

Burgerschap en onderwijs

hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederlands

Author(s)

Nieuwelink, Hessel

Publication date

2023

Document Version

Submitted manuscript

Published in

Vaardig met vakinhoud

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nieuwelink, H. (2023). Burgerschap en onderwijs: hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederlands. In J. Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo, & J. Van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 51-63). Uitgeverij Coutinho.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

3 Burgerschap en onderwijs

Hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederland
Hessel Nieuwelink

Elk jaar organiseert Samira een reeks debatten met al haar derde klassen. Dit leidt tot spannende en prikkelende debatten waarin altijd wel heftige standpunten voorbijkomen. Maar op deze stormachtige woensdagmiddag is het wel erg extreem tijdens een debat over de volgende stelling: 'Er is te weinig kritiek op het coronabeleid van de overheid.'

Het debat wordt gedomineerd door een klein groepje leerlingen. Een aantal leerlingen deelt complottheorieën met een antisemitische ondertoon: corona zou een creatie zijn van een mondiale, Joodse elite die de wereld wil beheersen. Wetenschappers, journalisten en politici zouden de orders van deze mondiale elite volgen. In de ogen van deze leerlingen zijn de andere leerlingen 'makke schapen' die doen wat 'de Nederlandse dictatuur opdraagt'.

Een aantal andere leerlingen reageert woest en noemt de eerste groep leerlingen 'wappies en proleten die te dom zijn om logisch na te denken'. Ook menen zij dat als je zulke dingen zegt, je geen stemrecht zou moeten hebben.

Het debat ontspoord volledig en Samira twijfelt hoe zij zich moet opstellen. Moet zij het antisemitische complotdenken afkeuren of leerlingen deze opvatting laten delen? Moet zij de leerlingen corrigeren die het denigrerende woord 'wappie' gebruiken?

Het bespreken van controversiële onderwerpen is een belangrijk aspect van burgerschapsonderwijs. Leerlingen moeten immers leren met verschillende standpunten om te gaan. Ook als docent Nederlands heb je op dit terrein een taak. In dit hoofdstuk staat deze taak centraal. Eerst wordt beschreven waarom burgerschap een taak van scholen is, wat burgerschap betekent en welke visies erop bestaan (3.1). Daarna wordt gekeken naar de manieren waarop docenten kunnen bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van hun leerlingen (3.2). Zoals duidelijk zal worden, staan bij burgerschap en burgerschapsonderwijs dilemma's centraal. Daarom staan in paragraaf 3.3 twee centrale dilemma's waar je als docent mee te maken krijgt, toegepast op het schoolvak Nederlands.

3.1 Burgerschapsonderwijs: doelen en definitie

3.1.1 *Waarom burgerschapsonderwijs?*

Er komt veel op de school af; leraren krijgen steeds meer taken. Elke week lijkt er wel een nieuwe taak bij te komen. Scholen moeten leerlingen leren gezond te eten, uitleggen wat de gevaren van 'geldezels' zijn, en hun leerlingen bijbrengen hoe zij veilig met social media kunnen omgaan. Voor sommige docenten is 'burgerschap' ook zo'n nieuwe taak. Maar deze opdracht is eigenlijk helemaal niet nieuw: veel van wat docenten al eeuwenlang doen, heeft te maken met burgerschapsvorming. Er zijn minstens vier redenen waarom burgerschap een plek zou moeten hebben binnen de school. Deze worden hierna besproken.

De eerste reden is een expliciet antwoord op de vraag waarom burgerschapsvorming een plek heeft in het onderwijs: *niet-vormend onderwijs bestaat niet*. Elke vorm van onderwijs is vormend. Denk maar aan de leerplicht voor alle leerlingen in Nederland, en aan de regels die je in de klas stelt. Omdat het onderwijs per definitie vormend van aard is, kun je als individuele leraar, als team en als school maar beter goed nadenken over welke pedagogische doelen bij die vorming centraal staan en welke onderwijsstrategieën daarbij passen.

Een tweede reden om burgerschapsvorming een plek in het onderwijs te geven, heeft ermee te maken dat *leerlingen vaak zelf de behoefte hebben* om over maatschappelijke kwesties te

spreken. Zeker bij ingrijpende gebeurtenissen, crises, terreur en oorlogen is dat het geval (Nieuwelink, 2016). In de directe omgeving van leerlingen zijn lang niet altijd mensen die hen kunnen helpen bij het duiden van dergelijke vraagstukken. Hier ligt dus een duidelijke opdracht voor de school (Amnå, 2012).

Een derde reden is dat *collectieve waarden* als een democratische cultuur, solidariteit en sociale cohesie *niet vanzelf bestaan*. Voor het voortbestaan ervan zijn goed werkende instituties van groot belang, maar ze zijn niet voldoende. Voor het voortbestaan van een democratische samenleving is het noodzakelijk dat er een democratische cultuur is met voldoende burgers die democratisch gezind zijn en bereid zijn zich in te zetten voor de bestending van die democratie. Nu zijn mensen niet van nature on- of antidemocratisch, maar een democratisch gen bestaat ook niet. Leren over het belang van democratie, vrijheid, gelijkheid, solidariteit en andere waarden is daarom noodzakelijk (De Winter, 2010; Nussbaum, 2010).

Een vierde reden is dat het onderwijs *kan compenseren voor verschillen die in de samenleving bestaan*. Juist leerlingen die van huis uit weinig bezig zijn met burgerschapsthema's, kunnen profiteren van onderwijs op dit terrein. Onderwijs kan daarmee compenseren voor de grote kloven die in Nederland tussen groepen leerlingen bestaan, zoals tussen politieke kennis, zelfvertrouwen dat leerlingen hun mening goed kunnen verwoorden, en het gevoel dat zij een rol in de samenleving en politiek hebben. Diverse studies laten echter zien dat van deze potentie nu beperkt gebruikgemaakt wordt, en dat onderwijs sociale verschillen eerder reproduceert dan compenseert. Leerlingen op havo en vwo lijken meer mogelijkheden te krijgen om hun burgerschap te ontwikkelen dan leerlingen op vmbo en mbo. Programma's voor havo/vwo-leerlingen zijn namelijk vooral gericht op zelfontplooiing, en programma's voor vmbo/mbo op discipline. Daarmee lijkt het onderwijs bij te dragen aan het bestendigen van ongelijkheid tussen jongeren (Nieuwelink et al., 2019; Ten Dam & Volman, 2003; Sampermans et al., 2021).

3.1.2 Wat betekent burgerschap?

Voordat we gaan kijken naar de manieren waarop scholen kunnen bijdragen aan burgerschapsvorming, is het nuttig het begrip preciezer te definiëren. Burgerschap gaat over het maatschappelijk en politiek functioneren van vrije personen die op gelijke basis gezamenlijk de samenleving (kunnen) vormgeven (Held, 2006; Keane, 2009; Van Gunsteren, 1998). Burgerschap heeft dus betrekking op het *maatschappelijke functioneren van mensen*. Dit betekent dat het gaat over sociaal-maatschappelijke en politieke competenties. Burgerschap gaat daarmee niet zozeer over intrapersonlijke competenties, zoals zelfredzaamheid, zelfvertrouwen en *life skills*, hoewel die wel verwant zijn aan burgerschap. Pesten is op zichzelf dan bijvoorbeeld geen onderdeel van burgerschap (of juist het tegenovergestelde), maar wat je als klas en als school tegen pesten kunt doen, kan wel onder burgerschapsonderwijs vallen (Nieuwelink, 2021).

Een tweede aspect uit de definitie is dat burgerschap betrekking heeft op *vrije individuen* die op *gelijke basis* deelnemen aan de samenleving. Burgerschap in (liberale) democratieën gaat ervan uit dat mensen allemaal in staat zijn om een waardevolle bijdrage te leveren aan de samenleving en allen een waardevol moreel oordeel kunnen vellen (Dahl, 1998). De waarden 'vrijheid' en 'gelijkheid' die ten grondslag liggen aan dit idee, hebben echter niet alleen zeer uiteenlopende invullingen, ze staan ook nog eens op gespannen voet met elkaar. Mensen gelijk behandelen kan ten koste gaan van individuele vrijheid, en mensen vrijheid gunnen kan ten koste van gelijkheid gaan (De Dijn, 2021; Pennock, 1979; Thomassen, 2007). Een kenmerkend aspect van burgerschap is daarmee dat er inherent sprake is van dilemma's, zoals tussen vrijheid en gelijkheid, vrijwilligheid en verplichting, en individuele autonomie en collectiviteit. Er bestaan zeer uiteenlopende perspectieven op manieren om met zulke dilemma's om te gaan; het is niet zo dat er maar één antwoord 'goed' is. Per tijdsgewricht en samenleving wordt bepaald welke perspectieven als legitiem worden beschouwd, waarbij er onder meer nadruk ligt op de democratische rechtsstaat.

Ten derde gaat burgerschap over het *gezamenlijk vormgeven van de samenleving*. Dit betekent dat burgerschap uitgaat van het idee dat burgers kunnen proberen de samenleving wat

rechtvaardiger te maken. Burgerschapsonderwijs zou niet alleen moeten gaan over de manier waarop de wereld nu geordend is, maar ook over manieren waarop die geordend zou kunnen worden (De Dijn, 2021).

Wat betekent dit nu voor jou als docent Nederlands? Ook jouw vak speelt een rol bij de ontwikkeling van burgerschap van leerlingen. In de alledaagse omgang met je leerlingen geef je voorbeelden van hoe je met elkaar om kunt gaan, hoe je beslissingen neemt en discussies voert, hoe je respectvol omgaat met iemand die een andere opvatting heeft (of niet). Daarnaast zijn veel inhouden van het vak Nederlands verbonden met burgerschap. Lezen en schrijven liggen aan de basis van veel burgerschapsactiviteiten – het maakt het dus veel makkelijker om deel te nemen aan de samenleving als je daar goed toe in staat bent. Daarnaast is het voeren van discussies en dialogen een belangrijk onderdeel van burgerschap. Leren argumenteren, leren luisteren naar elkaar, leren reageren op argumenten van anderen: het zijn allemaal fundamentele burgerschapsvaardigheden die een belangrijk onderdeel zijn van wat leerlingen leren bij Nederlands. En ook via het lezen en het bespreken van literatuur kun je veel leren over burgerschap: over het innemen van verschillende perspectieven, over alternatieve narratieven en ervaringen.

Het leren van lezen en schrijven en burgerschap staan daarom ook niet tegenover elkaar, zoals weleens voorgesteld wordt, maar liggen in het verlengde van elkaar: zonder taalbeheersing geen burgerschap, en zonder burgerschap geen betekenis aan taalontwikkeling (Verba et al., 1995; Eidhof, 2018).

3.1.3 Visies op burgerschap en burgerschapsonderwijs

Er is niet één goed antwoord op de vraag wat een goede burger is. Er zijn vele visies die antwoorden geven op deze vraag. Er zijn progressieve en conservatieve visies, visies die uitgaan van individuele autonomie of van gemeenschapsgebondenheid, van nationale inbedding en mondiale afhankelijkheid, van meer democratie of minder regulatie door de overheid, van nadruk op tradities of nadruk op maatschappelijke hervorming. Ook onder leerlingen zijn opvattingen aanwezig die samenhangen met deze visies. Een belangrijk doel van burgerschapsonderwijs is daarom dat leerlingen leren over pluralisme, dus dat zij leren inzien dat er per definitie verschillende perspectieven op vraagstukken bestaan en dat het bestaan hiervan een groot goed is. Het betekent namelijk dat mensen vrij kunnen zijn om hun leven in te richten zoals zij dat wenselijk achten.

Het uitwisselen van perspectieven kan ook verrijkend zijn en het eigen perspectief doen aanscherpen. Wel werpt het leren over pluralisme allerlei vragen op. Zijn de perspectieven gelijkwaardig? Is elk perspectief even waardevol, of is er een ordening in aan te brengen? En hoe ga je daar als docent mee om? Wat doe je met je eigen opvattingen: deel je die expliciet met de klas of houd je die voor jezelf? Als je met een klas gaat debatteren, deel je dan ook je eigen mening over een stelling of houd je die voor je?

Omgaan met je eigen mening komt in paragraaf 3.3 aan de orde, maar eerst besteden we aandacht aan de vraag of perspectieven gelijkwaardig zijn. Moet je bijvoorbeeld de racistische complottheorieën uit de openingscasus evenveel ruimte bieden als andere perspectieven? Een eerste richtlijn bij het beantwoorden van deze vraag is de wet. De wetgever heeft bepaald dat er grenzen zijn aan welke waarden de school mag stimuleren onder leerlingen. Van scholen wordt verwacht dat zij leerlingen respect voor de democratische rechtsstaat en voor verschillen tussen mensen bijbrengen. Wat 'respect voor de democratische rechtsstaat' precies betekent, is niet duidelijk. Antidemocratische waarden en opvattingen mogen op school in elk geval niet gestimuleerd worden en vallen buiten deze buitengrens (Onderwijsraad, 2021). In het 'binnengebied' is echter veel mogelijk. De wetgever geeft scholen daarbij de opdracht om een samenhangende en doelgerichte visie vorm te geven. Het ontwikkelen van zo'n visie (zie voor adviezen Eidhof, 2019) kan scholen helpen om meer zicht te krijgen op wat ze willen bereiken en welke onderwijsactiviteiten daarbij passend zijn. De wet laat veel ruimte voor leerlingen om hun opvattingen te delen. Het is een opdracht aan scholen om respect voor pluriformiteit en de

democratische rechtsstaat te stimuleren. Hoe ze dat pedagogisch-didactisch moeten aanpakken, schrijft de wet (gelukkig) niet voor.

Een tweede richtlijn zit in het karakter van burgerschap in een pluriforme democratie: er zijn verschillende visies en je wilt dat leerlingen leren dat die er ook mogen zijn. Vanuit dat perspectief zou het goed kunnen dat ook leerlingen die (racistische) complotten aanhangen deze moeten kunnen delen in de klas. Tegelijkertijd is daar ook wel een risico aan verbonden. Als je leerlingen leert dat er allemaal verschillende perspectieven zijn, kan er waarderrelativisme onder hen ontstaan. Elk perspectief wordt dan gezien als even legitiem en goed. Het is daarom belangrijk om perspectieven ook te toetsen aan (wetenschappelijke) evidentie en morele uitgangspunten (zoals vrijheid, gelijkheid, rechtvaardigheid) (Merry, 2021). Het gesprek in de klas moet dus verder gaan dan ‘Daar kun je dus verschillend over denken’ of ‘Iedereen heeft zijn eigen mening’. In de klas gaat het ook om het toetsen van opvattingen, argumenten en perspectieven om te voorkomen dat je in de valkuil van moreel relativisme terechtkomt. Bij Nederlands ben je als docent hier ook mee bezig bij het bespreken van argumentatietheorie en bij het werken aan discussievaardigheden.

Een derde richtlijn gaat over het klasklimaat: alle leerlingen moeten het gevoel hebben dat zij er mogen zijn en dat hun perspectief ertoe doet. Het is erg ingrijpend om leerlingen te vertellen dat zij een standpunt niet mogen delen. Maar wél alles toestaan kan juist weer andere leerlingen belemmeren, omdat zij zich onveilig of beledigd voelen. Het oneens zijn met mensen die in complotten geloven is één, maar hen wegzetten als ‘wappies’ die geen stemrecht zouden moeten hebben, is natuurlijk wel iets anders. Het is belangrijk dat leerlingen zich ervan bewust worden dat taal ertoe doet en uitsluitend kan werken. Het is, kortom, best een lastige afweging hoe je hiermee omgaat. Er is ook voor de les Nederlands niet één simpele oplossing te bedenken.

Maar moet je (veel) ruimte bieden aan leerlingen om hen een racistische complottheorie te laten bespreken? Er is geen altijd geldend antwoord op deze vraag te geven. Je zult als docent een afweging moeten maken tussen verschillende belangen en waarden. Je moet leerlingen leren hun standpunt te formuleren en hen tegelijkertijd alles laten toetsen aan evidentie en morele principes; je moet leerlingen het gevoel geven dat zij er mogen zijn, en tegelijkertijd voorkomen dat extremistische uitingen de gespreksagenda gaan bepalen. Dat is een lastige en interessante afweging, waarbij je als docent Nederlands op zoek moet naar een goede balans die past bij jou, je leerlingen, het vak Nederlands, de school en de wet.

3.2 Burgerschap in de klas

In het onderwijs kan een bijdrage geleverd worden aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen. Die bijdrage moet niet overschat worden: de invloed van ouders, leeftijdgenoten en media is groter (Amnå, 2012). Maar dit betekent niet dat het onderwijs niet belangrijk is.

Onderzoek laat zien dat er, simpel gesteld, twee manieren zijn waarop je in de school kunt bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen: via het klas- en schoolklimaat en via een burgerschapscurriculum (Geboers et al., 2013; Donbavand & Hoskins, 2021). Hierna komen deze twee manieren, die sterk met elkaar samenhangen, aan de orde. De eerste manier gaat over het creëren van een oefenplaats, de tweede over het bieden van ruimte om inhoudelijke thema's te verkennen.

3.2.1 Klas- en schoolklimaat

Via de alledaagse omgang op school kan een bijdrage geleverd worden aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Dat betekent dat leerlingen de school kunnen ervaren als oefenplaats voor burgerschap. Onder andere discussiëren, besluiten nemen, maatschappelijk geëngageerd zijn en kritisch zijn op autoriteiten behoren tot de uitingsvormen van burgerschap die zij zich er eigen kunnen maken (Maurissen et al., 2018). Hierbij moeten leerlingen zich kunnen uiten in een *veilig klimaat* en dus niet door medeleerlingen en docenten afgerekend worden op hun opvattingen. Leerlingen (en docenten) moeten het gevoel hebben dat zij er mogen zijn.

Bij het voorgaande is een *vertrouwensband* tussen leerlingen onderling van belang, en eenzelfde band moet er zijn met hun docent (en de schoolleiding). Om met leerlingen te kunnen spreken over onderwerpen die (heftige) emoties oproepen (bijvoorbeeld naar aanleiding van een debat of een gedicht), is het noodzakelijk om elkaar goed te kennen en elkaar te respecteren. Zonder een dergelijke basis is het moeilijk om beladen onderwerpen te bespreken. Daarom moeten leerlingen het gevoel hebben dat er sprake is van een *open klas- en schoolklimaat* waarin ruimte is om met elkaar in discussie te gaan, en waarin zij eventueel ook docenten kunnen tegenspreken. Alle leerlingen moeten het gevoel hebben dat zij hun opvattingen kunnen delen, en tijdens gesprekken, dialogen en discussies moeten *verschillende perspectieven* naar voren komen. Tevens moeten leerlingen (en docenten) het gevoel hebben dat hun opvattingen over het klas- en schoolbeleid ertoe doen. Leerlingen moeten *gehoord worden en serieus genomen worden* wanneer zij kwesties over de school of de lesinhoud naar voren brengen. De schoolleiding kan natuurlijk niet altijd instemmen met voorstellen van leerlingen, maar de schoolleiding kan leerlingen wel uitleggen waarom zij iets (niet) doet. Deze responsiviteit is een belangrijke factor in de manier waarop een school aan burgerschapsonderwijs kan doen. Een responsieve school laat namelijk aan leerlingen zien: ‘Jullie doen ertoe; jullie stem is relevant voor ons als autoriteiten’ (Gimpel et al., 2003; Nieuwelink et al., 2016).

Het opdoen van ervaringen met burgerschap in het alledaagse leven is voor jongeren van groot belang, ook voor de perspectieven die zij op abstracte instituties ontwikkelen (zoals het parlement, het Europees Parlement en de verzorgingsstaat). De mate waarin leerlingen denken dat hun opvattingen in de landelijke politiek relevant zijn, hangt samen met de mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat alledaagse (zoals schoolse) autoriteiten naar hen luisteren (Gimpel et al., 2003; Nieuwelink et al., 2019). De invloed van dit soort ervaringen in de school overstijgt dus de schoolse context en kan op langere termijn betekenis hebben voor hoe jongeren in de wereld staan.

Een pedagogisch klimaat zoals hiervoor besproken, vergt een inspanning van een heel team. Daarnaast heb jij als docent Nederlands een speciale taak. Bij Nederlands leer je leerlingen immers gespreksvaardigheden aan en organiseer je debatten, discussies en dialogen, waarbij ook de schoolleiding een rol als gesprekspartner zou kunnen krijgen. Daarmee kun je een bijdrage leveren aan het creëren van een open pedagogisch klimaat. Daarnaast kunnen docenten Nederlands bij het schrijfvaardigheidsonderwijs ook leerlingen verbetervoorstellen aan de schoolleiding laten schrijven, zodat leerlingen invloed kunnen proberen uit te oefenen op de school als gemeenschap.

3.2.2 *Didactische benaderingen voor een burgerschapscurriculum*

Naast het opdoen van ervaringen met burgerschap, is het ook belangrijk dat leerlingen leren over de inhoudelijke burgerschapsthema's. Denk hierbij aan thema's als macht en democratie, Nederlandse en wereldgeschiedenis, migratie, en klimaatverandering. Daarnaast moeten ze doelgericht vaardigheden en houdingen kunnen ontwikkelen die met burgerschap samenhangen. Elk schoolvak heeft daarbij zijn eigen rol. Het ene vak is wat betreft burgerschap gericht op kennis, vaardigheden én houdingen (zoals maatschappijleer en geschiedenis). Bij Nederlands gaat het, wat burgerschap betreft, vooral om vaardigheden en daarmee samenhangende houdingen – te denken valt dan aan het leren beoordelen van informatie, het leren argumenteren en het ontwikkelen van luistervaardigheden. Ook in literaire teksten staan burgerschapsthema's centraal (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 18, 21 en 23).

De wetenschappelijke inzichten over ‘wat werkt’ bij burgerschapsdidactiek staan nog relatief in de kinderschoenen. Daarnaast is burgerschap een dermate breed concept dat het moeilijk is voor te stellen dat één bepaalde didactiek altijd het best zal werken. Desondanks zie je in de volgende opsomming enkele didactische benaderingen waarvoor in onderzoek positieve effecten zijn gevonden.

- *Gerichte docentinstructie*. Leerlingen moeten geïntroduceerd worden in een wereld die zij deels nog niet kennen en daarbij kan directe uitleg belangrijk zijn, bijvoorbeeld over manieren

waarop discussies gevoerd kunnen worden (dialogoog, debat, discussie), over interculturele communicatie en vooroordelen, en over manieren waarop informatie beoordeeld kan worden (Teegelbeckers et al., te verschijnen).

- *Afgebakende opdrachten.* Afgebakende opdrachten kunnen in samenwerking met gegeven instructie effectief zijn (Teegelbeckers et al., te verschijnen). Leerlingen krijgen bijvoorbeeld een opdracht om een blog te schrijven of een educatief spel te spelen waarbij zij een concrete opdracht krijgen die zij binnen dat spel uitvoeren. Dergelijke afgebakende opdrachten kunnen leerlingen gericht leren over onderdelen van burgerschap (Claassen & Monson, 2015; Levy et al., 2015).
- *Dialogische werkvormen.* Dialogische werkvormen zijn zeer effectief en hebben zeker ook voor Nederlands veel potentie (Imhoff & Brussino, 2019; Krings et al., 2015). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat gesprekken over morele waarden en maatschappelijke kwesties in de leerstof effect kunnen hebben op het moreel redeneren van leerlingen (Frijters et al., 2008; Nucci et al., 2015; Schuitema et al., 2008; Tichy et al., 2010). Er zijn criteria waar een goede dialoog aan moet voldoen. Leerlingen moeten op elkaar reageren, er moeten verschillende standpunten naar voren komen, deze moeten onderling bevestigd worden, en achterliggende waarden en principes moeten besproken worden (Berkowich et al., 2008; Nucci et al., 2015; Schuitema et al., 2018).
- *Projecten.* Projecten waarbij leerlingen de ruimte hebben om zelf de contouren van de opdracht in te vullen, kunnen (voor oudere leerlingen) ook effectief zijn (Teegelbeckers et al., te verschijnen). Bij veel projecten waar effecten voor gevonden worden, wordt gestart met een vorm van instructie over de thema's waar het project op gericht is en over hoe het project uitgevoerd worden. Veel projecten richten zich daarbij op een maatschappelijk of politiek vraagstuk in de directe omgeving van de leerlingen (school, lokale gemeenschap). Vervolgens verzamelen en analyseren leerlingen informatie over dat vraagstuk. Daarna volgt een actiegerichte fase waarin leerlingen oplossingen bedenken voor het gestelde vraagstuk. Bij dergelijke projecten werken leerlingen vaak samen in kleine groepen (ongeveer vijf leerlingen). Leerlingen hebben veel ruimte om zelf richting te geven aan het project; de docent stelt vooral de algemene kaders vast (Blevins et al., 2016; Ozer & Douglas, 2013; Teegelbeckers et al., te verschijnen).

Burgerschapsonderwijs kan dus via allerlei didactische benaderingen vorm krijgen. Maar om dit effectief te laten zijn, moeten zij wel ingebed zijn in een breder curriculum. Losse activiteiten zonder verdere context hebben weinig meetbaar effect (Van Goethem et al., 2014). Een programma of leerlijn is dus noodzakelijk, zodat leerlingen bij Nederlands (en andere vakken) geregeld met burgerschapsthema's bezig zijn.

3.3 Docentrollen: dilemma's

In deze paragraaf worden twee centrale dilemma's van burgerschapsonderwijs besproken: de spanning tussen een veilig en een open klasklimaat en de spanning tussen neutraliteit en waardestimulering.

Een open en veilig klasklimaat is cruciaal voor effectief burgerschapsonderwijs. 'Open' en 'veilig' zijn twee kanten van het pedagogisch klasklimaat: alles moet gezegd kunnen worden (een open klimaat) en iedereen zou zich gerespecteerd moeten voelen en het gevoel hebben er te mogen zijn (veilig klasklimaat). Voor beide aspecten valt veel te zeggen, maar ze gaan niet altijd samen. Want hoe zou je je kunnen uiten in een klas waar je je niet veilig voelt? En is die veiligheid niet een voorwaarde om überhaupt te kunnen leren? En andersom, is gekwetst worden niet een arbitraire grens voor het bepalen van wat je wel en niet kan zeggen in de klas? En dan nog: buiten de klascontext komen leerlingen vroeg of laat toch wel in aanraking met opvattingen die grievend kunnen zijn; is het dan niet beter dat zij in de verantwoorde pedagogische omgeving van de klas daarmee al eerder in contact zijn gebracht? Als docent zul je moeten kijken op welke manier

leerlingen omgaan met dit dilemma. Welke regels stel je als docent voor het voeren van een gesprek, hoe bied je ruimte voor perspectieven, en hoe houd je rekening met de gevoeligheden van je leerlingen?

Een tweede dilemma heeft te maken met het vraagstuk of je als docent je eigen mening voor je houdt in de klas. Moet je als docent aan leerlingen vertellen hoe je naar een bepaald onderwerp kijkt, wat je voorkeuren zijn en op welke partij je stemt – of, in het literatuuronderwijs, hoe jij kijkt naar vraagstukken die in boeken besproken worden? Dit zijn kernvragen van het debat rondom de neutraliteit-waardestimuleringsdiscussie. Simpel weergegeven bestaan in dit debat twee posities, en voor beide posities zijn sterke argumenten aan te dragen. Ten eerste is er de positie die stelt dat *docenten neutraal moeten zijn*. Hiervoor wordt een aantal argumenten aangedragen. Voorstanders menen dat alle standpunten er in de klas moeten kunnen zijn en dat het niet aan de docent is om daarbij te sturen (zie het open klasklimaat; paragraaf 3.2.1). Het geven van je eigen mening als docent kan hiermee botsen. Bovendien is het irrelevant wat jij als docent zelf ergens van vindt; het gaat erom dat leerlingen hun burgerschap kunnen ontwikkelen. Het gaat er in het onderwijs dan niet zozeer om *wat* je moet denken, maar *hoe* je moet denken. Een bijkomend punt is dat leerlingen leerstof mogelijk anders gaan wegen als docenten hun mening gegeven hebben. Leerlingen gaan wellicht alles wat je als docent zegt door de bril van die opvatting bekijken. Als je als docent je mening geeft, kan dat bovendien onveiligheid met zich meebrengen. Het kan ervoor zorgen dat leerlingen met diametraal tegengestelde opvattingen het gevoel krijgen dat zij maar beter hun mening voor zich kunnen houden.

De tweede positie wordt ingenomen door mensen die stellen dat het bij (burgerschap)onderwijs ook gaat om *waardestimulering*. Aanhangers van deze positie menen dat neutraliteit überhaupt niet bestaat. De omgangsvormen die je hanteert, de onderwerpen die je kiest, de manier waarop je zelf over de onderwerpen spreekt, de werkvormen die je daarbij hanteert: allemaal hebben zij een normatieve basis. Als je als docent je eigen positie of mening geeft, schept dat duidelijkheid. Je hebt nu eenmaal een mening en die schemert toch wel door, zo menen voorstanders. Daarbij willen leerlingen vaak ook van je weten wat je ergens van vindt, en door te laten zien hoe je zelf ergens naar kijkt, kun je laten zien waarom je zelf maatschappelijk betrokken bent. Dat kan dan betrokkenheid van leerlingen stimuleren. Daarbij verlang je ook van leerlingen dat zij laten zien hoe zij naar vraagstukken kijken. Het kan de pedagogische relatie met leerlingen bemoeilijken als je vervolgens zelf niet laat zien hoe jij naar maatschappelijke vraagstukken kijkt.

Doen alsof je als docent neutraal zou kunnen zijn, doet juist de aard van de thematiek geen recht, menen aanhangers van de tweede positie – omdat burgerschapsonderwijs zelf ook sterk geladen is door waarden. De wettelijke opdracht die scholen hebben rondom burgerschapsonderwijs is niet neutraal, en veel docenten zullen ook wel een, niet altijd geëxpliciteerde, voorkeur hebben dat hun leerlingen democratische opvattingen ontwikkelen in hun les – en niet aristocratische, jihadistische of fascistische ideeën. Daar hangt de laatste reden die aanhangers van deze positie noemen mee samen: collectieve goederen als democratie en solidariteit bestaan niet vanzelf, en staan ook in het huidige tijdsgewricht onder druk. Juist daarom is het van belang dat docenten daarmee samenhangende waarden proberen te stimuleren. Overigens: dit betekent niet dat je als leerling geen ondemocratische opvattingen mag delen; het betekent enkel dat je als docent het doel stelt om democratische waarden onder leerlingen verder te stimuleren.

Tijdens debatten in de les, bij het behandelen van literatuur en bijvoorbeeld het bespreken van de actualiteit, loop je als docent Nederlands tegen het vraagstuk van neutraliteit en waardestimulering aan. Daarbij zul je, mede in samenspraak met collega's, een positie moeten innemen in dit debat, waarbinnen natuurlijk meer grijstinten bestaan dan hier beschreven. Voor beide posities valt veel te zeggen. Daarom is een aantal overwegingen van belang. Ten eerste maakt het natuurlijk uit over wat voor soort onderwerp het gaat. Bij meer gevoelige onderwerpen zoals vraagstukken over seksualiteit, migratie en religie kan de afweging ingewikkelder zijn dan bij onderwerpen waar leerlingen (nog) niet zoveel van vinden. In dat laatste geval zal het delen van je

opvatting als docent minder snel tot een onveilig klimaat leiden, maar kun je als autoriteit wel een grotere rol spelen bij het beïnvloeden van hun opvattingen.

Ten tweede valt er veel voor te zeggen dat in algemene zin neutraliteit niet mogelijk is, maar dat deze *in grotere mate* mogelijk is als het gaat over specifieke onderwerpen. Bij de bespreking van standpunten van politieke partijen over een bepaald onderwerp is het bijvoorbeeld goed mogelijk om deze standpunten op een gelijkwaardige manier te bespreken.

Ten derde is het een vraag hoe je je als docent wilt verhouden tot grote maatschappelijke vraagstukken die ingrijpende gevolgen hebben. Vragen kwesties als de toeslagenaffaire, institutioneel racisme, de opleidingskloof in de samenleving, de wooncrisis, structurele mondiale ongelijkheid en ‘vergeten oorlogen’ als die in Jemen niet om docenten die hun leerlingen laten zien dat dit onderwerpen zijn waar leerlingen zich boos over moeten maken en die noodzakelijk zijn om aangepakt te worden? Dit is des te urgenter, aangezien de Nederlandse overheid en politieke elite van scholen verlangen dat zij leerlingen ‘respect voor de democratische rechtsstaat’ bijbrengen, terwijl zijzelf lang niet altijd deze uitgangspunten navolgen en soms zelfs met voeten treden. Is dan juist het versterken van een kritische blik op machthebbers niet een belangrijk onderdeel van wat gestimuleerd moet worden met burgerschapsonderwijs? Er valt veel voor te zeggen om kleur te bekennen als het gaat om onderwerpen die direct raken aan fundamentele mensenrechten en democratie (gelijkheid, discriminatie, veiligheid). Dergelijke uitgangspunten zouden in publiek bekostigd onderwijs niet omstreden moeten zijn.

3.4 Afsluiting

Kortom

In dit hoofdstuk is burgerschap omschreven en zijn aanknopingspunten beschreven van waaruit je als (toekomstig) docent Nederlands burgerschap een plek in je les kunt geven. Burgerschap is geen afgebakende activiteit, maar onderdeel van je pedagogisch en vakdidactisch handelen als docent, en het brengt de nodige dilemma’s met zich mee waar je als docent in overleg met je collega’s antwoord op moet zien te vinden.

Reflectieve opdrachten

1. Welke visie op burgerschap en welke benadering van burgerschapsonderwijs passen het best bij jou en bij de leerlingen aan wie je nu lesgeeft? Hoe zou je willen dat het burgerschapsonderwijs op jouw school eruit zou zien? Welke rol speelt het schoolvak Nederlands hier wat jou betreft in?
2. Hoe ziet het burgerschapsonderwijs op jouw school eruit? Is er een burgerschapsvisie, wordt er vergaderd over dit thema, zijn er leerlijnen, en wie is verantwoordelijk voor de aanpak ervan?
3. Heb je weleens een spanning meegemaakt tussen een open en veilig klasklimaat? Bij welke onderdelen gebeurde dat? Welke keuze maak jij op dit moment als het gaat om de spanning tussen een open en veilig klasklimaat, en tussen neutraliteit en waardestimulering? Waarom maak je die keuze?
4. Op welke manier kun jij de werkzame didactiek uit paragraaf 3.2.2 inzetten in je lessen?

Verder lezen

In dit handboek worden de stappen beschreven die gezet kunnen worden bij het ontwikkelen van burgerschap in het voortgezet onderwijs. Relevant voor zowel het team als individuele docenten. Met zeer concrete aanwijzingen.

>> Eidhof, B. (2019). *Handboek Burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos.

In dit boek legt de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum op een zeer toegankelijke manier uit wat de waarde van geesteswetenschappen en literatuur voor de samenleving en de educatie van jongeren is. Een belangrijk boek voor alle (toekomstige) taaldocenten.

>> Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Ambo | Anthos.

De Belgische historica Annelien De Dijn legt op een prachtige manier uit hoe sinds de oude Grieken vrijheid in de westerse filosofie geformuleerd werd. Ze laat zien dat vrijheid lange tijd geïnterpreteerd werd als collectief zelfbestuur. Pas sinds de achttiende eeuw wordt een modernere interpretatie gehanteerd, waarbij vrijheid wordt teruggebracht tot het vermogen van individuen om eigen keuzes te maken. Voor wie een breder inzicht wil in vrijheid, gelijkheid, democratie en burgerschap, is dit een zeer goed boek.

>> De Dijn, A. (2021). *Vrijheid: Een woelige geschiedenis*. Alfabet.

HESSEL NIEUWELINK

Dr. Hessel Nieuwelink (1980) is lector Burgerschapsonderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam. 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 op deze terreinen. Hessel publiceerde uitgebreid over burgerschapsonderwijs in internationale wetenschappelijke tijdschriften, (Nederlandse) vakbladen, kranten en didactische handboeken en schreef diverse rapporten. U kunt Hessel bereiken op: h.nieuwelink@hva.nl

Uit:

Nieuwelink, H. (2023). Burgerschap en onderwijs: hoe je kunt werken aan burgerschap bij het vak Nederlands. In J. Dera, J. Gubbels, J. Van der Loo, & J. Van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 51-63). Uitgeverij Coutinho.