

Op naar (echt) economisch burgerschap

Het huidige beleid op economisch burgerschapsonderwijs onder de loep genomen

Werkplaats burgerschap

**DEMOCRATISERING
VAN KRITISCH DENKEN**

Ward van der Meiden & Daan van Riet

2021

OP NAAR ^{recht}ECONOMISCH BURGERSCHAP

VAN DENKEN TEN
DIENST VAN EEN
IDEOLOGIE...



DIDACTISCHE HANDREIKINGEN

BURGERSCHAP IS
EEN PUBLIEKE ZAAK!



BURGERSCHAP IS NIET INDIVIDUEEL:
HET GAAT OM LEREN SAMENLEVEN



CONFLICT LEGT DENKWIJZEN BLOOT &
ZORGT VOOR BETEKENISVOLLE DISCUSSIE



KRITISCH DENKEN IS EEN
HOUDING, GEEN INSTRUMENT



STEL JE OPEN
VOOR KRITIEK



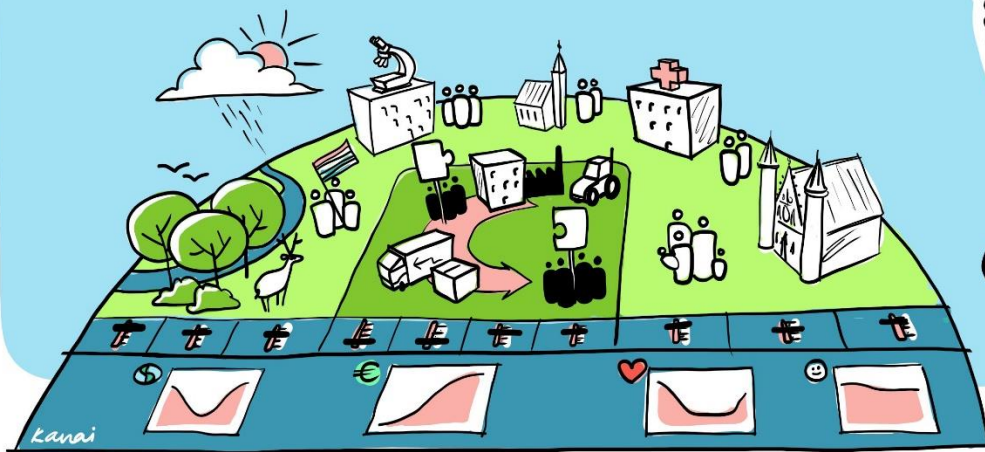
LAAT ZIEN HOE JE VAN
OORDEEL VERANDERT



GEEF STELLINGEN EN
AANKNOPINGSPUNTEN MEE



...NAAR HET BEVRAGEN VAN DIE IDEOLOGIE.



**DEMOCRATISERING
VAN KRITISCH DENKEN**

WARD VAN DER MEIDEN | DAAN VAN RIET

Inleiding

Over burgerschapsonderwijs is veel discussie. Er zijn veel verschillende politieke en maatschappelijke opvattingen over de invulling van ‘goed’ burgerschap. In het huidige beleid over burgerschapsonderwijs en de uitwerkingen hiervan op Curriculum.nu is de communautair neoliberale burgerschapsoopvatting dominant in Nederland (van der Ploeg, 2019a). Dit is problematisch. Wanneer burgerschap wordt ingevuld vanuit een politieke ideologie wordt het een “dekmantel voor indoctrinatie” (Hofstee, 1992, p. 272). Het neoliberale beleid bouwt op individuele zelfverantwoordelijkheid. Hiermee worden burgers gemobiliseerd voor het oplossen van maatschappelijke problemen (van der Ploeg, 2019a). Op deze manier worden burgers onterecht verantwoordelijk gemaakt voor publieke zaken. Daar komt bij dat er bijna geen aandacht is voor kritisch denken, er worden enkel houdingen en gedragingen aangeleerd (Guérin, 2019).

Burgerschapsonderwijs is onderverdeeld in vier dimensies. In dit artikel wordt de economische dimensie van het burgerschapsonderwijs op het mbo uitgelicht. Vanuit de opvatting dat het neoliberale beleid, ook in het onderwijs, gericht is op winstmaximalisatie en economische groei (Nussbaum, 2010; Wagenaar, 2017) wordt in dit artikel naar de wettelijke invulling van de economische dimensie gekeken ([bijlage 1 behorend bij artikel 17a, derde lid](#)). Eerst wordt kritiek geformuleerd op de wettelijke inhoud van de economische dimensie. Vervolgens is onderzocht hoe deze kritiek doorwerkt in burgerschapsmethodes van Noordhoff, CodenameFuture en Essener. Tot slot worden suggesties gedaan voor een kritische invulling van de economische dimensie. Op deze manier hoopt dit artikel een stap te zetten richting echt economisch burgerschap.

Kritiek

Voordat we de kritiek op de wettelijke inhoud van burgerschapsonderwijs formuleren wordt hieronder eerst de inhoud van de wet weergegeven.

De economische dimensie is in twee deelgebieden uitgesplitst en heeft betrekking op

- de **bereidheid** en het vermogen om een bijdrage te leveren aan het **arbeidsproces** en aan de arbeidsgemeenschap waar men deel van uitmaakt;
- de bereidheid en het vermogen om op adequate en verantwoorde wijze als consument deel te nemen aan de maatschappij.

Hierbij gaat het om het adequaat functioneren op de arbeidsmarkt en binnen een bedrijf en om het **verantwoord handelen op de consumptiemarkt**. Voor het adequaat functioneren op de arbeidsmarkt en binnen een bedrijf is nodig dat een student **zich algemeen aanvaarde regels en standaard (bedrijfs)procedures eigen maakt en zich daaraan houdt**. De student kent de rechten en plichten van de beroepsbeoefenaar en **stelt zich collegiaal op**. *Voor het functioneren als kritisch consument is nodig dat een student weet hoe hij informatie over producten en diensten kan verzamelen om een weloverwogen keuze te kunnen maken.* Hij heeft inzicht in zijn eigen wensen in relatie met zijn financiële speelruimte. En het is nodig dat hij bij de aanschaf van producten en diensten afwegingen kan maken met betrekking tot maatschappelijke belangen zoals **duurzaamheid** en gezondheidsaspecten.

De student heeft kennis over en inzicht in de volgende onderwerpen die bij de economische dimensie aan bod komen: de maatschappelijke functies en waardering van arbeid, de factoren die van invloed zijn op de bedrijfscultuur, de arbeidsverhoudingen in Nederland, de rol en de invloed van branche- of vakorganisaties, de rol van de overheid op het gebied van arbeid, de verzorgingsstaat en de consumentenmarkt, de belangrijkste principes van budgettering, kenmerken van duurzame consumptie en productie, de rol en de invloed van consumentenorganisaties, de invloed van de media op het bestedingspatroon van consumenten.

Bron: [bijlage 1 behorend bij artikel 17a, derde lid](#)

We zullen drie kritiekpunten op de wet uiteenzetten, namelijk het socialiserende en moraliserende karakter, de tweezijdigheid en de onkritische aard van de wet. Deze kritiekpunten worden vervolgens ondersteund met voorbeelden uit de burgerschapsmethodes waarin de kritiek doorwerkt. Hierdoor wordt duidelijk hoe de wetgeving, die zeer discutabel beschreven is wanneer het gaat om kritisch burgerschapsonderwijs, tot uiting komt in de methodes die veel gebruikt worden in klaslokalen.

Kritiekpunt 1: Socialisatie en moralisatie

De wettekst begint met het overbrengen van een “bereidheid”, wat direct het moraliserende karakter van de tekst laat zien. Gecombineerd met het “verantwoord handelen”, “zich algemeen aanvaarde regels [...] eigen maakt *én* zich daar aan houdt” (eigen nadruk) en “stelt zich collegiaal op” wordt duidelijk dat het gaat om het aanleren van waarden, houdingen en bijpassende gedragingen. Simpelweg meedoen en je goed gedragen lijkt de strekking. Je moet je voegen naar het systeem zonder dit te bevragen.

Een eerste voorbeeld uit de methodes gaat over collegialiteit. Hierbij kunnen we ons afvragen wat collegialiteit precies inhoudt. In de werkomgeving kan het soms beter zijn even geen collega's te helpen of om een kritische bijdrage te leveren aan de werksfeer in plaats van de gewenste positieve bijdrage.

Collegialiteit is niet zo eenduidig als dat het wordt aangeleerd aan studenten, zoals we in onderstaande voorbeelden zullen zien.

In de methode van Essener staat een opdracht over collegialiteit, iets dat volgens de wet als goed burgerschap wordt gezien. In deze opdracht wordt aan studenten het volgende lijstje met collegiale deugden gepresenteerd.

1. Ik respecteer mijn collega's.
2. Ik zie wat collega's nodig hebben om hun werk goed te doen.
3. Ik help mijn collega's als dat nodig is.
4. Ik houd rekening met behoeften en belangen van collega's.
5. Ik lever een positieve bijdrage aan de werksfeer.
6. Ik sta ervoor open dat collega's mij aanspreken als ze iets dwars zit.
7. Ik kan goed samenwerken met mijn collega's.
8. Ik roddel niet over collega's.
9. Ik spreek collega's aan zonder aanvallende toon.

Bron: Jansen, van Midde, Tadema, & Vermeulen, 2020, Thema's burgerschap voor MBO

Hierbij moeten studenten aankruisen aan welke deugden zij voldoen. De afsluitende tekst bij deze opdracht luidt: "Heb je er 8 of 9 aangekruist? Dan ben je echt collegiaal. Heb je er minder? Dan moet je wat collegialiteit betreft nog wel wat leren." (Jansen, van Midde, Tadema, & Vermeulen, 2020) Deze laatste zin is problematisch. Studenten wordt een specifieke houding aangeleerd zonder dat er ruimte wordt geboden om hier kritisch over na te denken.

Een tweede voorbeeld uit de methodes van Essener en ook Noordhoff gaat over de reden om te werken. In Essener wordt de eerste reden om te werken simpelweg beschreven als: "om geld te verdienen". Je wil immers allemaal diensten en producten kunnen kopen. Als werknemer help je bedrijven hun doelstellingen te behalen en draag je bij aan de samenleving en het laten draaien van de samenleving. In Noordhoff wordt het als volgt beschreven:

Werk heeft een belangrijke betekenis voor de samenleving. Meer werk betekent dat meer mensen geld te besteden hebben. En als mensen vervolgens meer geld uitgeven, ontstaan daardoor weer nieuwe banen.

Ook voor de overheid is het belangrijk als veel mensen werken. Als er meer gewerkt wordt, ontvangt de overheid namelijk meer **belastinginkomsten**. Ook is de overheid dan minder geld kwijt aan bijstand en toeslagen.

THE ONLY
way to do
GREAT
work
IS TO
love
WHAT YOU DO

Bron: Ekens, Groot, Lemmen, & van Schilt, 2019, Nu Burgerschap

NU Burgerschap (2019) van Noordhoff maakt het economische belang van werken duidelijk voor de studenten. Meer werk is meer geld, is meer banen, is meer geld, etc. Kortom, economische groei is een belangrijke reden om te werken en misschien wel de belangrijkste. Interessanter en kritischer is om met studenten na te denken wat (betekenisvol) werk voor hen betekent. Wat is het sociale karakter van werk? Wat voor rol wil je spelen in de samenleving? Wat betekent werk voor de zingeving in jouw leven? Etc.

Werk wordt in deze burgerschapsmethode weergegeven als simpelweg dienstbaar zijn aan het stimuleren van de economie.

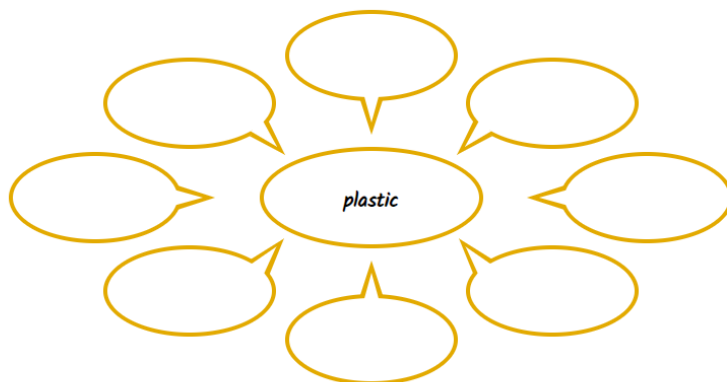
Het derde en laatste voorbeeld bij moralisatie heeft betrekking tot duurzaamheid: studenten wordt een duidelijke houding aangeleerd wanneer het gaat om duurzaamheid en het milieu, namelijk dat zij zelf (onterecht) verantwoordelijk worden gemaakt voor het milieu. Het eerste voorbeeld komt uit Thema's burgerschap van Essener en gaat over de plastic soep.

7A. Plastic soep

64%

Je maakt deze opdracht thuis of op school. Noem acht dingen om je heen die (gedeeltelijk) van plastic zijn gemaakt.

woordweb



Opslaan voor jezelf ✓ Nakijken en versturen

Door een opdracht als deze kunnen studenten het idee krijgen dat ze als consument als enige verantwoordelijk zijn voor het milieu. Zij gebruiken immers plastic en door al dat plastic ontstaat de plastic soep. Dit type opdracht doet geen recht aan de complexiteit van het probleem en legt indirect de schuld bij de consumenten, in dit geval de studenten. Dit is oneerlijk omdat consumenten vaak geen keuze hebben, ze kunnen niet kiezen voor iets anders dan plastic in veel gevallen. Ook (en misschien wel vooral) de overheid en grote bedrijven zijn verantwoordelijk voor dit probleem en zij hebben de macht en invloed om ervoor te zorgen dat er minder plastic wordt gebruikt. Het thema 'plastic' geeft kans om met studenten te spreken over de macht van bedrijven, het functioneren van het kapitalisme en hun eigen invloed in relatie tot de invloed van overheden en bedrijven. Het biedt de mogelijkheid om studenten te leren hoe het gebruik van plastic tot stand is gekomen, welke politieke keuzes worden gemaakt om plastic te blijven gebruiken en welke bedrijven en mensen hier baat bij hebben. Een opdracht als deze mist tevens een kenniscomponent. In plaats van alleen de houding of het handelen van de student te beïnvloeden zou hen kennis moeten worden bijgebracht over de problematiek van de plastic soep. Dat zou kritischer zijn en zou studenten beter leren nadenken over klimaatproblemen. Het wordt nu enkel gepresenteerd als een individuele verantwoordelijkheid van de student zelf.

In de methode "De maatschappij dat ben JIJ" van Codename Future worden studenten naar de site van het WNF geleid om daar een test in te vullen om te berekenen wat hun footprint is. Deze test is echter zo ingericht dat de studenten erg bewust worden van hun invloed op het klimaat. Dit omdat ze vergeleken worden met een onjuiste standaard. Wanneer je in de test invult en aangeeft vrijwel altijd verse groenten te kopen en nooit vlees te eten kom je qua voedingsscore op "gemiddeld Nederland", terwijl vegetarisch, vers eten zeker geen gemiddelde Nederlandse consumptie is. Door dit te suggereren wordt de student slecht afgebeeld. Met een dergelijk testje kan inzichtelijk worden gemaakt wat onze

consumptie voor de aarde betekent, dan zou het een kenniscomponent hebben. Door de huidige insteek lijkt er eerder gemoraliseerd te worden dan dat er wordt gewerkt aan kennisoverdracht en kritisch denken. De uitslag van de test bepaalt de voetafdruk, maar er wordt in de methode niet gesproken hoe de test tot stand komt en welke keuzes zijn gemaakt. Ook is het een kans om te praten over wat een footprint is en hoe die van de student zich verhoudt tot anderen, bedrijven en overheden. Men kan kritisch zijn op hoe diverse footprints gewaardeerd worden door bepaalde politieke partijen en hoe de samenleving zich hierin heeft ontwikkeld. Wat hebben we de afgelopen jaren geleerd van de wetenschap, welke politieke veranderingen zijn er geweest en hoe komt dit alles tot stand? Daarna kunnen studenten zich individueel positioneren in hun eigen standpunten op basis van kennis, discussie en reflectie.

Kritiekpunt 2: Tweezijdigheid

Waar normaal wordt gesproken over eenzijdigheid van bepaalde opvattingen is hier de tweezijdigheid van de opvatting een punt van kritiek. De wettekst begint namelijk heel duidelijk met een scheiding tussen enerzijds economisch burgerschap als arbeider en anderzijds als consument. De economische dimensie van burgerschap lijkt daardoor opgevat te worden als het persoonlijke, individuele aspect van economisch actief zijn. De wettekst formuleert de doelen immers in termen van jouw vermogen en jouw bereidheid. Deze tweezijdige opvatting (en strikte scheiding) maakt burgerschap tot een individuele aangelegenheid en daarmee wordt het maatschappelijke aspect tenietgedaan. Burgerschap hoeft niet individueel begrepen te worden. Het is bij uitstek een collectieve aangelegenheid waarbij het individu zich verhoudt tot haar of zijn omgeving. Het kan dan gaan over arbeid of over consument zijn. Maar het consumentisme als manier van leven is zeer maatschappelijk. Het is voor studenten belangrijk om te begrijpen in wat voor samenleving zij leven, het is de taak van onderwijs om de samenleving kritisch te beschouwen met studenten. Dit juist vanuit een maatschappelijk perspectief: wat moet werk betekenen in de maatschappij? Waarom vinden we werk zo belangrijk? Ben je als burger verantwoordelijk om het kapitalistische systeem draaiende te houden? En zo ja, ten behoeve van wie? Wat zijn de gevolgen van het consumeren van product x voor de medemens of wat kunnen maatschappelijke redenen te zijn om (bepaald) werk te doen of goederen en diensten te kopen? Of om juist tegen bepaald werk te zijn of te protesteren tegen bedrijven? De huidige tweezijdigheid lijkt in eerste instantie een bepaalde complexiteit te presenteren, namelijk dat je als individu zowel arbeid levert om de kapitalistische samenleving draaiende te houden en tegelijkertijd ook consument bent (ook in dienst van diezelfde samenleving te voeden). Echter, het is een zeer platte weergave van de individuele verantwoordelijkheid die wordt opgelegd aan studenten om hun steentje bij te dragen. Er wordt niet gesproken over alternatieve manieren van het inrichten van de economie en welke menselijke keuzes in het verleden (en nog steeds) zorgen voor de huidige werkwijze van de samenleving. De economische dimensie hangt hiermee sterk samen met de politieke-, sociale- en vitale dimensie van burgerschapsonderwijs. Nu wordt de student opgedragen kapitalistische uitgangspunten van het goede burgerschap en samenleven als grondslag te nemen voor hun individuele handelen. Onderwijsontwikkelaars zou daarboven moeten staan en deze keuze niet volgzzaam moeten omarmen zoals dat nu gebeurt.

De methoden van Noordhoff, CodenameFuture en Essener delen de economische dimensie ook op in consumeren en werken, zoals de wet voorschrijft. Een voorbeeld hier van is de introductie in *De maatschappij dat ben jij* van CodenameFuture:

“Waarom werk je eigenlijk? Krijg je genoeg betaald voor het werk dat je doet? Hoe zit het met belastingen en premies? Welke plichten en welke rechten heb je als werknemer? En hoe los je het op als je geen baan hebt? Daarover gaat het in de economische dimensie.

In de economische dimensie denk je ook kritisch na over jouw rol als consument. Je ontdekt hoe je verleid wordt door reclames. Hoe maak je een goede keus als je iets wilt kopen. En let je daarbij alleen op de prijs, of kijk je bijvoorbeeld ook naar duurzaamheid?” (Codename Future, van Gameren, & Wijga, 2017, p.110)

Kritiekpunt 3: Het gebrek aan uitdagen tot kritisch denken

Kritisch denken wordt in deze dimensie vertaald naar kritisch consumeren, zelfs kritisch denken over eigen arbeid wordt hier achterwege gelaten. Kritisch denken kan over veel meer gaan dan goed nadenken over welk product of dienst je wil kopen. Om kritisch te consumeren is kritisch denken nodig, maar de economische dimensie van burgerschap biedt veel meer mogelijkheden voor kritisch denken dan alleen maar consumeren. Het consumeren van een individu heeft invloed op veel medemensen en hangt nauw samen met thema's als gastarbeid, uitbesteding van productie of nadenken over winstmaximalisatie. Ook kennis over kinderarbeid, politieke keuzes hierin en overproductie om altijd te kunnen consumeren wanneer de westerse wereld dit wil is iets om rekening mee te houden. Ook hierin ontbreekt kennis en een kritische houding over de huidige wijze van (de totstandkoming van) het huidige systeem en de menselijke keuzes over hoe we nu de economie inrichten.

In het eerste hoofdstuk van de methode van Noordhoff, "NU Burgerschap", over de economische dimensie wordt kritisch denken gebruikt om aan te geven wat goede communicatie is. In dit hoofdstuk komen de begrippen die bij het onderdeel kritisch denken horen aan de orde.

KRITISCH DENKEN: OPEN GESPREK

conflict	Als je ruzie met iemand hebt of als je het helemaal niet met iemand eens bent.
feedback	Het geven van een reactie op het gedrag van een ander. Je beschrijft in de ik-vorm wat je ziet gebeuren.
ik-vorm	Als iemand zijn eigen ervaring beschrijft. Hij geeft de ander niet de schuld en valt de ander ook niet aan.
jezelf beheersen	Jezelf onder controle houden. Zorgen dat je niet iets doet waarvan je later spijt krijgt.
moeilijk gesprek	Een gesprek over een onderwerp waarover je liever niet begint te praten.
time-out	Even de tijd nemen om boosheid of verdriet minder te laten worden.
tip	Als je een ander duidelijk maakt wat hij een volgende keer anders kan doen.
top	Als je zegt wat een ander goed heeft gedaan.
voorstel	Een oplossing voor een probleem.

Kritisch zijn op wat je zegt en hoe je je emoties wel en niet gebruikt is nuttig. Maar in het hoofdstuk dat gaat over vakbonden, soorten werk en de reden om te werken is er veel meer stof om kritisch over te denken. Zoals: Waarom hebben we zo veel zzp'ers? Wat doen vakbonden nou echt? Functioneren ze wel? En hoe werkt dat poldermodel dat erachter zit? Wat is de verantwoordelijkheid van een werkgever? Moet een werkgever bijdragen aan het geluk van de werknemer als het menselijke leven om geluk draait? Wat is de reden om te werken? En hoe verhoudt geld zich tot geluk? Burgerschapsonderwijs krijgt door dit soort vragen meer karakter van echt burgerschap, gericht op samenleven en niet alleen op je eigen handelen en je eigen verantwoordelijkheid in dienst van de huidige economische opvattingen. Het stelt studenten in staat kennis te vergaren over de huidige opvattingen en totstandkoming hiervan, zodat ze kritisch kunnen overwegen welke keuzes ze maken en de kennis en attitude hebben om de samenleving te verbeteren. Kritisch burgerschap is gericht op participatie en niet op het volgen van de status quo, zoals dat nu in de wetgeving en methodes wel wordt omarmd.

Een ander voorbeeld van het onkritische karakter van de economische dimensie staat in *Thema's burgerschap voor MBO*. Hier wordt Allianz Partners beschreven en moeten de studenten beantwoorden wat voor bedrijfscultuur er heerst.

Lees bron 7 en beantwoord de vraag.

Allianz Partners is de grootste verzekerings- en hulpverleningsorganisatie ter wereld, met de waarden van een hechte familie. We vormen een internationale gemeenschap met diverse culturen, etniciteiten, talen, vaardigheden en persoonlijkheden. Bij Allianz Partners heeft iedereen een aandeel in het succes van het bedrijf. Samen bepalen we de toekomst.

Bron: website Allianz Partners



Bij welke soort bedrijfscultuur zou jij Allianz Partners indelen? Maak je keuze en licht daaronder je antwoord toe.

- ☐ Mensgerichte cultuur
- ☐ Resultaatgerichte cultuur
- ☐ Ertussenin

Wat hier gevraagd wordt is niet realistisch en al helemaal niet kritisch. Eerst lees je de tekst waar de slager zijn eigen vlees keurt (de bron is immers hun eigen site) en vervolgens moet je selecteren dat Allianz Partners een “Mensgerichte cultuur” heeft. Omdat dit toevallig niet onder het hoofdstuk kritisch consumeren valt hoeft de informatie niet meer te worden gecheckt of beoordeeld? Dit tekstje zou een fantastisch aanknopingspunt zijn om het te hebben over belangenverstrengelingen en het ophouden van een goede “image”, etc.

Merkwaardig genoeg...

Tot slot geen kritiek maar een merkwaardigheid van het beleid. Het hierboven beschreven socialiserende en moraliserende karakter is opmerkelijk in een neoliberal bestuur. Liberaal onderwijs heeft als doel studenten op te leiden tot vrije, autonome mensen. Hierbij staat het onderwijzen van brede kennis centraal. Echter is dat niet wat er nu gebeurt. De studenten worden houdingen en gedragingen aangeleerd in plaats van dat ze worden onderwezen in de mogelijkheden van burgerschap. Liberaal onderwijs zou moeten gaan over het *waarom* van burgerschap in plaats van (zoals nu) het *wat* van burgerschap (Oliver, 1969). Het beleid is dus liberaal, maar het onderwijs is niet liberaal.

Kritisch alternatief

Burgerschap kan ook anders, over de invulling van dit vak is veel discussie (Guérin, 2018; van der Ploeg, 2019a; van Rees, 2021; van Riet, Martens, Miedema, Hodgson, & Verhaegh, 2020). Er wordt zelfs gesteld dat het een principieel omstreden onderwerp is (van der Ploeg, 2019a). Vanuit de werkplaats burgerschap zijn al meerdere documenten gepubliceerd over de invulling van het burgerschapsonderwijs. Dit visiestuk gebruikt deze publicaties als inspiratiebron en past deze vervolgens toe op de economische dimensie van het Nederlandse burgerschapsonderwijs.

Het beginpunt van deze visieontwikkeling is de kritiek op de economische dimensie. De economische dimensie kan meer zijn dan kritisch consumeren, leren met geld omgaan en leren wat collegiaal gedrag is. Er kan kritisch worden gekeken naar de huidige economie, maatschappij en de invloed van de student. Zo kan de student leren kritisch te zijn op haar eigen economische rol maar ook op de rol van de maatschappij, de overheid en de bedrijfswereld. Dit draagt bij aan het doel van het burgerschapsonderwijs: bevorderen van autonomie en versterken van de democratie. Wanneer, zoals nu, één dominante ideologie het onderwijs stuurt verliest deze kritische vorm van onderwijs terrein en loopt het onderwijs kans te indoctrineren (Hofstee, 1992; Imelman, Wagenaar, & Weijer, 2017; van Riet, 2021). Met de uitwerking van deze visie en bijpassend onderwijs proberen we hier terrein terug te winnen.¹

Burgerschapsonderwijs kan gedefinieerd worden als bewuste schoolse activiteiten die werken aan het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid bij studenten (van der Ploeg, 2020). Hierbij gaat het om het leren verantwoordelijk te zijn voor en met elkaar. Het ontwikkelen van medeverantwoordelijkheid is in het onderwijs sterk verbonden met de ontwikkeling van taakverantwoordelijkheid en zelfverantwoordelijkheid (van der Ploeg, 2020).

Taakverantwoordelijk

Taakverantwoordelijkheid heeft te maken met specifieke beroepen. Hierbij gaat het om het verantwoordelijk zijn voor hoe en welke taken je uitvoert (van der Ploeg, 2020). Taakverantwoordelijkheid splitsen we in primaire en secundaire verantwoordelijkheden. Veel van wat er op het MBO onderwezen wordt heeft te maken met het aanleren van deze taakverantwoordelijkheden. Leren lassen, de veiligheid bewaren of assisteren bij een wortelkanaalbehandeling zijn voorbeelden van primaire verantwoordelijkheden. Deze worden eenduidig uitgelegd, dat wil zeggen dat er duidelijk is hoe de student vorm geeft aan haar taakverantwoordelijkheid. Deze primaire verantwoordelijkheden zijn ook beroep specifiek en verschillen dus per opleiding. Secundaire taakverantwoordelijkheden gaan om omgangsvormen en professionele gedragingen. Voor secundaire taakverantwoordelijkheden bestaat niet altijd dezelfde eenduidigheid. Collegiaal zijn kan immers op veel verschillende manieren en is per persoon anders.

Zelfverantwoordelijk

Zelfverantwoordelijkheid is verantwoordelijk zijn voor je eigen leven, leven zoals jij het goed vindt. In de economische dimensie kan dat naar voren komen door kritisch na te denken over wat je koopt, de keuze voor vrijwilligerswerk, werk of vrijetijd of het wel of niet geven van vijf euro aan de dakloze op straat.

¹ Een kritische lezer kan opperen dat wij hier toewerken naar een nieuwe ideologische invulling, namelijk die van het kritische denken. Een ideologie waarbij kritisch denken op een voetstuk wordt gezet en onaantastbaar is. Een belangrijk onderdeel van een ideologie is echter dat het niet vatbaar is voor kritiek. Vanuit het utopisch beeld van de ideologie is iedere kritiek een pasklaar antwoord te vinden. In onze uitwerking pogen wij juist deze openheid voor kritiek als utopisch beeld te nemen. Met kritisch denken als ideologie sta je open voor kritiek, ook kritiek op kritisch denken. Niets is onaantastbaar, we zullen moeten blijven nadenken, ook over kritisch denken.

Deze verantwoordelijkheden hebben overlap. Het wel of niet geven van de vijf euro heeft niet alleen met zelfverantwoordelijkheid maar ook met medeverantwoordelijkheid en het bewaken van de veiligheid is niet alleen taakverantwoordelijkheid maar ook direct medeverantwoordelijkheid én zelfverantwoordelijkheid. Burgerschapsonderwijs kan gebruik maken van de overlap die medeverantwoordelijkheid heeft met de andere twee verantwoordelijkheden omdat wanneer deze overlappen, ze vaak op gespannen voet komen te staan en voor persoonlijke (morele) vraagstukken zorgen.

Bijvoorbeeld:

Je werkt als manager in een kledingzaak. Het is jouw taak te selecteren welke kleding er in de rekken komt te hangen. Daarnaast is het jouw taak om de winkel zo winstgevend mogelijk te laten zijn. Collega's die bij je werken roepen je al maanden op om duurzame kleding in te kopen. Zij voelen zich niet meer goed bij het bijdragen aan de 'fast-fashion' industrie maar willen wel graag in jouw winkel blijven werken.

Taakverantwoordelijkheid	Zorgen dat de rekken volhangen
VB van medeverantwoordelijkheid	Omkijken naar medemens en klimaat/natuur
Zelfverantwoordelijkheid	Keuzes maken waar ik achter sta

In deze situatie kun je kijken naar hoe de verschillende verantwoordelijkheden zich tot elkaar verhouden. Je kan hier eerst kijken naar het medeverantwoordelijk zijn voor de belangen van je collega's en voor het milieu, maar ook voor de makers van de kleding (medemensen die je niet direct kent, maar wel gevolgen ondervinden van jouw keuzes). Op basis van deze belangen zou je er voor kunnen kiezen de rekken vol te hangen met duurzame kleding. Dit heeft echter wel consequenties voor de winkel en daarmee voor jouw baan. Deze consequenties kunnen problematisch zijn voor jouw taakverantwoordelijkheid als manager, je moet immers een winstmakende winkel runnen. Vanuit deze spanning zou je kunnen overleggen met andere winkeliers over de inkoop van duurzame kleding, zo zal je buurman bijvoorbeeld niet al je klanten af nemen door goedkopere t-shirts te verkopen. Tegelijkertijd speelt constant de zelfverantwoordelijkheid mee. Je kunt jezelf afvragen of het aan jou is om hier verandering in te brengen, is dit dan niet een verkapt vorm van 'consumer side activism'. Je kunt hier je bedenkingen over hebben. Zo kun je van mening zijn dat de overheid duurzame inkoop zou moeten reguleren of er überhaupt tegen zijn omdat je denkt dat de bijdrage van jouw winkel aan de oplossing van het probleem nihil is. Ga zo maar door. Duidelijk is dat de verschillende verantwoordelijkheden continu op gespannen voet staan met elkaar en voor persoonlijke uitdagingen zorgen.

Kritisch denken

Wanneer dit duidelijk wordt, biedt dit in het onderwijs de kans om te kijken naar verschillen tussen belangen, normen en waarden. Deze verschillen bieden de kans om aan kritisch denken te werken. Hierbij werken we aan kritische openheid en reflectief scepticisme (Sosu, 2013). Het ontwikkelen van reflectief scepticisme gaat om het actief onderzoeken van situaties en stellingen (zijn de t-shirts wel duurzaam? Wat is mijn invloed nou echt? Wie zijn er (nog meer) verantwoordelijk?). Daarbij is het van belang dat je leert je eigen keuzes goed te onderbouwen en open te staan voor tegenargumenten. Bij reflectief scepticisme gaat het om het (her)evalueren van eigen acties, keuzes, ervaringen en hun implicaties (was het de juiste keuze om geen gehoor te geven aan mijn werknemers?). Hier kan aan gewerkt worden in de situaties waar de verantwoordelijkheden op gespannen voet staan. Door hier als docent op aan te sturen kun je de studenten uit het 'meedoen-en-zeker-weten' trekken. Zo maak je van onbewuste burgerschapsvorming bewust burgerschapsonderwijs. Dit meedoen-en-zeker-weten ontstaat namelijk wanneer leerlingen onbewust kennis opdoen of houdingen en acties nadoen, zoals voorkomt bij het opvoeden van jonge kinderen (Imelman et al., 2017). Bij burgerschapsonderwijs kan dit echter

doorbroken worden en kritisch worden gezien. Het burgerschapsonderwijs *verontzekerd* op deze manier: kennis en zekerheden die normaal gewoon gereproduceerd werden staan nu ter discussie.

Het meedoen-en-zeker-weten doorbreken binnen de economische dimensie kan op verschillende onderwerpen. Hieronder kort een paar voorbeelden.

Werk

Een veelvoorkomende opvatting is dat je werkt om geld te verdienen. Nu staat er nog in de boeken dat “werk betekent dat meer mensen geld te besteden hebben” of “De eerste reden is simpel: om geld te verdienen”. Dit versterkt alleen maar het meedoen. Bij burgerschapsonderwijs bestaat er juist de ruimte om dit te ondervragen en te onderzoeken wanneer je juist niet meer wil of moet doen. Onderwijsmomenten geven ruimte voor vrij denken, zonder directe gevolgen. Experimenteren met gedachten en ideeën behoort tot de aard van onderwijs (van Riet, 2021). Samen met de studenten kun je kijken naar wat je liever zou hebben, geld en een zware baan of vrijheid en wat minder geld. Hierbij hoeft je niet de nadruk te leggen op dat geld niet gelukkig maakt of dat economische welvaart niet het grootste goed is (dit mag natuurlijk wel). Het gaat juist om het bevragen van de veronderstelling dat je werkt om geld te verdienen.

Zzp-er's

In de methodes wordt vaak onderwezen dat zzp'er zijn veel vrijheid geeft en dat het een vorm van ondernemen is. Hierbij kun je aan de studenten vragen of het echt vrijheid oplevert en of elke zzp'er ook een ondernemer is. Hierbij kun je de gedwongen zelfstandige meenemen, het verlies van vaste contracten en het verkapte dienstverband.

Duurzaamheid

Minder water gebruiken, geen plastic verpakkingen kopen of duurzaam shoppen, een aantal opvattingen over duurzaam handelen die veelvoorkomend zijn. Het zijn ook verdedigbare opvattingen om over te dragen op studenten maar dit zorgt wel voor meedoen-en-zeker-weten. In burgerschapsonderwijs is het van belang de studenten te laten nadenken of wat zij als consument kunnen doen echt zinvol is en wat voor andere invloeden er nog zijn. Duurzaamheid behandelen en de verantwoordelijkheid bij het 'meedoen' van de consument leggen is niet erg kritisch en maakt mooie kritische discussie over dit onderwerp onschadelijk. Hierover is meer te lezen in een artikel van Van der Ploeg (2019)

Het belangrijkste om mee te nemen uit deze voorbeelden is dat omstreden onderwerpen als omstreden en complexe onderwerpen als complex moeten worden onderwezen. Onderwijs dat dit niet doet bekijkt haar onderwerpen niet kritisch en kan in het ergste geval indoctrinerend werken (Van Riet, 2021). Als in Nederland de meningen verdeeld zijn over een onderwerp moet dit in het onderwijs aan bod komen.

Benadering

Een laatste onderdeel van onze visie is de benadering van het burgerschapsonderwijs. Hiermee hebben we het niet over wat er onderwezen wordt maar hoe er onderwezen wordt. Een veelvoorkomende kritiek is dat burgerschap teveel individualistisch wordt bekeken (Biesta, 2011; Guérin, 2018; Hung, 2010, 2011; Parra, Bakker, & van Liere, 2021; van Rees, 2021). Dit terwijl burgerschap bij uitstek een sociale en culturele aangelegenheid is. Burgerschapsonderwijs zou daarom meer aandacht moeten hebben voor de student-in-context en de student-in-interactie naast aandacht voor kennis en vaardigheden (Biesta, 2011).

Een van de manieren om burgerschapsonderwijs zo te benaderen is door gebruik te maken van frictie. Zoals eerder de verantwoordelijkheden van één student op gespannen voet kunnen staan kunnen deze in

context of in interactie ook botsen. Voor het gebruik van frictie in het klaslokaal zijn grofweg twee mogelijkheden: deliberatief of agonistisch. Kortgezegd, het gezamenlijk zoeken naar oplossingen (Guérin, 2018) of het gebruiken van de school als speelplaats voor conflict (Parra et al., 2021). Beide werken aan argumenteren, redeneren en kritisch denken maar de nadruk ligt of op het vinden van oplossingen of bij het oefenen van conflict. Bij het vinden van oplossingen leren studenten dat in de samenleving iedere keuze nieuwe problemen met zich mee brengt. Bij het oefenen van conflict leren de leerlingen dat conflict en democratie sterk met elkaar verbonden zijn. Door in de klas te oefenen met conflict op een ‘speelse’ manier kun je leerlingen voorbereiden op frictie in de maatschappij.

Hier een voorbeeld van een les vanuit het deliberatieve en het agonistische perspectief:

Neem weer het voorbeeld van de winkel. De werknemers, manager en eigenaar van de winkel hebben verschillende opvattingen van de rol die de winkel speelt. Voor de werknemers (die duurzame kleding willen verkopen) is het naast een manier om geld te verdienen ook een maatschappelijk instrument om aan duurzaamheid te werken terwijl het voor de eigenaar vooral om de omzet gaat (in dit voorbeeld wel te verstaan). Deze verschillende opvattingen leiden tot spanning op de werkvloer. Dit voorbeeld kun je als volgt gebruiken:

Deliberatief

In de deliberatieve les kun je de klas in groepen verdelen, deze groepen hebben allemaal een werknemer, manager en een eigenaar. Vervolgens wordt het nemen van een gezamenlijke beslissing als doel gesteld. Dit moet immers want anders verlaten straks de werknemers de kledingwinkel of worden de contracten niet verlengd. Door middel van onderzoek naar kleding, de afzet van duurzame kleding en de invloed van consumenten op het milieu proberen de leerlingen gezamenlijk tot een besluit te komen. Hierbij is het van belang dat alle groepsleden hun eigen “rol” vervullen en op een ander belang letten, duurzaamheid of winst. De beslissing moet berusten op consensus en goed zijn onderbouwd voordat deze bij de docent wordt aangeboden. Tot slot is er de optie tot vrij reflecteren op het proces, zonder dat bepaalde rollen gespeeld moeten worden.

Geïnspireerd door: *Group problem solving as citizenship education* (Guérin, 2018)

Agonistisch

Omdat het agonistisch perspectief niet gericht is op het vinden van een oplossing maar juist de frictie als begin en eindpunt heeft hoeft er uiteindelijk geen consensus te ontstaan. Voor het eindpunt van de les kan gekeken worden naar de context. In dit geval gaat het om een kledingwinkel waar in eerste instantie de eigenaar de beslissingen maakt en hierna de manager. In dit geval kan het einde van de les gevonden worden in hegemonie. Op basis van deze hegemonie zou de eigenaar of manager van de winkel uiteindelijk een beslissing maken.

Om de klas in groepen te verdelen kan gebruik gemaakt worden van hun eigen voorkeur. De docent schetst het scenario en geeft een aantal (niet alle!) punten om rekening mee te houden in hun afwegingen. Hiermee geeft de docent een versimpeld beeld van de discussie en kunnen de studenten kiezen welke rol zij willen vervullen. Vervolgens kunnen de studenten samen met de medestudenten van dezelfde rol onderzoeken hoe hun standpunt te verdedigen valt. Hierbij is het uiteraard niet verboden te veranderen van overtuiging. Sterker nog, als blijkt dat een werknemer zijn mening heeft bijgesteld leidt dit alleen tot meer frictie (dit betekent echter niet dat je het moet aanmoedigen). Tot slot komt er een werkoverleg waarin de werknemers bij de werkgever het probleem aankaarten en waar gediscussieerd wordt. Na verloop van tijd eindigt de docent de discussie en wordt er een kort overzicht gegeven van de belangrijkste punten en welke opvatting het sterkst aangehangen wordt in de klas. Belangrijk is ook om op metaniveau te reflecteren: hoe ging het?

Geïnspireerd door: Political emotions in environmental and sustainability education
(Tryggvason & Mårdh, 2019) en How to End a Discussion: Consensus or Hegemony?
(Tryggvason, 2019)

Op naar (echt) economisch burgerschap

Door middel van dit artikel is geprobeerd stappen te zetten richting een alternatieve, kritische invulling van de economische dimensie. Waar kritisch denken op de voorgrond komt te staan en economisch burgerschap meer is dan slechts arbeid en consumeren. Om dit te vertalen naar het klaslokaal zijn acht didactische handvatten opgesteld. Deze handvatten helpen bij het vormgeven van (economisch) burgerschapsonderwijs. Ze geven niet de inhoud, maar de benadering of de oriëntatie van het onderwijs richting. We zijn ons bewust dat het lastig is alle handvatten elke les mee te nemen en dat deze handvatten niet allesomvattend zijn. Ze kunnen echter bijdragen aan de ontwikkeling van kritischer burgerschapsonderwijs. Puntsgewijs:

1. Burgerschapsonderwijs heeft een maatschappelijk aspect als onderwerp, probeer de aandacht te vestigen op maatschappelijke aspecten of de relatie tussen de studenten en de maatschappij. Evenals de taak- en zelfverantwoordelijkheid van de studenten. Maak met hen inzichtelijk hoe bijvoorbeeld diverse opvattingen van zelfverantwoordelijkheid gevolgen hebben voor hoe ze omgaan met burgerschapsvraagstukken.
2. Burgerschap(sonderwijs) bestaat altijd in context en in interactie. Het is geen individuele aangelegenheid.
3. Conflicterende opvattingen kunnen leerzaam zijn: ze leggen verschillende denkwijzen bloot, bieden ruimte om te werken aan probleemoplossend vermogen en samenwerken maar ook voor het leren omgaan met verschillen en leren conflicteren.
4. Kritisch denken is geen instrument maar een geïntegreerd onderdeel van burgerschapsonderwijs. Ieder onderwerp kan (en moet) kritisch bekeken en bevraagd worden. Zo komt kritisch denken structureel terug in het burgerschapsonderwijs.
5. Denk in de burgerschapslessen ook kritisch na over de huidige maatschappij en je eigen onderwijs. Zo leer je de huidige maatschappij bevragen en uiteindelijk te verbeteren. Op deze manier wordt er niet alleen kritisch gedacht binnen bepaalde onderwerpen (met vooraf vastgezette uitgangspunten en normen) maar ook over de onderwerpen zelf (dus het bevragen van de uitgangspunten en normen).
6. Geef tegelijkertijd houvast, gooi studenten niet in het diepe met zinnen als: “burgerschap kan alles zijn, bedenk zelf maar hoe je het wilt aanpakken”. Als docent heb je de taak de studenten mee te nemen en boven zichzelf uit te laten stijgen, hiervoor geef je ze aanknopingspunten en stellingen om zich tot te verhouden. Stap voor stap.
7. Rechtvaardig naar de studenten waarom je keuzes hebt gemaakt in onderwerpen en leerstof. Door te laten zien voor welke stof je juist wel of juist niet gekozen hebt geef je ze handvatten om hun eigen burgerschap kritisch mee te kunnen bezien.
8. Als docent ben je ook burger. Deel je twijfel, hoe probeer jij zelf te “burgeren”? Besteed hierbij aandacht aan de tijdelijkheid van oordelen. Als burger ben je vrij om je mening te veranderen wanneer je tot nieuwe inzichten bent gekomen. Je bent hierin een rolmodel (Van Riet, 2020).

Rechtvaardiging

De handvatten vloeien in meer of mindere mate natuurlijk uit de kritische burgerschapsopvatting die wordt aangehangen en de kritiek op het beleid. Om de punten echter extra kracht bij te staan volgt hier onder de wetenschappelijke rechtvaardiging van de verschillende handvatten:

1. De publieke zaak

Economisch burgerschap begrepen in termen van consumeren en werken, ingevuld vanuit een neoliberale overtuiging heeft de neiging burgerschap tot persoonlijke identiteit en voorkeuren te reduceren. Er wordt bijvoorbeeld nagedacht over wat voor werk je wilt doen, of hoe je wilt consumeren. Dit is uiteraard goed om (kritisch) over na te denken maar is geen burgerschap. Burgerschap heeft betrekking op de publieke zaak, met vragen die gaan over hoe de samenleving ingericht zou moeten worden en wat van maatschappelijk belang is (Biesta, 2011; Mouffe, 2005). Burgerschapsonderwijs legt dus het verband tussen de studenten en de publieke, politieke of gemeenschappelijke sfeer (Tryggvason & Mårdh, 2019). Of nog simpeler, het heeft te maken met een “wij-zij” denken (Tryggvason & Öhman, 2019). Bij dit “wij-zij” denken gaat het niet om een essentieel verschil tussen wat “wij” en “zij” *zijn* maar om een verschil in wat “wij” en “zij” *willen* (Zembylas, 2011).

2. Individueel burgerschap

Burgerschap opgevat als individueel burgerschap leidt snel tot een opvatting van persoonsvorming, in de indoctrinerende zin van het woord. En goed onderscheid tussen persoonsvorming en vorming tot persoon-willen-zijn is van belang in het burgerschapsonderwijs (Biesta, 2020). Doordat het zoals bovengenoemd om de publieke zaak gaat kan burgerschap niet individueel zijn er is dan immers geen “wij” maar een “ik”. Het neoliberale onderwijs werkt weliswaar aan zelfontplooiing maar ook liberaal burgerschapsonderwijs zou de maatschappij moeten koppelen aan het individu. Hierdoor ontstaat er burgerschap-in-interactie of -in-context (Biesta, 2011).

3. Conflict

Uit de publieke zaak hier boven volgt automatisch dat er conflict kan ontstaan. Het “wij-zij” denken ontstaat door een verschil in wat de studenten willen voor de maatschappij (en henzelf). Dit conflict is inherent aan de open democratische samenleving (Mouffe, 2005). Dit conflict gebruiken om het burgerschapsonderwijs mee in te richten is dan ook logisch. Als de student in contact wordt gebracht met de politieke sfeer komt deze automatisch ook in contact met de bijbehorende conflicten. Dit conflict kan van waarde zijn voor het onderwijs, zoals uitgewerkt in deel 2 (Guérin, 2018; Parra et al., 2021).

4. Kritisch denken

Kritisch denken vraagt om constante en vooral bewuste aandacht en inzet (Guérin, 2018; van Riet et al., 2020). Zo blijkt dat docenten vaak (89%) denken aan kritisch denken te werken maar dat dit in de praktijk niet of nauwelijks het geval is (Marin & Halpern, 2011). Daarnaast is een valkuil kritisch denken toe te voegen als competentie of skill waar zo nu en dan aandacht aan besteed wordt. Hierdoor wordt kritisch denken een instrument en verliest het zijn waarde (van der Ploeg, 2018). Constant en bewust werken aan kritisch denken begrepen als “problemen maken en dóórvragen, bevorderlijk voor ontregelen en schuren, voor desoriënteren en on(t)zekeren, voor verzet en verwondering, voor scepsis en bescheidenheid” (van der Ploeg, 2018). Op deze manier past het precies bij boven- en onderstaande punten.

5. Maatschappij bevragen

Kritisch burgerschap heeft als eigenschap dat het kritisch denken niet alleen wordt ingezet binnen de maatschappelijke thema's maar ook over de thema's en over de maatschappij zelf. Dit staat aan de basis van het ontwikkelen van autonoom en kritisch burgerschap (Zuurmond, Guérin, van der Ploeg, & van Riet, 2021).

6. Beginpunt

Burgerschap als omstreden onderwerp onderwijzen kan als gevolg hebben dat studenten door de bomen het bos niet meer zien en er niets geleerd wordt. Om het burgerschap toch goed te kunnen geven helpt het daarom een beginpunt te nemen. Dit kan bijvoorbeeld door een versimpelde discussie, dit helpt bij het aanspreken van de student.

7. Rechtvaardigen

Je keuzes in het onderwijs doen er toe. En bij burgerschapsonderwijs doen niet alleen de keuzes er toe maar ook jouw rechtvaardiging van je keuzes. Geef studenten inzicht in jouw keuzeproces en rechtvaardiging (Van Riet, 2020; Van Riet, 2021), dit maakt je onderwijs transparant. Dit zorgt er voor dat je onderwijs geen “verborgen agenda” heeft en je niet per ongeluk (of expres) studenten jouw zienswijze oplegt (Guérin, 2018).

8. Tijdelijkheid van oordeel

Burgerschap is veranderlijk en omstreden, zo ook de democratie. Ook studenten kunnen tijdens het proces van kritische reflectie of discussie hun mening bijstellen. Besteed hier aandacht aan. Je mening veranderen is geen zwakte maar getuigt juist van inzicht en openheid tot verandering (van Riet et al., 2020). Deze openheid is een van de doelen van het burgerschapsonderwijs (Dewey, 1916). Laat zien dat je dit als docent zelf ook doet en dat ook jij constant bezig bent met “burgeren”.

Referenties

- Biesta, G. (2011). Learning Democracy in School and Society. In *Learning Democracy in School and Society*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta, G. (2020). Gert Biesta over de voorstellen van “curriculum.nu.” Retrieved from Didactiefonline website: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gert-biesta-over-de-voorstellen-van-curriculumnu>
- Codename Future, van Gameraen, E., & Wijga, K. (2017). *De maatschappij dat ben JIJ - Niveau 1/2*. Den Haag: Codename Future.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Project Gutenberg.
- Ekens, T., Groot, L., Lemmen, K., & van Schilt, J. (2019). *Nu Burgerschap - Niveau 3/4*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Guérin, L. (2018). Group problem solving as a different participatory approach to citizenship education. *Journal of Social Science Education*. <https://doi.org/10.2390/jsse-v16-i2-1608>
- Guérin, L. (2019). *De wet en Burgerschap: beperkingen en uitdagingen*.
- Hofstee, W. K. B. (1992). Burgerschap in praktijken. In P. van Gunsteren, H.R.; den Hoed (Ed.), *Burgerschap in praktijken* (p. 291). 's-Gravenhage: Sdu uitgeverij.
- Hung, R. (2010). In search of affective citizenship: From the pragmatist-phenomenological perspective. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.5.488>
- Hung, R. (2011). Citizenship with/in or without lifeworld? A critical review of the contemporary perspectives of citizenship. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.2.172>
- Imelman, J. D., Wagenaar, H., & Weijer, W. (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Jansen, T., van Midde, D., Tadema, J., & Vermeulen, J. (2020). *Thema's Burgerschap voor MBO - Niveau 3/4* (R. van Midde, T. Rijpkema, & T. Schuurman, Eds.). Wormerveer: Uitgeverij Essener.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>
- Mouffe, C. (2005). *The democratic paradox*. Verso.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit*. New Jersey: Princeton University Press.
- Oliver, M. W. (1969). *Realism in Education*. New York: Harper & Row.
- Parra, S. L., Bakker, C., & van Liere, L. (2021). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- Tryggvason, Á. (2019). How to End a Discussion: Consensus or Hegemony? A Response to “Education for Deliberative Democracy and the Aim of Consensus.” *Democracy and Education*, 27(2). Retrieved from <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss2/5>
- Tryggvason, Á., & Mårdh, A. (2019). Political emotions in environmental and sustainability education. In K. van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching*

- (1st ed., pp. 234–242). <https://doi.org/10.4324/9781351124348-21>
- Tryggvason, Á., & Öhman, J. (2019). Deliberation and agonism. In K. van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching* (pp. 115–124). <https://doi.org/10.4324/9781351124348-10>
- van der Ploeg, P. (2018). Kritisch denken en ontvorming. *Cultuurkrant NL*, 10.
- van der Ploeg, P. (2019a). Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme. *NRO Werkplaats Democratisering van Kritisch Denken*, (November).
- van der Ploeg, P. (2019b). *Voorstellen Mens en natuur onkritisch over duurzaamheid*.
- van der Ploeg, P. (2020). *Leren kritisch denken in Burgerschapsvorming, Bildung en beroepsonderwijs*.
- van Rees, P. D. (2021). *Discussiebijdrage: Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsoffensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap*. [Manuscript in voorbereiding].
- van Riet, D. (2020). De docent als rolmodel: een morele plicht. Utrecht: ROC Midden Nederland.
- van Riet, D. (2021). *Teaching as political acting*. Tilburg: Tilburg University.
- van Riet, D., Martens, L., Miedema, T., Hodgson, E., & Verhaegh, M. (2020). *De kritisch denkende student in het mbo: autonoom en constructief*. Utrecht: Expertisecentrum Kritisch denken ROC Midden Nederland.
- Wagenaar, H. (2017). Hoe de ideologieën van zelfontplooiing en de vrije markt het onderwijs bedreigen. In W. Imelman, J.D.; Wagenaar, H; Weijer (Ed.), *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs* (pp. 67–102).
- Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 53–67. <https://doi.org/10.1177/1746197910397911>
- Zuurmond, A., Guérin, L., van der Ploeg, P., & van Riet, D. (2021). *Learning to question the Status Quo. Critical thinking, Citizenship Education and Bildung in Vocational Education*. [Manuscript in voorbereiding].