

Uitgangspunten voor burgerschap in de klas

Author(s)

Nieuwelink, Hessel

Publication date

2019

Document Version

Final published version

Published in

Handboek Burgerschapsonderwijs

[Link to publication](#)**Citation for published version (APA):**

Nieuwelink, H. (2019). Uitgangspunten voor burgerschap in de klas. In B. Eidhof (Ed.), *Handboek Burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs* (pp. 137-153). ProDemos.

**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/questions>, 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.

8

Uitgangspunten voor burgerschap in de klas

Hessel Nieuwelink



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

Voorwaarden voor bijdragen aan burgerschap van leerlingen?

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

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

Uitgangspunten voor onderwijsontwikkeling

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

Rollen van leraren

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

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

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

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

Normatief of neutraal?

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

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

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

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

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

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

Uitgangspunten voor pedagogisch-didactische strategieën voor burgerschapsonderwijs

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

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



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

Dat is een wel erg makkelijke oplossing...

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

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

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

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

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

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

Nemen van besluiten

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

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

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

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



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

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

Europese Unie en samenwerking

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogisch klimaat

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

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

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

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

Tips voor het ontwerpen en geven van burgerschapsonderwijs

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

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

Didactiek van burgerschapsonderwijs

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

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

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

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

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

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