uitgesoten?
 - c. *Profit*: Wie maakt er allemaal winst op dit product? Hoe groot zijn de winsten van deze bedrijven?
- D. Laat de leerlingen vervolgens een of meerdere oplossingen voor de geanalyseerde problemen bedenken.

Wanneer het lastig is een vraag volledig te beantwoorden, is dat ook interessant om te bespreken. Is het voor consumenten eigenlijk een probleem dat niet alle informatie makkelijk te vinden is?

Leerlingen kunnen op onderzoek uit door de klantenservice van de producenten te bellen, door op internet onderzoek te doen naar de verschillende ingrediënten of onderdelen, door verkopende winkels te bellen, of door gebruik te maken van aanwezige keurmerken.

Ook als het niet lukt om alle informatie te achterhalen, is dat een interessant inzicht.

1. Presentatie en discussie

Leerlingen presenteren ten slotte hun analyses en oplossingen aan elkaar, en gaan in discussie over de vraag of en hoe het anders zou kunnen. Zijn er alternatieven voor onderdelen van het productieproces waarin bijvoorbeeld mensenrechten niet worden gerespecteerd, of waarin schade wordt toegebracht aan het klimaat? Met een Venn-diagram¹ kun je inzichtelijk maken dat aandacht op maar 1 van de 3 perspectieven (*people, planet, profit*) niet werkt.

Varianten

- A. Je kunt leerlingen ook bewustwording laten creëren bij anderen, door bijvoorbeeld een poster (met QR codes naar filmpjes met uitleg over verband oorlog en mobieltjes) op te hangen op school. De invloed die je als leerling kunt hebben om een verandering teweeg te brengen wordt dan zichtbaarder.
- B. Je kunt ook met leerlingen dieper ingaan op de handelingsperspectieven die ze hebben, als ze verandering teweeg willen brengen. Wat zijn de voor- en nadelen van een (individuele of groeps-)boycot, alleen fair trade kopen (zoals Tony Chocoloney's repen), of een wettelijk verbod?

1 <https://nl.wikipedia.org/wiki/VennDiagram>

3. Wat is oké, en waar trek je de grens?

Leerdoelen

- Leerlingen verkennen hun eigen mening en meningsverschillen met klasgenoten door vier casussen te behandelen die culturele verschillen als overkoepelend thema hebben.
- Leerlingen toetsen de (eigen) opvattingen over cultureel relativisme en de vrijheid van meningsuiting, in verschillende situaties.

Inleiding

In een geglobaliseerde wereld zijn cultureel-religieuze verschillen onvermijdelijk. Maar hoe gaan we om met deze verschillen? Zien we de ene cultuur als inherent beter dan de andere, of moeten we juist culturele verschillen zonder oordeel accepteren? Met deze werkvorm verkennen leerlingen hoe zij tegenover verschillen staan en waar de wettelijke grenzen liggen. Daarbij focust de werkvorm zich op cultureel-religieuze verschillen in vier casussen: de Zwarte Pietendiscussie, het boerkaverbod, begroeten door een buiging te maken en het (al dan niet) gewelddadig verspreiden van de westerse democratie.

Inhoud:

1.

Openen.

Begin met een herkenbaar alledaags voorbeeld van culturele verschillen.

- a. Is het oké dat de een met boterhammen ontbijt, en de ander haveremout eet? Is het oké dat sommige mensen helemaal niet ontbijten? Wat vindt je ervan als iemand met kippensoep ontbijt? Of zelfs insecten of een stukje hondenvlees zou eten?
- b. Maakt het daarna nog wat spannender door te vragen of je mag geloven wat je wilt. De meeste leerlingen zullen instemmend knikken. Maar wat moeten we denken van een jongensbesnijdenis? Mag je vanuit het geloof ook dingen doen waar mensen niet om gevraagd hebben?
- c. Wanneer we van elkaar verschillen, zien we dat mensen elkaar vaak aan de ene kant de vrijheid gunnen om te doen wat je wilt. Aan de andere kant zijn er ook grenzen. Vandaag verkennen we met elkaar wat oké is en waar jullie de grens trekken.

2.

Leerlingen bespreken in subgroepjes de casussen, regel voor regel. Per regel kunnen ze kiezen tussen:

- a. 'Ik ben het hiermee eens'
- b. 'Ik ben het hier niet per se mee eens, maar je mag dit vinden'
- c. 'Je mag dit niet vinden of zeggen'
- d. 'Je mag dit wel vinden of zeggen, maar niet doen'

1.

Klassikale bespreking

- a. Zitten er verschillen in waar de groepjes de grens trekken? Welke redenen hebben zij daarvoor?
- b. Waar trekt de wet de grens? Wat vind je daarvan?
- c. Waar trekken we als samenleving de grens? Wat is een goede manieren om dat te bepalen?
 - i. door te kijken wat er in de wet staat (en die desnoods aan te passen)?
 - ii. door de mening van de meerderheid over te nemen?
 - iii. door een onderscheid te maken tussen dingen zeggen en dingen doen?
- d. Leg uit dat er een verschil is tussen wettelijke normen en sociale normen. En dat we door met elkaar te discussiëren er soms achter komen dat we iets zo belangrijk vinden, dat we er een regel of wet van maken.

4.

Afronding

Na alle discussie kan het behulpzaam zijn om te benoemen welke afspraken we in Nederland of in internationaal verband hebben. De grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens verbieden bijvoorbeeld discriminatie. Hoewel ook deze wetten en verdragen geen garanties bieden, loop je bij overtreding wel het risico op straf.

Casussen

Zwarte Piet

1. Ik vind Sinterklaas een geweldig feest.
2. Zwarte Piet is niet racistisch.
3. Als kind wist ik toch helemaal niet wat racisme betekent?!
4. Wel vond ik Zwarte Piet een beetje dom.
5. Ik vind dat Zwarte Piet niets met slavernij te maken heeft.
6. Alle maatschappelijke discussie over het uiterlijk van Zwarte Piet vind ik dan ook onzin.
7. Soms ga ik naar pro-Zwarte Piet demonstraties.
8. Als ik chagrijnig ben, scheld ik de anti-Zwarte Piet demonstranten wel eens uit voor domme aap.
9. Eén keer heb ik iemand geslagen die mij een nazi noemde.

Islam en vrouwenrechten

1. Ik weet dat ik jong en mooi ben.
2. Op straat word ik vaak nagefloten. Vaak door die Marokkanen.
3. Sommige mensen zeggen dat ik het uitlok omdat ik korte rokjes draag. Daar word ik dan heel boos over.
4. Want mijn veiligheid of respect van anderen moet toch niet afhangen van mijn kleding?
5. Vrouwen hebben lang moeten vechten voordat ze aan konden trekken wat ze willen, zoals een broek.
6. Ik snap daarom niet dat moslima's een boerka of hoofddoek dragen.
7. Een boerka of hoofddoek is een teken van onderdrukking.
8. Dat moeten we in een vooruitstrevend land zoals Nederland niet toestaan.
9. Zeker op openbare plekken zoals scholen en bibliotheken moeten boerka's en hoofddoeken worden verboden.
10. Ik vind dat vluchtelingen geen asiel mogen krijgen als ze hun boerka of hoofddoek niet willen afdoen.
11. Liever wil ik helemaal geen moslims in Nederland. Daarom stem ik op de PVV.

Begroeten door een buiging te maken

1. Ik vind het belangrijk dat mensen respectvol naar elkaar zijn.
2. Je moet respect wel verdienen, maar iedereen begint met een soort basisrespect.
3. Laatst kwam ik een bekende van mij tegen op straat, die deed net alsof hij mij niet kende.
4. Dat vind ik echt niet kunnen.
5. Zelf groet ik altijd mensen die ik ken, zelfs als ze geen vrienden zijn.
6. Dat is voor mij een kwestie van fatsoen. Dat doen we hier in Japan niet, elkaar negeren.
7. Ik doe dat zoals ik dat van mijn ouders geleerd heb: met een buiging.
8. Iemand een hand schudden vind ik raar. Dat doen we in ons land niet.
9. Of alleen als je zaken wil doen met iemand uit Europa of Amerika.
10. Maar waarom eigenlijk? Als jullie hier komen, moeten jullie je dan niet aanpassen?
11. En zelfs als ik bij jullie in Nederland op bezoek ben, wil ik je het liefste met een buiging begroeten. Dat is anders, maar toch niet verkeerd?

De Irak-oorlog

1. De westerse wereld heeft zich meer ontwikkeld dan andere landen.
2. Onze beschaving, met democratie en mensenrechten, is de beste ter wereld.
3. We moeten andere landen helpen om ons westers democratisch model over te nemen.
4. Het is onze plicht onze beschaving te verspreiden en te vechten tegen onderdrukkende, andere culturen.
5. Zeker als een land een dictatuur dreigt te worden, moeten we ingrijpen. Desnoods met geweld.
6. Ook moeten we altijd proberen andere mensen te overtuigen van ons gelijk, bijvoorbeeld door onderwijs. En propaganda via de media.
7. Om onze westerse beschaving te beschermen, moeten we geen vluchtelingen uit landen toelaten die geen democratie zijn.

4. Werkvorm culturele toe-eigening

Geschikt voor: bovenbouw havo en vwo

Duur: 60 minuten

Leerdoelen

- Leerlingen leren wat culturele toe-eigening is en kunnen een aantal voorbeelden geven.
- Leerlingen leren het verschil onderscheiden tussen culturele toe-eigening en culturele uitwisseling
- Leerlingen verkennen de spanning tussen de vrijheid van meningsuiting en respect voor de gebruiken van een andere groep of gemeenschap

Inleiding

In Nederland hebben we steeds vaker discussies over cultuur. Is het oké om grappen te maken over Chinese Nederlanders, of kan dat echt niet meer? En hoe zit dat met een gerecht uit een bepaalde cultuur: is het oké dat een bedrijf als Knorr dat zomaar kopieert en aanpast? Met alle nationaliteiten in Nederland is het onvermijdelijk dat we elkaar beïnvloeden en inspireren. Zulke culturele uitwisseling wordt in Nederland soms als verrijkend ervaren, maar kan ook kwetsend of respectloos zijn. Dat noemen we culturele toe-eigening, of met een Engelse term: *cultural appropriation*.

Inhoud

1. Opwarmer: zoek een aantal voorbeelden van culturele toe-eigening en presenteer die foto's aan de leerlingen.
Vraag: wat hebben de volgende foto's met elkaar te maken?
2. Benoem het lesdoel: Aan de hand van casussen verkennen we wanneer iets als culturele toe-eigening wordt gezien en gaan we in debat hierover.
3. Kies een casus (zie onder). Laat leerlingen het artikel lezen of het filmpje bekijken. Kies uit:
 - a. Haarstijl: Justin Bieber met dreadlocks.
 - b. Kleding: Culturele toe-eigening in de modeindustrie.
 - c. Taal: De vertaling van Amanda Gormans gedicht (alleen voor vwo)
 - d. Eten: Roti of döner.
4. Varianten
 - a. **Bovenbouw:** maak samen een definitie van culturele toe-eigening. Gebruik bijvoorbeeld onderstaande vragen om leerlingen aan het denken te zetten (Socratische methode).
 - b. **Onderbouw:** kies een paar van onderstaande voorbeelden om als klas scherp te krijgen wanneer iets culturele toe-eigening is, en waar het grijze gebied zit.
5. Vragen
 - a. Wie hebben last van culturele toe-eigening? Wat is kenmerkend voor deze groep(en)?
Voorbeeld: Als een wit persoon niet zomaar een restaurant in 'authentieke Jamaican Chicken' mag beginnen, mag een zwarte muzikant dan ook geen westerse klassieke muziek spelen?
 - b. Vind je dat er een verschil is tussen het kopen van een Japanse kimono bij een Japanse kledingmaker of bij H&M? Of het eten van een döner bij een Turks cafetaria of een hipster bar? Waarom (niet)?
 - c. Is er een verschil tussen een individu dat in zijn persoonlijke leven, aan culturele toe-eigening doet (bijvoorbeeld op een feestje) en een groot bedrijf?
 - d. Mag je geld verdienen aan iets wat niet tot jouw cultuur behoort?
 - e. Hoe komt het dat de ene groep iets soms grappig vindt, en de andere groep juist niet, bijvoorbeeld wanneer Gordon een grap maakt over Chinese Nederlanders?²
 - f. Wanneer is iets culturele toe-eigening, volgens jou?
6. Vergelijk de definitie van je klas met de volgende definities en kenmerken van culturele toe-eigening.

2 <https://www.ad.nl/sterren/gordon-voorpaginanieuws-grote-chinese-krant-na-grap~af-33c98c/> en <https://www.ad.nl/show/gordon-door-het-stof-in-dwdd-om-foute-grap-ik-wil-mijn-diepe-diepe-excuses-aanbieden~a53d54e3/>

“Culturele toe-eigening is het klakkeloos overnemen van een gebruik, traditie, look, symbool, taal, of een ander cultureel kenmerk van een gemarginaliseerde groep.” (De Correspondent)

Een belangrijk kenmerk is daarbij dat er sprake is van een machtsverhouding tussen twee culturen, waarbij de dominante cultuur een cultuurelement van de niet-dominante of gemarginaliseerde cultuur overneemt.

7. Optioneel: afrondende klassikale discussie:

Kijk of je met de klas het verschil tussen culturele uitwisseling en culturele toe-eigening nog eens kan samenvatten. Benadruk dat mensen verschillend denken over wanneer iets culturele toe-eigening is, en over de vraag of dit problematisch is.

Voorbeelden

Mode:

- <https://www.hln.be/style/zara-en-kendall-jenner-woorden-beschuldigd-van-culturele-toe-eigening-maar-wat-betekent-die-term~a2e08a48/>

Haarstijl

- <https://www.hln.be/celebrities/justin-bieber-onder-vuur-vanwege-dreadlocks-ongepaste-culturele-toe-eigening~aef72321/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Eten:

- <https://www.npo3.nl/brandpuntplus/cultureel-toe-eigenen-eten>

Taal:

- <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/opinie-een-witte-vertaler-voor-poezie-van-amanda-gorman-onbegrijpelijk~bf128ae4/>
- <https://www.trouw.nl/opinie/ja-marieke-lucas-rijneveld-mag-het-werk-van-zwarte-dichteres-amanda-gorman-vertalen~b89f1c58/>

Algemene uitleg

- <https://decorrespondent.nl/6412/waarom-je-kendrick-lamar-serieus-moet-nemen-en-niet-zomaar-kunt-twerken-op-beyonce/11913171911872-5d5f0ceb>

Verdieping

Voor wie zich wil verdiepen in de discussie over het recht om niet gekwetst te worden, kan rapport “Carnaval en de grenzen van de vrijheid van expressie” (Unia, 2019) over het carnaval in België interessant zijn. Dit heeft een heel duidelijke Unesco-link omdat deze studie gedaan is vanwege ophef binnen Unesco wegens antisemitische voorstellingen in het Carnaval van Aalst. Onder druk van Unesco heeft Vlaanderen het Carnaval van Aalst toen teruggetrokken van de representatieve lijst van het immaterieel erfgoed der mensheid. Zo kun je als je wilt met leerlingen van Unesco-scholen bespreken hoe je naar de rol van Unesco kijkt in deze kwestie.

5. Democratie in de 21e eeuw

Geschied voor: onderbouw

Duur: 40-50 minuten

Leerdoelen

- Leerlingen leren welke groepen in de Nederlandse democratie geen stem uit mogen brengen
- Leerlingen leren kritisch nadenken over wie er een stem heeft in een democratie

Inleiding

In een dictatuur bepaalt de dictator wat er gebeurt in een land. In een democratie mag iedereen een stem uitbrengen. Maar hebben we het dan ook echt over iedereen? Is het eigenlijk een probleem dat sommige mensen zich wel aan de wet moeten houden, maar niets over de wet te zeggen hebben? En kunnen we een manier verzinnen om iedereen mee te laten beslissen? Daar gaat deze les over.

1. In een goed werkende democratie heeft iedereen een stem. En die stemmen tellen gelijk, het is niet zo dat de ene stem veel belangrijker is dan de ander. Dat principe heet *gelijkheid in stemmen*: burgers moeten ervan verzekerd zijn dat elke stem op een gelijke manier telt. Dat is niet altijd even vanzelfsprekend:
2. Vraag je leerlingen of ze een voorbeeld kunnen geven van een moment waarop er niet naar hen werd geluisterd. Wanneer hadden ze wel inspraak? En waarom lukte het toen wel?

Of: Vraag: Hoe democratisch is:

- a. Je gezin?
 - b. Je vriendengroep?
 - c. Je schoolklas.
3. Leg uit dat sommige groepen in Nederland geen stem hebben tijdens verkiezingen, zoals
 - a. Kinderen en jongeren
 - b. Mensen die in Nederland wonen maar nog geen Nederlands paspoort hebben, zoals vluchtelingen en expats.
 4. Deel leerlingen in groepjes in en laat ze nadenken over de volgende vragen:
 - a. Waarom zouden nieuwkomers en jongeren niet meteen een stem hebben?
 - b. Kun je ook nadelen bedenken bij deze situatie? Wat zou er mis kunnen gaan als je een groep *niet* mee laat besluiten?
 - c. Hoe zou het anders kunnen?
 5. Klassikale terugkoppeling
 - a. Laat de groepjes klassikaal hun belangrijkste inzichten met elkaar uitwisselen
 - b. Variant: je kan dit ook in de vorm van een debat doen, waarbij je klas indeelt in voor- en tegenstanders van uitbreiding van het kiesrecht voor jongeren of migranten.
 6. Afsluiting
 - a. Je kunt leerlingen aanmoedigen om zelf actief te worden, bijvoorbeeld in de leerlingenraad op school. Of landelijk, via de Nationale Jeugdraad of politieke jongerenorganisaties. (of de Unesco Jongerencommissie)

6. Start een geweldloze revolutie!

Geïnspireerd door: *Blueprint for Revolution* van Srdja Propovic and Mathew Miller

Geschied voor: bovenbouw

Duur: 60 minuten

Inleiding

Niemand wordt als democratisch burger geboren. De kennis, vaardigheden en houdingen om een democratie te stichten en te beschermen moeten aangeleerd en geoefend worden. In deze werkvorm maken leerlingen kennis met een aantal belangrijke ijkpunten van een democratie: luisteren naar verschillende groepen, belangenvertegenwoordiging en het agenderen van deze belangen. Dit doen zij op een speelse manier, door in de huid te kruipen van een groep geweldloze revolutionairen in een dictatuur.

Leerdoelen

- Leerlingen maken kennis met de basisbeginselen van een geweldloze revolutie.
- Leerlingen leren zich verplaatsen in de belangen van verschillende maatschappelijke groepen.
- Leerlingen oefenen met debat- en presentatievaardigheden (doel: overtuigen).

Inhoud

1. Introductie aan de klas:

We gaan vandaag kijken wat er nodig is om van een dictatuur een democratie te maken. Dat gebeurt soms, als mensen in een dictatuur het zat zijn en een goed plan smeden. Als dat zonder geweld lukt, heet dat een geweldloze revolutie.

Bedenk dat het krachtigste wapen in een geweldloze revolutie de *wet van de grote aantallen is*. De politie en het leger kunnen kleine groepen mensen onder controle houden, maar dat lukt ze vaak niet wanneer er honderdduizenden mensen in opstand komen.

Optioneel: laat de leerlingen een filmpje kijken over de Arabische lente of een andere democratische revolutie, zoals <https://schooltv.nl/video/nieuwsuur-in-de-klas-na-de-arabische-lente/>

2. Uitleg over de rollen

NB: je kunt het aantal groepjes uitbreiden of inperken naar eigen inzicht. Zorg dat je evenveel groepen revolutionairen hebt als groepen inwoners. Print de onderstaande rolbeschrijvingen uit:

De revolutionairen (3 groepjes)

Jullie zijn een groep revolutionairen. Jullie willen de dictator afzetten en een democratie stichten, en plannen een geweldloze revolutie. Jullie weten dat dit in andere landen eerder is gelukt, zoals in Servië. Maar makkelijk is het niet. Ook niet in jullie land.

Want veel mensen hebben echter wel iets anders om zich mee bezig te houden dan een revolutie. Ze moeten brood op de plank krijgen voor hun kinderen, bijvoorbeeld, of zijn ronduit bang. Jullie moeten dus een manier vinden waarop jullie de massa mobiliseren! Hoe pak je dat aan?

Ga in gesprek met de verschillende groepen bewoners van je land. Probeer erachter te komen wat zij anders zouden willen, zodat je een plan kan maken waar iedereen achter staat. Welke concrete voordelen heeft het leven na de revolutie voor deze groepen? Je wil van ten minste 2 van de 3 groepen steun ontvangen.

De bazen van grote bedrijven

Jullie zijn de baas van grote bedrijven. De dictator houden jullie te vriend, want dat is nodig om zaken te kunnen doen in dit land. Je weet dat er een revolutie broeit, en zijn uitgenodigd voor een gesprek door een groepje revolutionairen. Aan de ene kant zijn jullie bang voor een revolutie, vooral als het lang onrustig zou blijven. Dat kan buitenlandse investeerders afschrikken. Maar als er een revolutie komt, willen jullie daar invloed op hebben. Want jullie kunnen er ook voordeel bij hebben. Bijvoorbeeld omdat je niet telkens voor van alles en nog wat toestemming hoeft te vragen bij de dictator. En omdat je dan ook zaken zou kunnen doen met landen die die nu nog als de vijand worden gezien, omdat ze kritiek hebben op de dictator.

Bedenk met elkaar hoe je het beste het gesprek kunt voeren met de revolutionairen. Wat is belangrijk voor jullie, waar moeten de revolutionairen een goed antwoord op hebben?

De moeders, vaders, opa's en oma's

Jullie zijn de moeders, vaders, opa's en oma's van dit land. Jullie zijn de dictator gewend. En ergens is dat fijn, hoe duidelijk alles nu is. Wie het eens is met de dictator, hoeft niets te vrezen. Maar wie kritiek levert, kan zomaar verdwijnen. Naar een gevangenis bijvoorbeeld. Sommige mensen verdwijnen ook zonder spoor. Veel mensen zijn bang, maar ook boos.

Jullie weten dat er een revolutie broeit. Het belangrijkste waar jullie je zorgen om maken, is de toekomst van jullie kinderen. Het zijn vaak jongeren die kritisch zijn op de dictator, en opgepakt worden. Jullie kinderen. Bovendien zijn er steeds minder banen, en wordt er bezuinigd op het onderwijs.

Bedenk met elkaar hoe je het beste het gesprek kan voeren met de revolutionairen. Wat is belangrijk voor jullie, waar moeten de revolutionairen een goed antwoord op hebben?

De gepensioneerden

Jullie zijn oud en eerlijk is eerlijk, al een beetje krakkemikkig. Jullie praten wat langzamer dan de jeugd, maar hebben al veel meegemaakt. Drie dictators, twee oorlogen. Waar jullie vooral behoefte aan hebben, is een goede, rustige oude dag. Stabiliteit. En de tijd om af en toe je kinderen te zien. Het is eigenlijk een schande dat zoveel gepensioneerden bij hun kinderen intrekken, of moeten blijven werken. Maar ja, de pensioenen zijn heel klein, je kan er amper van rondkomen.

Bedenk met elkaar hoe je het beste het gesprek kan voeren met de revolutionairen. Wat is belangrijk voor jullie, waar moeten de revolutionairen een goed antwoord op hebben?

Extra rollen

Je kunt nog meer rollen maken, bijvoorbeeld voor de boeren en vissers, de jongeren, journalisten, een belangrijke gelovige groep, de politie en het leger, of zieken en armen.

3. Deel groepjes in en geef elke groep een rol. Geef elke groep de opdracht zich in te leven in hun rol. Ze mogen zelf er zelf dingen bij verzinnen, zoals welke zorgen of behoeftes ze hebben, en wat ze willen.
4. Vervolgens zijn er 3 rondes van 5 minuten:
 - a. Elk groepje revolutionairen gaat met een andere groep bewoners in gesprek
 - b. De groepjes revolutionairen wisselen elke ronde door
5. De groepjes revolutionairen presenteren vervolgens hun toekomstvisie, om de groepjes bewoners te overtuigen van hun plan.
 - a. Geef ze daar 5 minuten voorbereidingstijd voor.
 - b. Geef ze een minuut of 2 om hun toekomstvisie te presenteren.
6. Vraag nadat de toekomstvisies zijn gepresenteerd om reacties van de bewoners. Welke plannen krijgen hun steun? Het doel van de revolutionairen is: van ten minste 2 groepen steun ontvangen.

7. Afsluiting.

Niet alle landen zijn dictaturen. Wat kunnen we leren van deze technieken voor geweldloze revoluties in een democratie als Nederland? Zou deze methode hier ook kunnen werken?

Variant: een campagneplan

Hoe breng je jouw boodschap onder de aandacht? Maak een campagne(plan)!

Tips:

- Start klein: ‘pick battles you can win’
- Gebruik humor
- Wees herkenbaar: gebruik een logo/branding (iets wat mensen herinnert aan jouw beweging)

Inspiratie en tips:

- Voorbeelden uit Blueprint for Revolution:
 - o Milk vs dog poop: <https://www.politico.com/magazine/story/2015/02/harvey-milks-first-crusade-dog-poop-114811/>
 - o Israel and cottage cheese <https://www.jpost.com/opinion/columnists/the-great-cottage-cheese-uprising>
 - o Kalkoenen en witte bloemen Servië: <https://medium.com/swlh/what-non-violent-revolutions-can-teach-us-about-marketing-ca83efe67401>.
- Check de Democracy Index om een dictatuur te kiezen voor deze werkvorm: https://en.wikipedia.org/wiki/Democracy_Index. Ook leuk: bespreek met je klas waarom het volgens hen komt dat Nederland niet op nummer 1 staat.

7. Wereldburgerschap: In hoeverre ben jij een wereldburger?

Geschikt voor: onderbouw

Duur: twee lessen

Inleiding

We zijn nu meer met elkaar verbonden dan ooit: door technologie, migratie en de toegankelijkheid van reizen is het buitenland dichtbij en vervagen ook soms de grenzen tussen binnenland en buitenland. In hoeverre ben jij ook een wereldburger? Hoe is deze ontwikkeling tot stand gekomen en wat vind jij hiervan?

Met deze werkvorm/opdracht bezinnen leerlingen zich op globalisering en wereldburgerschap. Ze verkennen de uitdagingen en gevolgen die globalisering met zich meebrengt. Door vanuit het eigen perspectief en het perspectief van een ander op onderzoek uit te gaan verkennen leerlingen ook de ontwikkelingen die er zijn gemaakt op het gebied van globalisering in historisch perspectief.

Leerdoelen

- Leerlingen maken kennis met het begrip globalisering
- Leerlingen verkennen hun eigen positie ten aanzien van wereldburgerschap en globalisering
- Leerlingen onderzoeken ontwikkelingen op het gebied van globalisering vanuit persoonlijk en historisch perspectief

Inhoud

1. Starter:

- A. Vraag leerlingen na te gaan/op te schrijven hoe hun ochtend/dag tot nu toe was:
- Wat heb je ontbeten?
 - Hoe ben je naar school gekomen?
 - Welke spullen heb je allemaal gebruikt vanochtend/vandaag? (telefoon, boeken, vervoermiddel om naar school te komen, tas, cosmetica, etc.)
 - Met wie heb je allemaal gepraat/wat heb je gezien op social media?
- B. Als ze dit individueel op hebben geschreven, vraag leerlingen in twee- of drietallen de verschillende ochtenden te bespreken met de vraag voor ogen: Welke van deze middelen/contacten/invloeden kwamen allemaal uit ‘het buitenland’ en welke uit Nederland? Probeer in je groepje zoveel mogelijk andere landen te benoemen die allemaal betrokken waren bij jouw ochtend.
- C. Bespreek dit klassikaal: Welk groepje heeft de meeste landen? Wat valt op? (producten uit bepaalde landen, vanochtend al iets op social media gezien uit een ander land, etc.) Nuanceer dit ook: wat zien wij tegenwoordig als ‘het buitenland’? Is het iets uit ‘het buitenland’ als een jongen met een Turkse achtergrond wiens opa ook in Nederland woont ontbijt met Turks brood?
- D. Bevraag de klas: wat als je deze oefening zou doen met een klas 20 jaar geleden (2000)? Zouden er dan minder landen genoemd worden? Of een klas 50 jaar geleden (jaren 70)? Wat denkt de klas? Wat schat je zelf in als docent? Vraag aan de klas: Als je dit met elkaar vergelijkt, zie je jezelf dan als een ‘Wereldburger’? Wat is wereldburgerschap überhaupt?

Geef aan dat deze opdracht om deze vraag zal draaien: we gaan met elkaar onderzoeken op welke manier globalisering zich heeft ontwikkeld en gaan dit bekijken vanuit een persoonlijk perspectief.

2. Inhoud

Geef hier een korte uitleg over globalisering en wereldburgerschap. Benoem in ieder geval dat globalisering het doorgaande proces is van internationale uitwisseling van mensen, goederen, geld en informatie en dat door factoren als de opkomst van technologie en de toegenomen toegankelijkheid van reizen hierbij een belangrijke rol spelen. Benoem eventueel ook de 3 soorten globalisering:

- Economische globalisering
- Politieke globalisering
- Culturele globalisering

Geef eventueel uitleg over de term wereldburgerschap die daarmee samenhangt: als individu zijn we ook meer verbonden met de wereld om ons heen; voorbeelden genoemd in de introductieoefening. Benoem eventueel voorbeelden van '*working nomads*': mensen die overal kunnen werken omdat zij alleen een computer en internet nodig hebben en daardoor overal kunnen wonen, internationale voetballers, etc. Bevraag: Is iedereen tegenwoordig een wereldburger? Waarom wel of niet? Wat zouden de positieve en negatieve gevolgen kunnen zijn als je op verschillende plekken op de wereld werkt?

Vraag aan leerlingen of zij zelf ook positieve en negatieve gevolgen van globalisering kunnen benoemen: Goedkoper worden van producten/diensten, groeiende ongelijkheid, vervagen van culturen (verwestering) en lokale interpretaties van internationale/westerse fenomenen (glocalisering).

Je kan uitleg over globalisering vinden op: <https://www.examenoverzicht.nl/aardrijkskunde/globalisering>

Een filmpje met uitleg over globalisering vind je hier: <https://www.youtube.com/watch?v=JwccxWYroE>

3. Opdracht

Jullie gaan zelf onderzoeken in hoeverre globalisering invloed heeft op jouw eigen leven en gaan dit vergelijken met de situatie van iemand een aantal jaar geleden. Daarbij ga je, aan de hand van deze vergelijking, ook beschouwen wat de positieve en negatieve kanten zijn van globalisering.

1. Kies iemand uit die je wilt interviewen. Het enige criterium is dat deze persoon minimaal 50 jaar moet zijn. Hoe ouder iemand is, hoe meer je (hopelijk) een verschil zult zien met jouw situatie nu, maar verder ben je hierin vrij.
2. Bedenk vragen die je aan deze persoon wilt stellen die te maken hebben met globalisering. Misschien zijn interessante uitgangspunten:
 - a. Hoeveel invloed heeft hij/zij in het dagelijks leven gekend van ‘dingen uit het buitenland’ toen hij/zij jouw leeftijd had? Bijvoorbeeld in het geval van..
 - i. Voedsel
 - ii. Contacten (voor werk, of sociaal, familie)
 - iii. Gebruik van media
 - iv. Op de hoogte zijn van wereldnieuws
 - v. Gebruik van producten/middelen
 - b. Vindt hij/zij globalisering positief? Ziet hij/zij ook negatieve kanten aan globalisering?
 - c. Kan hij/zij een ontwikkeling noemen die te maken heeft met globalisering die, als je het aan hem/haar zou vertellen als tiener, nooit had zien aankomen?
 - d. Ziet hij/zij zichzelf als wereldburger? Waarom wel of niet?
 - e. Bedenk zelf vragen die je aan deze persoon kan stellen. Probeer daarbij voor ogen te houden dat je de situatie van hem/haar als jongere vergelijkt met de jouwe.
3. Voer het interview uit! Veel succes!
4. Stel dezelfde vragen aan jezelf OF interview een leeftijdsgenoot.
5. Schrijf de antwoorden die je hebt gekregen van beide kanten op.

4. Reflectie

Vergelijk de antwoorden met elkaar. (Als docent zou je ervoor kunnen kiezen om deze reflectie onderdeel te maken van de opdracht of klassikaal/in groepjes te bespreken)

- A. Zit er veel verschil in hoeveel invloeden uit 'het buitenland' je zag in het dagelijks leven van de geïnterviewde en jezelf/je leeftijdsgenoot?
- B. Wat vind je daarvan? Denk je dat jij zou kunnen leven als je geïnterviewde als jongere in zijn/haar tijd? Wat zou je missen? Wat zou je juist fijn vinden aan die tijd?
- C. Welke uitspraak van de geïnterviewde is je bijgebleven? Waarom?
- D. Zie je globalisering als positief of negatief?
- E. Hoe kunnen we omgaan met de negatieve gevolgen van globalisering? En hoe kunnen we zo goed mogelijk gebruik maken van de positieve effecten van globalisering?

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. Heel veel dank aan alle docenten en schoolleiders die aan de editie Wereldburgerschap hebben bijgedragen: Lyceum Kralingen (Hans Brammer, Burak Deger, Ilyas Bagci), Montessori Lyceum Groningen (Peter Rutgers, Arno Moeijes, Fenna de Groot, Karel-Jan Pouw), Stedelijk College Eindhoven (Arjen Daelmans, Mitchell Kleijn, Linsey Saes, Marieke Vannisselroij, Jeanette van Hombergh), Willem de Zwijger College (Jan Adels, Sigrid Ettema), Carolus Clusius College (Ron Dekker, Annemieke van der Kooij, Edith Steenberg, Gerrita van Faassen-Brouwer, Annemarie de Jong) voor de schoolprofielen. Katja van Boxel (Grotius College), Marian Heesen (Lyceum Sancta Maria), Helga Frömming (Berlage Lyceum), Flint van de Gronden (Lyceum Ypenburg), Jaël Lenders (Nuffic) en Franke Schuurmans (Nuffic), veel dank voor jullie feedback op de hoofdstukken en werkvormen.

Daarnaast danken we iedereen die aan de 1^e en 2^e editie hebben bijgedragen: 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, Hans Teunissen, de VO-raad en ProDemos. Daarbij hebben we kunnen putten alle vragen en ervaringen in het project Versterking Burgerschapsonderwijs, waaraan de volgende scholen deelnamen: het Montessori Lyceum Groningen, het Anna van Rijn College, College de Heemlanden, SVOL Porteuem, OSG Hugo de Groot, Pontem College, Stedelijk Gymnasium Johan van Oldenbarnevelt, Dr. Knippenbergcollege, GSR, Stedelijk Gymnasium Breda, Walburg College, het Greijdanus en het Gymnasium Juvenaat. Het was een groot genoegen met jullie samen te werken.

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. Willemijn 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 Sebregts, Martin Jan de Jong en Karin Peusens. Dieuwertje de Graaff, Emmie Spape en Ilse Nol, bedankt voor al het werk dat jullie hebt verzet voor de verschillende edities, en voor alle constructieve en zinnige suggesties. Emmie en Ilse, het was ontzettend fijn om samen met jullie aan de werkvormen in dit boek te werken. Heel veel dank daarvoor. Coen en Hessel, ten slotte – ook deze editie heeft baat gehad bij jullie input en betrokkenheid. Dank jullie wel daarvoor.

Een bijzonder woord van dank gaat ten slotte uit naar UNESCO NL en Nuffic. Voor het geloof in dit boek en voor alle steun bij het maken van dit boek. We delen een missie, en de overtuiging dat met publiek geld geproduceerde kennis ook publiek beschikbaar dient te zijn. Marieke Brugman, je steun was onmisbaar bij het interviewen van scholen en het schrijven van de schoolprofielen. Scherp, vriendelijk en optimistisch – het was een plezier om met je te werken. En wat hebben we mooie voorbeelden mogen delen in dit boek.

Over de auteurs

Bram Eidhof

Dr. Bram Eidhof (1987) is de oprichter van bureau Common Ground. 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, onder meer via de schoolbrede *Common Ground* aanpak. Door ministeries en scholen te adviseren, trainingen en workshops te geven, maar ook als mede-initiatiefnemer en ontwikkelaar van de burgerschapsprogramma's Stadslab voor het voortgezet onderwijs en het Politieke Spel voor het middelbaar beroepsonderwijs.

Bram promoveerde in 2016 op democratisch burgerschap en ongelijkheid in het onderwijs was universitair docent en geeft gastcolleges over burgerschapsonderwijs aan verschillende Nederlandse universiteiten. Eerder redigeerde hij de bundel *Sociologen over Onderwijs*, schreef hij het pamflet *Het Wilhelmus Voorbij*, was hij mede-auteur van het boek *Wereldgericht Onderwijzen: Biesta in de Praktijk* en publiceerde hij in wetenschappelijke tijdschriften, kranten en vakbladen. Je kan Bram bereiken op: bram@bureaucommonground.nl.

Coen Gelinck

Coen Gelinck (1972) is vakdidacticus Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen aan de Interfacultaire Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en curriculumontwikkelaar bij het SLO. Coen combineert ervaring met bevoegenheid. 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*. Je kan 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. Je kan Hessel bereiken op: h.nieuwelink@hva.nl.

Noten

- 1 De oplettende lezer zal zijn opgefallen 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: 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., Geijssels, 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., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008), 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands', *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170.
- 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) *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/LEERLIJN%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 burgerschapsovattingen van leraren*. 2018: HvA publicaties. Hessel Nieuwelink.
- 48 Op <http://burgerschapindeschool.nl/student-voice> 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., Geijsel, 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., Geijsel, 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 Amnå, 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.

© Bram Eidhof, Hessel Nieuwelink en Coen Gelinck, 2021
Fotografie: Arenda Oomen, Unsplash

Vormgeving en druk: NewEnergy Printing

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 auteurs en de Nederlandse Unesco Commissie.

