



Amsterdam University of Applied Sciences

Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid

een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs

Nieuwelink, Hessel

Publication date
2023

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nieuwelink, H. (2023). *Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid: een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam.

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.



Hogeschool
van Amsterdam



LECTORALE REDE

Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid

Een pleidooi voor het versterken
van burgerschapsonderwijs

Hessel Nieuwelink

Lector Burgerschapsonderwijs

Creating Tomorrow

Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid
Een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs

Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid

*Een pleidooi voor het versterken
van burgerschapsonderwijs*

Lectorale rede

In verkorte vorm uitgesproken op

donderdag 9 februari 2023 door

Hessel Nieuwelink

Lector Burgerschapsonderwijs

Cover: Textcetera, Den Haag
Omslagafbeelding: Yente den Rooijen
Grafisch Ontwerp: Studio Iris, Leende

ISBN: 978-94-6301-439-7

© Hessel Nieuwelink / HvA Publicaties, Amsterdam, 2023

Een PDF editie van deze publicatie is vrij te downloaden van de HvA website.

<https://www.hva.nl/onderzoek/impact-en-output/lectorale-redes/publicaties/publicaties-lectorale-redes.html>

Inhoudsopgave

Inleiding	7
Mijn lessen met burgerschapsonderwijs	9
Burgerschap en een weerbare democratie	13
Burgerschap van kinderen en jongeren	21
Motieven voor beleid over burgerschapsonderwijs	26
Wat is dat dan, burgerschapsonderwijs?	30
Burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen	36
Weging van burgerschapsonderwijs in Nederland	46
Dankwoord	53
Curriculum vitae	55
Referenties	56

Inleiding

Klimaatverandering, migratie, de oorlogen in Oekraïne en Jemen, racisme, hoge inflatie, woningnood, lerarentekort, coronalockdowns, politieke onvrede en een pluriformiteit in opvattingen hierover. Ik geef het je te doen als kind of jongere om op te groeien in Nederland anno 2023; en de samenleving, politiek en wereld van nu te leren begrijpen. Geredeneerd vanuit al deze maatschappelijke ontwikkelingen en crises, is het niet vreemd dat er in Nederland en andere landen brede steun is voor het idee dat leerlingen op school moeten leren over deze vraagstukken, oftewel: het burgerschapsonderwijs. Scholen hebben niet alleen de taak om leerlingen taal- en rekenvaardigheden bij te brengen en hen voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Scholen moeten leerlingen ook begeleiden bij het vinden van een rol in de samenleving en wereld.

Het lectoraat Burgerschapsonderwijs werkt samen met scholen, leraren, lerarenopleiders, beleidsmakers en onderzoekers, om het burgerschapsonderwijs te versterken. In deze lectorale rede wil ik de inhoudelijke richting van het lectoraat formuleren. Op veel scholen werken leraren en schoolleiders met veel expertise en enthousiasme aan deze burgerschapsopdracht. Daar kunnen we hoopvol over zijn. Tegelijkertijd zijn er ook veel aandachtspunten. Het belangrijkste is dat we leerlingen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs te beperkt leren over democratie en hen te weinig introduceren in 'de politieke wereld'.¹ Natuurlijk krijgen ze les over democratie, maar het lukt ons nog onvoldoende om leerlingen en studenten de kracht van dit mooie ideaal in al zijn facetten en weerbarstige praktijken te laten zien. In deze rede zal ik het idee van veerkrachtige democratische gezindheid uitwerken, laten zien dat we hier in het onderwijs nog beperkt mee werken en zal ik richtingen formuleren om dit meer te integreren in de dagelijkse onderwijspraktijk.

1 Er valt veel voor te zeggen dat ook in het hbo en op de universiteit aandacht zou moeten komen voor burgerschapsvorming van studenten, maar dat valt nu buiten de scope van de lectorale rede.

Mijn lessen met burgerschapsonderwijs

Het is niet vanzelfsprekend dat kinderen en jongeren ervaren dat zij een rol kunnen spelen in de samenleving en politiek. Ook scholen worstelen met de burgerschapsopdracht. Kinderen en jongeren worden nogal eens onderschat in hun mogelijkheden om de samenleving en politiek te begrijpen. Zij zouden daar nog niet aan toe zijn of het zou te ingewikkeld voor ze zijn. Onderwijs daarover vraagt ook nogal wat van leraren. Tijdens mijn werk als leraar maatschappijleer, lerarenopleider en onderzoeker heb ik ondervonden wat de kracht van kinderen en jongeren is en hoe mooi maar ook complex het onderwijs over burgerschap en democratie is. Ik wil daarom beginnen met het schetsen van drie ervaringen die voor mij vormend zijn geweest.

‘Die vmbo’ers kunnen dat niet’

Een helaas veelvoorkomend idee is dat abstracte onderwerpen voor leerlingen in het vmbo te ingewikkeld zijn. Niet alleen de leerlingen hebben vaak het gevoel dat zij ‘maar vmbo’ers zijn’ en dus de lesstof niet te ingewikkeld moet zijn – ook behoorlijk wat docenten delen dit idee. Vroeg in mijn onderwijsloopbaan heb ik ervaren dat in deze opvatting weinig waarheid schuilt.

Mijn eerste echte onderwijsbaan was een zwangerschapsvervangende op een vmbo in Amsterdam-Noord. Van de late herfst van 2002 tot de zomer van 2003 gaf ik les aan een diverse groep leerlingen in een vervallen gebouw. Een substantieel deel van de leerlingen kwam het stadsdeel zelden uit. Veel ouders hadden moeite om rond te komen. De schoolleiding was bij verschillende leerlingen vooral blij als ze überhaupt naar school kwamen. Niet echt een omgeving die leerlingen alle kansen bood om zich te ontwikkelen.

In de winter van 2002-2003 stond de regering George W. Bush op het punt Irak binnen te vallen om een einde te maken aan het bewind van Saddam Hoessein. Mondiaal en ook in Nederland leidde dit tot heftige debatten. Ik studeerde op dat moment politicologie en volgde een module over de internationale rechtsorde. Het ene moment besprak ik op de universiteit allerlei redenen waarom een inval wel of niet rechtvaardig zou zijn. Het andere moment zat ik in een lokaal met mijn vmbo-leerlingen. Het opvallende voor mij was dat deze leerlingen precies dezelfde argumenten gebruikten als mijn medestudenten. Mijn leerlingen waren natuurlijk niet zo welbespraakt, maar dezelfde gebalanceerde argumentatie voor of tegen de inval herkende ik bij mijn leerlingen.

En begrijp me goed. Dat deze jongeren tot een dergelijke gebalanceerde argumentatie kwamen, lag niet aan mij. Ik was een beginnende docent die allerlei stevige beginnersfouten maakte. Wat ik wel goed deed, was dat ik ingewikkelde vraagstukken met hen besprak en hen daarin serieus nam.

Geen les over verkiezingen

De andere ervaring met onderwijs over burgerschap en democratie die vormend voor mij is geweest, was als onderzoeker. Voor mijn proefschrift interviewde ik vmbo- en vwo-leerlingen over hun opvattingen over democratie en hun ervaringen hiermee op school. De leerlingen zaten op scholen met zeer welwillende docenten die het belang van burgerschapsonderwijs inzagen en vol vuur over hun leerlingen konden vertellen. Ik interviewde de leerlingen voor de tweede keer toen ze in de vierde klas zaten. Het waren zeer geanimeerde gesprekken die ruim een uur duurden en sommige wel bijna tweeënhalf uur. Ik vroeg leerlingen onder andere naar hun ervaringen op school met aspecten van democratie, zoals besluitvorming, het voeren van discussies en aangemoedigd worden tot maatschappelijke en politieke betrokkenheid. De leerlingen deden allemaal erg hun best om voorbeelden te geven van de manieren waarop hun school hiermee bezig was – ook al was dat soms, ook in hun ogen, wat beperkt. Richting het eind van de gesprekken kwamen we over de Tweede Kamerverkiezingen te spreken die een paar maanden voor het interview hadden plaatsgevonden. Ook al waren er verschillen tussen de scholen, de vwo-leerlingen konden uitleggen hoe de verkiezingen waren besproken. Er waren kieswijzers ingevuld en soms nabesproken, er was meegegaan met de Scholierenverkiezingen, de uitslag van de verkiezingen was besproken, potentiële coalities waren de revue gepasseerd en de uiteindelijke coalitie van wvd en PvdA was besproken. Bij de vmbo-leerlingen was dat een ander verhaal. Zij hadden de verkiezingen niet besproken in de klas. Een enkele leerling wist te melden dat er een docent was die op de gang ernaar verwees. In de ogen van de leerlingen was het wel jammer maar ook wel logisch: zij waren immers examenleerlingen en hadden geen maatschappijleer meer. Bij navraag meldden ook hun docenten dat zij het belang ervan zagen, maar dat het toch niet lukte om activiteiten over de verkiezingen te organiseren.

De gesprekken met deze jongeren lieten mij zien dat we in het Nederlandse onderwijs niet altijd goed zijn in het introduceren van leerlingen in de politiek en dat we dit vooral bij vmbo-leerlingen te vaak achterwege laten.

Een les over de moord op Van Gogh

Lesgeven over burgerschapsonderwerpen kan ook allerlei controverses oproepen – zeker als het over heftige gebeurtenissen gaat en identiteiten van leerlingen raakt. Lesgeven over zulke onderwerpen vraagt veel van je als leraar, zoals een open gesprek faciliteren, alle leerlingen een podium geven en veilige ruimte bieden. De ingewikkeldheid van het voeren van gesprekken over controversiële onderwerpen werd mij zeer duidelijk toen ik een jaar les gaf op een school in Amsterdam-West en Theo van Gogh vermoord werd. Ik wilde de moord met mijn klassen bespreken, zodat leerlingen hun emoties konden uiten en ze met elkaar in gesprek konden gaan over de moord.

In mijn havo 5-klas liepen de gemoederen al snel hoog op. En daar stond ik dan met mijn goede intenties rondom openheid, veiligheid en ruimte bieden voor emoties. Tussen leerlingen onderling waren er flinke irritaties. Sommigen waren boos op moslims omdat er ‘alweer een moord uit naam van de islam’ was gepleegd. Enkele islamitische leerlingen vertelden dat je volgens de islam geen moord mag begaan en dat de moord van Mohammed B. niet uit naam van de islam was gepleegd. Zo ontstond er een gepolariseerd, scherp en soms venijnig debat.

Opvallend was dat twee jongens die doorgaans zeer aanwezig waren in de les, nu helemaal stil waren. Eén jongen weigerde iets te zeggen toen ik hem vroeg hoe hij naar de moord keek. De andere wilde uiteindelijk wel wat zeggen. Hij ondersteunde de moord. Wat de andere leerlingen over de islam hadden gezegd, klopte niet. Dat waren volgens hem geen echte moslims. Wanneer de profeet beledigd wordt, moeten moslims hem wreken, was zijn stellige overtuiging. Enkele leerlingen reageerden erg boos. Ik was geschokt. Ik zei dat in een democratische rechtsstaat geweld nooit een acceptabel middel is. Dat liet hem ogenschijnlijk koud, wat andere leerlingen nog bozer maakte.

Bij afronding van de les leken de meeste leerlingen wel te berusten in het idee dat er flinke onenigheid is over de rol van de islam bij terreuraanslagen. Ze konden in elk geval hun eerste hevige emoties over de moord uiten, en in latere lessen kwamen er weer discussies op gang. Met de twee zwijgende jongens heb ik buiten de les om nog regelmatig contact proberen te leggen: in de gang, op het schoolplein. Waar dat vóór de moord op Van Gogh regelmatig goed lukte, stuitte ik daarna op een muur. Het leek of zij mij niet meer vertrouwden en ik hun gevoel van veiligheid niet had kunnen garanderen. Hun opvattingen over islam, terreur en democratie deelden ze amper nog. Een gesprek over controversiële onderwerpen kan dus ook druk zetten op de pedagogische relatie tussen leerlingen en de leraar, en de onderlinge relaties in de klas. Openheid en veiligheid zijn beide kenmerken van een gezonde

omgeving voor het verkennen van controversiële onderwerpen, maar ze komen ook gemakkelijk in botsing met elkaar. Om beide aspecten van het klasklimaat te waarborgen, moet een leraar niet alleen een ingewikkelde balanceeract uitvoeren. Soms zal een leraar er ook bewust voor moeten kiezen om het ene kenmerk prioriteit te geven boven het andere, soms zijn ze simpelweg onverenigbaar. Zorgvuldig die afweging kunnen maken vraagt veel van leraren, van hun kennis, vaardigheden en soms ook van hun incasseringsvermogen. Ondanks mijn uitgebreide voorbereiding op de les met mijn 5 havo-klas, had ik mij op die donkere novemberochtend onvoldoende gerealiseerd wat de kosten konden zijn van het kiezen voor een open klasklimaat. Niet voor alle leerlingen was mijn les nog een veilige leeromgeving.

Burgerschap en een weerbare democratie

Onderwijs heeft een taak bij de burgerschapsvorming van leerlingen en studenten.² Voor lang niet iedereen is duidelijk wat 'burgerschap' betekent. Daarom wil ik beginnen met een afbakening van het concept. 'Burgerschap' is een lastig te definiëren begrip. Er worden allerlei definities gebruikt met accenten op verschillende onderdelen. Een reden daarvoor is dat burgerschap een sterk normatief begrip is, en omdat burgerschap betrekking heeft op hoogstaande waarden die onderling kunnen sturen, is het inherent imperfect en onaf – net als democratie, een sterk samenhangend begrip (Rosanvallon, 2012). Verschillende auteurs constateren daarom dat het niet goed mogelijk is om een algemeen geldende definitie van burgerschap te formuleren (De Waal, 2019; Cogan & Morris, 2001; Heater, 2004; Knight Abowitz & Harnish, 2006; Loobuyck, 2022; Van Gunsteren, 1998). Toch zijn er ook kenmerken van burgerschap waarover veel auteurs het wel eens zijn. Burgerschap wordt gezien als concept dat betrekking heeft op de manieren waarop mensen zich verhouden tot andere groepen, samenlevingen en politiek. Het gaat uit van (een redelijke mate van) vrijheid en gelijkheid tussen burgers. Het veronderstelt dat mensen een mate van eigenaarschap hebben over hun eigen leven en de gemeenschappen waarvan zij onderdeel zijn – lokaal, nationaal en mondiaal. Burgerschap geeft invulling aan de identiteiten die mensen hebben en aan gemeenschappen waarvan zij lid zijn. Van burgers wordt verwacht dat zij bepaalde kennis, vaardigheden, houdingen en waarden hebben (Heather, 2004; Kymlicka, 2001; Loobuyck, 2022; Van Gunsteren, 1998). Dit samenemmende hanteer ik de volgende, ook weer beperkte, omschrijving van burgerschap:

Burgerschap is het ideaal van vrije en gelijke mensen met het vermogen om maatschappelijk en politiek te functioneren en daarmee gezamenlijk de samenleving vorm te (kunnen) geven.

Bij burgerschap staan maatschappelijke en politieke vraagstukken centraal, waarbij waarden als vrijheid, gelijkheid, pluriformiteit en rechtvaardigheid een cruciale rol vervullen. Deze waarden vormen de morele ruggengraat van burgerschap: het zijn veelal de waarden waarvoor mensen willen strijden.

2 Wanneer ik 'leerlingen' schrijf kan ik ook doelen op 'leerlingen en studenten', wanneer ik 'jongeren' schrijf bedoel ik doorgaans 'kinderen en jongeren'.

Tegelijkertijd zijn het brede concepten en kennen ze uiteenlopende invullingen. Er is grote overeenstemming over dat deze waarden cruciaal zijn voor burgerschap, maar er bestaat grote tegenstelling over de invulling daarvan. Is vrijheid bijvoorbeeld vooral een toestand waarin mensen niet belemmerd worden in hun keuzevrijheid? Of is vrijheid iets wat nooit werkelijk kan bestaan, maar waarnaar gestreefd kan worden door aan collectief zelfbestuur te doen (Dahl, 2009; De Dijn, 2021; Pennock, 1979; Thomassen, 2007)? Burgers onderschrijven vaak het belang van waarden als vrijheid, tolerantie en gelijkheid, maar wanneer het op specifieke groepen wordt toegepast ontstaat ook oppositie tegen de concepten (Finkel et al., 1999; Van Wonderen, 2021).

Bij deelname aan de samenleving³ hebben burgers twee rollen. Ten eerste: bijdragen aan het in stand houden van gemeenschappelijke activiteiten, waarden, tradities en instituties die belangrijk zijn voor die gemeenschappen. Om deze kernelementen van de gemeenschap over te dragen aan nieuwe leden is het belangrijk dat kennis hierover wordt doorgegeven, zodat deze nieuwe leden zich kunnen voegen in de samenleving (Dejaeghere, 2010; Veugelers, 2007). In dit proces van cultuuroverdracht moet ruimte zijn voor het feit dat verschillend wordt gedacht over de vraag wat een rechtvaardige ordening van gemeenschappen is. Welke tradities moeten behouden blijven en hoe moeten instituties functioneren? Het is geen vaststaand gegeven hoe we het belastingstelsel, het kiesrecht of gelijkheid tussen mensen organiseren. Hoe hierover gedacht wordt, kan per persoon en tijdsgewricht verschillen. Een tweede rol van burgers betreft daarom de mogelijkheid om gemeenschappen en politiek te veranderen en daarmee de samenleving (een beetje) rechtvaardiger te maken: het vormen van de samenleving (Dejaeghere, 2010; Veugelers, 2007). Hoe deze twee rollen (het voegen in de samenleving en vormen van de samenleving) zich tot elkaar verhouden, hangt af van het perspectief dat mensen op burgerschap en de samenleving hebben. Meer conservatief georiënteerde benaderingen leggen nadruk op voegen en meer progressief georiënteerde benaderingen op vormen (Veugelers, 2007).

Burgerschap heeft betrekking op allerlei inhoudelijke vraagstukken als (mondiale) ongelijkheid, omgaan met diversiteit, duurzaam klimaatbeleid en nationale identiteiten. De democratische rechtsstaat biedt burgers de mogelijkheid zich in te zetten voor deze maatschappelijke thema's. Hij biedt burgers de mogelijkheid mee te doen aan collectieve besluitvorming en bindt de

3 Als ik het heb over 'deelnemen aan de samenleving' bedoel ik niet enkel de nationale samenleving. Het kan ook verwijzen naar lokale of internationale samenlevingen.

overheid en burgers aan de wet (Witteveen, 2001). Daarmee is burgerschap nauw verweven met de democratische rechtsstaat.⁴

Veerkrachtige democratische gezindheid en het gevaar van de DINO

De relatie tussen burgerschap en de democratische rechtsstaat werkt twee kanten op. Een democratische rechtsstaat maakt het voor burgers gemakkelijker en veiliger om hun burgerrechten te gebruiken: de kans is kleiner dat mensen gevaar lopen als zij proberen de samenleving mede vorm te geven, als zij kritiek geven op autoriteiten, demonstreren of simpelweg 'anders zijn'. Burgers hebben waarborgen nodig die hun zekerheden geven om vrijelijk van hun rechten gebruik te kunnen maken. In een autoritair systeem kan het gevaarlijk zijn om deze rechten uit te oefenen. Dat is zeker het geval als je kritiek wilt uiten, demonstreren of gewoonweg tot een religieuze of etnische minderheidsgroep behoort. De onvoorstelbaar moedige mensen die zich verzetten tegen brute dictaturen in bijvoorbeeld Wit-Rusland, Saudi-Arabië en Iran laten zien dat uitoefening van burgerrechten allesbehalve vanzelfsprekend is. Het vrijelijk gebruik daarvan is in een democratische rechtsstaat ook niet altijd even goed mogelijk (zie bijvoorbeeld het geweld waar 'Kick Out Zwarte Piet' al tien jaar mee te maken heeft), maar er zijn in een democratische rechtsstaat wel meer waarborgen om dat veilig te kunnen.

De democratische rechtsstaat is ook kwetsbaar en heeft bescherming nodig. De weerbaarheid van een democratische rechtsstaat wordt onder meer bepaald door een krachtig juridisch kader dat bescherming biedt (Moriijn, 2022; Rijpkema, 2017). Maar zo'n kader is niet voldoende. Zonder democratisch gezinde bestuurders en burgers is een democratische rechtsstaat kwetsbaar voor machtsvername door autoritaire leiders. Zo schreef Sebastian Haffner over de Weimarrepubliek dat Hitlers machtsgreep succesvol was omdat 'tegenstanders niet in staat of bereid waren werkelijk verzet te bieden' (Haffner, 2002). Het is daarom belangrijk dat politici niet enkel naar hun politieke belangen kijken, maar ook de democratische rechtsstaat willen beschermen (Shapiro, 2003; Moriijn, 2022). Dit betekent onder meer dat politieke elites bereid moeten zijn tot *institutional forbearance*. Dat is de bereidheid om niet alle wettelijke ruimte te nemen die er is en dus niet alleen naar de letter, maar ook naar de geest van de democratische rechtsstaat te handelen (Dahl, 1998; Levitsky & Ziblatt, 2018). Niet alleen politici moeten de democratische rechtsstaat steunen. Ook betrokken en kritische burgers zijn nodig

4 Ik gebruik de termen 'democratie' en 'democratische rechtsstaat' hier redelijk inwisselbaar.

voor een goed functionerende democratische rechtsstaat. Een democratische cultuur en steun voor democratie zijn dus ook noodzakelijk.

Een democratische cultuur kan uit allerlei elementen bestaan, zoals de bereidheid van burgers zich in te zetten voor publieke belangen, de bereidheid autoriteiten kritisch te volgen en de bereidheid publieke discussies aan te gaan (De Waal, 2018; Galston, 1991; Jónsson & Garces Rodriguez, 2021; Müller, 2022; Rijpkema, 2017; Shapiro, 2003; Warren, 2001). Ik wil echter een viertal andere elementen van een democratische cultuur uitlichten die in mijn ogen belangrijk zijn voor de weerbaarheid van de democratie. Het betreft: dilemma's die met democratie zelf samenhangen, verschillende manieren om democratie te organiseren, acceptatie van andersdenkenden en begrip van de achterliggende gedachten bij de inrichting van democratische instituties. Deze aspecten samen vormen wat ik 'veerkrachtige democratische gezindheid' wil noemen.

Het eerste element van veerkrachtige democratische gezindheid gaat over de interne spanningen in de democratische rechtsstaat. Dit betekent dat elementen hiervan inherent op gespannen voet met elkaar staan. Zo veronderstelt het democratische element dat de bevolking de ruimte moet hebben om – in principe bij meerderheid – beleid te maken, terwijl het element van de rechtsstaat ervoor moet zorgen dat vrijheidsrechten gewaarborgd zijn. De rechtsstaat moet tirannie van de meerderheid dus tegengaan. Deze elementen staan op gespannen voet met elkaar: het ene stimuleert meerderheidsbesluiten, het andere perkt die juist in. Deze spanningsvolle relatie bestaat niet alleen tussen democratie en rechtsstaat, maar ook tussen andere aspecten van democratie: bijvoorbeeld tussen vrijheid en gelijkheid, tussen vrijheid van meningsuiting en *civility*, tussen ruimte nemen en ruimte bieden, en tussen snelheid van besluitvorming en ruimte voor inspraak (De Dijn, 2019; Held, 2006; Keane, 2009, 2022; Koole, 2022; Mouffe, 2000; Müller, 2020; Rosanvallon, 2012; Shils, 1991; Thomassen, 2007). De omgang met deze dilemma's verlangt dat er balans tussen verschillende waarden of belangen gezocht wordt. Dat mensen niet eenzijdig nadruk leggen op één van de waarden, wanneer er sprake is van een conflict tussen waarden, maar dat ze die beide in ogenschouw proberen te nemen (vgl. Pennock, 1979; Thomassen, 2009). Een opvatting die consequent de nadruk legt op één aspect, doet wat mij betreft democratie geweld aan. Als burgers meer oog hebben voor een gebalanceerde benadering van democratie, kunnen zij gaan inzien dat keuzes veelal ook allerlei nadelen met zich meebrengen en dat gemakkelijke of 'kosteloze' keuzes, waarbij alleen maar sprake is van een 'win-win', lang niet altijd bestaan.

Het tweede element van veerkrachtige democratische gezindheid is dat er niet één ultiem model van democratie is en dat de weerbarstige praktijk lang niet altijd overeenstemt met ideale voorstellingen (Held, 2006; Rosanvallon, 2012). Er wordt zeer uiteenlopend omgegaan met de hiervoor geschetste dilemma's. Daar volgen diverse benaderingen van democratie uit, zowel in theorie als in bestaande praktijken. Sommige mensen vinden dat er vooral nadruk moet liggen op het democratische element en dus dat meerderheden veel ruimte moeten krijgen om besluiten te nemen. Anderen vinden dat juist vrijheidsrechten en minderheidsbelangen stevige bescherming verdienen en er veel checks-and-balances moeten bestaan bij besluitvorming. De democratische rechtsstaat is geen eenvormig en vaststaand gegeven, maar juist multi-interpretabel en veranderlijk. Steun voor de bestaande instituties is van belang, maar minstens zo belangrijk is het omarmen van democratische waarden. Als dat gebeurt, dan kan onvrede over de instituties geuit worden zonder te vervallen in antidemocratische uitingen (Thomassen, Van Ham, & Andeweg, 2014).

Een derde element van veerkrachtige democratische gezindheid is dat burgers accepteren dat er een pluraliteit aan opvattingen is, waarbij er ook sprake kan zijn van stevige botsing met de eigen opvattingen. Voor een democratische samenleving is het belangrijk dat burgers andere opvattingen ook als legitiem zien en niet direct beschouwen als een 'gevaar voor de democratie' of 'onpatriottisch'. Deze pluraliteit verlangt van burgers dat zij bereid zijn om het eigen morele gelijk te relativiseren en bereid zijn andere opvattingen te tolereren (Hibbing & Theiss-Morse, 2002; Levitsky & Ziblatt, 2018). Tolerantie hoeft overigens niet tot relativisme te leiden. Opvattingen van anderen mogen getoetst worden aan bijvoorbeeld morele uitgangspunten en wetenschappelijke evidentie (Schinkel, 2019; Warnick, 2022). En de pluraliteit hoeft niet te betekenen dat alles geaccepteerd en toegelaten wordt. Er kunnen wel degelijk grenzen gesteld worden aan de publieke uitlatingen die zijn toegestaan (Onderwijsraad, 2021).

Een vierde element van veerkrachtige democratische gezindheid is dat mensen begrijpen voor welke vraagstukken instituties een oplossing zijn. Kennis van democratische instituties is belangrijk (Hooge & Dassonville, 2011; Delli Karpini & Keeter, 1996), maar is mijns inziens niet genoeg voor de steun voor een democratie. Een institutie is een oplossing voor een bepaald vraagstuk, bijvoorbeeld hoe inspraak georganiseerd kan worden, hoe machtsenscheiding eruit kan zien of hoe internationale samenwerking geregeld kan worden zonder nationale autonomie op te geven. Het is volgens mij voor een democratische cultuur belangrijk dat burgers inzicht hebben in deze

vraagstukken, en de voordelen en nadelen begrijpen van de institutionele ordeningen zoals die bestaan. Dit leidt er immers toe dat mensen een gefundeerder oordeel over het functioneren van die instituties kunnen vellen en beter in staat zijn om in discussies uit te leggen waarom dergelijke instituties bestaan. Kritiek op vrijheidsrechten en democratische instituties kan immers niet goed weersproken worden als de gedachte achter instituties en afspraken niet begrepen wordt. Wanneer mensen er bijvoorbeeld voor pleiten dat vluchtelingen niet meer in Nederland opgevangen moeten worden en het recht op gezinshereniging afgeschaft moet worden, is het niet bepaald overtuigend om alleen te zeggen dat dit vanwege verdragsverplichtingen niet mag. Een overtuigender antwoord zit, mijns inziens, in de uitleg van overwegingen waarom ervoor gekozen wordt om afspraken vast te leggen in zoiets fundamenteels als verdragen (mensenrechten niet afhankelijk maken van een toevallige meerderheid, kwetsbare groepen niet overleveren aan de goodwill van anderen, et cetera). Dit betekent natuurlijk niet dat deze instituties enkel verdedigd moeten worden, ze kunnen immers ook onrechtvaardig zijn of achterhaald. Het inzicht in de vraagstukken die onderliggend zijn aan instituties is een belangrijk onderdeel van veerkrachtige democratische gezindheid.

Deze vier elementen dragen bij aan veerkrachtige democratische gezindheid onder burgers. Dit komt omdat de elementen: tegenwicht bieden aan eenzijdige aanpak van dilemma's, en steun tegengaan voor bijvoorbeeld een meerderheidsdictatuur (element 1); democratische alternatieven voor de bestaande democratische rechtsstaat zichtbaar maken (element 2); duidelijk maken dat andere opvattingen dan de eigen opvatting ook bestaansrecht hebben (element 3); burgers inzicht geven in achterliggende redenen voor het bestaan van democratische instituties (element 4). Bij elkaar zou dit voor robuuste steun voor democratie moeten zorgen.

Veerkrachtige democratische gezindheid stelt wel betrekkelijk hoge eisen aan burgers en de samenleving. Het betekent dat burgers de ruimte moeten hebben om een dergelijke gezindheid te ontwikkelen. Zoals hierna zal blijken, kan het onderwijs hier een voorname rol bij vervullen. Het is overigens niet noodzakelijk dat alle burgers op alle vlakken deze gezindheid omarmen. Het is vooral van belang dat voldoende burgers uit alle lagen van de bevolking een dergelijke gezindheid hebben en elkaar daarbij aanvullen, zodat het door de samenleving gedragen wordt. Want het moge duidelijk zijn dat de uitdagingen van democratie in het huidige tijdsgewricht fors zijn. Democratie is geen vanzelfsprekendheid. Daarom is het van belang dat burgers niet bij het eerste het beste zuchtje antidemocratische tegenwind, met zo'n wind meewaaien. Dat zou namelijk betekenen dat burgers, vrij naar het Amerikaanse idee van RINO's

(*Republicans In Name Only*), DINO's zijn: *Democrats In Name Only*. Dergelijke DINO's steunen democratie alleen oppervlakkig. Zij steunen de democratie omdat zij veronderstellen dat de beslissingen in hun voordeel zijn, en dat biedt hen de ruimte om hun opvattingen te delen. Maar steun voor de democratie gaat ook over het garanderen van vrijheden van anderen, over het accepteren van ideële conflicten en over je achter beslissingen scharen die op de procedureel juiste manier genomen zijn. Stimulatie van veerkrachtige democratische gezindheid kan verdieping bieden bij mensen die slechts oppervlakkig de democratie steunen en kan daarmee voorkomen dat mensen DINO's worden.

Een tegenwerkende overheid?

De verantwoordelijkheid voor het goed laten functioneren van een democratische rechtsstaat kan zeker niet alleen op conto van burgers worden geschreven. Het functioneren van de democratische rechtsstaat hangt ook samen met het handelen van de overheid en politici. Dit heeft ook weer invloed op de opvattingen van burgers en daarmee de democratische cultuur in een samenleving (Hibbing & Theiss-Morse, 2002). Nu moeten we zeker niet overdrijven en valt er veel positiefs te zeggen over het functioneren van de democratische rechtsstaat in Nederland. De Nederlandse democratie staat echt niet op omvallen, er is stevige steun voor, zij is betrekkelijk open voor buitenstaanders, er is beperkte polarisatie en de meeste mensen lijken elkaar te accepteren als gesprekspartners (Dekker, 2022; Van der Meer, 2019; Thomassen, Van Ham & Andeweg, 2014).

Maar ook er zijn talloze voorbeelden waaruit blijkt dat ook de Nederlandse democratische rechtsstaat niet probleemloos functioneert. Een grote uitdaging schuilt in de ongelijkheid tussen burgers om in de politiek te participeren. Een democratische samenleving verlangt dat alle burgers in redelijk gelijke mate een bijdrage aan de politiek kunnen leveren (Dahl, 1998; 2007). Deze gelijkheid tussen burgers is absoluut geen vanzelfsprekendheid. Er zijn ook in Nederland stevige ongelijkheden binnen de samenleving. Mensen verschillen nogal in de mate waarin zij participeren in samenleving en politiek, de mate waarin zij het gevoel hebben dat zij invloed hebben op de samenleving en politiek, en de mate waarin burgers zelf menen dat zij de capaciteiten hebben om zich te laten horen. Een belangrijke scheidslijn hierbij loopt via de lijnen van de opleiding. Burgers met een academische of hbo-achtergrond hebben vaker het gevoel dat hun stem gehoord wordt en dat zij een relevante bijdrage kunnen leveren. Burgers met een mbo-achtergrond hebben in (veel) sterkere mate het gevoel dat hun stem er niet toe doet en zij twifelen ook sterker aan hun eigen capaciteiten om deel te nemen (Bovens & Wille, 2009; Schakel,

& Hakhverdian, 2020). Onderzoek laat bovendien zien dat die laatste groep burgers dat niet alleen zo voelt, maar dat de voorkeuren van hbo'ers en academici ook daadwerkelijk veel sterker doorklinken in beleidskeuzes (Schakel & Van der Pas, 2020).

Naast deze ongelijkheid zijn er ook nog andere aspecten die problematisch zijn voor de Nederlandse democratische rechtsstaat. Hierbij valt te denken aan de verharding van de politieke cultuur, aan het verschijnsel dat veel politieke partijen voorstellen doen die indruisen tegen de rechtsstaat en aan problematisch overheidsbeleid waardoor burgers 'vermorzeld' worden, denk aan het toeslagenschandaal en de gascrisis in Groningen (Bovens & Wille, 2009; Hirsch Ballin, 2022; Nederlandse Orde van Advocaten, 2021; Putters, 2022; Staatscommissie Parlementair Stelsel, 2018). Dergelijke voorbeelden, waarbij politieke elites zich niet houden aan de regels en de geest van de democratische rechtsstaat, kunnen een democratische cultuur flink onder druk zetten. Bij versterking van een democratische samenleving is het dus niet alleen belangrijk dat burgers veerkrachtige democratische gezindheid ontwikkelen, maar ook dat de overheid en politieke partijen naar de letter en geest van de democratische rechtsstaat handelen.

Burgerschap van kinderen en jongeren

Hoe verhouden kinderen en jongeren zich tot burgerschap, en meer specifiek tot de veerkrachtige democratische gezindheid? De afgelopen jaren is er in Nederland een aanzienlijke hoeveelheid onderzoek uitgevoerd naar opvattingen van kinderen en jongeren over burgerschap en democratie. In het bestek van deze lectorale rede is het niet mogelijk om een veelomvattende beschrijving van te geven van al dit onderzoek (voor uitgebreide beschrijvingen zie bijvoorbeeld Inspectie van het onderwijs 2022; Kranendonk, 2019; Munniksma et al., 2017; Nieuwelink et al., 2016b; Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Van der Meer et al., 2021). Hierna volgt een kort overzicht van enkele uitkomsten van dit onderzoek.

Burgerschapskennis, -vaardigheden en -houdingen

Allerlei studies laten zien dat de burgerschapskennis van kinderen en jongeren vrij beperkt is. Een internationale vergelijkende studie laat zien dat de kennis onder Nederlandse veertienjarige jongeren lager is dan in landen met een vergelijkbaar welvaartsniveau, zoals in Vlaanderen, Finland en Zweden (Munniksma et al., 2017). Studies laten zien dat substantiële groepen leerlingen kennisvragen goed weten te beantwoorden als de vragen betrekking hebben op meer betekenisvolle vraagstukken, zoals omgangsvormen (Geboers et al., 2013; Holman et al., 2021; Inspectie van het onderwijs 2022). Leerlingen scoren minder goed op abstractere onderwerpen als politiek en democratie (Geboers et al., 2013; Holman et al., 2021; Inspectie van het onderwijs 2022).

Nederlandse kinderen en jongeren staan daarentegen positief tegenover deelnemen aan de samenleving, omgaan met elkaar en omgaan met verschillen. Zij vinden deze aspecten over het algemeen belangrijk en zijn bereid om zelf een bijdrage te leveren. Ook is er onder hen steun voor burgerschapswaarden als gelijkheid, solidariteit en diversiteit (Geboers et al., 2013; Holman et al., 2021; Inspectie van het onderwijs 2022). Maar Nederlandse jongeren steunen deze waarden in mindere mate dan hun leeftijdsgenoten in vergelijkbare landen als Denemarken en Zweden (Munniksma et al., 2017).

Wat vaardigheden betreft, schatten kinderen en jongeren in Nederland zichzelf vaak betrekkelijk positief in. Zij menen dat ze best goed zijn in het omgaan met verschillen, in luisteren naar en verplaatsen in anderen, en in het zich verantwoordelijk opstellen in sociale relaties (Geboers et al., 2013; Holman et al., 2021; Inspectie van het onderwijs 2022; Munniksma et al.,

2017). Maar ook hier geldt: Nederlandse jongeren schatten hun burgerschapsvaardigheden lager in dan jongeren in vergelijkbare landen (Munniksmā et al., 2017).

Problematische kloof

Niet alleen kan het algehele niveau van de competenties als probleem worden gezien, als we inzoomen in de data, dan doemt er nog een problematisch gegeven op. De verschillen tussen kinderen en jongeren zijn op alle drie de terreinen substantieel en lopen vaak langs een en dezelfde lijn: die van opleiding. En deze opleidingskloof lijkt ook nog eens dieper te worden. Ik zal een aantal voorbeelden noemen.

Ten eerste laat internationaal onderzoek zien dat er in Nederland een stevig verschil in burgerschapskennis van leerlingen is, zoals in tabel 1 te zien is (Maslowski et al., 2010; Munniksmā et al., 2017). Vwo-leerlingen hebben substantieel meer kennis dan vmbo-leerlingen en dit verschil wordt groter. En bedenk daarbij: in andere landen zijn er veel minder leerlingen met weinig burgerschapskennis en veel meer leerlingen met veel burgerschapskennis (Maslowski et al., 2010) – dus zo’n verdeling is zeker geen natuurlijk gegeven.

Tabel 1. Burgerschapskennis en opleidingstype				
	gemiddelde	vmbo	havo	vwo
2009	494	458	525	568
2016	523	466	550	613

Afkomstig uit: Maslowski et al., 2010; Munniksmā et al., 2017.
Noot. Burgerschapskennis werd in 2009 gestandaardiseerd met een internationaal gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie van 100. Dezelfde schaal is gebruikt in 2016.

Ook bestaan er stevige verschillen in het politiek zelfvertrouwen van jongeren. Jongeren in het vmbo hebben minder vertrouwen in hun eigen kunnen dan hun leeftijdsgenoten in het havo en vooral vwo. Deze verschillen zijn al aan het begin van het vo zichtbaar (Nieuwelink et al., 2019b; Thijs et al., 2020). Verder zien we ook grote verschillen in de bereidheid om zich in te zetten voor de samenleving. Leerlingen in de eerste jaren van het vwo zijn in veel grotere mate bereid om deel te nemen aan de politiek, onder meer door te gaan stemmen, dan hun leeftijdsgenoten in het vmbo (Van der Meer et al., 2021). Deze kloof zien we eveneens onder jongvolwassenen bij de deelname aan verkiezingen: van de jongeren met een mbo-achtergrond zei 59 procent te zijn gaan stemmen bij de verkiezingen van 2017, terwijl ruim 85 procent

van de jongeren uit het hoger onderwijs zei te zijn gaan stemmen (Rekker, 2017). De opleidingskloof is ook hier diep en lijkt al op jonge leeftijd te ontstaan. Wat mij betreft is er hier alle reden voor bezorgdheid.

Zijn jongeren democratisch gezind?

Ik heb nu een korte schets gegeven van de burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren in meer algemene zin. Hoe ziet dat eruit in relatie tot democratie? Voor mijn proefschrift interviewde ik jongeren toen zij in de tweede en vierde klas van het vwo of vmbo basis/kader zaten. We spraken uitgebreid over de manieren waarop zij besluiten wilden nemen – in het dagelijks leven en in de politiek – en hoe zij naar politiek en democratie kijken. Deze jongeren hechtten er veel waarde aan om gezamenlijk besluiten te nemen waarbij allerlei belangen en perspectieven meegenomen moeten worden. Het collectieve belang van de groep stond voor hen centraal en iedereen moest mee kunnen bepalen wat dit dan was. In de manieren waarop zij besluitvorming voorstelden, onderschreven zij democratische waarden en procedures. Van alternatieven, zoals aristocratische vormen van besluitvorming of een sterke leider, moesten de jongeren weinig hebben. Bij de besluitvorming waren jongeren ook veelal geneigd om verschillende belangen en principes in ogenschouw te nemen (Nieuwelink et al., 2016c; Nieuwelink et al., 2018). Ook in andere studies onder jongeren, in Nederland en elders, is behoorlijk grote steun te vinden voor democratie, haar instituties en bijbehorende waarden (Inspectie van het onderwijs, 2022; Munniksma et al., 2017; Vaessen et al., 2022; Van der Meer et al., 2022). Het is een klassieker om te klagen over de democratische gezindheid van jongeren en jongere generaties, maar als we naar de evidentie kijken, moeten we toch stellen dat jongeren – op hoofdlijnen – de democratie goedgezind zijn. Als gesteld wordt dat het er niet goed voor staat met de democratie, zouden we kunnen stellen – om Tom van der Meer (2017) te parafraseren – *niet de jongeren zijn gek*.

Dat jongeren positief staan tegenover democratie, betekent natuurlijk niet dat er niets aan de hand is met de steun van kinderen en jongeren voor de democratie. Dat kinderen en jongeren in deze fase van hun leven positief staan ten opzichte van democratie betekent niet dat dit blijvend is, ook al laten opvattingen en houdingen betrekkelijke stabiliteit zien vanaf een jaar of 14 (Prior, 2010). Dat heeft er ook mee te maken dat democratie en burgerschap betrekkelijk abstracte concepten zijn. Jongeren hebben lang niet altijd een breed begrip van democratie. Hun kennis over politiek, democratie en burgerschap is behoorlijk beperkt (Munniksma et al., 2017). Zeker op wat jongere leeftijd lijken hun voorstellingen van burgerschap en democratie toch

vooral gebaseerd te zijn op ervaringen met anderen en autoriteiten in het dagelijks leven, en niet zozeer met formele politiek en daarmee nog wat beperkt gefundeerd (Abdelzadeh et al., 2014; Flanagan, 2013; Gimpel et al., 2003). Zo zijn jongeren best bereid om anderen ruimte te geven, andersdenkenden hun opvattingen te laten delen, en compromissen te sluiten. Maar geldt dit ook als ze erachter komen dat dit hun ook wat 'kost', als het gaat schuren of als ze tegengeluiden horen ('ongevaccineerden zijn een gevaar voor de samenleving', 'klimaatverandering kan niet tegengegaan worden met een democratisch stelsel'), of als ze zich realiseren dat tolerantie ook geldt voor groepen met wie zij het heel erg oneens zijn? Blijven deze opvattingen ook overeind als er druk op komt te staan? Het leren nadenken over en oefenen met burgerschap en democratie is nodig om veerkrachtige democratische gezindheid te ontwikkelen, zodat de steun voor de democratie onder jongeren niet zomaar bij elk stootje omvergeblazen wordt (Hibbing & Theiss-Morse, 1996).

Daarbij is het belangrijk om vast te stellen dat de denkbeelden en houdingen van jongeren zich (nog) ontwikkelen en dat dit niet in een maatschappelijk vacuüm gebeurt. Hoewel vaak gedacht wordt dat jongeren burgerschapsopvattingen ontwikkelen in hun naaste omgeving, zij hun opvattingen op steeds meer contexten toepassen en zo langzaamaan de politiek ingroeien, vonden wij in ons onderzoek een ander patroon (Abendschön, 2013; Nieuwelink et al, 2018). Toen de jongeren die we interviewden voor mijn proefschrift in de vierde klas zaten en zo'n zestien jaar waren, had een deel hun opvattingen over democratie en politiek aangepast. Zij hadden op school en via media geleerd dat het bij democratie gaat om 'de meerderheid beslist', minderheden doen er niet zo toe, consensus zoeken is niet nodig, en argumenten zijn ondergeschikt aan de wens van de meerderheid. Een substantiële groep van de jongeren meende zelfs dat de meerderheid zijn wil kan doordrukken, ook als het de vrijheidsrechten van mensen inperkt. Zij pasten hun denkbeelden over democratie dus aan de beelden aan die zij over politiek en democratie tot zich krijgen, of zoals Paul Dekker het zo mooi muntte: de politiek koloniseerde het denken van deze jongeren. De denkbeelden van jongeren over wat eerlijke besluitvorming is, namen zij niet mee van situaties in alledaagse contexten naar de politieke context. Het was omgekeerd: wat zij leerden over hoe het in de politiek zou werken, pasten zij vervolgens toe op andere situaties zoals thuis en op school (Nieuwelink, Ten Dam & Dekker, 2018).

Helemaal vreemd is het overigens niet dat jongeren menen dat het in de politiek alleen draait om de wil van de meerderheid. Ook in Nederland lijkt de politieke cultuur te verhard en er een grotere nadruk op een 'smalle'

meerderheidsbesluitvorming te komen (Andeweg & Thomassen, 2011). Geredeneerd vanuit veerkrachtige democratische gezindheid is dit problematisch. Waar jongeren eerder nog een betrekkelijk gebalanceerde opvatting lieten zien, was dat minder het geval toen zij in aanraking kwamen met de politiek. Ook in de politiek, en de berichtgeving daarover, zal aandacht moeten zijn voor verschillende kanten van besluitvorming. Politici moeten zich realiseren dat beleidsvoorstellen die strijdig zijn met uitgangspunten van de democratische rechtsstaat effect hebben op hoe jongeren naar de politiek en democratie kijken. En ook journalisten moeten zich realiseren dat de beelden die zij jongeren voorschotelen over de politiek ('de premiersstrijd') effect kunnen hebben op de mate waarin jongeren er een gebalanceerde opvatting over democratie eropna houden. Het stimuleren van veerkrachtige democratische gezindheid binnen het onderwijs zal ingewikkeld blijven als de politieke context het tegenwerkt. Practice what you preach – zou je met een gerust hart kunnen stellen.

Motieven voor beleid over burgerschapsonderwijs

Een pleidooi voor meer burgerschapsonderwijs kan op het moment op veel steun rekenen, zowel onder leraren en schoolleiders als in de bredere samenleving (Nieuwelink, 2018; Van Goethem, et al., 2021). Ook in het onderwijsbeleid heeft burgerschap de afgelopen vijftien jaar als expliciet onderwijsdoel zijn weg gevonden. Onderwijs wordt vaak voor maatschappelijke en politieke vormingsdoelen gebruikt. Bij de natievormingsprojecten speelde onderwijs een belangrijke rol, ook in Nederland (De Rooy, 2018; De Jong, 2014). Ook huidige generaties politici zien in onderwijs een instrument om bepaalde doelen te bereiken. Die bespreek ik nu.

Motieven vanuit beleid

In 2006 is er een wet op burgerschapsonderwijs ingevoerd voor het primair en voortgezet onderwijs, in 2021 is deze wet herzien.⁵ In de memorie van toelichting (mvt) van de wet wordt uitgelegd waarom de wetgever een sterkere inzet op burgerschapsonderwijs belangrijk vindt. In deze mvt komen twee motieven sterk naar voren: het idee dat kinderen en jongeren niet voldoen aan de verwachtingen die bestaan (deficiëntiedenken) en het idee dat kinderen en jongeren onvoldoende eigen verantwoordelijkheid voor de samenleving dragen. Eerst over het deficiëntiedenken. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat kinderen en jongeren niet voldoen aan de standaarden die maatschappelijk gesteld zijn en dat er dus sprake is van een tekort (een deficiëntie). In de mvt van de wet van 2006 ligt sterk de nadruk op grootschalige maatschappelijke tendensen als individualisering, migratie en radicalisering van moslims, die bedreigend zijn voor de 'sociale binding' van de samenleving. De minister van ocw schreef in de mvt van 2006 bijvoorbeeld in de mvt dat 'individualisering [...] ertoe heeft geleid dat burgerschapsplichten en burgerschapsvaardigheden geen hoge positie meer hebben in de rangorde van opvoedings- en leerdoelen. Daar komt nog bij dat veel ouders en kinderen door een allochtone etnische herkomst niet zijn geworteld in de burgerschapstradities en -gebruiken die nodig zijn om het sociale weefsel van onze samenleving de vereiste stevigheid te geven.' In de nieuwe wet van 2021 komt dit eveneens

5 Voor het beleid in het mbo is geen memorie van toelichting geschreven dus kunnen de motieven alleen maar uit de doelen worden gehaald, die volgen in de volgende paragraaf. Verder is de wet in 2005 aangenomen en in 2006 ingevoerd. Om het overzichtelijk te houden spreek ik in de tekst over 'de wet van 2006'.

naar voren, zij het wellicht wat minder uitgesproken. De doelformuleringen zijn ook op deficiënties gericht. In deze mvt uit 2021 ligt sterk de nadruk op het ontwikkelen van kennis en respect voor 'de niet-onderhandelbare basiswaarden' en 'de spelregels' van de samenleving. Leerlingen zouden niet voldoende 'de basiswaarden' van de democratische rechtsstaat onderschrijven, wat volgens onderzoek dus wel meevalt.

Natuurlijk kunnen 'tekorten' bij kinderen en jongeren de basis voor beleidsverandering zijn. De relatief lage kennisniveaus van leerlingen, en de ongelijkheid daarbij tussen groepen leerlingen, geven daar ook zeker aanleiding toe. Dat de overheid dit *mede* als reden ziet om beleid te formuleren is op zich niet problematisch. Echter, de eenzijdige manier waarop dit gebeurt, acht ik wel problematisch – om een aantal redenen. Het beleid gaat ten eerste niet uit van wat kinderen en jongeren al reeds ontwikkeld hebben aan burgerschapscompetenties, en dat dit bij een nieuwe generatie kan afwijken van wat eerdere generaties ontwikkelden (bijv. Helwig, 2022). Tevens wordt het probleem van eventuele 'tekorten' bij kinderen en jongeren gelegd, terwijl zij in een maatschappelijke context opgroeien die in grote mate invloed heeft op hun ontwikkelkansen om burgerschapscompetenties te ontwikkelen. Verder gaat de wetgever ervan uit dat er een absolute, min of meer objectief vaststelbare maatstaf is wat kinderen en jongeren moeten vinden, doen en kunnen. Dat er verschillende normatieve perspectieven op burgerschap bestaan en er sprake is van complexe dilemma's komt niet in de redenering terug.

Ten tweede wordt ook 'eigen verantwoordelijkheid' als motief voor meer burgerschapsonderwijs in de mvt's genoemd. Voor de aanpak van maatschappelijke vraagstukken is het noodzakelijk dat kinderen en jongeren hun verantwoordelijkheid nemen, zo is de gedachte. In de mvt van 2006 staat daar het volgende over: 'Meedoen betekent niet alles van een ander of van de overheid verwachten, maar zelf verantwoordelijkheid nemen... Het gaat erom dat burgers verantwoordelijkheid nemen voor gemeenschapsbelangen.' In de mvt van 2021 wordt dit eveneens benadrukt: 'Een open samenleving waarvan menselijke waardigheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit de basis vormen, kan alleen floreren als haar burgers het belang daarvan kennen en respecteren en in staat zijn daar ook zelf verantwoordelijkheid voor te dragen.' Dit geeft een specifieke invulling aan de betekenis van 'actief burgerschap', zoals dat in de wet omschreven is. Actief betekent hier vooral 'je eigen verantwoordelijkheid nemen' en 'meedoen in de bestaande orde'.

Nu geldt ook hiervoor: op zichzelf is met het benoemen van eigen verantwoordelijkheid in heel algemene zin niet zoveel mis. Burgers hebben natuurlijk ook een rol in de versterking van de samenleving en de instandhouding

van collectieve goederen. De focus op eigen verantwoordelijkheid van burgers is in zo'n geval niet zo problematisch, maar er ligt erg veel nadruk op wat ik eerder het 'invoegen in de samenleving' noemde. Er is te weinig aandacht voor kritische beschouwing van bestaande structuren en macht (het 'vormgeven van de samenleving'). Daarmee wordt burgerschap van dit deel van zijn politieke karakter ontdaan en blijft de grondtoon dat leerlingen moeten leren de bestaande tradities, gebruiken en normen in stand te houden (zie ook Merry, 2018; Van der Ploeg, 2020).

De maatschappelijke en politieke context waarin kinderen en jongeren opgroeien heeft invloed op de manier waarop kinderen en jongeren naar de politiek en democratie kijken. In de mvt van 2021 wordt een hele trits actoren genoemd die verantwoordelijkheid dragen bij de vorming van burgerschapscompetenties van leerlingen, variërend van ouders tot media en van verenigingen tot het onderwijs. Formele politieke actoren, zoals de Tweede Kamer, regering en gemeenteraad, worden zelf niet genoemd – alsof zij hier geen rol in spelen, alsof kinderen en jongeren niet ook beïnvloed worden door het gedrag van politici en bestuurders. In deze mvt komt daarom een beeld van apolitiek burgerschap naar voren: het gaat niet over het leren vormgeven van de samenleving, en de formele politiek zou geen invloed hebben op de vorming van burgerschap van jongeren. De boodschap van de mvt's lijkt vooral te zijn dat de kaders vaststaan en burgers daarbinnen hun verantwoordelijkheid moeten nemen. Dat die kaders ook ter discussie gesteld kunnen worden, wordt niet benoemd.

Motieven vanuit literatuur

Dat de motieven die in de mvt's beschreven worden beperkingen kennen, betekent natuurlijk niet dat daarmee burgerschapsonderwijs zelf problematisch is. Het karakter van burgerschapsonderwijs hangt immers samen met de doelen die gesteld worden en de manier waarop het vorm krijgt. In de (wetenschappelijke) literatuur worden allerlei motieven voor burgerschapsonderwijs genoemd die mijns inziens houtsnijden en legitiem zijn. Ik wil vier van deze motieven benoemen. Ten eerste kun je stellen dat onderwijs altijd burgerschapsvormend van aard is (De Winter, 2011; Imelman & De Mönnink, 2021). In de pedagogische omgang hebben scholen invloed op burgerschap van de leerlingen. Het feit dat kinderen en jongeren met verschillende ideeën en achtergronden samen naar school gaan, de manieren waarop besluitvorming op school plaatsvindt, de mate van responsiviteit van de schoolleiding, de regels die op school gelden: al deze factoren spelen bewust en onbewust een rol bij de vorming van de leerlingen. De dagelijkse omgang heeft niet alleen invloed

op hoe leerlingen leren hoe ze met hun naasten om kunnen en horen te gaan, maar ook op hoe zij naar maatschappelijke en politieke autoriteiten kijken (Gimpel et al., 2003). Daarnaast is ook het curriculum vormend van aard. De kennisinhouden en de manieren waarop die aangeboden worden, hebben invloed op burgerschap van leerlingen (Geboers et al., 2013; Teegelbeckers et al., onder review). Kortom, als het onderwijs dan per definitie burgerschapsvormend is, dan kan het – wat mij betreft – beter op een bewuste en doelgerichte manier gebeuren.

Ten tweede geldt dat leerlingen zelf ook vaak de behoefte hebben om de samenleving te begrijpen en met hun leraren over (ingrijpende) maatschappelijke vraagstukken willen spreken. Leerlingen willen van hun leraren weten hoe zij als, min of meer, onafhankelijke autoriteit naar maatschappelijke en politieke kwesties kijken (Helwig, 2022; Nieuwelink, 2016). Daarbij komt dat in de directe omgeving van leerlingen lang niet altijd mensen zijn die hen kunnen helpen bij het duiden van dergelijke vraagstukken (Amnå, 2012). Hier ligt dus een duidelijke opdracht voor de school.

De derde en vierde motieven zijn meer maatschappelijk van aard. Zoals eerder genoemd, bestaat de democratie niet vanzelf, en dat geldt ook voor bijvoorbeeld solidariteit en sociale cohesie. Het is een goed recht van een gemeenschap om van het onderwijs te verlangen dat het bijdraagt aan de instandhouding en versterking van dergelijke collectieve waarden waar het collectieve welzijn van de samenleving van afhankelijk is (De Winter, 2011; Nussbaum, 2000; Pauw, 2013). Daarmee samenhangend – en het vierde motief voor burgerschapsonderwijs – is de toenemende ongelijkheid in de samenleving, die een ondermijning voor democratie, solidariteit en sociale cohesie vormt. Ook ten aanzien van burgerschap bestaat er stevige ongelijkheid in de Nederlandse samenleving. Onderwijs kan deze ongelijkheid niet wegnemen noch de onrechtvaardigheden die in de samenleving bestaan volledig compenseren. Echter, het onderwijs kan verschillen die tussen jongeren bestaan in burgerschapskennis, -vaardigheden en -houdingen wel verkleinen. Juist bij jongeren die vanuit hun sociale omgeving niet zoveel meekrijgen omtrent burgerschap, kan het onderwijs verschil maken. Het onderwijs kan bijdragen aan hun burgerschapskennis en gevoel van vertrouwen in eigen kunnen op het terrein van burgerschap (Metz & Younnis, 2005; Nieuwelink et al., 2019a).

Wat is dat dan, burgerschapsonderwijs?

Vanwege het complexe karakter is burgerschapsonderwijs niet eenvoudig in woorden te vangen. *NRC Handelsblad* probeerde uit te leggen wat er in het onderwijs gebeurt ten aanzien van burgerschap maar zat er daarbij flink naast: 'Eén [...] antwoord is dus "burgerschapsles", dat al vijf jaar wordt gegeven op het mbo, en vorig jaar ook op basisscholen en middelbare scholen verplicht werd. Leerlingen leren er nadenken over de democratie en de inherente gelijkheid, vrijheden, verdraagzaamheid, rechten en plichten. Scholen nemen die nieuwe taak serieus' (*NRC Handelsblad*, 2022).⁶ *NRC Handelsblad* lijkt te impliceren dat er iets is als 'burgerschapsles', dat dit bestaat sinds de invoering van de wet op burgerschapsonderwijs en dat het een *nieuwe* taak is en niet slechts een aangescherpte taak. Hoe kunnen we dan vaststellen wat burgerschapsonderwijs is, welke doelen er gelden, en op welke manier kunnen scholen eraan werken?

Een eerste antwoord op wat burgerschapsonderwijs is, hangt af van de visie die op burgerschap bestaat. Benaderingen die meer gericht zijn op dingen ondernemen, zoals anderen helpen en organiseren van ontmoetingen tussen mensen uit verschillende sociale omgevingen, zullen een ander soort burgerschapsonderwijs verlangen dan benaderingen waarbij de nadruk gelegd wordt op kritische reflectie en dialoog. Wat burgerschapsonderwijs is, hangt dus in grote mate af van wat onder burgerschap verstaan wordt. Diverse studies laten ook zien dat er verschillende accenten geplaatst kunnen worden en dat dit ook gebeurt. Pedagoog Wiel Veugelers laat met verschillende collega's (Veugelers, 2000; Leenders et al., 2008) zien dat leraren verschillende pedagogische doelen belangrijk vinden – sommigen leggen meer nadruk op discipline, anderen meer op sociale betrokkenheid of individuele autonomie. De Amerikaanse politicologen Joel Westheimer en Joseph Kahne (2004) komen op basis van een analyse van lesprogramma's tot een vergelijkbare indeling. Er zijn programma's die vooral participatiegericht zijn, andere zijn meer gericht op het organiseren van activiteiten, en weer andere meer op het analyseren van de basis van onrechtvaardigheden. Edda Sant (2019) laat in haar analyse van wetenschappelijke literatuur zien dat uiteenlopende modellen van democratie consequenties hebben voor de doelen die mensen

6 Het hoofdredactioneel commentaar van het *NRC Handelsblad* zat er flink naast. In het mbo bestaan de burgerschapsvereisten als sinds 2007, niet sinds vijf jaar, en de wet voor burgerschapsonderwijs in het po en vo bestaat als sinds 2006.

hebben bij democratieonderwijs. Deze doelen hebben vervolgens weer consequenties voor hoe democratieonderwijs eruit zou moeten zien, en dat kan dus op heel verschillende manieren vormgegeven worden.

Behalve de visie hangt ook de vormgeving en uitvoering van burgerschapsonderwijs samen met het idee dat bestaat over wat leerlingen nodig hebben om aan de samenleving deel te nemen. Te denken valt dan aan de noodzaak om met burgerschap te oefenen en kennis op te doen. Hierover bestaan in de literatuur en onder beleidsmakers, schoolleiders en leraren verschillende en deels overlappende opvattingen. Ik schets er enkele om de breedte van het debat over burgerschapsonderwijs te illustreren.

Een dergelijke opvatting is dat burgerschapsonderwijs vooral schuilt in de dagelijkse oefening met burgerschapspraktijken. De gedachte is dan dat de school een 'mini-samenleving' is en dat leerlingen hier in een betrekkelijk veilige omgeving kunnen oefenen met omgaan met elkaar, omgaan met verschillen, met het laten horen van hun stem en deelnemen aan besluitvorming. Burgerschapsvorming zit, in deze gedachte, vooral ook in wat er in de school gebeurt, het overkomt de leerlingen voor een deel. Dit gebeurt dan in het directe contact met medeleerlingen en leraren. Leraren moeten ook vooral voorbeeldgedrag vertonen, is dan het idee. Ook kan het oefenen met burgerschap zitten in het deelnemen aan de leerlingenraad of het organiseren van scholierenverkiezingen. De school moet vooral een rijke omgeving creëren voor leerlingen, om zo veel mogelijk aspecten van burgerschap te kunnen oefenen (De Groot & Lo, 2020; Jónsson & Garcés Rodríguez, 2021; Lozano Parra, 2022; Van der Ploeg, 2016).

Een andere opvatting benadrukt dat je burgerschap niet zozeer op school leert maar juist door 'de samenleving in te trekken'. Door het organiseren van buitenschoolse excursies en projecten kunnen leerlingen werkelijk in contact komen met de samenleving en ervaren hoe het eraan toegaat. De gedachte is dan dat burgerschap over het deelnemen aan de samenleving gaat. De maatschappelijke stage en maatschappelijke diensttijd worden hier dan vaak als voorbeelden voor genoemd (Van Goethem et al., 2014).

Anderen leggen juist meer nadruk op wat je leert bij vakken, wat dus een curriculaire benadering betekent. Een dergelijke opvatting bepleit dat je bij alle vakken leert over burgerschap, omdat alle vakken vensters op de samenleving vormen. Leerlingen leren dan multidisciplinair te kijken naar burgerschapsvraagstukken, mits deze bij ieder vak terugkomen in de leeractiviteiten. Daarmee wordt burgerschap als inherent onderdeel van het schoolcurriculum gezien: bij Nederlands leren ze via literatuur over andere perspectieven, bij geschiedenis en aardrijkskunde hoe er in andere tijden en plaatsen naar

vraagstukken gekeken werd en bij maatschappijleer welke regels er gelden (Janssen, 2022).

Tegenover de vorige opvatting wordt ook wel gesteld dat burgerschaps-onderwijs daarmee te veel verwatert. Er zijn ook mensen die daarom juist voor een burgerschapsvak pleiten. Dit zorgt er namelijk voor dat de inhoud niet verwatert, wat dreigt te gebeuren als het geïntegreerd wordt in bestaande vakinhoud. Daarom zou je de opdracht specifiek moeten beleggen in één vak of in enkele vakken.

De omschrijvingen van wat burgerschapsonderwijs zou moeten zijn, laten zien dat het lang niet altijd een extra taak voor de school hoeft te zijn, maar samenhangt met het pedagogisch en didactisch handelen van de leraar. Verder valt vast te stellen dat deze opvattingen over wat burgerschapsonderwijs is, in elk geval gedeeltelijk overlappend zijn. Het oefenen met burgerschap in de school kan prima samengaan met een curriculaire benadering. Wat nu burgerschapsonderwijs is, kun je ook vaststellen door het om te draaien: al het onderwijs dat bijdraagt aan burgerschap van leerlingen is burgerschapsonderwijs. Daarmee is het ook een empirische vraag waar onder meer effectiviteitsonderzoek een antwoord op kan formuleren – zij het een beperkte.

En welke elementen van het onderwijs hebben dan invloed op burgerschap?

Het is al decennia duidelijk dat er een stevige relatie bestaat tussen de burgerschapskennis, -vaardigheden en -houdingen van burgers en het aantal jaren dat leerlingen onderwijs hebben genoten. Dit betekent echter niet dat dit ook door de school komt – sociaal milieu speelt ook een voorname rol (Lancee & Sarrasin, 2015; Persson 2012, 2014). Ook de systeemkenmerken van het onderwijsstelsel hebben invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten: vroege selectie, een hiërarchische indeling in onderwijsniveau, de mate van centrale toetsing en centraal geformuleerde doelen hebben invloed op de burgerschapscompetenties van leerlingen (Witschge, 2022). De manier waarop het onderwijsbestel wordt georganiseerd, heeft dus invloed op de burgerschapsuitkomsten en de ongelijkheid daarin.

De mate waarin de school kan bijdragen, kun je grofweg op twee manieren indelen: via een pedagogisch school- en klasklimaat en via een curriculumaanbod waarin burgerschap een plek heeft. In onderwijskundig onderzoek wordt voor zowel het klimaat als het curriculum een relatie met burgerschapsuitkomsten gevonden. De effecten van het curriculum lijken wat groter te zijn en worden ook vastgesteld in experimenteel onderzoek

(Campbell, 2019; Coopmans et al., 2020; Donbavand & Hoskins, 2022; Geboers et al., 2013; Maurissen et al., 2018; Teegelbeckers et al., in revisie). Maar voor zowel het pedagogisch klimaat als het curriculum geldt dat het in grote mate nog een 'black box' is. We weten dat het er voor de burgerschapsontwikkeling van leerlingen toe doet, maar wat precies de effectieve elementen zijn, weten we (nog) niet (Coopmans et al., 2020).

Allereerst het pedagogisch klimaat dat meestal wordt opgedeeld in twee delen: een veilig klimaat en een open klimaat. Een veilig klimaat betekent dat leerlingen de ruimte moeten voelen om zichzelf te ontwikkelen, zich te uiten en met anderen in gesprek te gaan en zich daarbij niet belemmerd voelen door medeleerlingen, leraren of de schoolleiding. Leerlingen moeten niet 'afgerekend' worden op het standpunt dat zij formuleren. Het daarmee samenhangende open klasklimaat gaat er vooral over dat er verschillende perspectieven naar voren komen in discussies, en dat leerlingen gestimuleerd worden hun perspectief naar voren te brengen en op elkaar te reageren. Ook leraren en schoolleiders moeten tegengesproken kunnen worden. Vaak wordt de ruimte om een rol te spelen bij besluitvorming op school ook als onderdeel van een open school- en klasklimaat gezien.

Dit pedagogische klimaat hangt met verschillende burgerschapscompetenties samen en vormt daarmee een van de weinige robuuste bevindingen van veel grootschalig onderzoek naar burgerschapscompetenties en onderwijs (Campbell, 2019; Schulz et al., 2018). Voor een deel zijn dat burgerschapscompetenties die inhoudelijk verwant zijn aan het pedagogische klimaat, zoals openstaan voor dialoog en verschillende meningen. Wanneer leerlingen een klimaat als meer open ervaren, dan staan zij ook vaker positiever tegenover het voeren van discussies en begrijpen zij beter dat er in de politiek tegenstellingen bestaan over oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken (Campbell, 2019). Ook zijn er studies die naar samenhangen kijken die wat verder weg staan van het pedagogisch klimaat zelf. Er is samenhang gevonden tussen een open klasklimaat en kennis en houdingen ten opzichte van kinderrechten (Khoury-Kassabri & Ben-Arieh, 2008) en met de tolerantie ten opzichte van migranten (Gniewosz et al., 2009).

Voor het pedagogische klimaat in relatie tot burgerschapscompetenties van leerlingen zijn amper experimentele effectstudies uitgevoerd.⁷ De

7 Dat er nog amper effectstudies zijn voor het pedagogisch klimaat in relatie tot burgerschap van leerlingen heeft er zeker ook mee te maken dat de meeste effectstudies een betrekkelijk korte duur hebben (tot tien weken) en dat het maar de vraag is of een pedagogisch klimaat in een dergelijke korte periode goed te beïnvloeden is. Het laat onverlet dat het belangrijk is om ook het pedagogisch klimaat op scholen uitgebreider te onderzoeken.

uitgevoerde studies zijn veelal crosssectioneel van aard. Dit betekent dat we niet zeker weten welke kant de samenhangen op werken: een open pedagogisch klimaat kan discussievaardigheden versterken, maar sterkere discussievaardigheden kunnen ook een pedagogisch klimaat meer open maken. Dit maakt dat we met de nodige voorzichtigheid naar deze uitkomsten moeten kijken.

Ten tweede is dus ook het aanbieden van een burgerschapscurriculum relevant voor burgerschapscompetenties van leerlingen. Het curriculum kan op allerlei manieren vormgegeven worden, zowel binnen de klas als in extracurriculaire activiteiten. In de systematische literatuurreview die Jip Teegelbeckers voor zijn promotietraject heeft uitgevoerd, hebben we effecten gevonden van verschillende manieren waarop onderwijs over burgerschap kan worden vormgegeven. Zo laten instructiegericht manieren van lesgeven veelal effecten zien op de burgerschapskennis van leerlingen. Klassikale discussies laten vooral effecten zien op het leren omgaan met verschillen. Het werken in kleine groepen laat effecten zien op politieke betrokkenheid. En het uitvoeren van afgebakende opdrachten laat effecten zien op politiek zelfvertrouwen van leerlingen en hun politieke betrokkenheid. Ook activiteiten buiten de klas kunnen effectief zijn. Burgerschapsprojecten waarin leerlingen of studenten complexe opdrachten moeten uitvoeren laten effecten zien op hun politiek zelfvertrouwen en politieke betrokkenheid. Deelname aan besluitvormingsprocessen in de school laat effecten zien op allerlei uitkomsten, zoals kennis, politiek zelfvertrouwen en politieke betrokkenheid (Teegelbeckers et al., in revisie).

Helaas geldt voor deze uitkomsten dat zij ons betrekkelijk weinig zicht geven op de mogelijke effecten op veerkrachtige democratische gezindheid. Veel studies meten immers een betrekkelijk 'platte opvatting' van democratie en burgerschap. Er wordt doorgaans aan leerlingen gevraagd of zij bepaalde waarden of instituties onderschrijven en of zij kennis hebben van bepaalde instituties en actoren. Zelden worden bij effectstudies democratische dilemma's voorgelegd waarin de complexe betekenis van democratie naar voren komt (Teegelbeckers et al., in revisie). Dit betekent dat er nog een wereld te winnen valt voor het inzicht in de manieren waarop we veerkrachtige democratische gezindheid onder leerlingen en studenten kunnen versterken.

De effectiviteit van het onderwijs in de school hangt samen met een aantal factoren. De rol van de leraar is belangrijk – leraren die in hun opleiding geleerd hebben over burgerschap hebben een groter effect op leerlingen dan leraren die dat niet hebben geleerd (Donbavand & Hoskins, 2021; NAEP, 2020). En de duurzaamheid van de activiteiten doet ertoe: losse activiteiten die niet geïntegreerd worden in het curriculum lijken weinig zinvol te zijn. Een bezoek

aan een kerk, moskee of Tweede Kamer heeft beperkte betekenis als het niet in een lessenreeks wordt ingepast en daarmee voorbereid en nabesproken (Mulder, 2021; Van Goethem et al., 2014).

Al met al valt daarmee te zeggen dat voor alle voorstellen van wat burgerschapsonderwijs is, waar ik net over sprak, aanknopingspunten zijn te vinden in de studies naar de effectiviteit van burgerschapsonderwijs. Verschillende manieren waarop onderwijs vormgegeven kan worden, kunnen dus relevant zijn voor de burgerschapscompetenties van leerlingen. Een combinatie van verschillende pedagogisch-didactische benaderingen zou verstandig kunnen zijn bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs. Er is immers niet één manier om aan burgerschap te werken.

Burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen

Er wordt betrekkelijk veel onderzoek gedaan naar de staat van het burgerschapsonderwijs in Nederland. Dat geeft zicht op hoe het burgerschapsonderwijs er in Nederland op dit moment uitziet. Veel onderzoek richt zich op het vo, een stuk minder onderzoek is gedaan naar het po en mbo.

Grote steun, beperkt aanbod

Een belangrijk kenmerk van het Nederlandse onderwijsbestel en ook hoe burgerschapsonderwijs in Nederland eruit ziet, betreft de door de grondwet gegarandeerde onderwijsvrijheid (Onderwijsraad, 2021). Het betekent dat de overheid zich niet of zo min mogelijk inlaat met de vormgeving van het onderwijs, en dat aan scholen en schoolbesturen overlaat. Daarmee is het ook niet vreemd dat er flinke discussie ontstond toen de wetgever besloot om de burgerschapsopdracht voor het po en vo aan te scherpen. Voor scholen wordt nu een landelijke morele doelstelling geformuleerd: zij moeten nu een schoolcultuur vormgeven waarin actief geoefend wordt met democratie en pluriformiteit.

Er is in de samenleving en in het onderwijs grote steun voor de burgerschapsopdracht. Leraren zien het ook veelal als een primaire taak om burgerschapscompetenties bij leerlingen te stimuleren (Nieuwelink, 2018; Inspectie van het onderwijs, 2016, 2022; Van Goethem et al., 2021). Enkele studies laten ook zien dat leraren vertrouwen hebben in eigen kunnen wat betreft burgerschapsonderwijs. Leraren vinden dat zij de capaciteiten bezitten om burgerschapsonderwerpen te behandelen en om daarbij verschillende werkvormen te gebruiken (Nieuwelink, 2018; Inspectie van het onderwijs, 2016). Over het algemeen vinden de meeste leraren ook dat zij in staat zijn om controversiële onderwerpen in de klas te behandelen (Sijbers et al., 2015). Ook vinden leraren dat zij bekwaam zijn om les te geven over burgerschapsonderwerpen, zoals milieu en economie. Leraren voelen zich het minst bekwaam in het lesgeven over thema's rondom politiek en democratie (Inspectie van het onderwijs, 2022; Munniksma et al., 2017; Inspectie van het onderwijs, 2016). Dat leraren zich veelal bekwaam voelen, betekent overigens niet dat ze daadwerkelijk regelmatig lesgeven over burgerschap. Ook in eigen perspectief doen zij niet met heel grote regelmaat (Munniksma et al., 2017; Nieuwelink, 2018). Als leraren aandacht besteden aan burgerschap, dan gaat dat vooral over omgaan met verschillen, en sociale omgang, en hoe de economie werkt. Burgerrechten, politiek en democratie krijgen (veel) minder aandacht

(Inspectie van het onderwijs, 2022; Munniksma et al., 2017; Inspectie van het onderwijs, 2016).

In het Nederlandse onderwijs zijn er veel goede voorbeelden te vinden van scholen en leraren die burgerschapsonderwijs op een doordachte manier vormgeven. Zie bijvoorbeeld de voorbeelden in Eidhof (2019) en Nieuwelink et al. (2016b). Niettemin komt uit studies een vrij consistent beeld naar voren over de praktijken op scholen in Nederland over burgerschapsonderwijs: leerlingen in Nederland hebben beperkte mogelijkheden om hun burgerschapscompetenties te ontwikkelen. Een aantal dingen valt daarbij op. Ten eerste laten verschillende studies zien dat de school in Nederland beperkte mogelijkheden biedt om met burgerschapspraktijken te oefenen en dat leerlingen dat in Nederland ook minder kunnen doen dan leerlingen in andere landen. Ik noem een aantal voorbeelden. In Nederland hebben de leerlingenraad en de klassenvertegenwoordiging maar een beperkte positie in school. Weinig leerlingen stemmen over wie in de leerlingenraad komt of klassenvertegenwoordiger zal zijn. Leerlingen in Nederland hebben zeer beperkt het gevoel dat zij een rol spelen bij de besluitvorming op school, veel minder dan leerlingen in andere landen. Leerlingen in Nederland zijn het minst positief over het open klasklimaat; leerlingen in andere landen geven het een aanzienlijk hogere score (Munniksma et al., 2017). Deze uitkomsten worden ook gevonden in kwalitatief onderzoek (Nieuwelink et al., 2016a; Rinnooy Kan et al., 2021). Ook wat het behandelen van burgerschapsonderwerpen (zoals klimaat, democratie, diversiteit) in de les betreft, gebeurt in de ogen van Nederlandse leerlingen minder dan in de ogen van leerlingen in andere landen. Leerlingen melden wat vaker les te krijgen over milieu en economie dan over burgerrechten, politiek en democratie (Munniksma et al., 2017; Inspectie van het onderwijs, 2022).

Er lijkt in Nederland onderscheid te bestaan in de manieren waarop burgerschapsonderwijs aangeboden wordt op verschillende onderwijstypen. De voorbeelden waar ik deze rede mee begon wijzen daar ook op: jongeren in het vmbo en mbo worden vaak onderschat in hun capaciteiten, en de inhoud van het burgerschapsonderwijs in het vmbo en mbo lijkt te verschillen van dat van het havo en vwo. Diverse kwalitatieve studies geven aanwijzingen dat we in de eerstgenoemde onderwijstypen vooral gericht zijn op het leren 'invoe-gen in de samenleving'. Leerlingen leren daar vooral hoe het hoort, welke instituties er zijn en hoe zij zich horen te gedragen. Het voorbeeld uit het begin van de rede illustreert dat we jongeren in het vmbo minder introduceren in 'de politieke wereld' dan jongeren in het havo en vwo. De leerlingen in de laatstgenoemde onderwijstypen leren veel meer over het 'vormgeven van de samenleving'. Deze leerlingen leren vaker dat zij onrechtvaardige aspecten

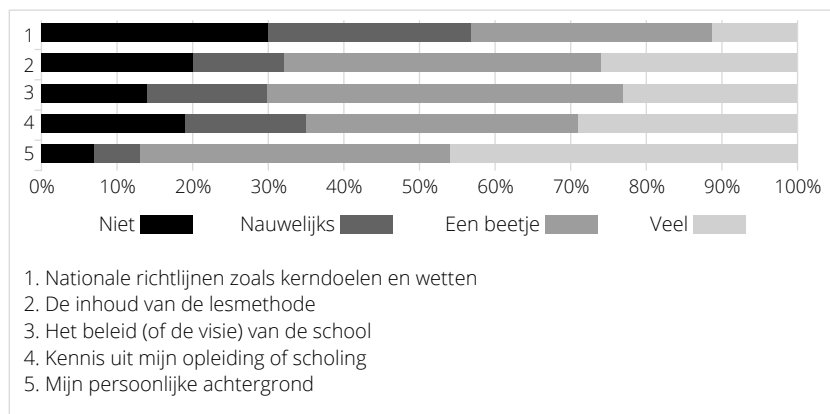
van de samenleving kunnen aanpakken, dat zij verschil kunnen maken en dat zij aan zelfontplooiing kunnen doen (bijv. Nieuwelink et al., 2019a; Ten Dam & Volman, 2003). Dat verschillende morele en politieke doelen voor onderwijstypen gesteld lijken te worden, is des te meer problematisch omdat het aansluit op sociale scheidslijnen die er toch in de samenleving zijn (Leenders et al., 2008). Hiermee lijkt het onderwijs deze scheidslijnen eerder te reproduceren dan daarvoor te compenseren (Nieuwelink et al., 2019a).

Bronnen van de leraar

Om een nauwkeuriger inzicht te krijgen hoe het burgerschapsonderwijs eruit ziet, is het ook nuttig om te kijken naar de bronnen die leraren gebruiken bij het ontwikkelen en uitvoeren daarvan. We weten nog niet zo heel veel over de bronnen die leraren gebruiken bij de manieren waarop zij hun burgerschapsonderwijs vormgeven en invullen. Mede daarom is nog niet gepubliceerd onderzoek van iccs 2020 interessant (Daas et al, in voorbereiding). Dit onderzoek is uitgevoerd onder zeshonderd leraren uit het voortgezet onderwijs. Een vragenlijst is ingevuld door leraren uit allerlei jaarlagen, vakken en onderwijstypen (van vmbo basis/kader tot vwo). Een van de vragen die aan de leraren gesteld werd, betrof de bronnen waarop leraren hun beslissingen baseren bij het invullen van hun burgerschapsonderwijs.

Interessant is dat er veel discussie is over het landelijke beleid over burgerschap (zoals de nieuwe wet en kerndoelen) maar leraren gebruiken dit landelijke beleid, in directe zin, van de genoemde bronnen het minst. Een kleine 40 procent zegt deze bronnen een beetje of veel te gebruiken. Zo'n 70 procent van de leraren zegt (een beetje of veel) de lesmethode, het beleid van de school en kennis van de opleiding te gebruiken. De persoonlijke achtergrond van leraren is de belangrijkste bron voor het nemen van beslissingen. De studie laat helaas niet zien wat leraren hieronder verstaan. Ook hebben we beperkt inzicht in het beleid van scholen. Wel zijn er verschillende analyses van het landelijke burgerschapsbeleid, is er zicht op de doelen die gesteld worden voor de lerarenopleidingen en is er enig inzicht in de lesmethoden. Dit zal ik nu bespreken.

Waarop baseert u beslissingen bij de invulling van burgerschapsonderwijs?



a. Overheidsbeleid

Een van de bronnen die leraren kunnen gebruiken bij het vormgeven en invullen van hun burgerschapsonderwijs betreft landelijk beleid. Ook al meldt een relatief kleine groep de invulling van burgerschapsonderwijs daadwerkelijk te baseren op beleidsuitingen, dan zijn deze wel relevant. Leraren krijgen er immers mee te maken, omdat beleid doorwerkt in bronnen die leraren vaker gebruiken, zoals hun opleiding, het schoolbeleid en de lesmethode. Beleid moet het onderwijsveld helpen om zicht te krijgen waar burgerschap over gaat en hoe het zich verhoudt tot andere opdrachten voor de school. Als burgerschap en daarmee samenhangende doelen en inhouden duidelijk omschreven worden, helpt het leraren om weloverwogen keuzes te maken bij de ontwikkeling en uitvoering van hun onderwijs. Het is dus relevant om te zien op welke manier de doelen en inhouden in burgerschapsbeleid geformuleerd worden.

Zoals ik eerder besprak, ligt in de mvt's van de wetten op burgerschapsonderwijs grote nadruk op het leveren van een actieve bijdrage door leerlingen als (toekomstige) burger. Dat kan impliceren dat burgerschap vooral iets is 'wat je moet doen' en 'niet in de klas leert'. Het gaat immers, volgens de wet uit 2006, om 'een actieve bijdrage te leveren [...] aan de Nederlandse samenleving'. In de mvt van de wet uit 2006 wordt dit als volgt geformuleerd: 'Het gaat daarbij niet alleen om kennisoverdracht maar evenzeer om ervaringsleren, met andere woorden, om actief burgerschap: burgerschap leert men door het te doen, door te ervaren wat het is, door feitelijke sociale bindingen met elkaar in de school en met de omgeving aan te gaan' (Ministerie van

onderwijs, 2005, p. 3). De crux zit hier wat mij betreft in de verhouding tussen kennis en ervaringsleren. Het eerste wordt wat weggeschoven, het tweede benadrukt. Burgerschap zou je dus vooral leren door te doen – en dat is overduidelijk een opvatting van wat ‘goed burgerschapsonderwijs’ is. Je kunt burgerschap immers ook leren, zoals ik eerder uitlegde, door instructie te krijgen en klassikale gesprekken te voeren. De wet van 2021 en de bijbehorende mvt is genuanceerder. Zowel het oefenen met burgerschap als het opdoen van kennis worden daarin benadrukt. Deze mvt geeft daarmee een gebalanceerder beeld en is wat dit betreft minder sturend in wat ‘goed burgerschapsonderwijs’ zou zijn.

In uitingen van beleidsmakers valt op dat de complexiteit van burgerschap veelal niet naar voren komt. De nadruk ligt vooral op meedoen, weten hoe het hoort en ‘invoegen in de samenleving’. Een dergelijke benadering van burgerschap is te zien in het in 2022 geïntroduceerde *Masterplan Basisvaardigheden* (Ministerie van onderwijs, 2022). Minister voor basis- en voortgezet onderwijs Dennis Wiersma meldt hierin dat ‘de basis op orde moet’. Het onderwijs moet gaan investeren in taalvaardigheid, rekenvaardigheid, digitale geletterdheid en burgerschapsvaardigheden. Daarmee wordt burgerschap teruggebracht tot eenduidige vaardigheden die leerlingen kunnen aanleren, waar ze meer of minder van ‘kunnen hebben’ en die in staat stelt ‘volwaardig deel te nemen aan de samenleving’. Dat burgerschap gaat over complexe kennisgebieden, strijdige visies en botsende waarden, en het vermogen om de samenleving grondig te hervormen, komt in de beleidsnotitie niet naar voren.

Kerdoelen zijn belangrijk in het Nederlandse onderwijs. Ze vormen een wettelijke opdracht aan scholen voor wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het einde van het po en na de onderbouw vo. In de mvt’s van beide wetten op burgerschapsonderwijs wordt gesteld dat er nog geen kerndoelen voor burgerschap zijn en dat die ontwikkeld moeten worden – wat nog altijd niet gelukt is. In het net genoemde *Masterplan Basisvaardigheden* wordt bovendien voor het ‘achterblijven van burgerschap van leerlingen in Nederland’ als verklaring gegeven dat er ‘nog geen heldere kerndoelen voor burgerschap zijn’ (Ministerie van onderwijs, 2022, p.3). Deze analyse is opvallend omdat ook de Raad van State (2019) constateerde dat er wel degelijk kerndoelen voor burgerschap zijn (zie ook Visser, 2018). De kerndoelen die beschreven zijn voor het leergebied ‘Mens & Maatschappij’ omvatten namelijk doelen die over het politieke domein van burgerschap gaan. Zo is voor de onderbouw van het vo het volgende kerndoel opgenomen (nummer 44):

De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.'

Weliswaar wordt burgerschap hier niet expliciet genoemd, maar dat kan toch niet het criterium zijn? Nu kun je natuurlijk betogen dat het maatschappelijk domein van burgerschap minder duidelijk naar voren komt of dat de kerndoelen niet volledig genoeg zijn. Maar de herhaalde opmerking dat er nog geen 'kerndoelen burgerschap' zijn, geeft de boodschap aan het onderwijsveld dat kerndoelen burgerschap iets anders omvatten dan wat er in bestaande kerndoelen omschreven staat. En dat dus de bestaande vakken niet voldoen voor burgerschap en dat dit dus nog een extra taak is voor het onderwijs.

Deze onduidelijkheid over de relatie tussen burgerschap en bestaande vakinhouden komt ook terug bij verschillende trajecten voor curriculumvernieuwing van de afgelopen jaren. Bij het grootschalige curriculumherzienings-traject 'Curriculum.nu' (2017-2019) was een apart leergebied gereserveerd voor burgerschap, naast leergebieden als 'Mens & Natuur' en 'Mens & Maatschappij'. Tijdens dit traject was het voor de betrokken leraren niet duidelijk hoe de uitkomsten van het leergebied 'Burgerschap' zich zouden verhouden tot bijvoorbeeld het leergebied 'Mens & Maatschappij'. Dat zou tijdens het traject duidelijk moeten worden (zie verslaglegging op website www.curriculum.nu). Bij de oplevering van het eindresultaat viel op dat bij allerlei leergebieden onderwerpen naar voren komen die over burgerschap gaan. Opvallender is dat de opbrengst van het leergebied 'Mens & Maatschappij' thematisch gezien nagenoeg samenvalt met dat van het leergebied 'Burgerschap'. Tijdens dit curriculumtraject was het dus niet goed mogelijk om onderscheid te maken tussen burgerschap en bestaande leergebieden (zie www.curriculum.nu). Bij het vervolgtraject, dat in 2022 begon en waarin er per leergebied kerndoelen geformuleerd gaan worden en dat (enigszins) voortbouwt op curriculum.nu, is weer gekozen voor een apart leergebied voor burgerschap. Hiermee wordt wederom het beeld gecreëerd dat burgerschap iets anders is dan de bestaande leergebieden en dus vakken. Daarmee blijft het beeld bestaan dat burgerschapsinhouden dus iets anders zijn dan inhouden die terugkomen in bestaande leergebieden, vakken en kerndoelen. Iets wat tot nog toe onvoldoende is gebleken.

Ook bij de invulling van burgerschap in het mbo is een dergelijke inhoudelijke verwarring vast te stellen. Bij de invoering van het competentiegerichte leren in het mbo in 2007, werden er ook competenties geformuleerd voor

‘Leren, Loopbaan en Burgerschap’. Twee van de vier ‘dimensies’ zijn zodanig geformuleerd dat zij niet direct betrekking hebben op burgerschap en maatschappelijke en politieke vraagstukken.⁸ In de examenvereisten gaat het in grote mate over *life skills*, zelfredzaamheid en zelfzorg (Gould & Carson, 2008). Bij de ‘economische dimensie van burgerschap’ staat bijvoorbeeld dat studenten moeten leren over ‘leveren van een bijdrage aan het arbeidsproces’ en ‘op adequate en verantwoorde wijze als consument deel te nemen aan de maatschappij’. De dimensie heeft meer betrekking op werknemerschap en consumentenschap dan op burgerschap. De ‘vitale dimensie’ gaat volgens de richtlijnen over ‘het vermogen om te reflecteren op de eigen leefstijl en zorg te dragen voor de eigen vitaliteit’. Ook dit zijn geen primaire burgerschapsinhouden. In potentie kunnen zowel economische vraagstukken als vitaliteits-vraagstukken onderdeel van burgerschap zijn. In de examenvereisten is echter zeer beperkt sprake van een koppeling van deze domeinen aan maatschappelijke en politieke vraagstukken. Dit heeft als consequentie dat niet zelden burgerschapsonderwijs invulling krijgt door vooral aandacht te besteden aan de zelfredzaamheid van studenten: leren een belastingaangifte te doen, sollicitatietrainingen, leren over een gezonde leefstijl. Burgerschapsonderwijs wordt dan het geven van voorlichting.⁹ Dit zijn allemaal natuurlijk geen onbelangrijke onderwerpen, maar vormen toch niet de kern van waar burgerschap over gaat – en in mijn optiek maken zij zelfs geen deel uit van waar burgerschap over gaat. Ook in het mbo gaat een en ander veranderen en het is belangrijk om deze ontwikkelingen goed in de gaten te houden (Ministerie van onderwijs, 2022).

Beleid zou leraren en scholen moeten helpen om helder te krijgen wat onder burgerschap wordt verstaan, welke eisen worden gesteld aan de inhoud van burgerschapsonderwijs en hoe dat zich verhoudt tot bestaande vakken. Helaas geven de hier genoemde beleidskaders (de wet, beleidsnotities, kerndoelen, examenvereisten mbo) beperkte duidelijkheid aan scholen en leraren. Het blijft voor leraren en scholen de vraag waar burgerschap over gaat en hoe je daar als school en leraar aan kan werken. Het is niet vreemd dat er dan ook allerlei programma’s ontwikkeld worden die verwant zijn aan burgerschap maar als losstaande en nieuwe elementen

8 Voor het mbo zijn vervolgens vier ‘dimensies’ geformuleerd waar burgerschap over gaat: politiek burgerschap, maatschappelijk burgerschap, economisch burgerschap en de vitale dimensie van burgerschap.

9 Al deze onderwerpen zijn in potentie thema’s die in het onderwijs aan bod kunnen komen. Maar ze komen niet of amper overeen met gangbare omschrijvingen van burgerschapsonderwijs dus vallen wat mij betreft daar niet onder.

toegevoegd worden, denk aan programma's voor diversiteit en inclusie, duurzaamheidseducatie, en aan het maatschappelijke diensttijd-programma. Ik kan me goed voorstellen dat deze beleidsmatige onduidelijkheid mede bijdraagt aan het 'achterblijven' van Nederland op het terrein van burgerschaps-onderwijs. Willen we verder komen, dan is meer beleidsmatige duidelijkheid een belangrijke vereiste.

b. Lerarenopleidingen

Je zou kunnen verwachten dat de lerarenopleidingen na de wetswijziging van 2006 burgerschapsonderwijs snel in hun curriculum opnamen, maar dat was zeker niet meteen het geval. Een inventarisatie van de Onderwijsraad (2012) naar de plek van burgerschap in de kennisbases van de lerarenopleidingen (zeg maar de doelen die opleidingen voor zichzelf geformuleerd hebben) die geschreven waren in 2008/2009, liet zien dat burgerschap alleen expliciet naar voren kwam bij maatschappijleer. De verbinding van relevante vakinhouden met burgerschap gebeurde toen dus nog zeer beperkt. Dat burgerschap nog een beperkte plek had in de opleidingen, kwam ook naar voren uit diverse studies uit de jaren tien. In deze studies meldden leraren dat zij betrekkelijk weinig over burgerschap geleerd hebben op hun opleiding (Nieuwelink, 2018; Willemse et al., 2015). Nu is het natuurlijk mogelijk dat het wel in de opleiding zat, maar leraren dat niet meer weten als zij daar een aantal jaren later over bevroegd worden (een bekend fenomeen).

Om te bezien of er inmiddels wat veranderd is in opleidingen, hebben Ron Oostdam en ik recent de nieuwe generaties kennisbases van lerarenopleidingen (pabo, tweedegraads en eerstegraads) geanalyseerd op de manieren waarop burgerschap en daarmee samenhangende thema's daarin naar voren komen (Nieuwelink & Oostdam, 2021). In vergelijking met de eerdere kennisbases zien we een toename in de mate waarin burgerschap een plek heeft. Bij vrijwel alle opleidingen worden expliciet of impliciet relaties met de maatschappelijke vorming van leerlingen geformuleerd. Dit is bij voor de hand liggende opleidingen als maatschappijleer en geschiedenis het geval, maar gebeurt ook bij bijvoorbeeld scheikunde. Bij sommige vakken komen burgerschapsinhouden zeer uitgebreid aan bod (zoals bij aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer) terwijl het bij veel andere kennisbases kort en zijdelings genoemd wordt.

De kennisbases besteden vooral aandacht aan vakinhoud en vakdidactiek. De pedagogische rol van de leraar krijgt aanzienlijk minder aandacht, terwijl het voor burgerschapsonderwijs een wezenlijke basis voor het handelen van leraren is. In de kennisbases is een korte verwijzing te lezen naar de

pedagogische rol van de leraar bij het creëren van een open en veilig klasklimaat, maar die rol wordt amper uitgewerkt.

Naast de beperkte focus op pedagogiek valt ook de smalle inhoudelijke focus in de kennisbases op. In de meeste kennisbases komt alleen het sociaal-maatschappelijke domein van burgerschap naar voren, waardoor burgerschap versmald wordt tot het thema diversiteit. Deze kennisbases maken de expliciete koppeling met sociale integratie en sociale cohesie en stellen dat burgerschapsonderwijs daar een bijdrage aan moet leveren. Enkel bij maatschappijleer en geschiedenis komt het politieke domein en de bijbehorende democratische rechtsstaat naar voren. Vanuit de kennisbases geredeneerd leren dus alleen leraren van deze twee vakken over politiek en democratie en dat zij deze onderwerpen een plek moeten geven in hun onderwijs.

c. Lesmethoden

Er is betrekkelijk weinig systematisch onderzoek naar de inhoud van lesmethoden. Voor zover ik dat weet is er voor Nederland geen systematische analyse uitgevoerd naar de inhoud van lesmethoden op het terrein van burgerschap. Wel zijn lesmethoden van maatschappijleer geanalyseerd en is er op een systematische wijze gekeken naar een enkele lesmethode.

Om met dat laatste te beginnen. Piet van der Ploeg heeft een lesmethode voor burgerschap in het mbo ('NU burgerschap') geanalyseerd. De 'dimensies' vitaal en economisch burgerschap komen precies in de lesmethode terug volgens de manier waarop ze in de kwalificatie-eisen zijn omschreven. In de teksten wordt omschreven hoe schadelijk alcohol en drugs zijn, hoe ongezond stress is, wat veilige seks is, hoe we spaarzaam moeten zijn, dat we voorzichtig moeten zijn met geld lenen en hoe we ons als werknemers netjes op moeten stellen. Deze onderwerpen worden niet als maatschappelijke vraagstukken beschreven maar als maatschappelijke verwachtingen. Studenten leren zich, zoals Van der Ploeg dat omschrijft, keurig, fatsoenlijk, nijver en zorgzaam op te stellen (Van der Ploeg, 2017). Ook op het terrein van politiek en democratie constateert Van der Ploeg een nogal eenzijdige benadering. Democratie valt in zijn optiek samen met de Nederlandse representatieve democratie. Dat er ook andere vormen van democratie zijn, komt in de lesmethode niet naar voren. Daarbij komt dat knelpunten van de democratische rechtsstaat niet besproken worden. Sterker nog, het lijkt wel of ideaal en werkelijkheid in de lesmethode samenvallen. Nederland is een rechtsstaat en daarom kun je, volgens de lesmethode, 'zeker [...] zijn van een rechtvaardige behandeling'. Dat er ook in een rechtsstaat van alles mis kan gaan en dat een rechtsstaat zelf niet altijd goed georganiseerd kan zijn, ontbreekt in de lesmethode.

Om zicht te krijgen op de manieren waarop democratie in de lesboeken wordt omschreven, heeft een groep van vijf HvA-studenten (Ersin Bicer, Yassin El Jafoufi, Verena Längin, Conrad Schilder en Fabian Tütmez) in 2022 hier onderzoek naar gedaan (Bicer et al., in voorbereiding). Zij hebben hierbij gekeken naar lesboeken van maatschappijleer, maatschappijkunde en maatschappijwetenschappen en burgerschap in het mbo. Juist bij deze vakken komt democratie naar voren, dus onze verwachtingen waren hooggespannen. Helaas laten de resultaten van hun lesboekanalyse een sober beeld zien.

De studenten hebben de lesmethoden op een aantal aspecten geanalyseerd. Ten eerste hebben ze gekeken naar de definities die voor democratie worden gehanteerd. De omschrijvingen in de meeste lesmethoden zijn behoorlijk smal te noemen. Zowel in de definitie zelf als in de verdere uitleg gaat het vooral over het vermogen van burgers om politieke besluitvorming te beïnvloeden. Veelal wordt het bestaan van vrijheidsrechten en het beschermen van minderheden niet genoemd, en wordt bijvoorbeeld ook democratie als manier om gezamenlijk de samenleving vorm te geven niet beschreven. In veel lesmethoden wordt er ook maar in beperkte mate verwezen naar verwante waarden. Eveneens komt zelden naar voren dat democratie op uiteenlopende manieren ingevuld kan worden. Dat er verschillende democratiemodellen zijn, wordt in lesmethoden amper omschreven. Potentiële bestuurlijke vernieuwingen komen ook weinig aan bod in de lesmethoden. Ook komt de zogenaamde imperfectie van de democratie (dat bestaande praktijken niet een letterlijke weergave van een ideaal zijn) maar zeer beperkt naar voren. Slechts in sommige lesmethoden worden structurele beperkingen van de Nederlandse parlementaire democratie of kritische perspectieven genoemd, zoals de diplomademocratie, teruglopende participatie of intransparante besluitvorming. Leerlingen krijgen dus een vrij statisch beeld van democratie als we uitgaan van de lesmethode, en er is dus weinig aandacht voor veerkrachtige democratische gezindheid.

De lesmethoden beschrijven vooral democratie in Nederland, andere democratieën komen beperkt aan bod. En dan is het vooral gericht op het landelijke niveau – de lokale en Europese democratie krijgen veel minder aandacht. Democratie buiten de formele politiek komt in sommige lesmethoden naar voren doordat besluitvorming binnen het gezin aangestipt wordt (bijvoorbeeld hoe leerlingen thuis tot een beslissing komen). Dit is dan vooral in vmbo-methoden het geval, bij vwo-methoden wordt deze relatie amper gelegd. Daar heeft democratie vrijwel alleen een betekenis in de context van de formele politiek.

Weging van burgerschapsonderwijs in Nederland

Ik ben bijna aan het einde van deze lectorale rede gekomen en dus wordt het tijd om de balans op te maken en de agenda voor het lectoraat Burgerschapsonderwijs te presenteren. Ik zal eerst nog kort even de thema's samenvatten die ik besproken heb. Ik begon met te betogen dat, zeker in deze tijd, het belangrijk is dat burgers veerkrachtige democratische gezindheid kunnen ontwikkelen, omdat het in mijn ogen een essentieel aspect van een democratische cultuur is. Vervolgens besprak ik burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren: er zijn zeker elementen van veerkrachtige democratische gezindheid bij hen aanwezig, maar er is reden voor zorg in de ongelijkheden tussen kinderen en jongeren in hun burgerschapscompetenties. Motieven voor burgerschapsonderwijs besprak ik daarna. Beleidsmotieven zijn vooral gericht op efficiëntiedenken en het benadrukken van eigen verantwoordelijkheid van kinderen en jongeren – in de literatuur gaat het veel meer over stimulering van gelijkheid en versterking van democratie. Daarna besprak ik diverse betekenissen die burgerschapsonderwijs kan krijgen: van het opdoen van ervaringen tot het aanbieden van een curriculum. Voor al deze vormen zijn aanknopingspunten in effectiviteitsstudies. Als laatste besprak ik hoe het burgerschapsonderwijs in Nederland eruitziet. In vergelijking met andere landen krijgen leerlingen hier minder mogelijkheden om hun burgerschapscompetenties te ontwikkelen. Dit staat in mijn ogen niet los van de manier waarop burgerschapsonderwijs in beleid benaderd wordt. In het burgerschapsonderwijs in Nederland lijken andere doelen gesteld te worden voor het havo en vwo dan voor het vmbo en mbo. Leraren worden er in hun opleiding meer op voorbereid, lesmethoden bieden weinig ruimte voor veerkrachtige democratische gezindheid.

Deze samenvatting roept de vraag op hoe we in het Nederlandse onderwijs een rijker aanbod van burgerschap en democratie kunnen gaan bieden. Dit rijkere aanbod zit wat mij betreft in drie elementen. Een complexere benadering van burgerschap en democratie, meer mogelijkheden voor leerlingen en studenten om burgerschap en democratie te oefenen en meer mogelijkheden om burgerschapsthema's in lessen te bespreken. Ik zal deze drie elementen na elkaar behandelen.

Ten eerste is het van belang dat beleidsmakers het concept burgerschap niet zo platgeslagen (zoals 'burgerschapsvaardigheden') en conceptueel rommelig benaderen (bijvoorbeeld mbo-dimensies burgerschap). Vervolgens is het belangrijk dat beleidsmakers, lesmethodemakers, lerarenopleiders en

leraren zelf burgerschap minder sterk benaderen vanuit het 'invloegen in de samenleving' en meer vanuit het 'vormgeven van de samenleving'. Op allerlei manieren komt de eerste focus terug in het onderwijs en dat biedt leerlingen en studenten uiteindelijk een veel te smal perspectief op wat zij in de samenleving kunnen doen. Laat ik het anders zeggen. Het wordt tijd dat we het onderwijs wat minder inrichten naar het idee van het brave liedje '15 miljoen mensen': '15 miljoen mensen op dat hele kleine stukje aarde, die schrijf je niet de wetten voor maar die laat je in hun waarde.' Het burgerschapsonderwijs mag meer vormgegeven worden naar het idee het liedje 'Injustice system' van Sick of it all: 'Freedom, a right I thought we had. One that no one could take away. But there are those who will try. To rule the lives that you and I choose to lead... There are those who change the laws. For gain and furthering their needs. A small group possesses the power. A minority dictating what's good for the majority. We must fight - Injustice system.' Meer leren over onrechtvaardigheid in onze samenleving kan geen kwaad. Het is van belang dat leerlingen en studenten leren dat er allerlei onrecht is in de samenleving en dat zij een rol kunnen hebben in het aanpakken daarvan. Dat vergt iets anders dan benadrukken dat leerlingen en studenten 'de basiswaarden' van de democratie moeten onderschrijven. Zij moeten de ruimte voelen om bestaande praktijken te bevragen en problematiseren.

Verwant hieraan is een opdracht voor degenen die kerndoelen, exameneisen en lesmethoden maken. Zij moeten democratie niet benaderen als een systeem dat af is. Zoals ik heb proberen uit te leggen, zijn er verschillende benaderingen van democratie en zijn de instituties van de democratische rechtsstaat tijdelijke en onvolmaakte oplossingen voor democratische vraagstukken. Kritiek op instituties is iets anders dan antidemocratische denkbeelden. Een weerbare democratische cultuur vraagt dat leerlingen en studenten leren dat er democratische alternatieven zijn voor huidige instituties.

Ten tweede vraagt een rijker aanbod van burgerschapsonderwijs dat we leerlingen en studenten meer ruimte geven om burgerschap en democratie de oefenen. Het burger-zijn kan op veel plekken in de school geoefend worden – maar ik besprak eerder dat we dit in Nederland nog te beperkt doen. Dat is jammer omdat, zoals ik besprak, leerlingen en studenten hun denkbeelden over maatschappelijke en politieke autoriteiten mede lijken te baseren op ervaringen met autoriteiten in het dagelijkse leven, zoals leraren en schoolleiders (vgl. Gimpel et al, 2003). Er zijn allerlei mogelijkheden om in dagelijkse interacties over burgerschap en democratie te leren: discussiëren, samen besluiten nemen, leren dat hun opvatting ertoe doet en dat het nieuws en de politiek ook voor hen relevant is. Dat kan door werk te maken van de

leerlingenraad als vertegenwoordigend orgaan. Dit kunnen scholen doen door het gesprek tussen de leden van de leerlingenraad en de andere leerlingen te faciliteren en de leerlingenraad een echte stem te geven bij de bepaling van bijvoorbeeld de schoolregels en de onderwijsvisie. Verder kan er met kleine ingrepen vrij eenvoudig geoefend worden met verschillende vormen van besluitvorming. Als leerlingen gezamenlijk besluiten nemen op school, dan gaat dat nu via simpele meerderheidsbesluitvorming (Nieuwelink et al., 2016c). Leraren kunnen hiermee variëren door ook af en toe via consensus of deliberatie te besluiten. Op deze manier krijgen leerlingen een rijker beeld van verschillende manieren van besluitvorming en dus democratie. Omgangsvormen in de school en het school- en klasklimaat kunnen met deze en andere ingrepen een rijkere plek worden voor leerlingen en studenten om hun burgerschap te ontwikkelen.

Ten derde betekent een rijker burgerschapsaanbod op scholen dat burgerschapsthema's vaker in lessen besproken worden. De ervaringen waar ik deze rede mee opende, lieten zien dat het niet vanzelfsprekend is dat burgerschapsonderwerpen regelmatig op school besproken worden. In potentie zit burgerschap in vrijwel alle leergebieden en vakken. Er zijn dus veel aanknopingspunten. Vanuit verschillende vakgebieden kijken naar maatschappelijke en politieke vraagstukken kan leerlingen en studenten een multidisciplinair beeld geven. Het begrip van klimaatverandering en de politieke keuzes daarbij kan goed aangeleerd worden wanneer leerlingen bijvoorbeeld scheikundige, biologische, aardrijkskundige, historische en politicologische kennis aangeboden krijgen. Echter, dat de potentie in de schoolvakken aanwezig is, betekent nog niet dat burgerschapsthema's daadwerkelijk uitgebreid besproken en aan elkaar gekoppeld worden. Het hiervoor besproken onderzoek duidt erop dat niet vaak lijkt te gebeuren. De centrale vraag is daarom hoe we ervoor kunnen zorgen dat er op scholen vaker over burgerschapsthema's gesproken wordt. Een mogelijke lijn is professionalisering van leraren – binnen de lerarenopleiding en daarna. Dit kan ervoor zorgen dat leraren in allerlei vakken zien op welke manieren burgerschap in vak- en leergebieden verweven zit.

Of deze professionaliseringsoopdracht succesvol en voldoende is, verschilt volgens mij per onderwijssector. Deze zijn immers verschillend georganiseerd en vergen dus deels een andere aanpak. In het po werken leraren die een brede kennisbasis hebben en zich veelal specialiseren in een bepaalde leeftijdsgroep. De vraag is in het po dan ook vooral hoe we ervoor kunnen zorgen dat leraren van burgerschap en democratie begrijpelijke thema's kunnen maken voor hun leeftijdsgroepen. De fundamenteën van burgerschap en veerkrachtige democratische gezindheid worden al op vroege leeftijd gelegd

(Helwig, 2022). Juist hierom is het belangrijk dat er al in het vo veel aandacht is voor fundamentele vraagstukken omtrent burgerschap en democratie (bijvoorbeeld: hoe ga je om met andersdenkenden, hoe neem je op een eerlijke manier besluiten, hoe voer je een dialoog, hoe zorg je ervoor dat iedereen in een groep gehoord kan worden?). Dat vraagt wel dat we aan verdere kennisontwikkeling doen bij de vraag hoe we burgerschap bij betrekkelijke jonge kinderen kunnen ontwikkelen en welke vormen van professionalisering daarvoor nodig zijn.

In het vo werken meer vakinhoudelijk gespecialiseerde leraren, verspreid over een grote hoeveelheid vakken. Dit biedt de mogelijkheid om betrekkelijk specifieke kennis aan te bieden. In het vo kan daarom echt vanuit verschillende vakgebieden naar burgerschapsvraagstukken gekeken worden. Op dit moment lijkt dit nog te beperkt uit de verf te komen. Om dit aan te pakken zijn er volgens mij twee routes. De eerste route is de verdere professionalisering van leraren (en lerarenteams), zowel tijdens de lerarenopleiding als daarna. Dit legt wel een stevige claim op de energie en tijd van lerarenopleidingen, leraren en scholen. En dat in een tijd dat scholen overbelast zijn, denk aan lerarentekort en grote opdrachten op het gebied van taal en rekenen. Het is dan ook de vraag of er op veel scholen voldoende ruimte is om burgerschapsonderwijs op deze manier met het gehele team op te pakken. Een ander nadeel van deze route is dat de aandacht voor democratie waarschijnlijk beperkt blijft. Het komt immers vooral aan bod bij een klein aantal vakken (vooral geschiedenis en maatschappijleer), die een beperkte plek in het curriculum hebben. Er is ook nog een andere route mogelijk. Juist vanwege de beperkte mate waarin onderwijs over burgerschap en democratie in het vo naar voren komt, pleitte de Staatscommissie Parlementair Stelsel (2018) voor het versterken van burgerschapsonderwijs door geschiedenis en maatschappijleer in alle jaren van het vo verplicht te maken. Dat is behoorlijk ingrijpend maar zou wel voor een stevigere verankering van burgerschap en democratie in het curriculum kunnen zorgen. Willen we verder komen met burgerschapsonderwijs in het vo dan zal een van beide routes bewandeld moeten worden en dat zal hoe dan ook ingrijpend zijn.

De situatie in het mbo is weer van andere aard. Daar zijn geen heldere examenvereisten, gelden geen bevoegdheidseisen voor leraren en is er slechts een inspanningsverplichting voor instellingen. Om dit te herzien, komt de minister van Onderwijs in de winter/lente van 2023 met voorstellen (Ministerie van onderwijs, 2022). In potentie is de integratie van burgerschap in het gehele onderwijs mogelijk – maar dat vergt veel van leraren. En deze optie bestond sinds 2007 en is sindsdien onvoldoende van de grond

gekomen: in veel instellingen komt burgerschapsonderwijs beperkt uit de verf (Den Boer en Leest, 2022). Een apart vak burgerschap ligt dan toch voor de hand – vooral omdat er in het mbo verder geen andere algemeen vormende vakken zijn. De professionalisering van leraren voor burgerschapsonderwijs kan in het mbo dan ook in eerste instantie gericht zijn op de leraren die dit vak geven.

Bijdrage van het lectoraat

De versterking van burgerschapsonderwijs vergt de komende tijd de nodige inspanningen van allerlei betrokkenen in en rondom het onderwijs, zoals leraren, lerarenopleiders, schoolleiders, beleidsmakers, onderzoekers, lesmethodemakers en maatschappelijke organisaties. Het lectoraat Burgerschapsonderwijs wil daar ook een bijdrage aan leveren. Dit doen we door de professionaliteit van (toekomstige) leraren te versterken, aan onderwijsontwikkeling te doen en door onderzoek te doen – in principe in combinatie met elkaar.

Het overkoepelende vraagstuk voor de programma's die we vanuit het lectoraat ontwikkelen betreft: hoe kan onderwijs een bijdrage leveren aan de versterking van veerkrachtige democratische gezindheid bij kinderen en jongeren? Om dit vraagstuk te onderzoeken hebben we drie programmalijnen ontwikkeld. De eerste programmalijn richt zich op de vraag hoe we het pedagogisch klimaat in scholen kunnen versterken en leerlingen en studenten meer ervaringen met burgerschap op kunnen laten doen, waardoor het bijdraagt aan veerkrachtige democratische gezindheid. We onderzoeken hoe leerlingen en studenten meer ervaringen met onder meer besluitvorming en discussie kunnen opdoen binnen de school en wat ervoor nodig is om een open en veilig klasklimaat te kunnen balanceren. Deze lijn bouwt onder meer voort op het promotieonderzoek van Emran Riffi Acharki naar een pedagogisch klimaat dat bijdraagt aan sociale inclusie en projecten binnen het Centre of Expertise Urban Education, waarin samen met onder meer Sebastian Abdallah en Amal Ramdani de rol van pedagogische professionals bij het versterken van burgerschapsvorming verkend wordt.

Een tweede programmalijn richt zich op de manieren waarop lesgegeven over controversiële onderwerpen veerkrachtige democratische gezindheid onder kinderen en jongeren kan stimuleren. Dat richt zich op vragen als: welke pedagogisch-didactische strategieën versterken een dialoog tussen leerlingen, welke leerlingvaardigheden zijn daarvoor nodig en wat hebben leraren nodig om dialogen te kunnen voeren? Deze programmalijn bouwt voort op lopende projecten op dit terrein. Ik denk daarbij aan een RAAK-PRO

over dialogische werkvormen bij het bespreken van controversiële onderwerpen waar onder meer Yael Weening, Isolde de Groot en Henri Boer samen met een grote groep scholen aan werken; de postdoc van Patricia Kruit over het gebruik van het concept cartoons voor het leren redeneren over controversiële onderwerpen, en het promotietraject van Barry Mahoney naar het versterken van kritisch denken onder mbo-studenten door de inzet van sociaal-dialogische dialogen.

Een derde programmalijn richt zich op de manieren waarop lesgegeven kan worden over democratie zodanig dat dit bijdraagt aan veerkrachtige democratische gezindheid bij leerlingen en studenten. We onderzoeken welke pedagogisch-didactische strategieën en werkvormen geschikt zijn voor lesgeven over democratie, politiek, macht en aanverwante thema's om bij te dragen aan burgerschap van leerlingen en studenten. Dit bouwt voort op onder meer het promotieonderzoek van Jip Teegelbeckers, waarin verschillende manieren om les te geven over democratie worden geëvalueerd, en een onderzoek waarin onder meer Willemijn Rinnooy Kan samen met een grote groep docenten verschillende manieren om les te geven over de gemeenteraadsverkiezingen test op effectiviteit en dat we uitvoeren in samenwerking met Kenniscentrum Ongelijkheid.

Bij deze programmalijnen is er specifieke aandacht voor het po en het vmbo/mbo. Naar het burgerschapsonderwijs in het po wordt betrekkelijk weinig onderzoek gedaan, terwijl de basis van de burgerschapscompetenties in deze levensfase wordt gelegd. Daarom stelt het lectoraat als doel om meer inzicht te verkrijgen in de pedagogisch-didactische manieren die het mogelijk maken om abstracte thema's rondom burgerschap en democratie juist bij deze leerlingen te behandelen. Leerlingen in het vmbo en studenten in het mbo hebben vaker het gevoel dat zij er in de politiek niet toe doen en hebben minder burgerschapskennis dan hun leeftijdsgenoten in het havo/vwo en in hbo/universiteit. Dit zijn geen vaststaande gegevens en we willen met het lectoraat een bijdrage leveren om burgerschapscompetenties bij deze jongeren te versterken, zodat zij met het nodige zelfvertrouwen keuzes kunnen maken over de rol die zij in de samenleving en politiek kunnen hebben.

Onderzoek van het lectoraat moet praktische toepassingen hebben. De projecten van het lectoraat leveren daarom concrete materialen op voor leraren, schoolleiders en lerarenopleiders, zodat het bredere werkveld van het onderzoek kan profiteren. Verder stellen we als doel om ook de professionalisering van (toekomstige) leraren te versterken. Direct en indirect leveren de onderzoeksprojecten hiervoor input op. We leveren een bijdrage aan de doorontwikkeling van de programma's voor burgerschapsonderwijs aan de

lerarenopleidingen van de HvA. Binnen lerarenopleidingen van de maatschappijvakken (geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer) bijvoorbeeld is een groep lerarenopleiders met onder anderen Adwin Bosschaart, Frans Groot en Dominique Angel, bezig om de eigen visie op burgerschapsonderwijs verder vorm te geven en deze nog meer tot uiting te laten komen in gezamenlijk vormgegeven onderwijsmodulen. Hierdoor zijn studenten beter voorbereid om in de scholen waar zij komen te werken aan de slag te gaan met burgerschapsonderwijs. Ook is er een minor (wereld)burgerschap vormgegeven, onder de bezielende leiding van Ömer Demirözan en Marte van der Hoed, waarin studenten leren over hun rol bij de burgerschapsvorming van kinderen en jongeren.

Ook voor het po, vo en mbo wil het lectoraat samen met leraren werken aan de versterking van hun professionaliteit. Hiertoe zijn Ingrid Faas, Broer van der Hoek, Vivianne Goedhart en andere collega's samen met verschillende onderwijsinstellingen de afgelopen periode professionaliseringstrajecten begonnen. Deze trajecten moeten ertoe leiden dat beginnende en gevorderde leraren in staat zijn om via hun curriculum en hun pedagogisch klimaat burgerschapsonderwijs zo vorm te geven dat het leerlingen zicht geeft op hun mogelijkheden om de samenleving vorm te geven en dat het hun veerkrachtige democratische gezindheid stimuleert.

Met deze programma's hoopt het lectoraat dat we samen met andere betrokkenen een stap verder kunnen zetten met het werken aan burgerschapsonderwijs dat bij kinderen en jongeren veerkrachtige democratische gezindheid stimuleert.

Dankwoord

De Hogeschool van Amsterdam en het College van Bestuur heeft met het instellen van dit lectoraat laten zien dat het de politieke en maatschappelijke vorming van kinderen en jongeren een warm hart toe draagt. Ik ben het CvB van de HvA en met name Geleyn Meijer dankbaar voor de mogelijkheid die ik gekregen heb om vanaf 2018 dit lectoraat op te bouwen. Het voelt na meer dan vijftien jaar nog altijd als een voorrecht om voor deze mooie organisatie te werken.

Ramon Puras heeft mij bij de aanvraag, start en opbouw van het lectoraat altijd gesteund en geholpen waar mogelijk. Dat het lectoraat binnen de faculteit Onderwijs en Opvoeding zijn plek heeft gevonden, heeft ook zeker te maken met de steun van jou, Ramon. Daar ben ik je ontzettend dankbaar voor. Binnen het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding is er een fijne, collegiale sfeer waar veel ruimte is om onderzoeksprogramma's te ontwikkelen. Dat ik eerst als hoofddocent en daarna als lector goed mijn plek hebben kunnen vinden, hangt samen met de collegiale manieren waarop Ron Oostdam het Kenniscentrum aanstuurt. Het is een groot plezier, Ron, om ook samen meerdere onderzoeksprojecten te mogen begeleiden en uitvoeren. Daarnaast is de dagelijkse samenwerking met lectoren, hoofddocenten en onderzoekers bijzonder prettig en vruchtbaar. En zonder Winifred zouden we verdwalen.

Ook met de collega's van het Centre of Expertise Urban Education, en dan met name Ramon, Jean, Merel en Sebastian, is het fijn samenwerken. Een CoE opbouwen is niet een eenvoudig maar wel leuke opgave. Onze samenwerking versterkt de onderliggende onderzoeksprogramma's en levert een mooie bijdrage aan het versterken van eerlijke kansen voor kinderen en jongeren in de grote stad. Ook de programmaraden van Centre of Expertise CASE en Kenniscentrum Ongelijkheid zijn zeer stimulerend. Het net opgestarte CoE CASE waarbinnen onderzoekers op het terrein van kunst, technologie, wetenschap en burgerschap samenwerken is spannend en veelbelovend. En de samenwerkingen die ontstaan door het Kenniscentrum Ongelijkheid zijn verrijkend en leiden tot creatieve en zinvolle projecten. Ik ben blij dat ik van beide programmaraden deel uit mag maken.

Binnen de faculteit Onderwijs en Opvoeding werken veel betrokken en kundige lerarenopleiders en pedagogen. Steeds meer programmalijnen rondom burgerschapsonderwijs krijgen vorm. De komende tijd gaan veel teams daarmee verder. Heel fijn dat het lectoraat daar een bijdrage aan kan

leveren en kan leren van de expertise van collega's. Het is fijn dat ik nog steeds enkele onderwijsmodules mag verzorgen bij de opleiding maatschappijleer. Het is bijzonder hoeveel ik nog altijd leer van nieuwe generaties studenten.

Ik ben zeer content met het sterke team van het lectoraat Burgerschapsonderwijs. Het is ontzettend leerzaam om vanuit uiteenlopende perspectieven met burgerschap bezig te zijn. En het is ook gewoon ontzettend leuk om bij jullie mooie onderzoeksprojecten betrokken te zijn. Veel dank, Jip, Willemijn, Barry, Emran, Yaël, Isolde, Amal en Patricia! Het is bovendien een voorrecht om onderzoek te mogen begeleiden met Ron, Tom, Jan Willem, Ramón, Jaap, Anne Bert en Bert en met vele anderen onderzoeksprojecten te mogen uitvoeren.

Als laatste prijs ik me gelukkig met een grote groep collega's die als kritische meelezers een eerdere versie van deze rede van commentaar hebben willen voorzien. De rede is er flink door aangescherpt. Veel dank, Imane Bentaher, Muhammed Çağlı, Remmert Daas, Geert ten Dam, Isolde de Groot, Paul Dekker, Ingrid Faas, Frans Groot, Broer van der Hoek, Jaap Kraak, Barry Mahoney, Tom van der Meer, Martijn Meerhoff, Berend Jan Mulder, Janneke Nieuwesteeg, Ron Oostdam, Willemijn Rinnooy Kan, Marco Snoek, Yaël Weening en studenten van de master Professioneel meesterschap en derdejaars studenten maatschappijleer!

Het mooie aan praktijkonderzoek vind ik dat je samen met leraren, schoolleiders, beleidsmakers en maatschappelijke organisaties concrete verbeteringen kan bewerkstelligen. Het is goed om te kunnen constateren hoeveel zeer kundige, leergierige en kritische leraren het Nederlandse onderwijs rijk is. Ik vind het een voorrecht dat ik met hen kan werken aan het versterken van burgerschapsonderwijs in Nederland. Een opdracht die de komende jaren nog actueel en urgent zal zijn. Ik ben blij dat ik met het lectoraat hieraan mag werken.

Curriculum vitae Hessel Nieuwelink

Hessel Nieuwelink (1980) is lector Burgerschapsonderwijs en wetenschappelijk directeur van het Centre of Expertise Urban Education aan de Hogeschool van Amsterdam. Hessel behaalde zijn tweedegraads bevoegdheid maatschappijleer aan de HvA (2002) en zijn eerstegraads bevoegdheid maatschappijleer aan de Universiteit van Amsterdam (2006). Aan diezelfde universiteit studeerde hij cum laude af in zowel politicologie als Holocaust- en genocide-studies (2006). Hessel gaf vanaf 2002 tot 2007 les op verschillende scholen in Amsterdam, van havo-vwo tot vmbo basis/kader. Vanaf 2006 is hij lerarenop-leider maatschappijleer aan de HvA. In 2016 promoveerde hij op onderzoek naar democratische gezindheid van Nederlandse jongeren in het vmbo en vwo. Daarbij keek hij ook naar mate waarin jongeren menen dat zij de ruimte hebben om denkbeelden over burgerschap en democratie in hun naaste omgevingen en met name de school te ontwikkelen. In 2016 werd hij hoofd-do-cent van de lerarenopleiding maatschappijleer. Vanaf 2018 is het lector Burgerschapsonderwijs aan de HvA. Sinds 2020 is hij wetenschappelijk directeur van het Centre of Expertise Urban Education.

Hessel doet onderzoek naar de manieren waarop onderwijs over burgerschap, diversiteit, democratie en politiek vorm kan krijgen. Hij kijkt daarbij primair naar het pedagogisch-didactische handelen van leraren en de materialen die zij daarbij gebruiken. Met zijn onderzoek wil hij inzicht verkrijgen in hoe abstracte vragen voor leerlingen en studenten betekenisvol gemaakt kan worden. Met zijn onderzoek wil hij een bijdrage leveren aan het versterken van de burgerschapscompetenties en veerkrachtige democratische gezindheid van kinderen en jongeren, en met name bij degenen die dat van huis uit minder meekrijgen. Hessel publiceert in internationale wetenschappelijke tijdschriften, vakbladen, kranten, didactische handboeken en schreef diverse rapporten. Hij wordt regelmatig gevraagd om mee te denken over (overheids) beleid over burgerschapsonderwijs.

Referenties

- Abdelzadeh, A., Zetterberg, P., & Ekman, J. (2014). Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students. *Acta Politica*, 50(3), 253-278.
- Abendschön, S. (red.) (2013). *Growing into politics. Contexts and timing of political socialisation*. Colchester: ECPR Press.
- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.
- Andeweg, R., & Thomassen, J. (2011). *Van afspiegelen naar afrekenen?* Leiden: LUP.
- Bovens, M., & Wille, A. (2009). *Diploma democracy: On the tensions between meritocracy and democracy*. Utrecht/Leiden: NWO.
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Cogan, J., & Morris, P. (2001). The development of civics values: An overview. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 1-9. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00002-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00002-7)
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Kuijpers, R., Naayer, H., Nieuwelink, H., Ten Dam, G., Van der Veen, I., & Walet, L. (in voorbereiding). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Resultaten van ICCS 2020*.
- Dahl, R. A. (1998). *On Democracy*. New Haven/London: Yale Nota Bene.
- Dahl, R. A. (2007). *On political equality*. Yale University Press.
- De Dijn, A. (2021). *Vrijheid: een woelige geschiedenis*. Amsterdam: Alfabet uitgevers.
- De Groot, I., & Lo, J. (2022). Cultivating student participation in the context of mock elections in schools: Practices and constraints in secondary education in the Netherlands. *Journal of Social Sciences Education*, 21(1), 33-54. <https://doi.org/10.11576/jsse-3430>.
- De Jong, W. (2014). *Van wie is de burger?: omstrede democratie in Nederland, 1945-1985*. Academisch dissertatie. Radboud Universiteit Nijmegen
- De Rooy, P. (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- De Waal, T. (2018). Voorwaardelijk burgerschap. In: Sarah L. de Lang & Jasper Zuure, # Woest. *De kracht van verantwoording*, 194-210. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- De Waal, T. (2019). *Tussen kwetsbaarheid en weerbaarheid: Over het belang van burgerschap*. Nationaal Comité 4-5 mei & Platform WO2.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

- Den Boer, P. & Leest, B. (2021). *Evaluatie Burgerschapsagenda mbo 2017-2021*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Dejaeghere, Y. (2010). *The political socialization of adolescents: an exploration of citizenship among sixteen to eighteen year old Belgians*. Academisch proefschrift. Universiteit van Leuven.
- Dekker, P. (red.) (2022). *Politieke polarisatie in Nederland*. Het Wereldvenster.
- Delli Carpini, M.X., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151.
- Eidhof, B. (2019) *Handboek Burgerschapsonderwijs. Voor het voortgezet onderwijs. Met bijdragen van Coen Gelinck en Hessel Nieuwelink*. Den Haag: ProDemos.
- Finkel, S. E., Sigelman, L., & Humphries, S. (1999). Democratic Values and Political Tolerance. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Political Attitudes* (pp. 203-296). San Diego: Academic Press.
- Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theory of the young*. Cambridge: Harvard University Press.
- Galston, W. A. (1991). *Liberal purposes. Good, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Gimpel, J. S., Lay, C. J., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy. Civic environments and political socialization in America*. Washington D.C.: Brookings.
- Gniewosz, B., Buhl, H. M., & Noack, P. (2009). Political alienation in adolescence: Associations with family and school factors. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 337-346.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Haffner, S. (2002). *Kanttekeningen bij Hitler*. Amsterdam: Mets en Schilt.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Helwig, C.C. (2022). Culture, Civil Liberties, and Democracy. In: Melanie Killen, Judith G. Smetana, *Handbook of Moral Development*. New York: Routledge.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (1996). Civics is not enough: Teaching barbarics in K-12. *PS: Political Science & Politics*, 29(1), 57-62.
- Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge University Press.
- Hirsch Ballin, E. (2022). *Waakzaam Burgerschap. Vertrouwen in democratie en rechtsstaat herwinnen*. Amsterdam: Querido.

- Holman, C. G. W., Dijkstra, A. B., & Daas, R. (2021). Meting van burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(4), 303–319
- Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2011). The Effects of Civic Education on Political Knowledge. A Two Year Panel Survey among Belgian Adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 321–339.
- Imelman, Jan-Dirk & de Mönnink, Jos (2021). *De verweesde school. Kennis, geloof en onderwijs in een democratische samenleving*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Inspectie van het onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2022). *Peil.Burgerschap. Einde basisschool 2019-2020*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Janssen, F. (2022). De burgerschapsvorming-paradox. *Didactiefonline*: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-burgerschapsvorming-paradox?s=03>
- Jónsson, Ó. P., & Garces Rodriguez, A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, citizenship and social justice*, 16(1), 62–77.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London: Pocket Books.
- Keane, J. (2022). *The Shortest History of Democracy*. Black Inc.
- Khoury-Kassabri, M., & Ben-Arieh, A. (2008). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31, 97–103.
- Knight Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76, 653–690. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076004653>.
- Koole, R. (2022). *Twee pijlers: het wankele evenwicht in de democratische rechtsstaat*. Amsterdam: Prometheus.
- Kranendonk, M., Mulder, L., Thijs, P., Wanders, F., ten Dam, G., van der Meer, T., & van de Werfhorst, H. (2019). *De ontwikkeling van democratische kernwaarden*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lancee, B., & Sarrasin, O. (2015). Educated Preferences or Selection Effects? A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational Attainment on Attitudes towards Immigrants, *European Sociological Review* 31: 490–501.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2019). *How democracies die*. Crown.
- Loobuyck, P. (2022). *Burgerschap. Politiekfilosofische perspectieven*. Amsterdam: Boom.
- Lozano Parra, S. (2022). *The School as a Playground for Educational Friction: Understanding Democracy in Dutch Secondary Education*. Doctoral dissertation, Utrecht University.
- Maslowski, R. Van der Werf, G., Onk, G., Naayer, H., & Isac, M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen: GION.

- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education, 21*(4), 951-972.
- Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 41*(1), 124-138.
- Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology, 26*, 413-437.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2005). *Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie. Memorie van toelichting*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2021). *Verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. Memorie van toelichting*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2022). *Masterplan basisvaardigheden*. Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2022). *Versterking burgerschapsonderwijs in het mbo. Kamerbrief 33086234*. Den Haag, Ministerie OCW.
- Morijn, J. (2022). *The Law and Politics of Protecting Liberal Democracy. Oratie*. Universiteit Groningen.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.
- Mulder, L. E. (2021). On-Site Citizenship Education: An Effective Way of Boosting Democratic Engagement and Reducing Inequalities Among Young People?. *Political Behavior, 1*-25.
- Müller, J. W. (2020). *Wat is echte democratie?* Amsterdam: Nieuwe Amsterdam.
- Müller, J. W. (2022). Citizens as Militant Democrats, or: Just how Intolerant should the People Be?. *Critical Review, 34*:1, 85-98.
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- NAEP (2020). *The Nation's Report Card: 2018 Civics at Grade 8*. National Assessment of Educational Progress, Washington D.C.
- Nederlandse Orde van Advocaten (2021). *De partijprogramma's voor de verkiezingen van 2021. Rechtsstatelijk?* Den Haag: Orde van Advocaten.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen. A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Nieuwelink, H. (2018). *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? Een onderzoek naar de opvattingen van leraren*. Amsterdam: HvA.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijssel, F., & Ten Dam, G. (2016a). Adolescents' Experiences with Democracy and Collective Decision-making in Everyday Life. In P. Thijsen, J. Siongers, J. Van Laer, J. Haers & S. Mels (Eds.), *Political Engagement of the Young in Europe. Youth in the Crucible* (pp. 174-198). London / New York: Routledge.

- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016b). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijssel, F., & Ten Dam, G. (2016c). 'Democracy always comes first': Adolescents' views on decision-making in everyday life and political democracy. *Journal of Youth Studies*. DOI:10.1080/13676261.2015.1136053.
- Nieuwelink, H., Ten Dam, G., Geijssel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38(4), 395-410.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2019a). Compensating or Reproducing? Students in different educational tracks about the role of school in experiencing democracy. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292.
- Nieuwelink, H., ten Dam, G., & Dekker, P. (2019b). Adolescent citizenship and educational track: a qualitative study on the development of views on the common good. *Research Papers in Education*. 34:3, 373-388. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452958>
- Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2021). Time for citizenship in teacher training. *Journal of Social Science Education*, 20, 3. <https://doi.org/10.11576/jsse-3737>.
- NRC Handelsblad (24 november 2022). *De Onderwijsinspectie heeft niets te zoeken bij Bijbelstudie of Koranles. Informele scholen. Hoofddredactioneel commentaar*.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (Vol. 2). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pauw, L. M. J. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Academische dissertatie. Utrecht University.
- Pennock, J. R. (1979). *Democratic Political Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Persson, M. (2012). Does Type of Education Affect Political Participation? Results from a Panel Survey of Swedish Adolescents. *Scandinavian Political Studies* 35: 198-221.
- Persson, M. (2014). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. *Political Psychology* 36: 587-601.
- Prior, M. (2010). You've Either Got It or You Don't? The Stability of Political Interest over the Life Cycle. *Journal of Politics*, 72, 747-766.
- Putters, K. (2022). *Einde van de BV Nederland*. Amsterdam: Prometheus.
- Raad van State (2019). *Advies. Voorstel van wet tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. W05.19.0014/I. Den Haag.
- Rekker, R. (2017). De keuze van jongeren. In T. van der Meer, H. van der Kolk, & R. Rekker (editors), *Aanhoudend wisselvallig: Nationaal Kiezersonderzoek 2017* (blz. 48-56). Stichting KiezersOnderzoek Nederland. <https://kennisopenbaarbestuur.nl/rapportenpublicaties/aanhoudend-wisselvallig-nationaal-kiezersonderzoek-2017/>

- Rijkema, B. (2017). *Weerbare democratie: de grenzen van democratische tolerantie*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Rinnooy Kan, W., März, V., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2021). Learning from, through and about differences: A multiple case study on schools as practice grounds for citizenship. *Social Sciences*, 10(6), 200.
- Rosanvallon, P. (2012). *Democratie en tegendemocratie*. Amsterdam: Boom.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.
- Schakel, W., & Hakhverdian, A. (2018). Ideological congruence and socio-economic inequality. *European Political Science Review*, 10(3), 441-465.
- Schakel, W., & Van Der Pas, D. (2021). Degrees of influence: Educational inequality in policy representation. *European Journal of Political Research*, 60(2), 418-437.
- Schinkel, A. (2021). Leer je kinderen minder te tolereren!. *Pedagogiek*, 41(3), 243-250.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Springer.
- Shapiro, I. (2003). *The state of democratic theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Shils, E. (1991). The Virtue of Civil Society. *Government and Opposition*, 26, 3-20.
- Staatscommissie Parlementair Stelsel (2018). *Lage Drempels, Hoge Dijken: Democratie en Rechtsstaat in Balans, Eindrapport van de staatscommissie parlementair stelsel*. Amsterdam: Boom.
- Teegelbeckers, J., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (in revisie). *School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies*.
- Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., & Janmaat, G. (2016). De maatschappelijke opdracht van de school. Burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. Pp. 259-280 in B. Eidhof, M. van Houtte & M. Vermeulen (Red.), *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. Antwerpen: Garant.
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., & Van Goethem, A. (2020). What do adolescents know about citizenship? Measuring student's knowledge of the social and political aspects of citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234.
- Thijs, P., Kranendonk, M., Mulder, L., Wanders, F., ten Dam, G., van der Meer, G. & van de Werfhorst, H. (2020). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoollopenbanen jaar 1 - 2018/2019*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Thomassen, J. (2007). Democratic Values. In R. J. Dalton & H. Klingemann (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 418-434). Oxford: Oxford University Press.
- Thomassen, J., Ham, C. van, & Andeweg, R. (2014). *Wankele democratie. Heeft de democratie haar beste tijd gehad?* Amsterdam: Prometheus.
- Vaessen, A., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). All things considered: The views of adolescents in vocational education on competing democratic values. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 3-21.

- Van der Meer, T. (2017). *Niet de kiezer is gek*. Amsterdam: Spectrum.
- Van der Meer, T., Wanders, F., Thijs, P., Mulder, L., Aizenberg, E., ten Dam, G., & van de Werfhorst, H. (2021). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen jaar 2 - 2019/2020*. Amsterdam: UvA.
- Van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145-159.
- Van der Ploeg, P. (2017). "NU Burgerschap": braaf burgerschap. https://www.academia.edu/34581386/NU_Burgerschap_braaf_burgerschap
- Van der Ploeg, P. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme. Analyse van 20 jaar burgerschapsvormingsbeleid*. Werkplaats Democratisering van het kritisch denken.
- Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, 85, 2114-2130.
- Van Goethem, A., Ten Dam, G., & Dijkstra, A. B. (2021). What does society want adolescents to know about civics?. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Van Gunsteren, H. (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies*. Colorado: Westview Press.
- Veugelaers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52,1, 37-46.
- Veugelaers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Van Wonderen, R. (2021). *Democratisch bewust zijn in Nederland. Over de ontvankelijkheid voor illiberaal en antidemocratisch gedachtegoed en de weerbaarheid daartegen*. Utrecht: Verweij-Jonker Instituut.
- Warnick, B. R. (2022). Epistemic Humility and Democratic Education. In: Julian Culp, Johannes Drerup, Isolde de Groot, Anders Schinkel, en Douglas Yacek *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*, 83-100. Brill mentis.
- Warren M. E. (2001). *Democracy and Association*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijssel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and teacher education*, 49, 118-127.
- Witschge, J. H. M. (2022). *Education systems and inequality of civic and political engagement. Academisch proefschrift*. Universiteit van Amsterdam.
- Witteveen, W. (2001). *De geordende wereld van het recht. Een inleiding*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Klimaatverandering, migratie, de oorlogen in Oekraïne en Jemen, racisme, hoge inflatie, woningnood, lerarentekort, corona-lockdowns, politieke onvrede en een pluri-formiteit in opvattingen hierover. Het is ingewikkeld om als kind of jongere op te groeien in Nederland anno 2023. Daarom is het niet vreemd dat er brede steun is voor het idee dat scholen de opdracht hebben om leerlingen en studenten te helpen bij het leren begrijpen van deze wereld: oftewel burgerschapsonderwijs. Scholen pakken de burgerschapsopdracht met veel expertise en enthousiasme op. Maar tegelijkertijd zijn er veel aandachtspunten. Op veel scholen heeft burgerschapsonderwijs nu een beperkte plek en leraren voelen zich er niet altijd goed op voorbereid. Op welke manieren kan de school bijdragen

aan de burgerschapsvorming van leerlingen? Hoe kunnen we leraren verder ondersteunen om hun burgerschapsonderwijs nog verder uit te werken? Hoe kunnen we leerlingen en studenten leren hoe zij de samenleving mede kunnen vormgeven? Leerlingen en studenten staan in principe positief tegenover burgerschap en democratie. Maar in hun leven krijgen kinderen en jongeren ook te maken met negatieve en antidemocratische invloeden. Hoe stimuleren we daarom in het onderwijs een veerkrachtig democratiebegrip bij leerlingen en studenten? In zijn rede houdt Hessel Nieuwelink een warm pleidooi voor het verder ontwikkelen van burgerschapsonderwijs en het versterken van een veerkrachtige democratische gezindheid bij kinderen en jongeren.



ISBN 9789463014397

