



INCLUSIEF
WERKDOCUMENT

Montessori en burgerschap

Van beleid naar praktijk

Jaap de Brouwer en Lida Klaver

Colofon

De Brouwer, J. & Klaver, L. (2026). *Montessori en burgerschap: van beleid naar praktijk*. Saxion Progressive Education University Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17738072>

Deze uitgave stelt gebruikers in staat het materiaal te gebruiken en erop voort te bouwen, zolang de bronvermelding aan de maker wordt gegeven. Voor specificatie CC check: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
BY: creditering moet aan de maker worden gegeven.



Met medewerking van het leernetwerk Montessori en Burgerschap:

Josee Aarts (IVKO), Annemieke Eshuis (Montessori Kindcentrum de Plotter), Djoeka Goeman-Oost (Montessorischool Azalea), Marielle van der Heijden (Saxion), Judith Langkamp (Saxion), Geert Looysschelder (Jordan Montessori Lyceum), Kim Moreira Aires (6e Montessorischool Anne Frank), Irma Pieper (Montessori Kindcentrum de Plotter), Geerthe Schilder (4e Montessorischool De Pinksterbloem), Miriam Spierings (Expertisepunt Burgerschap)

Gefinancierd door:

Expertisepunt Burgerschap, Nederlandse Montessori Vereniging en Saxion

Foto verantwoording:

Maria Montessori archief van de AMI, met dank aan Joke Verheul voor het beschikbaar stellen van deze afbeelding: p. 77 | Nederlandse Montessori Vereniging: pp. 10, 19, 41 en 78
Persoonlijke communicatie: p. 73 | Via Getty Images: pp. 4 en 44 (AJ_Watt/E+), 15 (AnnaStills/iStock), 49 (ArinaHabach/iStock), 43 (BlessedSelections/E+), 5 en 35 (FangXiaNuo/E+), 8, 53 en 54 (FatCamera/E+), 86 (Mikimad/E+), 16 (Mixetto/E+), 1, 5, 27 en 36 (SolStock/E+), 4 en 13 (Sturti/E+) en 76 (Vgajic/E+).

SPEUP - Saxion Progressive Education University Press

Grafisch ontwerp: Dagelyks Communicatie, Rebekka Mlinar

MET INHOUDELIJKE BIJDAGEN VAN:

Geerthe Schilder - 4e Montessorischool De Pinksterbloem | Kim Moreira Aires - 6e Montessorischool Anne Frank | Zillah de Groot - Casa bilingual Montessorischool | Angele Spijkers - Montessori Kindcentrum Koningshaven | Loes Onderdelinden - Montessori basisschool Zwolle | Roelant Wijngaards - Montessori College Nijmegen/Groesbeek | Hannie Bos - Montessori Delft onderwijs & opvang | Annemarie Bakker - Montessori Kindcentrum de Ontdekking | Adne Holmer, Annemieke Eshuis, Glenn Prost, Irma Pieper, Jeffrey Martherus, Jur Lofström, Marit Montagne, Maureen Pieters, Mieke ten Brink, Mike Postma, Rozemarijn Vriezolk, Sander Theunissen en Tessa Zwanenburg - Montessori Kindcentrum de Plotter Luna Lucker - Venlose Montessorischool | Geert Looysschelder - Montessori Lyceum Jordan Ubeydullah kaya - Montessori Lyceum Terra Nova | Djoeka Goeman-Oost - Montessorischool Azalea Ilse van den Biggelaar - Montessorischool Lindenholt | Loes Hooghof - Montessorischool Nijmegen-Oost Caroline Soesbergen - Montessorischool Oudaen | Marielle van der Heijden, Judith Langkamp en Symen van der Zee - Saxion

Een voorwoord vanuit verschillende perspectieven

NMV 0-12 (Irma Pieper, coordinator NMV netwerk 0-12, directeur MKC de Plotter):
Hoe maken we van onze visie op burgerschap een levende praktijk binnen ons kindcentrum? Hoe geven we vorm aan burgerschap vanuit ons Montessori hart, onze Montessori visie? Deze vragen raken de kern van ons werk: kinderen toerusten om een betere wereld te creëren - vanuit verbinding, zelfstandig denken en een diep besef van maatschappelijke verantwoordelijkheid.

In montessorionderwijs en -opvang is burgerschap geen apart vak, maar een manier van zijn. Dit praktijkboek biedt ideeën en inzichten om burgerschap tastbaar te maken en woorden te geven aan wat we doen: concreet waar het kan, met ruimte voor reflectie en eigen invulling. Samen bouwen we aan een omgeving waarin kinderen leren denken én doen, zodat zij niet alleen deelnemen aan de samenleving, maar haar actief vormgeven.

NMV 12-18: (Geert Looysschelder, bestuurslid NMV netwerk 12-18, rector Jordan Montessori Lyceum Utrecht):

Op de Nederlandse montessorischolen voor voortgezet onderwijs streven we ernaar onze leerlingen meer te kunnen meegeven dan alleen een diploma; we hopen dat onze leerlingen zich, ook op sociaal en persoonlijk gebied goed ontwikkelen. De huidige tijd vraagt om betrokken, sociale burgers die oog hebben voor een ander en hun oordeel kunnen uitstellen. Onze leerlingen groeien namelijk op in een wereld vol conflicten, met gevolgen van klimaatverandering, met het gegeven dat op deze aardbol een groot aantal mensen moet vluchten voor armoede, honger of (oorlogs)geweld.

Met de kernwaarden van het montessorionderwijs als uitgangspunt streven we ernaar dat onze leerlingen met een goed gevulde rugzak het leven instappen als ze onze

scholen verlaten; we trachten leerlingen te helpen zich sociaal en emotioneel zo te ontwikkelen dat ze met respect met de wereld en hun medemensen omgaan. Een belangrijk doel van ons onderwijs is leerlingen in staat te stellen zich te ontwikkelen tot zelfstandige, kritische, creatieve en democratische wereldburgers.

De vo scholen hechten groot belang aan burgerschap, niet alleen vanwege de wettelijke vereisten, maar ook omdat we als scholen de opdracht hebben leerlingen optimaal voor te bereiden op een zelfstandige en betekenisvolle rol in de maatschappij. Tot op zekere hoogte is burgerschap of veel montessorischolen altijd al een belangrijk speerpunt geweest, onlosmakelijk verbonden met onze kernwaarden. Toch valt er nog winst te behalen in het concretiseren van wat we precies verstaan onder burgerschap en hoe we dat wat we doen structureel aanbieden, borgen en evalueren. In de publicatie Montessori en burgerschap: Van beleid naar praktijk is te lezen hoe de middelbare montessorischolen vanuit de plannen een werkbaar en relevant curriculum kunnen opzetten.

Expertisepunt Burgerschap (Miriam Spierings, adviseur Expertisepunt Burgerschap):

De publicatie Montessori en burgerschap: van beleid naar praktijk biedt waardevolle inzichten die verder reiken dan het montessorionderwijs alleen. De voorbeelden en reflecties laten zien hoe scholen burgerschapsonderwijs kunnen vormgeven op een manier die past bij hun eigen pedagogische visie. Daarmee vormt deze publicatie niet alleen een inspiratiebron voor montessorischolen, maar ook voor andere onderwijscontexten die op zoek zijn naar manieren om eigenaarschap, verantwoording en gemeenschapszin van leerlingen te versterken. Het Expertisepunt Burgerschap ziet in deze uitgave een mooie bijdrage aan de landelijke ontwikkeling van betekenisvol burgerschapsonderwijs.



Inhoud

Een voorwoord vanuit verschillende perspectieven	3	HOOFDSTUK 2 Leerdoelen en curriculum	36	Samen opruimen	57	Lopen voor drinkwater	71
Inleiding	6			Verzorgingstehuis	58	Diversiteit en mediawijsheid	72
		2.1 Aanpak voor burgerschapsonderwijs	37	Cirkel van invloed	58	Insectenhotel	73
		2.2 Oefenplaatsbenadering in het montessorionderwijs	41	Kopje thee drinken	59	Europa-project	73
		2.3 Curriculaire benadering in montessorionderwijs	46	Plantje verzorgen	59	Gender & Sexuality Alliance	74
	8	2.4 Opbouw van het burgerschapsonderwijs	48	Kan ik er ook nog bij?	60	Maatschappelijke diensttijd	74
1.1 Identiteit	9			Prettig buitenspelen	60	Wereldburgerschapsbeleid op Montessorischool Ede	75
1.2 Wetgeving	19			GroepsGeluk emoties	61		
1.3 Populatie	23			Kinderraad	62		
1.4 Identiteit, wetgeving en populatie in samenhang	29	HOOFDSTUK 3 Praktijkvoorbeelden	54	Van taal tot staatsinrichting	62	HOOFDSTUK 4 Monitoring	76
		Leren helpen	55	Persoonlijke leerdoelen	63		
		Talenten	55	Het verbruiksmagazijn	63	4.1 Montessori's ideeën over meten	77
		Voedsel voor vogels	56	Wereldgodsdiensten en culturen	64		
		Julian is een zeemeermin	56	Amerikaanse verkiezingen	64	4.2 Monitoring van burgerschap in het huidige montessorionderwijs	79
		Kikker is een held	57	Dagelijkse klassenvergadering	65		
				Leren van het verleden	65	4.3 Denkrichtingen voor het monitoren van burgerschap	82
				Wereldgodsdiensten	66		
				Fake news	67		
				De Grondwet	67		
				Afspraken over schermtijd	68		
				Vrijheid van meningsuiting	68		
				Macht en inspraak	69		
				Paaseieren versieren met ouderen	69		
				Filosoferen	70	HOOFDSTUK 5 Nooit meer een herstelopdracht!	86
				Sustainable Development Goals	71		

Inleiding

‘Montessori is burgerschap’, vertelt een directeur uit het Montessori primair onderwijs. Het is een wel vaker gehoorde uitspraak in het montessorionderwijs. Toch lijkt het handen en voeten geven aan deze uitspraak in de praktijk soms best lastig. Het gaat namelijk om het expliciteren van Montessori’s visie op de ontwikkeling van kinderen in relatie tot burgerschapsonderwijs – een woord dat in haar tijd nog niet bestond — én om het in de praktijk brengen van deze visie. Het is dus de taak van scholen om Montessori’s visie op burgerschapsonderwijs betekenisvol te verbinden met de hedendaagse eisen die de overheid stelt en met de populatie van kinderen die hier en nu montessorischolen bezoeken.

Het gaat dus om de vertaling van de visie naar praktijk, rekening houdend met wettelijke eisen en de schoolpopulatie. Hoe doe je dat precies? Wat gebeurt er dan in de groep, in de school, om te werken aan burgerschap dat aan deze drie pijlers tegemoet komt? Welke beleid schrijven we daarover als school? Hoe zorgen we voor een samenhangend en doelgericht curriculum? Welke aanpakken uit het montessorionderwijs zijn in zichzelf al burgerschapsonderwijs? En welke middelen zijn er om de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van kinderen en leerlingen te monitoren? Kortom: als montessori burgerschapsonderwijs is, hoe leggen we dat uit en geven we dat vorm?

Precies daarover gaat deze publicatie. In samenwerking met het Expertisepunt Burger-
schap, de Nederlandse Montessori Vereni-
ging en hogeschool Saxion is in 2023/2024
een leernetwerk Montessori en burgerschap
opgericht. Het doel van het leernetwerk was
om de vertaling van theorie naar praktijk te
maken, van beleid naar de klasvloer, met
praktische handvatten voor het schrijven van
burgerschapsbeleid en inspirerende praktijk-
voorbeelden. De uitwerking van de opbreng-
sten van dit leernetwerk ligt hier voor u.

De publicatie is geschreven voor iedereen die
zich bezighoudt met burgerschap, daar be-
leid over maakt of praktische ideeën wil om
het burgerschapsonderwijs in de klas te her-
kennen en te versterken. In het leernetwerk
en deze publicatie focusten we op het mon-
tessorionderwijs, maar we verwachten dat de
geboden handvatten ook bruikbaar zijn voor

scholen met een ander concept. Het **werkdokument dat hier te downloaden is**, biedt montessori-
scholen de mogelijkheid met de
handvatten aan de slag te gaan. Verenigingen
van scholen met een ander concept kunnen
dit werkdokument zo aanpassen dat deze
ook passend en bruikbaar is voor hun
scholen. Deze publicatie biedt de achter-
grondinformatie en toelichting die nodig
is bij het werkdokument.



In **hoofdstuk 1** bespreken we de drie pijlers
voor burgerschapsonderwijs: identiteit, wet-
geving en populatie. We staan uitgebreid stil
bij alle drie de pijlers om de lezer voldoende
achtergrondinformatie en praktische ideeën
mee te geven. Immers vormen deze pijlers
de eerste stap in het uitwerken van burger-
schapsonderwijs. We staan uitgebreid stil bij
Montessori’s visie onder de pijler identiteit,

waarbij we vooral ingaan op hoe het Mon-
tessori po en vo zelf invulling geven aan deze
ideeën. Zodoende komen we tot drie focus-
punten voor Montessori en burgerschap:
verbinding, zelfstandig denken en maat-
schappelijk verantwoordingsbesef. Deze drie
focuspunten kunnen richting geven aan een
samenhangend en doelgericht curriculum.

In **hoofdstuk 2** bespreken we het curriculum
en de leerdoelen. Uitgaand van de drie mon-
tessorifocuspunten beschrijven we hoe een
curriculum doelgericht en samenhangend
vormgegeven kan worden. Daarbij maken
we gebruik van het onderscheid tussen een
oefenplaatsbenadering en curriculaire bena-
dering om duidelijk te maken waar kinderen
en leerlingen burgerschap kunnen ervaren
en oefenen in het montessorionderwijs en
waar in een Montessori curriculum expliciet
aandacht is voor de ontwikkeling van burger-
schapscompetenties. We geven een sugges-
tie voor de opbouw van dat curriculum van
onderbouw primair onderwijs tot en met
bovenbouw voorgezet onderwijs.

In **hoofdstuk 3** bespreken we praktijkvoor-
beelden die het leernetwerk verzameld heeft.
Daarin beschrijven en analyseren we de
praktijkvoorbeelden: wat wordt er onder-
wezen? Waren deze momenten gepland of
ongepland? Aan welke montessorifocus-
punten raken ze? Welke kerndoelen voor
burgerschap worden behandeld? Dit hoofd-
stuk geeft inzicht in de grote variëteit van de
praktijken die plaatsvinden in de montes-
sorischolen, van het verbruiksmagazijn, de
Sustainable Development Goals tot en met
‘fake news’ over een negende groep voor het
basisonderwijs.

Hoofdstuk 4 bespreekt de mogelijkheden die
geopperd worden om burgerschapscompe-
tenties en burgerschapsonderwijs te moni-
toren. Welke kansen en uitdagingen liggen hier
voor het montessorionderwijs? We bespre-
ken hoe Montessori zelf tegenover meten en
monitoren staat om vervolgens in te gaan
op manieren voor, ervaringen met en idee-
en over het monitoren van burgerschap die

leven in het montessorionderwijs. Hoewel er
geen definitief en eenduidig antwoord is op
de vraag ‘hoe monitoren we burgerschap’,
geeft het hoofdstuk inzicht in de overdenkin-
gen, oplossingen en (on)mogelijkheden die er
voor het montessorionderwijs liggen op dit
gebied.

De publicatie wordt in **hoofdstuk 5** afgerond
met een aantal overdenkingen en vooruit-
blikken van lector vernieuwingsonderwijs
Symen van der Zee. In dit hoofdstuk gaat hij
dieper in op de overwegingen die de Mon-
tessori identiteit en de wettelijke opdracht
naast elkaar kunnen laten bestaan en elkaar
mogelijk kunnen versterken. Hoe kunnen
montessorischolen hun burgerschapsonder-
wijs expliciteren, zonder het te reduceren tot
een ‘moetje’ voor de Onderwijsinspectie?

Deze publicatie moet iedereen die zich
bezighoudt met burgerschap, ook degene
die buiten het montessorionderwijs werken,
handvatten geven om langzaam af te zakken
van visie en beleid naar de praktijk in de
school. Burgerschap is geen papieren beleid,
maar moet handen en voeten krijgen in de
groep. Want als Montessori inderdaad bur-
gerschapsonderwijs is, dan moeten we goed
weten waarom, hoe en wat we dan precies
daarmee doen.

Jaap de Brouwer en Lida Klaver,
December 2025

Opmerking: In deze publicatie komt zowel het
woord kind als leerling voor. In de stukken
waar het gaat over het primair onderwijs (po)
hebben we gekozen voor het woord kinderen.
Waar het in de publicatie gaat over het voort-
gezet onderwijs (vo) kiezen we voor leerlingen.



HOOFDSTUK 1

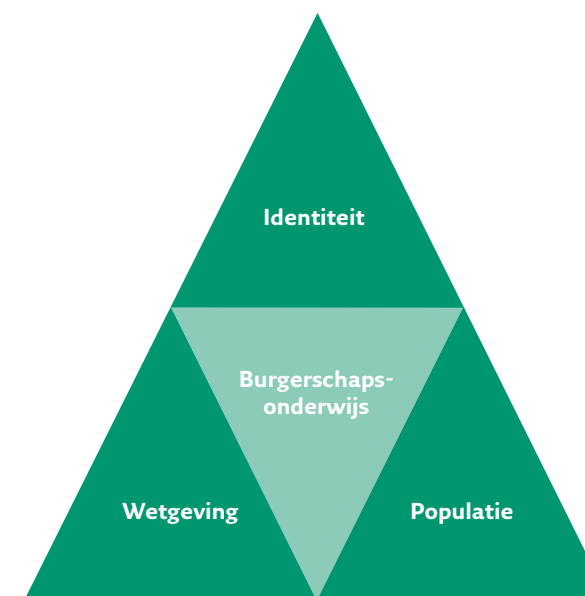
Drie pijlers voor burgerschapsonderwijs: identiteit, wetgeving en populatie

Burgerschapsonderwijs uitdenken en vormgeven betekent rekening houden met drie pijlers: identiteit, wetgeving en populatie. De identiteit van een school wordt gekenmerkt door zijn levensbeschouwelijke en pedagogische visie, vaak samengevat in de schoolnaam: Rooms-Katholiek, Islamitisch, Openbaar, en Montessori, Dalton, Jenaplan, Vrijeschool. De wetgeving over burgerschapsonderwijs is sinds 2021 verduidelijkt, waardoor, mede door druk vanuit de Onderwijsinspectie, scholen zich genoodzaakt voelen te zorgen dat hun burgerschapsonderwijs voldoet aan de wettelijke kaders. Daarbij komt nog het vernieuwde curriculum, waarbij voor burgerschap aparte kerndoelen worden ontwikkeld. Waar de wettelijke kaders voor iedere school gelijk zijn, verschilt de populatie. Burgerschapsonderwijs moet passen bij de identiteit van de school, voldoen aan de wettelijke kaders, en afgestemd zijn op de schoolpopulatie.

In dit hoofdstuk zullen we eerst ingaan op de visie van Maria Montessori op burgerschapsonderwijs. Vervolgens zetten we de wetgeving uiteen en beschrijven we de betekenis van de populatie voor het burgerschapsonderwijs.

Figuur 1

Houd bij het nadenken over burgerschapsonderwijs rekening met schoolidentiteit, wetgeving en populatie



1.1 IDENTITEIT

“Montessorionderwijs is burgerschapsonderwijs”, vertelt een groepje directeuren tijdens een bijeenkomst over Montessori en burgerschap (de Brouwer & Klaver, 2024). Deze mening lijkt gedurende de gesprekken die daarop volgen breed gedragen te worden door de deelnemers. Eigenlijk zit burgerschap “in alles verweven wat we doen op de montessorischool”, vullen anderen aan. Burgerschap op een montessorischool gaat volgens hen over “vredesonderwijs”, “verdraagzaamheid”, “wereldburgerschap” en de “kosmische taak” waarover Montessori spreekt. Hoewel Maria Montessori’s oproep voor een vredige, harmonieuze samenleving ook vandaag de dag nog altijd actueel is, is de invulling in de praktijk geen sinecure. Het gaat namelijk om het betekenisvol verbinden van verleden en heden, Montessori’s denken én de huidige maatschappelijke opvattingen, om vervolgens op basis hiervan doordacht invulling te geven aan hedendaags burgerschapsonderwijs. En juist op die hedendaagse invulling zijn meerdere perspectieven mogelijk, ook binnen de montessorivisie.

Hieronder bespreken we elke van die invullingen en komen we, op basis van deze verschillende perspectieven, tot een voorstel voor drie focuspunten voor burgerschap op de montessorischool.

Montessori’s visie op burgerschap

Montessori (1952) redeneert dat wanneer het met de kinderen goed gaat, het met de wereld goed zal gaan: de ontwikkeling van het kind weerspiegelt volgens haar de ontwikkeling van de mensheid als geheel. Scholen vormen immers mensen en mensen vormen uiteindelijk de maatschappij. Niet voor niets is de titel van één van Montessori’s boeken “Door het kind naar een nieuwe wereld”. Je zou bijna kunnen stellen dat Montessori het kind ziet als redder van de wereld. Zelf spreekt Montessori (1952; 1992) over het kind als de nieuwe mens: een generatie kinderen die in staat is om een nieuwe gemeenschapsvorm te bouwen waarin sterke, onafhankelijke en zelfstandige persoonlijkheden, vredig en in vrijheid met elkaar samenleven. Kinderen spelen in Montessori’s wereldbeeld een fundamentele rol in de bepaling van de toekomstige maatschappij (Montessori, 1952). Immers, zo redeneert zij, is elke generatie volwassenen gevormd door het kind dat zij eens waren. Er is in Montessori’s visie dus veel aangelegen om kinderen op zo’n manier op te voeden dat het leidt tot een betere, harmonieuze en vreedzame wereld.

De burgerschapsopdracht in het onderwijs lijkt de montessorischolen dan ook goed te passen. Het is immers Montessori’s streven om kinderen goed voor te bereiden en toe te rusten op hun taak als toekomstig burger, zodat zij een vredige, harmonieuze en steeds betere wereld vormen (De Brouwer et al., 2022). Burgerschapsonderwijs lijkt zodoende een integraal onderdeel van Montessori’s visie te zijn en lijkt vervat in Montessori’s missie om door middel van het kind een betere wereld te scheppen. Zo’n vredige, harmonieuze en steeds betere wereld vormen kinderen niet vanzelf. Het vraagt erom kinderen toe te rusten met de nodige kennis, in de breedste zin van het woord. Het gaat hierbij



MONTESSORI'S OPVOEDINGS- EN ONDERWIJSFILOSOFIE
BRENGT NIEUWE GENERATIES ALS HET WARE IN VORM,
MAAKT ZE MONDIG EN STELT ZE DAARDOOR IN STAAT
HET ANDERS TE DOEN, MAAR WEL ALLÉÉN INDIEN ZIJ
DAARTOE ZELF BESLUITEN.

om taal en rekenen, maar ook om kennis over de wereld, culturen, burgerrechten en -plichten. Daarnaast gaat het om de ontwikkeling van vaardigheden, zoals zelfstandigheid, een eigen mening geven en anderen helpen. Als laatste gaat het om attitudevorming; het bevorderen van een gevoel van verantwoordelijkheid bij kinderen, een attitude waarbij kinderen zich beseffen dat ze een verantwoordelijkheid hebben in de maatschappij. Montessori beschouwt het als een individuele keuze om deze verantwoordelijkheid op zich te nemen, en zodoende bij te dragen aan een vredige, harmonieuze samenleving. Nadrukkelijk dwingt ze verantwoordelijkheid nemen niet af bij kinderen. Juist door kinderen toe te rusten met kennis, vaardigheden en (sociale) ervaringen, stimuleert ze hen om uit zichzelf verantwoordelijkheid te nemen en zodoende een bijdrage te leveren aan de maatschappij. Montessori balanceert tussen enerzijds de kinderen toerusten met kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheidsbesef en anderzijds het geven van ruimte aan kinderen om zelf te bepalen hoe en in hoeverre zij verantwoordelijkheid willen en kunnen dragen voor een harmonieuze, vredige samenleving. Kortom, het kind wordt eerst ingewijd in de huidige maatschappij, maar krijgt daarna de ruimte om zelf vorm te geven aan de toekomstige maatschappij.

Het gaat Montessori om de ontwikkeling van kinderen tot evenwichtige persoonlijkheden die in staat zijn om zelfstandig te denken en (moreel) te handelen (De Brouwer et al., 2022). De volwassene speelt hierin een belangrijke rol. Montessori stelt dat de leraar of opvoeder de schakel is tussen het kind en de maatschappij. De volwassene brengt de wereld naar het kind toe, door het kind uit te leggen hoe de wereld werkt (kennis) en hoe je je in deze wereld gedraagt (vaardigheden en morele ontwikkeling). Het verantwoordelijkheidsbesef van kinderen wordt aangewakkerd door hen te laten inzien dat hun handelen in de wereld van betekenis is. Maar de leraar rust niet alleen toe, deze geeft juist ook ruimte. Door kinderen letterlijk de wijde wereld in te laten gaan, ervaren ze deze (sociale) omgeving — overigens zijn dit misschien wel andere ervaringen dan de leraar beoogt. Op die manier kan de wereld verkend en bestudeerd worden door het kind en kan het kind zijn praktische kennis en vaardigheden toepassen. Het kind krijgt de ruimte om een eigen persoonlijkheid te vormen en zelf vorm te geven aan de wereld.

Hoewel dit tegenstrijdig kan klinken, moet dit niet als een spanningsveld beschouwd worden. Het kind wordt toegerust, zodát het de ruimte kan krijgen voor zijn eigen

beslissingen. Wellicht is dat wat kenmerkend is voor burgerschap; het kind raakt vertrouwd met wat het is om burger te zijn, doet er kennis over op, onderzoekt het, oordeelt erover, om vervolgens een eigen visie erop na te houden over zijn eigen burgerschap, zijn eigen keuzes te maken, dit te onderhouden, aan te scherpen, te verbeteren of te verantwoorden (van der Ploeg, 2024). Het is hiervoor nodig dat de leraar het kind eerst toerust, het kind erin betreft, er samen over leert, waarna het kind zelf de ruimte krijgt om zijn eigen burgerschap te vormen, zonder of met minder leiding van de leraar. Wat Montessori hierin benadrukt is dat de leraar niet oplegt *welke opvattingen* het kind zou moeten hebben (De Brouwer et al., 2022). Zo bezien kunnen de opvattingen van het kind over burgerschap, ondanks al het goedbedoelde toerusten van de leraar, afwijken van de opvattingen van de leraar zelf.

Hoewel het dus niet Montessori's streven is om “modelburgers” te kweken die de door haar beoogde vredige, harmonieuze en steeds betere wereld verwezenlijken, heeft ze wel degelijk een beeld van hetgeen waarmee ze kinderen wil toerusten (De Brouwer et al., 2022). Montessori's opvoedings- en onderwijsfilosofie brengt nieuwe generaties als het ware in vorm, maakt ze mondig en stelt ze daardoor in staat het anders te doen, maar wel alléén indien zij daartoe zelf besluiten. Het kind moet zichzelf daarvoor emanciperen, door kennis op te doen over zichzelf, de ander en de wereld. Maar ook door eigen keuzes te maken, autonomie te tonen en om te leren gaan met vrijheid en verantwoordelijkheid.

Maria Montessori:

Toerusten – verbinding – betrokkenheid

In de kern zou Montessori's denken over burgerschap samengevat kunnen worden in de focuspunten toerusten, verbinding en betrokkenheid. Bij *toerusten* gaat het nadrukkelijk om kinderen kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheidsbesef mee te geven (De Brouwer et al., 2022). De volwassenen om het kind heen, zowel ouders, leraren als begeleiders, zorgen er gezamenlijk voor dat het kind in voldoende mate wordt toegerust met kennis, vaardigheden en verantwoordelijkheidsbesef om straks eigen keuzes te kunnen maken en zelf bij te kunnen dragen aan de maatschappij. Burgerschap is volgens Montessori iets waar alle volwassenen om het kind heen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor dragen. Het gaat er bijvoorbeeld om het kind liefde voor kennis en werkeethiek mee te geven, hen in te wijden in de maatschappij en hen de normen, gewoontes, gedragspatronen, idealen, religies en andere aspecten van de maatschappij te leren kennen (de Brouwer et al., 2022).

Het toerusten van kinderen, juist binnen burgerschapsonderwijs, wordt alleen zinvol geacht in relatie tot de ander en de wereld. Oefening van het geleerde, ervaring en het beleven van het geleerde, vormen zodoende volgens Montessori de grondslag voor de sociale en morele opvoeding. Jezelf emanciperen, een mening en oordeel hebben over iets, vindt altijd plaats in verhouding tot het kind zelf, de ander en het andere. *Verbinding* is dan ook een focuspunt die de kern raakt van het burgerschapsonderwijs volgens Montessori's gedachtegoed. Het gaat

Montessori om de vreedzame en harmonieuze verbinding tussen groepen, culturen en naties. Het gaat soms ook letterlijk om de voorbereiding op de vereniging van de mensheid: het in contact komen met anderen, met verschillende bevolkingsgroepen en het werk dat zij doen. In haar missie voor een vreedzame, harmonieuze wereld probeert Montessori de kinderen te leren dat we elkaar nodig hebben in deze wereld en dat we gezamenlijk wat te doen hebben. Verbinden met anderen, waardoor je ook leert om je te verhouden tot de anderen en de wereld, vormt zodoende het kind zijn eigen visie op burgerschap. De vreedzame maatschappij waarover Montessori spreekt kan wellicht alleen ontstaan als we in verbinding zijn met onszelf, de ander en het andere.

Betrokkenheid is het derde focuspunt dat Montessori's burgerschapsonderwijs treffend weergeeft. Het gaat om betrokkenheid vanuit drie perspectieven. Ten eerste de hiervoor al vermelde betrokkenheid van alle volwassenen om het kind heen om diens ontwikkeling te bevorderen. Ten tweede de betrokkenheid van kinderen bij wat er om hen heen plaatsvindt. Immers, de uitkomst van het toerusten met kennis, vaardigheden en het opdoen van sociale ervaringen in verbinding met de ander en de wereld, zou ertoe moeten leiden dat kinderen een vorm van verantwoordelijkheidsbesef ontwikkelen. Het kind leert dat het wat te doen heeft in de wereld, dat de mens wat te doen staat in de wereld en dat het daar gezamenlijk verantwoordelijkheid voor draagt. Het verantwoordelijkheidsbesef van kinderen wordt aangewakkerd door hen te laten inzien dat hun handelen in de wereld van betekenis is. Een derde vorm van betrokkenheid gaat over liefde voor kennis en werkethiek. Montessori stimuleert kinderen in het willen opdoen van kennis, de interesse en verwondering voor kennis, en het arbeids-ethos waarmee ze dat doen (werkethiek). Kinderen willen graag weten en die nieuwsgierigheid, honger naar, en liefde voor, kennis wil ze graag onder kinderen cultiveren.

Montessori basisschooldirecteuren:

Stem geven – perspectief leren nemen – vertrouwen en verantwoordelijkheid

Hoewel het verleidelijk is om bij de invulling van hedendaags burgerschapsonderwijs te focussen op de punten toerusten, verbinding en betrokkenheid, is voorzichtigheid geboden bij het één op één overnemen van deze visie van Montessori. Hoe relevant haar oproep tot een vredige, harmonieuze samenleving vandaag de dag ook klinkt, Montessori's ideeën zijn ontstaan in een bepaalde context en tijd, met eigen kenmerken en uitdagingen. Om met burgerschap in de scholen aan de slag te gaan, moet ons denken verder reiken dan alleen de ideeën van Montessori. We leven immers in een andere tijd en een andere context, die we niet buiten beschouwing mogen laten. Om deze perspectieven mee te nemen, vroegen we naar de ideeën en kernwoorden van Montessori en burgerschap aan directeuren in het montessoribasisonderwijs. Zij komen met focuspunten als het kind een stem geven, perspectief leren nemen, en vertrouwen en verantwoordelijkheid (de Brouwer & Klaver, 2024).

Zo vinden directeuren het kind-eigene respecteren van groot belang, aangezien kinderen een individu in de groep mogen zijn; kinderen met een eigen mening en eigen ideeën, die rekening houden met de groep waarin ze samenwerken en samenleven. Dat vraagt enerzijds om het kind te respecteren, maar anderzijds ook de ander, binnen diezelfde groep, te respecteren, stellen de directeuren. De mening van het kind telt en dus zouden we moeten praten en luisteren met, en naar, kinderen, juist ook als het gaat over burgerschapsonderwijs, vinden zij. Dat vraagt wel om afstemming op het kind, enerzijds door het kind ruimte te geven, anderzijds door juist kaders te bieden. Zo komt tegenwoordig ook de balans tussen individu en groep en het respecteren van beiden naar voren in het denken van montessoriprofessionals. Burgerschap in het montessorionderwijs gaat hiermee om **kinderen een stem te geven** in hun eigen burgerschapsonderwijs, zonder dat dit ten koste gaat van anderen in de groep. Kinderen

zouden op school de ruimte moeten krijgen om dat te ontwikkelen, terwijl scholen kinderen de middelen geven om dit zelf te doen, stellen een aantal directeuren.

De deelnemers zijn het erover eens dat het van belang is dat we met burgerschapsonderwijs kinderen leren om **verschillende perspectieven** in te kunnen nemen. Het gaat hierbij volgens hen om kinderen nieuwsgierig te laten blijven naar het perspectief van de ander en het andere, en om kennis te delen en aan te bieden om zodoende verschillende perspectieven te kunnen innemen. De leraar speelt daarbij een belangrijke rol door het aanbieden van deze verschillende perspectieven, maar ook door ruimte te bieden voor verschillende perspectieven. De leraar is bij het bespreken van de verschillende perspectieven neutraal volgens enkele deelnemers, omdat het gaat over het overdragen van kennis en niet over het overdragen van meningen. Juist hierdoor leren kinderen om open te staan voor verschillende perspectieven. Het leren innemen van verschillende

DE MENING VAN HET KIND TELT
EN DUS Zouden WE MOETEN PRATEN
EN LUISTEREN MET, EN NAAR, KINDEREN,
JUIST OOK ALS HET GAAT OVER
BURGERSCHAPSONDERWIJS.

perspectieven moet leiden tot het toerusten van kinderen om wereldburger te worden, stelt een aantal directeuren.

Wat de directeuren zeggen over perspectief leren nemen lijkt in dezelfde lijn te liggen als Montessori's opvattingen omtrent wat we eerder samenvatten als het focuspunt *verbinden*. Maar als we kijken naar het denken over burgerschapsonderwijs door montessoridirecteuren, geeft dit wel een verdiepend inzicht. Het gaat volgens de directeuren immers niet alleen om in verbinding te komen met de ander en het andere, het gaat ook om het kunnen beschouwen van de ander en het andere vanuit hun perspectief om zodoende



ER WORDT GESPROKEN OVER KINDEREN DIE
EEN EIGEN VERANTWOORDELIJKHEID HEBBEN,
MAAR OOK OVER HET MEEGEVEN VAN
VERANTWOORDELIJKHEID EN OVER WEDERKERIGE
VERANTWOORDELIJKHEID.

een beter begrip te krijgen van de ander en het andere.

Een laatste typering die de directeuren meegeven met betrekking tot montessori en burgerschap zijn **vertrouwen en verantwoordelijkheid**. Volgens hen bieden de verschillende perspectieven die de leraar deelt en waar hij of zij ruimte aan geeft, kinderen hoop en geeft het hen vertrouwen. Maar, zij wijzen het kind tegelijkertijd ook op een verantwoordelijkheid. Kinderen krijgen het vertrouwen dat zij de wereld en de maatschappij van de toekomst een stukje mooier kunnen maken, als bouwer van de mens. Verantwoordelijkheid wordt op verschillende manieren gezien door de directeuren. Er wordt gesproken over kinderen die een eigen verantwoordelijkheid hebben, maar ook over het meegeven van verantwoordelijkheid en over wederkerige verantwoordelijkheid.

Het woord verantwoordelijkheid vraagt dus om wat meer duiding, zeker in relatie tot vertrouwen. Vertrouwen hebben we alleen nodig in situaties waarin we helemaal niet weten hoe een ander zal gaan handelen, wat een ander zal gaan doen (Biesta, 2018). Precies zoals Montessori het nastreefde: het kind krijgt immers de ruimte om eigen, wellicht ook andere, keuzes maken. Vanuit het perspectief dat de volwassene het kind het vertrouwen schenkt om zo een vredige, harmonieuze en betere wereld tot stand te brengen, bestaat ook altijd het risico dat dit niet plaatsvindt of dat het anders loopt dan waar de volwassene op hoopte. Iemand het vertrouwen schenken brengt daardoor altijd iemands vrijheid in het geding, stelt Biesta (2018): de vrijheid om het anders te doen

dan datgene waartoe de volwassene hem toerustte en hem het vertrouwen voor schonk. Het punt is echter, dat we pas weten of het kind daadwerkelijk bijdraagt aan de vredigere, harmonieuzere en betere samenleving, als hem *het vertrouwen* geschonken wordt. Biesta (2018) stelt dat vertrouwen zodoende een ruimte opent waarin het kind zijn vrijheid ontmoet. Ofwel, het kind leert zijn eigen keuzes te maken, dit te onderhouden, aan te scherpen, te verbeteren of te verantwoorden en vormt zo zijn eigen visie op burgerschap (van der Ploeg, 2024). Zonder het schenken van vertrouwen kan deze ruimte voor het kind om zijn eigen burgerschap te vormen niet geopend worden. Het maakt ook meteen inzichtelijk dat verantwoordelijkheid niet het woord is dat past bij deze vorm van vertrouwen.

Verantwoordelijkheid impliceert dat kinderen een plicht hebben, dat van hen zorg en toewijding zijn vereist om tot deze vredige, harmonieuze en betere wereld te komen. Maar zoals net bleek, en precies zoals Montessori het ook nastreefde, is er voor kinderen geen verplichting, geen door volwassene opgelegde verantwoordelijkheid, om datgene te doen wat de volwassene in de wereld nastreeft, precies omdat het kind de ruimte krijgt om zijn eigen keuzes te maken om zodoende zelf te bepalen wat voor burger het wil worden. De volwassene kan het kind hooguit kennis en vaardigheden meegeven en een appel doen op het verantwoordelijkheidsbesef van het kind, waarna het kind zelf bepaalt wat daarmee te doen en hoe zich daarover te verantwoorden. Of, in Biesta's (2015) woorden: de leraar kan het kind niet verantwoordelijk maken voor een vredige, harmonieuze en betere samenleving.



Voortgezet montessorionderwijs: Maatschappelijke verantwoordelijkheid – zelfstandigheid - creativiteit

Een andere duiding voor Montessori en burgerschap is te vinden in de brede montessoridoelen zoals gehanteerd in het voortgezet montessorionderwijs (Klein Gunnewiek, 2024). Naast het doel creativiteit, gaat het om maatschappelijke verantwoordelijkheid en zelfstandigheid.

Genuanceerder dan verantwoordelijkheid alleen, wordt **maatschappelijke verantwoordelijkheid** beschreven als een doel om de kinderen verantwoordelijkheid te leren dragen voor hun eigen handelen en medeverantwoordelijkheid te leren dragen voor de omgeving en de samenleving waar ze deel van uitmaken (Klein Gunnewiek, 2024). De uitleg bij dit doel suggereert dat Klein Gunnewiek (2024) deze maatschappelijke verantwoordelijkheid niet opvat als een plicht, niet als iets dat opgelegd wordt. Het gaat in de invulling van dit doel voor het voortgezet montessorionderwijs om een ontwikkelingsproces waarbij eigen keuzes en handelen van het kind centraal staan. Het

gaat om een ontwikkelingsproces omtrent de eigen identiteit, kennis van de ander en de wereld. Meer specifiek gaat het om het ontwikkelen van communicatievaardigheden, omgevingsbewustzijn en samenwerkingsvaardigheden. Het doel maatschappelijke verantwoordelijkheid krijgt dus een brede betekenis in lijn met de ideeën van Montessori. Het gaat om toerusten opdat leerlingen zelf kiezen verantwoordelijkheid te nemen.

Een andere typering die goed past bij burgerschap en die te vinden is in de brede montessoridoelen van het vo heeft betrekking op **zelfstandigheid**. Hoewel Klein Gunnewiek (2024) beschrijft dat het bevorderen van zelfstandigheid bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling en het onafhankelijk kunnen opereren, met als streven een verdere groei naar volwassenheid, lijkt de verdere invulling van de term zelfstandigheid zich vooral op 'schoolse zaken' te richten. Zelfstandigheid gaat in de uitwerking om zelfkennis als onderdeel van het leerproces, zelfdiscipline ten aanzien van sociaal gedrag en werk, en doorzettingsvermogen tot het gewenste doel bereikt is. Een bredere opvatting van



HET DOEL IS HET ONTWIKKELEN VAN VERANTWOORDELIJKHEIDSBESEF, VAN MAATSCHAPPELIJKE BEWUSTWORDING. EN DOOR VERBINDING EN ZELFSTANDIG DENKEN ZIJN HET DE KINDEREN ZELF DIE VERVOLGENS KUNNEN KIEZEN OM DE VERANTWOORDELIJKHEID TE NEMEN OF NIET.

zelfstandigheid, meer in het licht van emancipatie, lijkt voor burgerschapsonderwijs treffender. Zelfstandigheid kan volgens Montessori (2023) de leerling in staat stellen om autonoom te denken, willen en handelen. Het gaat erom dat leerlingen voor zichzelf kunnen denken, eigen oordelen kunnen vellen en conclusies kunnen trekken, ook in niet schoolse zaken. Zo begrepen heeft zelfstandigheid eerder betrekking op zelfstandig denken en handelen. De leraar opent zodoende ruimte, voorziet in laagdrempelige situaties, waarin de leerling wordt uitgedaagd zijn eigen zelfstandigheid en autonomie aan te spreken. Dat deze situaties niet alleen gaan over schoolse vaardigheden (of wellicht juist niet over schoolse vaardigheden), maar geoefend worden binnen het bredere kader van de maatschappij waartoe de leerling zich verhoudt, laat zien dat zelfstandigheid, mits opgevat als onderdeel van emancipatie, passend is bij Montessori en burgerschap.

Creativiteit, ook een van de brede montessoridoelen in het vo, past ook goed bij burgerschapsonderwijs. Klein Gunnewiek (2024) werkt creativiteit uit in de subdoelen nieuws-

gierigheid, verbeeldingskracht en creërend handelen. Het gaat om nieuwsgierigheid die de leerlingen ontwikkelen naar zichzelf, de ander en de wereld om hen heen (Klein Gunnewiek, 2024). Iets wat nauw aansluit bij het focuspunt verbinding. Verbeeldingskracht wordt opgevat als “de mogelijkheid om verder te denken dan wat hem tot dan toe is geleerd of waar hij van overtuigd is” (Klein Gunnewiek, p. 41), het vermogen om zaken te verbeelden en te interpreteren. Klein Gunnewiek beschrijft dat daar onder andere empathie voor nodig is. Het gaat dan om “het verplaatsen in gevoelens en het gedrag van de medemens en hier rekening mee houden” (p. 41). In deze redenatie past verbeeldingskracht goed bij de eerder geopperde termen perspectief nemen en verbinding. Creërend handelen wordt als derde subdoel van creativiteit genoemd; de mogelijkheid om gevoelens, ervaringen en ideeën vorm te geven en zelf producten of projecten te ontwerpen. In het licht van burgerschap lijkt dit een actiegericht benadering; kinderen leren hun ideeën in de praktijk te brengen. Deze opvatting past goed bij Montessori’s (1952; 1992) ideeën waarin zij stelt dat het kind zelf vormgeeft

aan de toekomstige maatschappij. Het gaat dus niet louter om bijdragen en meedoen aan de toekomstige samenleving, maar expliciet om het zelf (mede) vormgeven ervan. Daartoe moet de leerling wel toegerust worden met manieren om over te gaan tot creërend handelen. Zodoende hangt creërend handelen nauw samen met de termen toerusten, zelfstandig denken en maatschappelijke verantwoordelijkheid. Echter, in het licht van Montessori’s opvattingen en burgerschap is het goed te realiseren dat deze actiegerichtheid geen opgelegde verantwoordelijkheid is. Creërend handelen brengt de leerlingen als het ware in vorm, rust ze toe en stelt ze daardoor in staat om over te gaan tot handelen en actie, maar alleen indien zij daar zelf toe besluiten.

Focuspunten: Verbinding – zelfstandig denken – maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef

Het betekenisvol verbinden van het heden en verleden—Montessori’s denken en de opvattingen over burgerschap in het huidige montessorionderwijs—en het op basis hiervan doordacht invulling geven aan burgerschapsonderwijs biedt ruimte om burgerschap op verschillende manieren in te vullen. Naast Montessori’s visie op burgerschap, zijn er ook praktijkvertalingen van haar gedachtegoed, zowel in primair als in het voorgezet onderwijs. Hoewel ze in grote lijnen samenvallen, soms nuances, verdieping of andere accenten aanbrenge, lijken de focuspunten verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef de essentie van Montessori en burgerschap weer te geven.

Bij **verbinding** draait het zodoende vooral om vaardigheden en attitudes. Het gaat om elkaar respecteren, elkaar helpen, een ander perspectief kunnen innemen. Maar ook om de

vreedzame en harmonieuze verbinding tussen groepen, culturen en naties, soms letterlijk het in verbinding komen met verschillende bevolkingsgroepen en het werk dat zij doen (dus ook kennis).

Daarnaast gaat het om het ontwikkelen van, en het appelleren op, het **zelfstandig denken** van kinderen. Het gaat hier vooral over het toerusten van kinderen met kennis over burgerschap, de maatschappij en maatschappelijke vraagstukken, om daar vervolgens zelf afwegingen en keuzes over te maken. Het gaat om het kind een stem geven, niet onbedachtzaam door hem alleen maar de ruimte te bieden, maar juist de balans te zoeken tussen dat toerusten en ruimte geven. Het gaat daarom enerzijds specifiek om het ontwikkelen van het zelfstandig denken door middel van het toerusten, en anderzijds om een appel doen op het zelfstandig denken van het kind. Zodoende leert het morele afwegingen te maken, liefde en waardering voor kennis te ontwikkelen en omgaan met vrijheid.

Het laatste focuspunt is **maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef**. Burgerschap ontwikkelt zich in relatie tot de ander en het andere, en daarmee is dit focuspunt cruciaal. Hoewel de wens is dat ook kinderen verantwoordelijkheid nemen en bouwen aan een betere wereld, is verantwoordelijkheid niet het doel van onderwijs, maar wel een mogelijke uitkomst. Het doel is het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsbesef, van maatschappelijke bewustwording. En door verbinding en zelfstandig denken zijn het de kinderen zelf die vervolgens kunnen kiezen om de verantwoordelijkheid te nemen of niet. Verantwoordelijkheid nemen is geen plicht, maar wel een verwachte uitkomst van het werken aan verantwoordelijkheidsbesef en maatschappelijke bewustwording.

‘ZORGEN VOOR JEZELF’, IS DAT BURGERSCHAP?

In de praktijk van het montessorionderwijs wordt vaak gesproken over zorgen voor jezelf, zorgen voor de ander, en zorgen voor de wereld. Zorgen voor jezelf wordt gezien als een praktische vorm van zelfredzaamheid; de oefeningen voor het dagelijks leven, van de aankleedrekken tot en met het schoenenpoetsen, hebben onder andere de doelstelling om kinderen te leren voor zichzelf te zorgen. Naast deze praktische vorm van zelfredzaamheid, benadrukt Montessori twee onderliggende waarden: onafhankelijkheid en menselijke waardigheid. Zelfredzaamheid is niet alleen een doel op zich, het draagt ook bij aan het gevoel van onafhankelijkheid en versterkt de waardigheid van het individu. Zelfredzaamheid betekent bij Montessori dus ook emancipatie: het kind leert zelf denken en handelen, wat essentieel is voor een waardig bestaan. Volgens Montessori (1992) bestaat er geen individu totdat een persoon zelfstandig kan handelen (p. 55). Elders voegt ze daaraan toe: “De enige ware vrijheid van een individu is de mogelijkheid om zelfstandig te handelen” (p. 55). Zelfstandig denken en handelen leiden tot onafhankelijkheid en menselijke waardigheid. Zelfredzaamheid als voorbode voor zelfemancipatie dus.

Of leren zorgen voor jezelf behoort tot burgerschapsonderwijs hangt af van je definitie van burgerschap en burgerschapsonderwijs. Als bijvoorbeeld uitgegaan wordt van het idee dat het hele onderwijs burgerschapsvormend is zoals Van der Ploeg (2023) beargumenteerde, dan ja. Maar als burgerschap gezien wordt als apart domein, met een aparte set competenties, dan wordt duidelijk dat burgerschap vooral te maken heeft met zorgen voor de ander en de wereld. Toch zijn er ook burgerschapscompetenties die voorwaardelijk zijn voor, gerelateerd aan en hier en daar overlappen met zorgen voor jezelf (bijv. Council of Europe, 2018; Curriculum.nu, 2019; SLO, 2025a; Ten Dam et al., 2011).

Zorgen voor jezelf, als praktische vorm van zelfredzaamheid, zou, kijkende naar de wijze waarop burgerschap in het mbo invulling krijgt, niet misstaan als onderdeel van burgerschap. In het mbo is bij burgerschap bijvoorbeeld aandacht voor een gezonde leefstijl en financiële redzaamheid (Expertgroep burgerschap mbo, 2023). Echter, voor de herijking

van de kwalificatie-eisen voor burgerschapsonderwijs in het mbo wordt juist geadviseerd om dit type vaardigheden niet als burgerschapscompetenties op te nemen. Het advies is om wanneer het bijvoorbeeld gaat over de wijze van invullen van een belastingformulier, dit onderwerp te ‘verburgerschappen’ door in te gaan op de vraag waarom we belasting betalen en hoe de student daarop invloed kan uitoefenen op het beleid rondom belastingen. Wanneer we het hebben over ‘verburgerschappen’ dan lijkt iets wat duidelijk ging over zelfzorg, richting zorg voor de wereld getrokken te worden. Toch blijft het onderscheid lastig. Is het zorg voor jezelf, de ander of de wereld als je kinderen leert om rekening houdend met de belangen van anderen, op te komen voor zichzelf en zijn eigen levenswijze door invloed uit te oefenen op beleid?

Het zelfstandig denken en handelen, zoals Montessori zorgen voor jezelf ook ziet, past goed bij competenties zoals zelfvertrouwen, autonomie, zelfbewustzijn, emotioneel bewustzijn, moreel bewustzijn, zelfrespect en de ontwikkeling en uiting van persoonlijke opvattingen, die volgens sommige raamwerken bij burgerschap horen. Tegelijkertijd beschrijft Nieuwelink (2021) dat interpersoonlijke competenties zoals zelfkennis en zelfregulatie—intrapersoonlijke competenties—geen onderdeel uitmaken van burgerschap, maar er wel verwant aan zijn. Maar let op: zorgen voor jezelf is niet hetzelfde als intrapersoonlijke competenties. Intrapersoonlijke competenties kunnen ook ingezet worden voor de ander en de wereld. Zelfregulatie kan bijvoorbeeld ingezet worden bij het rekening houden met anderen of voor duurzaam gedrag. Daarbij zijn algemene denkvaardigheden, sociale vaardigheden en kennis over de democratische rechtsstaat belangrijk om goed voor jezelf te kunnen zorgen binnen onze samenleving.

Een subtiel en complex onderscheid dus tussen wat wel of niet bij burgerschap hoort. In de praktijk zal het niet zo’n vaart lopen, omdat zorg voor jezelf én burgerschap beiden tot het onderwijs op een montessorischool behoren en een strikt onderscheid wellicht alleen voor beleidstukken relevant is.

1.2 WETGEVING

Nu helder is geworden welke focuspunten van toepassing kunnen zijn voor een hedendaagse invulling van montessori en burgerschap, bekijken we nu twee andere punten waar rekening gehouden dient te worden bij het vormgeven van burgerschap: de wet en de populatie.

In 2006 werd voorgeschreven dat het onderwijs mede gericht moet zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie (Tweede Kamer, 2019). Redenen voor deze wetgeving waren zorgen over sociale cohesie, de normen en waarden van bepaalde groepen burgers en het belang van integratie van minderheden (De Groot et al., 2022). In

2021 werd deze wetgeving verduidelijkt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). In de memorie van toelichting bij de wet staat dat respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat essentieel zijn, “temeer nu sociale verbanden niet langer vanzelfsprekend zijn, de individualisering toeneemt en de bevolkingssamenstelling meer divers wordt als gevolg van migratie” (Tweede Kamer, 2019, p. 1). Ook wordt beargumenteerd dat de burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen lager zijn dan in vergelijkbare landen en dat de verduidelijkte wetgeving de inspectie meer handvatten geeft om deze te toetsen en handhaven.

Sinds 2021 staat in de sectorwetten dat het onderwijs actief burgerschap en sociale integratie op doelgerichte en samenhangende wijze moet bevorderen (Tweede Kamer, 2019, p. 26). Hierbij moet het onderwijs herkenbaar gericht worden op respect voor, en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid, en op het ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties. Daarbij moet gezorgd worden voor een schoolcultuur in overeenstemming met de waarden en een veilige omgeving waar leerlingen hier actief mee kunnen oefenen. Zie het kader op de volgende pagina voor de letterlijke wettekst.



WET OVER BURGERSCHAPSONDERWIJS

“Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:

- het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school;
- het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving;
- het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.

Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het derde lid, onderdeel a, creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onder c, genoemde verschillen.” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021)

Vrijheid van onderwijs

In de memorie van toelichting wordt ook gesteld dat burgerschapsonderwijs nauw verbonden is met de levensbeschouwelijke of pedagogische grondslag van scholen en daarom raakt aan de vrijheid van onderwijs (Tweede Kamer, 2019). De bedoeling is dat bij het borgen van de gemeenschappelijke kern van burgerschapsonderwijs en het stellen

van kwaliteitseisen, rekening wordt gehouden met deze vrijheid van onderwijs. De diversiteit aan visies op burgerschap, maar tegelijkertijd ook de gemeenschappelijke kern, worden beschreven als uitgangspunten van het wetsvoorstel. Deze twee uitgangspunten kunnen echter schuren. In de toelichting wordt uitgelegd dat de overheid de vrijheid van onderwijs mag begrenzen vanwege zijn grondwettelijke verantwoordelijkheid voor “de kwaliteit van het onderwijs en om ervoor te zorgen dat het onderwijs publieke belangen dient” (Tweede Kamer, 2019, p. 21). Wat dit betekent voor het burgerschapsonderwijs, wordt als volgt uitgelegd:

“De regering ziet, in navolging van de WRR, de Onderwijsraad en anderen, de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, mensenrechten daaronder begrepen, en daarbij passende competenties als belangrijke gedeelde uitgangspunten en daarmee als de kern van kwalitatief burgerschapsonderwijs op iedere school. Van scholen mag, vanuit oogpunt van kwaliteit, daarnaast ook gevraagd worden dat ze burgerschapsonderwijs op een doelgerichte en samenhangende manier inrichten.” (Tweede Kamer, 2019, p. 21)

Basiswaarden

Burgerschapsonderwijs moet gericht worden op respect voor, en kennis van, de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Het gaat om basiswaarden van de Nederlandse democratische rechtsstaat die niet los kunnen worden gezien van Europa en de internationale gemeenschap; het betreft universele waarden (Tweede Kamer, 2019). Het lijkt te gaan om drie “algemeen aanvaarde waarden”: **“vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit”** (SLO, 2025a, p. 19; Tweede Kamer, 2019, p. 12).

Echter is de wetgeving niet eenduidig over dat dit inderdaad de basiswaarden van de democratische rechtsstaat zijn waarover in de burgerschapsopdracht gesproken wordt. In de memorie van toelichting worden ook meerdere malen vier basiswaarden opgesomd: **“menselijke waardigheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit”** (Tweede Kamer, 2019, pp. 13, 14,

18, 22, 34). Menselijke waardigheid geldt dan als overkoepelend uitgangspunt van de democratische rechtsstaat en de grondrechten, en daaruit worden de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit afgeleid. Ook tolerantie en verantwoordelijkheid worden genoemd, net als respect, verdraagzaamheid, integriteit en verantwoordelijkheidszin.

Met verwijzing naar de Inspectie van het Onderwijs wordt in diezelfde memorie van toelichting zodoende uitgelegd dat in de schoolcultuur en in de school als oefenplaats zeven basiswaarden concreet centraal moeten staan (Tweede Kamer, 2019, pp. 13, 17, 18). Ook in de onderzoekskaders van de Inspectie van het Onderwijs (2024a, pp. 170-171, 2024b, pp. 207-208) worden deze zeven waarden genoemd, maar ook nog een achtste: verantwoordelijkheidsbesef. Hiermee is er dus ook een rijtje van acht basiswaarden:

- Vrijheid van meningsuiting;
- Gelijkwaardigheid (ook wel gelijkheidsbeginsel of gelijkheid genoemd);
- Begrip voor anderen (ook wel onderling begrip en respect genoemd);
- Verdraagzaamheid (ook wel tolerantie genoemd);
- Afwijzen van onverdraagzaamheid (ook wel intolerantie genoemd);
- Afwijzen van discriminatie;
- Autonomie;
- Verantwoordelijkheidsbesef.

Wat precies die basiswaarden zijn, daar lijken de wettelijke kaders dus niet duidelijk over. We zien hierbij verschillende opties voor scholen. Optie 1 is het zelf nadenken wat basiswaarden van de democratische rechtstaat zijn die passen bij de schoolvisie (Van den Brink, 2025). Optie 2 is te kiezen voor een van de verschillende bovenstaande rijtjes, waarbij het onderzoekskader van de inspectie mogelijk doorslaggevend is.

Sociale en maatschappelijke competenties

Wat met sociale en maatschappelijke competenties wordt bedoeld is ook niet eenduidig. Zo zijn hier verschillende definities van.

Definitie 1, uit de memorie van toelichting bij de wet:

“sociale en maatschappelijke kennis, vaardigheden en bijbehorende houding die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de Nederlandse democratische samenleving”—daarbij wordt in Caribisch Nederland gesproken over de Caribisch Nederlandse samenleving. (Tweede Kamer, 2019, p. 14)

Definitie 2, uit de memorie van toelichting bij de wet:

“leerlingen in staat stellen wederzijds respect te tonen, tolerant te zijn ten opzichte van andersdenkenden en bij te dragen aan het vormgeven van een open, vreedzame, democratische samenleving” (Tweede Kamer, 2019, p. 22).

Definitie 3, uit de toelichting bij de definitieve conceptkerndoelen:

Sociale competenties: *“Kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen nodig hebben om zich in sociale situaties redzaam te gedragen”.*

Maatschappelijke competenties: *“Kennis, vaardigheden en houdingen om als burger deel uit te maken van en een bijdrage te leveren aan de samenleving”* (SLO, 2025a, pp. 20, 21)

In de memorie van toelichting wordt gesteld dat de invulling van dit aspect van de burgerschapsopdracht met name ligt bij de scholen zelf, omdat dit nauw kan samenhangen met de identiteit van de school (p. 18). Wel worden er voorbeelden van sociale en maatschappelijke competenties gegeven, bijvoorbeeld: waarheidsgetrouwheid, empathie, respect, flexibiliteit, samenwerken, de eigen identiteit ontwikkelen, en politieke en maatschappelijke vraagstukken kritisch doordenken. (Tweede Kamer, 2019, pp. 15, 18).

Ondanks dat gesteld wordt dat de invulling van dit aspect van de burgerschapsopdracht met name bij de scholen zelf ligt, worden de sociale en maatschappelijke competenties wel verder uitgewerkt in de nieuwe kerndoelen. In de definitieve conceptkerndoelen is een

van de doelzinnen: “De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen”. Het gaat hierbij om (SLO, 2025a, pp. 13, 16):

- Aanbieden van kennis en vaardigheden ten aanzien van basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de diverse samenleving, gericht op respectvolle omgang;
- Stimuleren van sociale vaardigheden en kritische denkvaardigheden;
- Stimuleren van respectvolle communicatie, offline en online;
- Aanbieden van activiteiten die sociale cohesie en actief burgerschap stimuleren.

Doelgericht en samenhangend

De Onderwijsinspectie houdt toezicht op de uitvoering van deze wetgeving door scholen. Bij steekproefonderzoek in 2023-2024 door de Onderwijsinspectie kreeg meer dan de helft van de onderzochte scholen hiervoor een herstelopdracht (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Met name het doelgericht en samenhangend vormgeven van het burgerschapsonderwijs blijkt een uitdaging. Maar wat is dat dan, doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs? Dit wordt als volgt uitgelegd in de memorie van toelichting bij de wet:

“Samenhangend betekent dat het bevoegd gezag een visie dient te ontwikkelen op het burgerschapsonderwijs, die zodanig in het onderwijsprogramma tot uitdrukking komt dat sprake is van een door de leerjaren heen samenhangend programma dat de burgerschapsvorming van leerlingen bevordert.

Doelgericht houdt in dat het bevoegd gezag concreet formuleert wat leerlingen zullen leren. De bedoeling is dat de school een onderwijsprogramma hanteert dat verschillende activiteiten verbindt die zijn gekoppeld aan heldere leerdoelen, toegespitst op de leerlingenpopulatie en waarin stapsgewijs wordt toegewerkt naar de realisering van de leerdoelen.” (Tweede Kamer, 2019, p. 33).

In de toelichting bij de wet wordt ook een relatie gelegd met kwaliteitszorg. Er staat dat scholen “een heldere visie op en uitwerking

van het burgerschapsonderwijs dienen te ontwikkelen, de opbrengsten daarvan dienen te evalueren en verantwoording daarover dienen af te leggen in schoolplan en schoolgids” (Tweede Kamer, 2019, p. 4). Er wordt uitgelegd dat dit betekent dat scholen burgerschapsdoelen formuleren, leerplannen opstellen, opbrengsten daarvan volgen en leerresultaten in kaart brengen en waar nodig hun aanpak aanpassen. De leerdoelen moeten concreet uitgewerkt zijn, op basis waarvan de school het onderwijsaanbod kan vormgeven. Hierbij moet de school duidelijk maken welke kennis, houdingen en vaardigheden ze leerlingen op verschillende momenten in de schoolloopbaan willen bijbrengen. In het schoolplan moet de uitwerking van de burgerschapsopdracht op de school beschreven staan. En in de schoolgids moet informatie worden opgenomen over de doelen, over de resultaten die worden nagestreefd, en over de bevindingen en maatregelen in het kader van de kwaliteitszorg omtrent het burgerschapsonderwijs.

Kerdoelen

Parallel aan de verduidelijking van deze wetgeving is gewerkt aan de herziening van het curriculum. Met de wetgeving uit 2021 zijn er natuurlijk veel scholen die de bouwstenen van Curriculum.nu (2019) erbij hebben gepakt om hun burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend vorm te gaan geven. De komst van de conceptkerndoelen (SLO, 2024b, 2024a, 2025b) betekende dat deze scholen hun burgerschapsplannen zijn gaan actualiseren, waarbij na een fase van beproeven de conceptkerndoelen nog enigszins wijzigden (SLO, 2025a). Door al deze ontwikkelingen en aanpassingen, zijn de eerder gestelde doelen zoals de bouwstenen van Curriculum.nu (2019) en de eerder verschenen conceptkerndoelen (SLO, 2024b, 2024a, 2025b) niet meer relevant en bruikbaar. De laatste en momenteel meest bruikbare bron rondom doelen voor burgerschap zijn de definitieve conceptkerndoelen (SLO, 2025a). Op moment van schrijven blijft nog de vraag of de definitieve conceptkerndoelen daadwerkelijk wettelijk aangenomen worden. Zie voor een overzicht van de conceptkerndoelen Tabel 1.

Tabel 1

De definitieve conceptkerndoelen voor het leergebied burgerschap (SLO, 2025a)

Kerdoel	Doelzinnen PO	Doelzinnen VO
19PO/18VO. De school geeft vorm aan de democratische oefenplaats.	A. De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen.	A. De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen.
20PO/19VO. De leerling leert over samenleven in een democratische rechtsstaat.	A. De leerling redeneert over het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat. B. De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.	A. De leerling toont inzicht in het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat. B. De leerling verkent en reflecteert op hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.
21PO/20VO. De leerling doet ervaringen op met democratische en maatschappelijke betrokkenheid.	A. De leerling verkent mogelijkheden om democratisch te handelen. B. De leerling verkent mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.	A. De leerling verkent en reflecteert op mogelijkheden om democratisch te handelen. B. De leerling verkent en reflecteert op mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.

Noot: Onderdeel van de kerndoelen vormt ook een meer gedetailleerde opsomming waar het bij ieder kerndoel om gaat, zie de uitwerking van de SLO (2025a).

1.3 POPULATIE

De derde pijler voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs is de populatie. De afstemming op de leerlingpopulatie was—naast de aanwezigheid van concrete leerdoelen en een samenhangend aanbod—een van de redenen voor de vele herstelopdrachten die de Onderwijsinspectie uitdeelde tijdens het steekproefonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Maar in de wettekst over burgerschapsonderwijs lijkt dit geen vereiste. In de toelichting bij de wet wordt de leerlingpopulatie wel—slechts eenmaal—genoemd:

“De bedoeling is dat de school een onderwijsprogramma hanteert dat verschillende activiteiten verbindt die zijn gekoppeld aan heldere leerdoelen, toegespitst op de leerlingenpopulatie en waarin stapsgewijs wordt toegewerkt naar de realisering van de leerdoelen.” (Tweede Kamer, 2019, p. 23)

Ook de omgeving van de school komt aan de orde: “Scholen, de betrokkenen bij de scholen en de omgeving waarin de scholen staan, kunnen sterk van elkaar verschillen” (Tweede Kamer, 2019, p. 22). In de uitleg van de wet en regelgeving voor scholen die Burgerschap op de Basisschool (2021) ontwikkelde is echter helemaal geen aandacht voor het toespitsen van de leerdoelen op de populatie.

Hoewel de rol van de afstemming op de leerlingpopulatie nihil is in deze wetgeving, is dit wel een punt dat in de onderzoekskaders van de Inspectie van het Onderwijs (2024a, 2024b) in verschillende standaarden aan bod komt (zie Tabel 2) en dus ook reden is voor herstelopdrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2025). De Onderwijsinspectie verwacht dat de school een goed beeld heeft van de kenmerken van de leerlingen en zorgt dat haar visie, ambities, doelen, curriculum, aanpak en aanbod afgestemd zijn op de

leerlingpopulatie. Ook is het de bedoeling dat aanpak en aanbod zijn afgestemd op de leefwereld van de leerlingen. In de Staat van het Onderwijs 2025 legt de Onderwijsinspectie het afstemmen op de leerlingpopulatie uit als het maken van een herkenbare vertaling naar de wereld waarin zij leven. Dat betekent: “afstemming op de sociale context waarin leerlingen opgroeien, en wat ze daar horen en zien, op de maatschappelijke actualiteit en op de kwesties die voor hen belangrijk zijn” (Inspectie van het Onderwijs, 2025, p. 59).

Tabel 2
Afstemming op de leerlingpopulatie in de waarderingskaders van de Inspectie van het Onderwijs voor po en vo (2024a, 2024b)

Standaard	Citaat
OP0 Basisvaardigheden	“De school heeft voor het onderwijs in de basisvaardigheden ... en burgerschap een doelgericht en samenhangend curriculum dat past bij de leerlingenpopulatie van de school.” (p. 33)
OP1 Aanbod	“Het aanbod van de school is afgestemd op de leerlingenpopulatie en sluit aan bij het (taal)niveau en de onderwijsbehoeften van de leerlingen.” (p. 34)
VS2 Schoolklimaat	“De school stemt aanpak en aanbod af op de leerlingenpopulatie van de school en de leefwereld van de leerlingen.” (p. 40)
OR2 Sociale en maatschappelijke competenties	“De school heeft een goed beeld van de kenmerken van haar leerlingenpopulatie en heeft ambitieuze verwachtingen over het niveau dat de leerlingen voor de sociale en maatschappelijke competenties kunnen bereiken.” (p. 41)
SKA1 Visie, ambities en doelen	“De schoolleiding sluit met haar visie, ambities en doelen aan op die van haar bestuur en op de kenmerken van de leerlingenpopulatie van de school. Dit doet zij onder meer door aan te geven hoe ze rekening houdt met (taal)achterstanden, de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap en specifieke leerbehoeften om bij te dragen aan gelijke kansen voor alle leerlingen.” (p. 42)

Noot: Paginanummers betreffen het waarderingskader voor po. De citaten staan ook in het waarderingskader voor vo.

Relevante populatiekenmerken
Achtergrondkenmerken van kinderen en jongeren blijken een zeer belangrijke verklarende factor te zijn voor hun burgerschapscompetenties, belangrijker dan onderwijsleerprocessen (Daas et al., 2023; Slijkhuis et al., 2022). Het rekening houden met de populatie start met een goed beeld van de kenmerken van die populatie. Om welke kenmerken gaat het dan? Als school maak je hier zelf keuzes in.

De keuze welke populatiekenmerken relevant zijn, kan geïnformeerd worden door de praktijkwijsheid aanwezig in de school. Ook onderzoek geeft enigszins inzicht in welke populatiekenmerken samenhangen met burgerschapscompetenties en daarom wellicht relevant zijn om mee te nemen in het denken over burgerschapsonderwijs. Verschillende onderzoeken laten niet allemaal dezelfde resultaten zien, maar er worden bijvoorbeeld relaties tussen burgerschapscompetenties en sekse, het opleidingsniveau van ouders, migratieachtergrond, (geadviseerd) vo

schoolniveau en geografische ligging gevonden (Daas et al., 2023; Hoek et al., 2024; Huijsmans et al., 2024; Klaver & Walma van der Molen, 2021; Slijkhuis et al., 2022, 2023).

Naast voorgaande algemene populatiekenmerken, kan ook gedacht worden aan de ervaringen, waarden, attitudes, overtuigingen, kennis en vaardigheden die kinderen en jongeren hebben en ook aan hun media-gebruik en kenmerken van hun omgeving, hun ouders, vrienden en gemeenschappen (Klaver et al., 2023). Daarbij is het belangrijk deze kenmerken van kinderen en hun externe kennisbronnen te duiden binnen de bredere maatschappelijke context en culturen. Heel concreet kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de leerlingen die fan zijn van Andrew Tate, hem volgen op social media en meegaan in een bepaalde framing van mannen- en vrouwenrollen. Of aan kinderen die zich erg zorgen maken over dierenwelzijn en actief bezig zijn met klimaatactie. Of aan kinderen die zich helemaal niet bezighouden met maatschappelijke vraagstukken, die het nieuws niet

ONDERZOEK: POPULATIEKENMERKEN EN BURGERSCHAP
Uit onderzoek onder 15-jarigen blijkt bijvoorbeeld dat Nederlandse jongeren met hoger opgeleide ouders hoger scoorden op de bevroegde burgerschapscompetenties dan jongeren met lager opgeleide ouders (Daas et al., 2023). Over het algemeen scoorden jongeren op de havo hoger dan jongeren op het vmbo en op sommige schalen scoorden jongeren op het vwo weer hoger dan jongeren op de havo. Nederlandse meiden scoorden positiever op houding ten opzichte van immigranten, het beschermen van het milieu en gelijkheid tussen mannen en vrouwen, terwijl jongens hoger scoorden op institutioneel vertrouwen en tevredenheid met het politieke systeem. Jongeren met een migratieachtergrond scoorden lager op burgerschapskennis, stemintentie, institutioneel vertrouwen en steun voor gelijkheid mannen en vrouwen en hoger op de ingeschatte eigen burgerschapsvaardigheden en houding ten opzichte van migranten.

Onderzoek naar de attitudes van kinderen in groep 7 en 8 ten opzichte van democratische basiswaarden laat verschillen tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond zien, waarbij kinderen met een migratieachtergrond gemiddeld lager scoorden op gelijkheid, vrijheid van meningsuiting, tolerantie, afwijzing van intolerantie en afwijzing van discriminatie dan kinderen zonder migratieachtergrond, terwijl ze niet significant verschillend scoorden op begrip van anderen, autonomie en verantwoordelijkheidsgevoel (Hoek et al., 2024). Voor andere populatiekenmerken waren vergelijkingen niet mogelijk vanwege statistische redenen.

volgen en dit ook niet van huis uit meekrijgen. Deze benadering van kenmerken van de populatie sluit aan bij de uitleg van de Inspectie van het Onderwijs (2025), waarin het ging om afstemming op de sociale context waarin leerlingen opgroeien, op de maatschappelijke actualiteit en kwesties die zij belangrijk vinden.

Weer een andere benadering, die ook aansluit bij de beschrijving van de Onderwijsinspectie is het denken vanuit uitdagingen. In het *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs* worden verschillende uitdagingen besproken die kunnen spelen bij de leerlingen en hoe het burgerschapsonderwijs hierop afgestemd kan worden: een onveilig klasklimaat, ervaren machteloosheid, mondigheid en zelfoverschatting, en onverschilligheid en desinteresse (Eidhof, 2020). En dit is natuurlijk geen complete lijst van mogelijke uitdagingen die hun weerslag kunnen hebben op kinderen en jongeren. Denk bijvoorbeeld aan sociale cohesie binnen de school, fake news en eenzaamheid.

Tabel 3
Buikbare bronnen voor data over de leerlingpopulatie en schoolomgeving
(Van Alem & Michiels, 2025)

Bron	Omschrijving
www.allecijfers.nl	Zoek op schoolnaam of postcode en vind zo data over bijvoorbeeld uitstroom, schoolweging en spreiding en gemiddeld inkomen in de buurt.
www.waarstaatje gemeente.nl	Bekijk bijvoorbeeld data over het aantal kinderen in uitkeringsgezinnen, eenzaamheid, kindermishandeling, eenouder huishoudens en verzuim.
mijn.nationaal cohortonderzoek.nl	Na inloggen met je bestuursnummer en wachtwoord, kun je voor jouw school een rapportage zien over de leergroei van je leerlingen op basis van toetsresultaten uit het leerlingvolgsysteem.
www.kansenkaart.nl en www.kansenkloof.nl	Vergelijk per postcodegebied bijvoorbeeld geboortegewicht, zorgkosten, eindtoetsadviezen, eindtoetsniveaus, schooladviezen, klas-sengrootte, geldzaken, en woonoppervlaktes.

Zicht krijgen op de populatie
Wanneer je als team hebt vastgesteld welke kenmerken van de populatie en hun omgeving mogelijk relevant zijn voor burgerschapsonderwijs is het zaak om hier goed zicht op te krijgen. Voor sommige algemene kenmerken zal dit een kwestie zijn van de beschikbare data induiken, zie Tabel 3 voor voorbeelden van bruikbare bronnen.

Voor de meer kwalitatieve kenmerken (zoals kennis, mediagebruik, overtuigingen en kwesties die kinderen belangrijk vinden) kunnen bijvoorbeeld gesprekken met kinderen en ouders, vragenlijsten, betekenisvolle opdrachten of portfolio's inzicht bieden (Klaver et al., 2023). Zo zijn het ook de manieren die ingezet worden om zicht te krijgen op de opbrengsten van het burgerschapsonderwijs die informatie geven over de kenmerken van de populatie.

Afstemmen op de populatie
Vervolgens is het de vraag hoe het burgerschapsonderwijs af te stemmen op de



populatie, hoe te zorgen voor een curriculum dat past bij de populatie. Dit start bij de doelen. Welke doelen stel je gezien de kenmerken van de populatie? Wat hebben de kinderen op jouw school nodig om gelijke kansen te krijgen of om hun burgerschapscompetenties verder te ontwikkelen? Ligt de focus bijvoorbeeld op maatschappelijke betrokkenheid, diversiteit waarderen, discussiëren, kennis van de democratische rechtsstaat of normen en waarden?

Aansluitend bij de doelen, speelt het afstemmen van aanpak en aanbod op de populatie. Een overweging die we veel horen heeft te maken met hoe divers de populatie is. De school wordt als een goede plek voor burgerschapsonderwijs gezien, door de diversiteit waar een kind op school mee in aanraking kan komen (Eidhof, 2020; Kruijssen & Eidhof, 2024). Als de populatie meer homogeen is—wat meer voorkomt op algemeen bijzondere scholen (Muskens et al., 2025)—dan kunnen kinderen met minder verschillende perspectieven in aanraking komen. Diversiteit wordt dan vaak buiten de school gezocht of de school ingehaald. Als de populatie meer divers is, dan kan deze diversiteit juist worden benut voor burgerschapsonderwijs, maar is bijvoorbeeld culturele sensitiviteit ook zeer belangrijk.

Een andere overweging die we veel horen is hoe doelen omtrent seksuele diversiteit aangevlogen worden. Als een deel van de kinderen thuisblijft bij het viëren van Paarse Vrijdag, dan is dat gezien de populatie wellicht niet dé manier om bij deze kinderen respect voor en kennis over verschillen in seksuele gerichtheid bij te brengen. Het blijft dan een overweging om seksuele diversiteit enkel op andere manieren aan bod te laten komen of uit principe ook Paarse Vrijdag te blijven viëren.

Zo zijn er heel veel verschillende overwegingen mogelijk, waarbij de kenmerken van de populatie samenhangen met de doelen, de aanpak en aanbod voor burgerschapsonderwijs. Nog een heel andere overweging die in het leernetwerk Montessori en Burgerschap naar voren kwam, die we minder vaak horen, gaat over de gezinsgrootte. Als de school veel kinderen telt die enig kind zijn, dan kan het waardevol zijn om bijvoorbeeld meer aandacht te besteden aan leren delen en samen beslissingen nemen.

Praktische handreikingen voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs geven niet altijd handvatten voor het afstemmen van

het burgerschapsonderwijs op de populatie. Dit heeft mogelijk te maken met de geringe rol van de leerlingpopulatie in de wettelijke eisen. In de *Handreiking Burgerschap Funderend Onderwijs* is bijvoorbeeld helemaal geen aandacht voor de populatie (Van der Laan et al., 2021). Wel wordt gestimuleerd om burgerschapsdoelen te formuleren die zich richten op de schoolomgeving en om het burgerschapsonderwijs waar nodig bij te stellen naar aanleiding van inzichten in leeropbrengsten. In een meer recente handreiking voor burgerschapsonderwijs is wel expliciet aandacht voor het afstemmen op de leerlingpopulatie (Stappers & De Jonge, 2025), maar genoemde leerlingkenmerken worden niet onderbouwd en het wordt nog weinig concreet hoe het onderwijs vervolgens hierop af te stemmen.

In de handboeken burgerschapsonderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs is wel meer concrete aandacht voor het afstemmen op de populatie (Eidhof, 2020; Kruijssen & Eidhof, 2024). Er wordt bijvoorbeeld gesteld dat een nadeel van een kant-en-klare methode is dat deze geen rekening houdt met de leerlingpopulatie, dat het voor leerlingen uit minderheidsgroepen goed is dat zij zich kunnen herkennen in het lesmateriaal en dat het voor leerlingen uit minderheidsgroepen helpt als leraren cultuursensitief kunnen communiceren. In het handboek voor het primair onderwijs worden twee voorbeeldredeneringen gegeven voor het stellen van doelen afgestemd op de leerlingpopulatie:

“Een voorbeeld van een redenering kan zijn: ‘Onze leerlingen ervaren vaak uitsluiting in de samenleving op basis van hun religieuze achtergrond. Daarom stimuleren wij met ons burgerschapsonderwijs dat zij zich bewust zijn van hun grondrechten en

mensenrechten en weten via welke democratische wegen zij voor hun rechten kunnen opkomen’. Of: ‘Onze leerlingen komen veelal uit gezinnen waar voldoende geld is, waardoor het voor hen soms vanzelfsprekend lijkt dat iedereen dezelfde mogelijkheden heeft als zij. Daarom stimuleren we met ons burgerschapsonderwijs dat zij meer leren over de oorzaken van armoede en welke consequenties dat heeft voor de kansen en mogelijkheden van leeftijdsgenoten uit gezinnen met een minder hoge sociaaleconomische status.’” (Kruijssen & Eidhof, 2024, pp. 51-52)

Voorkom stereotypering

Tijdens het bespreken van de leerlingpopulatie en hoe hier het burgerschapsonderwijs op af te stemmen is stereotypering een valkuil. Dit beseffen en voorkomen of desnoods herkennen en benoemen is belangrijk. Het beeld van de leerlingpopulatie moet realistisch en genuanceerd zijn, gebaseerd op feiten en feitelijke praktijkervaring. Stereotype denkbelden moeten niet de basis vormen voor het beeld van de leerlingpopulatie. Ook het denken over subgroepen en daarbij generaliseren is niet de bedoeling. Dit betekent dus ook dat voorgaande bevindingen uit onderzoek over gemiddelde scores bij bepaalde subgroepen niet gegeneraliseerd kunnen worden naar de eigen leerlingen. Tegelijkertijd zou bijvoorbeeld wel feitelijk vastgesteld kunnen worden dat er veel kinderen op je school zitten die moslim zijn en dat het geloof voor sommige kinderen de reden is om met Paarse Vrijdag thuis te blijven. De stap van algemene kenmerken zoals sekse, migratieachtergrond en sociaaleconomische status naar uitspraken over het onderwijs is ingewikkeld en vraagt zorgvuldigheid en nuance en kan misschien soms zelfs beter vermeden worden.

AFSTEMMEN OP DE LEERLINGPOPULATIE EEN IJKPUNT VOOR GOED BURGERSCHAPSONDERWIJS?

In voorgaande publicaties hebben wij dankbaar gebruik gemaakt van de ijkpunten voor goed burgerschapsonderwijs (Bors et al., 2025; De Brouwer et al., 2022), net als het Expertisepunt Burgerschap dat zijn website hiermee heeft gevuld. Ook weten we dat de ijkpunten regelmatig door scholen en adviseurs gebruikt worden om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Opvallend is dat het afstemmen op de leerlingpopulatie geen apart ijkpunt is. Dit maakt dat deze belangrijke pijler vergeten kan worden. Daarom lichten we hier toe waar in de indicatoren en toelichting bij de ijkpunten wél aandacht is voor de leerlingpopulatie. Dit start bij het ijkpunt visie:

“Wat betreft de behoeften van de leerlingenpopulatie zijn verschillende aspecten van belang: de ontwikkelingsfase van de leerlingen, de situatie waar de school leerlingen op voorbereidt (vervolgonderwijs, arbeidsmarkt, maatschappij) en de sociale setting waarin leerlingen opgroeien (hoe ziet die eruit, welke ervaringen hebben leerlingen, wat hebben leerlingen nodig, in welke opzichten is verrijking en uitbreiding van ‘de horizon’ van de leerling wenselijk, zijn er risico’s?).” (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021, p. 9)

Bij de ijkpunten onderwijsinhoud, aanpak en professionalisering is ook aandacht voor de leerlingpopulatie, maar dan met name voor hun leefwereld. Het gaat bijvoorbeeld over aansluiten van het aanbod bij de actualiteit, bij gebeurtenissen in het leven van jongeren en bij wat er gebeurt in en om de school. Ook gaat het over risico’s die specifieke accenten in het aanbod vereisen zoals een omgeving waarin leerlingen met vooroordelen, discriminatie of onverdraagzaamheid te maken hebben. Bij aanpak wordt gesteld dat: “De gekozen werkvormen passen bij de ontwikkelingsfase en bij de belangstelling van leerlingen. Dat stimuleert een actieve en betrokken leerhouding. De leraar heeft oog voor individuele behoeften van leerlingen en voor mogelijke risico’s...” (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021, p. 16).

Ook is het afstemmen van het aanbod op wat leerlingen nodig hebben en hebben geleerd een van de indicatoren bij het ijkpunt resultaten. In de toelichting daarbij gaat het over afstemmen van het gewenste beheersingsniveau op de begaafdheid van leerlingen en het meten van burgerschapscompetenties om het burgerschapsonderwijs af te stemmen op de behoefte van leerlingen.

1.4 IDENTITEIT, WETGEVING EN POPULATIE IN SAMENHANG

We beargumenteerden dat verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef de focuspunten zijn voor burgerschap in het montessorionderwijs. Ook analyseerden we de wettelijke kaders zoals die beschreven zijn door de wetgever, ontwikkeld worden door de SLO en waarop gecontroleerd wordt door de Onderwijsinspectie. En we bespraken wat het betekent om burgerschapsonderwijs af te stemmen op de populatie. Maar hoe hangt dit met elkaar samen?

In Tabel 4 vatten we kort samen wat de focuspunten in montessoritermen betekenen, hoe deze samenhangen met de conceptkerndoelen en met de wetgeving. Hierbij zijn alle conceptkerndoelen en alle onderdelen uit de wet te relateren aan een of meer van de focuspunten. Om af te stemmen op de populatie kan de school voor een eigen extra focuspunt kiezen (de laatste rij) en een eigen richting geven aan de invulling van verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef (de laatste kolom).

Tabel 4

De montessorifocuspunten in relatie tot de wettelijke kaders en overwegingen over de schoolpopulatie



Focuspunt	Montessori-invulling	Conceptkerndoelen	Wet	Populatie
Verbinding	Verbinding is het vermogen om met anderen in respectvolle relatie te staan, gekenmerkt door behulpzaamheid, het innemen van andermans perspectief, en het streven naar vreedzame en harmonieuze relaties tussen individuen, groepen en culturen, waarbij attitudes voortkomen uit kennis, vaardigheden en sociale ervaringen.	De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. De leerling redeneert over/toont inzicht in het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat. De leerling verkent (en reflecteert op) hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.	Het onderwijs bevordert sociale cohesie ... op doelgerichte en samenhangende wijze ... en het handelen naar deze basiswaarden op school. Het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, ... creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de ... genoemde verschillen.	Met wie komen leerlingen al in verbinding? Met wie wil de school verbinding bevorderen? Wat maakt het uitdagend om bij onze leerlingen verbinding te bevorderen?
Zelfstandig denken	Zelfstandig denken is het vermogen van kinderen om op basis van kennis eigen afwegingen en keuzes te maken, waarbij zij moreel verantwoord en kritisch leren te handelen, leren omgaan met vrijheid en waardering voor kennis ontwikkelen. Het vraagt om een balans tussen het doelgericht toerusten en het bieden van ruimte, zodat het kind leert een eigen stem te hebben.	De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. De leerling redeneert over/toont inzicht in het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat. De leerling verkent (en reflecteert op) mogelijkheden om democratisch te handelen. De leerling verkent (en reflecteert op) mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.	Het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, ... Het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving.	Welke kennis en taal krijgen leerlingen in hun (thuis)omgeving mee en wat moeten ze op school leren? Wat voor vraagstukken spelen in de wereld van de leerlingen?
Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef is het bewustzijn van het kind dat het deel uitmaakt van een samenleving, en de ontwikkeling van een innerlijke bereidheid om bij te dragen en zelf vorm te geven aan een vredige, harmonieuze en betere wereld.	De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. De leerling verkent (en reflecteert op) mogelijkheden om democratisch te handelen. De leerling verkent (en reflecteert op) mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.	Het onderwijs bevordert actief burgerschap ... op doelgerichte en samenhangende wijze ... en het handelen naar deze basiswaarden op school. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, ... creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden	Welke houdingen hebben leerlingen ten opzichte van zelf bijdragen aan de maatschappij? Hoe dragen leerlingen al bij aan het vormen van de maatschappij? Welke kansen zijn er voor leerlingen om zelf vorm te geven en bij te dragen aan hun eigen omgeving?
Schooleigen focuspunt				

OM OVER NA TE DENKEN

1.1 Identiteit

- Ben je het eens met verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef als de drie focuspunten van burgerschap voor jouw school?

1.2 Wet

- Geven de wettelijke kaders voldoende ruimte voor burgerschapsonderwijs passend bij Montessori's visie?
- Wat zijn voor jouw school de 'basiswaarden van de democratische rechtsstaat'?
- Wat zijn voor jouw school de 'sociale en maatschappelijke competenties'?
- Is jouw school al met een of meer van de stappen in de curriculumherziening aan de slag gegaan (bouwstenen, conceptkerndoelen, definitieve conceptkerndoelen)?

1.3 Populatie

- Welke kenmerken van jouw leerlingpopulatie zijn relevant voor het burgerschapsonderwijs?
- Wat zijn geschikte manieren om zicht te krijgen op die populatiekenmerken (bijv. beschikbare data, gesprekken met kinderen en ouders, vragenlijsten, betekenisvolle opdrachten of portfolio's)?
- Hoe stem je het burgerschapsonderwijs af op de leerlingpopulatie én voorkom je hierbij stereotypering?
- Wat is, op basis van jouw leerlingpopulatie, een vierde focuspunt van het burgerschapsonderwijs op jouw school?

LITERATUUR HOOFDSTUK 1

AWP Sociale Kwaliteit e.a. (2021). *Ijkpunten voor goed burgerschapsonderwijs*. AWP-SK. <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/ijkpunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs/>

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Phronese.

Burgerschap op de Basisschool. (2021). *Burgerschap op de basisschool: Wet en regelgeving*. <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/burgerschap-op-de-basis-school-wet-en-regelgeving/>

Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture—Volume 2 Descriptors of competences for democratic culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>

Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Burgerschap*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>

Daas, R., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naayer, H., Nieuwelink, H., & Van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief. Resultaten uit de ICCS 2022 studie*. Amsterdam University Press. <https://www.iccsnederland.nl/>

De Brouwer, J., & Klaver, L. (2024). *Burgerschap in het montessorionderwijs: Terugkoppeling NMV 24-uursconferentie*. Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13645775>

De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2024/07/C15-Montessori-en-burgerschapsonderwijs-2022.pdf>

De Groot, I., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). Education for democratic citizenship in Dutch schools: A bumpy road. *Journal of Social Science Education*, 21(4). <https://doi.org/10.11576/jsse-5381>

Eidhof, B. B. F. (2020). *Handboek burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos.

Hoek, L., Munniksma, A., & Dijkstra, A. B. (2024). Students' attitudes towards fundamental democratic values: The construction of a measurement instrument. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(2), 280-300. <https://doi.org/10.1177/17461979241227848>

Huijsmans, T., Mulder, L., Van Slageren, J., Van Alebeek, C., Van den Berg, B., Kempen, S., Rosmalen, M., Ten Dam, G., Van der Meer, T., & Van de Werfhorst, H. (2024). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs 2022/2024*. Universiteit van Amsterdam. <https://www.kennisopenbaarbestuur.nl/documenten/2024/09/27/democratische-kernwaarden-in-het-voortgezet-onderwijs>

Inspectie van het Onderwijs. (2024a). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>

Inspectie van het Onderwijs. (2024b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-voortgezet-onderwijs>

Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

Klaver, L. T., Sins, P. H. M., Walma van der Molen, J. H., & Guérin, L. J. F. (2023). Strengthening science education through attention to student resources: A conceptualization of socioscientific capital. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(5), 1162-1192. <https://doi.org/10.1002/tea.21827>

Klaver, L. T., & Walma van der Molen, J. H. (2021). Measuring pupils' attitudes towards socioscientific issues: Development and validation of a questionnaire. *Science and Education*, 30, 317-344. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00174-y>

Klein Gunnewiek, M. (2024). *De zichtbaarheid van de brede montessoridoelen*. Nederlandse Montessori Vereniging.

Kruijssen, J., & Eidhof, B. (2024). *Handboek burgerschapsonderwijs voor het primair onderwijs*. Bureau Common Ground. <https://prodemos.nl/nieuws/nieuw-handboek-burgerschapsonderwijs-vo-en-po/>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, juli 2). Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. *Staatsblad*, 320, 1-10. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.html>

Montessori, M. (1952). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Kinheim-uitgeverij. (origineel werk gepubliceerd in 1941)

Montessori, M. (1973). *From childhood to adolescence*. Schocken Books.

Montessori, M. (1992). *Education and peace*. Clio-Press. (origineel werk gepubliceerd in 1949)

Montessori, M. (2023). *Opvoeden voor een nieuwe wereld*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1946)

Muskens, M., Van Helvoirt, D., Aalders, P., Wolbers, M., Karssen, M., Stronkhorst, E., Elshof, D., De Loos, R., & Lepoeter, S. (2025). *Gescheiden werelden: Onderwijssegregatie houdt aan*. KBA Nijmegen. <https://www.gemengdescholen.nl/artikel/segregatiemonitor-po-vo/>

Nieuwelink, H. (2021). *Burgerschap en sociaal-emotioneel leren. De overeenkomsten en verschillen*. Burgerschap op de Basisschool. <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/burgerschap-en-sel/>

Slijkhuis, E. G. J., Van der Veen, I., Walet, L., Ritzema, E. S., De Boer, H., Kuijpers, R. E., Naayer, H. M., Hemker, B. T., Stronkhorst, E., Lampe, T. T. M., & Dijkstra, A. B. (2022). *Burgerschap in het basisonderwijs. Technisch rapport Peil. Burgerschap 2020*. Universiteit van Amsterdam. <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/burgerschap-in-het-basis-onderwijs-technisch-rapport-peil-burgerschap-2020/>

Slijkhuis, E. G. J., Veen, I. van der, Boer, H. de, & Dijkstra, A. B. (2023). Burgerschap in het basisonderwijs. Kenmerken van scholen en competenties van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 100(3), Artikel 3. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632>

SLO. (2024a). *Addendum Aanpassingen op de conceptkerndoelen burgerschap*. <https://www.actualisatiekerndoelen.nl/>

SLO. (2024b). *Conceptkerndoelen leergebied burgerschap + toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/publicaties/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>

SLO. (2025a). *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap inclusief toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-conceptkerndoelen/@24982/definitieve-conceptkerndoelen-burgerschap/>

SLO. (2025b). *Functionele kerndoelen burgerschap (concept) inclusief toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-burgerschap/@24546/functionele-kerndoelen-burgerschap/>

Stappers, R., & De Jonge, J. (2025). *Whitepaper Doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs*. Expertis Onderwijsadviseurs. https://expertis.nl/wp-content/uploads/Expertis_Whitepaper_Burgerschapsonderwijs.pdf

Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x>

Tweede Kamer. (2019). Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs: Memorie van toelichting. <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?id=2019Z23710&dossier=35352>

Van Alem, V., & Michiels, M. (2025). *Doe meer met data: Leerlingenpopulatie als sleutel voor beter onderwijs: 6 aanraders*. Instondo.

Van den Brink, J. (2025, maart 11). *Raad van State over basiswaarden van de democratische rechtsstaat*. BVD advocaten. <https://www.bvd-advocaten.nl/blogs/raad-van-state-over-basiswaarden-van-de-democratische-rechtsstaat>

Van der Laan, A., Kampman, L., & Gelinck, C. (2021). *Handreiking burgerschap funderend onderwijs*. SLO. <https://www.slo.nl/@19706/handreiking-burgerschap-funderend/>

Van der Ploeg, P. (2023). Burgerschap als gedachte-experiment. *JSW*, 7, 6-9.

Van der Ploeg, P. (2024). De tegensprakigheid van burgerschapsonderwijs. *Zone*, 23(1), 15. https://9185561.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/9185561/DOC110324_kopie.pdf https://9185561.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/9185561/DOC110324_kopie.pdf

EFFECTIEF BURGERSCHAPSONDERWIJS

Hoewel de wetenschappelijke literatuur wel enig inzicht geeft in wat van belang is voor effectief burgerschapsonderwijs, is ook heel veel nog niet bekend of slechts in beperkte mate onderzocht. Met name in het po is nog weinig onderzoek gedaan naar burgerschapsonderwijs. Voor zover wij weten is er ook nog geen empirisch onderzoek gedaan naar de effectiviteit van het montessorionderwijs voor de ontwikkeling van burgerschap. Daarbij hangt het antwoord op de vraag wat effectief burgerschapsonderwijs is, natuurlijk af van de gestelde doelen—een belangrijke overweging gezien de omstrengheid van de betekenis van burgerschap. Een aanpak ‘werkt’ als de gestelde doelen worden bereikt.

Nieuwelink et al. (2024) beschreven in een overzichtsstudie onder andere via welke onderwijsaanpakken burgerschapsdoelen bereikt kunnen worden. Ze werkten dat uit voor curriculaire en oefenplaatsbenaderingen gerelateerd aan democratische gezindheid, diversiteit en morele oordeelsvorming. Uit deze overzichtsstudie blijkt dat het in algemene zin belangrijk is dat burgerschapsonderwijs structureel wordt aangeboden door een leraar in wiens opleiding aandacht was voor burgerschap. Een open en veilig school- en klas-klimaat zijn van groot belang. Verschillende pedagogisch-didactische aanpakken kunnen effectief zijn, voor verschillende doelen. Denk bijvoorbeeld aan instructie geven, grote open opdrachten, discussie, maatschappelijke projecten of rollenspellen. Ook participatie in bijvoorbeeld een leerlingenraad en excursies of een maatschappelijke stage kunnen effectief zijn voor bepaalde doelen.

Democratische gezindheid

Uit kwalitatief onderzoek van Teegelbeckers (in Nieuwelink et al., 2024) over democratische gezindheid lijkt het effectief te zijn als de leraar:

- Lessen betekenisvol maakt
- Verschillende perspectieven biedt
- Leerlingen zelfstandig informatie laat opzoeken en presenteren

- Leerlingen vanuit verschillende perspectieven politiek-maatschappelijke vraagstukken laat aanpakken
- Leerlingen maatschappelijke en politieke actie laat ondernemen
- Leerlingen kritisch laat reflecteren op de lesstof

Diversiteit

Rinnooy Kan (in Nieuwelink et al., 2024) gaat in de overzichtsstudie in op het leren omgaan met verschil. Er zijn twee verschillende perspectieven op de doelen hieromtrent: (1) het verdragen van de ander, tolerantie, en (2) het inzetten voor een rechtvaardige behandeling van de ander, sociale rechtvaardigheid. In de overzichtsstudie wordt meermaals benadrukt dat de interculturele competenties van leraren zelf belangrijk zijn, bijvoorbeeld bij het stimuleren van positief contact tussen groepen. Rinnooy Kan bespreekt de vijf centrale principes van multicultureel onderwijs en legt uit dat deze ook relevant zijn voor de Nederlandse context:

- Integreren van inhoud vanuit verschillende (culturele) perspectieven.
- Reflectie op de constructie van de kennisbasis.
- Voorkomen van vooroordelen, zowel bij leraar als leerling.
- Pedagogiek van gelijkwaardigheid (leerlingen uit gemarginaliseerde groepen krijgen extra ondersteuning om hun potentieel te kunnen benutten).
- Steunende schoolcultuur en structuur (de school compenseert bestaande maatschappelijke structurele ongelijkheid zo veel mogelijk).

Ook interessant zijn de bevindingen over te vermijden aanpakken. Een kleurenblinde aanpak, waarbij vanwege gelijkheid verschillen worden genegeerd, blijkt negatief bij te kunnen dragen aan het ontstaan van vooroordelen. Ook gelijke behandeling kan ervoor zorgen dat ongelijkheid juist in stand wordt gehouden of de kloof tussen leerlingen vergroot. Leraren die door hun taalgebruik bepaalde kenmerken (voorbij het observeerbare) aan groepen

toeschrijven, kunnen zo het denken van leerlingen over groepsidentiteiten en verschillen tussen groepen negatief beïnvloeden. Dit soort taalgebruik, essentialiserend taalgebruik genoemd, kan daarom beter worden vermeden.

Morele oordeelsvorming

Onderwijs in morele oordeelsvorming kan ook op verschillende manieren worden ingestoken. Een spanningsveld ligt tussen enerzijds een meer directieve benadering, gericht op waardenoverdracht en anderzijds een niet-directieve benadering, waarbij leerlingen zelf een eigen moreel kader leren ontwikkelen. Rombout (in Nieuwelink et al., 2024) benoemt op basis van verschillende (review)studies enkele kenmerken van effectief onderwijs in morele oordeelsvorming:

- Dialoog of discussie in de klas
- Gebruik maken van rolmodellen
- Teksten lezen (bijv. fictieve verhalen of informatieve teksten)

- Kennis over morele concepten overdragen
- Koppelen aan vakinhoudelijke kennis
- Betekenisvolle onderwerpen

Daarnaast benadrukt ook zij het belang van professionalisering van leraren voor de kwaliteit en implementatie van dit soort onderwijs. Bijvoorbeeld voor het goed begeleiden van dialogen.

Zie voor de volledige overzichtsstudie:

Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W. F., Rombout, F., & Teegelbeckers, J. Y. (2024). *Burgerschap: Weten we wat we meten?: Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen*. Hogeschool van Amsterdam. <https://hdl.handle.net/20.500.11884/2dd5e70d-bf79-411e-9e7c-5af5ab249b6a>





HOOFDSTUK 2

Leerdoelen en curriculum

Nu in het vorige hoofdstuk duidelijk is geworden dat de visie van Montessori beschreven kan worden in de focuspunten verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, hoe deze zich verhouden tot de (concept)kerndoelen en wetgeving, en op welke wijze rekening gehouden kan worden met de populatie, komt in dit hoofdstuk de vertaalslag naar het concreet vormgeven van burgerschapsonderwijs aan de orde. Daarbij redeneren we vanuit wat bekend is over effectief burgerschapsonderwijs en vanuit het perspectief van de Onderwijsinspectie die controleert of het burgerschapsonderwijs doelgericht, samenhangend en herkenbaar is (Inspectie van het Onderwijs, 2024a, pp. 33-34; Tweede Kamer, 2019, p. 20).

In dit hoofdstuk bekijken we hoe de visie van Montessori op burgerschap terug kan komen in doelgericht, samenhangend en herkenbaar burgerschapsonderwijs. Dit doen we door concrete voorbeelden van doelen, aanpakken en lessen te geven.

2.1 AANPAK VOOR BURGERSCHAPSONDERWIJS

Doelgericht

Voor het formuleren van doelen voor burgerschapsonderwijs vormen de schoolidentiteit, de wettelijke kaders en de populatie de uitgangspunten. Doelgerichtheid wordt gezien als een belangrijk kenmerk van effectief burgerschapsonderwijs (Dijkstra et al., 2018; Dijkstra & Hoek, 2024). Doelen moeten gaan over kennis, vaardigheden en houdingen (Inspectie van het Onderwijs, 2024a, pp. 33, 95; Tweede Kamer, 2019, p. 14). Ter inspiratie hebben we in Tabel 5 voor de drie focuspunten doelen geformuleerd. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van de definitieve conceptkerndoelen voor burgerschapsonderwijs. Deze doelen zijn enkel bedoeld ter inspiratie en we moedigen je dan ook aan deze kritisch te beschouwen aan de hand van je schoolvisie en leerlingpopulatie. Bovendien is er ruimte voor het toevoegen van een schooleigen focuspunt, op basis van de schooleigen ervaringen, populatie en context.

Samenhangend

Zorgen voor samenhangend burgerschapsonderwijs heeft betrekking op twee aspecten: (1) samenhang tussen visie, doelen en onderwijsaanbod, en (2) een samenhangend curriculum door de leerjaren heen. Beide worden ook gezien als kenmerken van burgerschapsonderwijs die bijdragen aan de effectiviteit (Dijkstra et al., 2018).

Bij het eerste aspect, het zorgen voor samenhang tussen visie, doelen en onderwijsaanbod, zien we dat samenhang met name een uitdaging is voor scholen die al een onderwijsaanbod hebben (bijvoorbeeld een methode), maar waarbij dit aanbod onvoldoende samenhangt met de visie, leerlingpopulatie en de daarbij passende doelen. Anderzijds kan het ook zijn dat het onderwijsaanbod nog onvoldoende uitgewerkt en uitgedacht is en/of dat de visie en doelen nog verdere uitwerking vereisen.

Voor het tweede aspect, een samenhangend curriculum, is het zaak om na te denken over de ontwikkelingsfase van de leerlingen en welke doelen en welk aanbod hierbij

passend zijn. Wat verwacht je van leerlingen in de onder-, midden- en bovenbouw van de basisschool en wat in het vo? En hoe sluit het onderwijsaanbod aan op het aanbod in voorgaande bouwen? Zie het kader voor de opbouw waar de SLO (2025a) voor gekozen heeft in de definitieve conceptkerndoelen.

OPBOUW IN DE KERNDOELEN

“Burgerschapsonderwijs begint vanuit de overtuiging dat alle leerlingen, passend bij hun mogelijkheden, als burger actief kunnen deelnemen aan de samenleving. Daarom komen de inhouden van de kerndoelen grotendeels overeen voor po/so en de onderbouw vo/vso. De opbouw zit in het aanbod van kennis, vaardigheden en ervaringen en de ontwikkeling van het handelingsperspectief van de leerling. In het po en so ligt de nadruk op verkennen, beschrijven en ervaren, wat past bij het ontdekkende leerproces van jongere leerlingen. In de onderbouw van het v(s)o verschuift de focus naar inzicht tonen, herkennen en reflecteren, wat een dieper begrip en kritischer denkvermogen vraagt. Zo bouwen de kerndoelen in het v(s)o voort op de kennis, vaardigheden en ervaringen die in het po en so zijn opgedaan, met als doel een breder handelingsperspectief van de leerling.

In de bovenbouw van het vo wordt deze basis verder verbreed en verdiept in domeinen van maatschappijleer die gaan over basiswaarden van de democratische rechtsstaat en die gericht zijn op het handelingsperspectief van leerlingen. Ook in andere examenprogramma's zitten kennis en vaardigheden die aansluiten bij de doelen van burgerschapsonderwijs.” (SLO, 2025a, pp. 10-11)

Herkenbaar

Ten slotte is het natuurlijk ook zaak dat wat op papier de plannen zijn, ook daadwerkelijk zichtbaar is in de school. Dat leraren zich bewust zijn van de doelen waar ze aan werken en dat leerlingen kunnen vertellen over het onderwijsaanbod. Dat de geplande samenhang in het onderwijsaanbod ook herkenbaar is in de praktijk.

Tabel 5
Doelen per montessorifocuspunt naar kennis, vaardigheden en houdingen



Focuspunt	Kennis	Vaardigheden	Houdingen
Verbinding	De kinderen leren over de diverse samenleving. Ze leren over diversiteit in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap en seksuele gerichtheid. De kinderen leren over de ontwikkeling en de betekenis van basiswaarden van de democratische rechtstaat: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. De kinderen leren hoe basiswaarden van de democratische rechtsstaat een rol spelen in de samenleving en het eigen leven.	Kinderen kunnen rekening houden met de ervaringen en perspectieven van henzelf en anderen. Kinderen kunnen verbinding zoeken met andere (groepen) mensen, met aandacht voor dialogen, omgaan met conflicten en gelijkwaardige behandeling. Kinderen kunnen stereotypering, discriminatie en uitsluiting herkennen en benoemen.	Kinderen respecteren andere mensen (offline en online). Kinderen vinden het belangrijk anderen te helpen.
Zelfstandig denken	Kinderen leren over hoe de Grondwet, kinder- en mensenrechten en internationale verdragen basiswaarden van de democratische rechtstaat mogelijk maken en beschermen. Kinderen leren hoe in een democratie macht en invloed worden uitgeoefend en wat dit betekent voor je eigen denken en handelen. Kinderen leren hoe je door middel van inspraak, verkiezingen en vertegenwoordiging invloed kunt uitoefenen.	Kinderen kunnen redeneren over hoe vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit met elkaar op gespannen voet kunnen staan. Kinderen kunnen hun persoonlijke idealen en standpunten uitdrukken, luisteren naar argumenten van anderen, compromissen sluiten en omgaan met de uitkomsten van besluitvormingsprocessen. Kinderen kunnen inspraak hebben in besluitvorming en kunnen reflecteren op het proces en de uitkomsten van besluitvorming. Kinderen kunnen morele afwegingen maken en kunnen reflecteren op de rol van hun eigen identiteit en waarden hierin. Kinderen kunnen vanuit kennis en waarden rekening houden met henzelf, anderen en de wereld.	Kinderen hechten waarde aan kennis en begrip, voor morele afwegingen, inspraak en besluitvorming. Kinderen zijn zich bewust van hun eigen identiteit, waarden en idealen. Kinderen zijn zich bewust welke bijdrage zij zelf leveren aan democratisch handelen.
Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	Kinderen leren welke belangen en perspectieven een rol spelen binnen actuele, maatschappelijke en duurzaamheidsvraagstukken. Kinderen leren over maatschappelijke initiatieven, bewegingen en organisaties en de middelen die zij aanwenden om bij te dragen aan de samenleving of veranderingen in de samenleving teweeg te brengen. Kinderen leren over taken, rollen, rechten en plichten van henzelf en anderen in de samenleving. Kinderen leren over individuele en collectieve bijdragen aan een harmonieuze, vredige, betere wereld.	Kinderen kunnen op basis van morele en ethische perspectieven, hun handelen rechtvaardig en verantwoordelijk vormgeven. Kinderen kunnen binnen hun eigen mogelijkheden bijdragen en zelf vormgeven aan de samenleving. Kinderen kunnen zorgdragen voor hun omgeving.	Kinderen respecteren de wereld om hen heen. Kinderen zijn zich bewust van het belang van hun betrokkenheid bij de wereld om hen heen. Kinderen zijn zich bewust van hun eigen (toekomstige) mogelijkheden in het vormen van een harmonieuze, vredige, betere wereld. Kinderen hebben vertrouwen in een harmonieuze, vredige, betere wereld.
Schooleigen focuspunt			

Noot: Deze doelen zijn ontwikkeld met behulp van de definitieve conceptkerndoelen voor het po (SLO, 2025a) en enkel bedoeld ter inspiratie.

Curriculaire en oefenplaatsbenadering

Om tot een doelgericht, samenhangend aanbod te komen, dat ook herkenbaar is in de praktijk, zal duidelijk moeten zijn hoe in de verschillende bouwen aan welke doelen wordt gewerkt. Burgerschapsonderwijs kan op zeer veel verschillende manieren worden aangepakt. Bij het denken over de aanpak voor burgerschapsonderwijs is het onderscheid dat Nieuwelink et al. (2024) maken tussen een curriculaire benadering en een oefenplaatsbenadering helpend.

In de **curriculaire benadering** ligt de nadruk op het opdoen van kennis van relevante vakgebieden (Nieuwelink et al., 2024). Hierbij is de veronderstelling dat kennis de basis is van andere componenten van burgerschap. In de school krijgt dit bijvoorbeeld vorm door instructie, het maken van opdrachten, groepswork en geplande klassikale discussies. In een **oefenplaatsbenadering** ligt de nadruk op het opdoen van ervaringen met burgerschapsaspecten, op participatie. Het gaat dan

bijvoorbeeld om ervaringen met verschillende perspectieven, met diversiteit, met het voeren van discussies, collectieve besluitvorming en lidmaatschap van een gemeenschap. Hierbij bestaat er natuurlijk overlap tussen deze twee benaderingen, wanneer kinderen in curriculaire activiteiten oefenen met burgerschap, en ook extra-curriculaire activiteiten passen binnen de curriculaire benadering.

De curriculaire benadering sluit goed aan bij de wettelijke vereiste om doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs te verzorgen. Er kunnen bewust onderwijsactiviteiten gepland worden waarmee gewerkt wordt aan de gestelde (kennis)doelen. De oefenplaatsbenadering sluit juist goed aan bij de wettelijke vereiste om te zorgen voor een schoolcultuur in overeenstemming met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en voor een veilige omgeving waar kinderen hier actief mee kunnen oefenen. Hoewel er veel spontane, ongeplande,

dagelijkse interacties zullen zijn waarin burgerschap geoefend wordt, is het ook met een oefenplaatsbenadering mogelijk om doelgericht te werken, wanneer oefenmomenten en oefensituaties gepland, gecreëerd of gestimuleerd worden die passen bij de gestelde doelen. Binnen de school kunnen bijvoorbeeld afspraken gemaakt worden over voorleven en over omgangsvormen en er kunnen doelbewust mogelijkheden gecreëerd worden voor het leren omgaan met verschil, discussie, inspraak en het nemen van verantwoordelijkheid. Zo kan met de gestelde doelen in het vizier vormgegeven worden aan een open en veilig school- en klasklimaat.

In wat volgt zetten we uiteen hoe burgerschapsonderwijs concreet vorm kan krijgen volgens Montessori's visie, waarbij we gebruik maken van het onderscheid tussen een curriculaire en oefenplaatsbenadering. Beide benaderingen vinden plaats binnen het montessorionderwijs.

2.2 OEFENPLAATSBENADERING IN HET MONTESSORIONDERWIJS

De oefenplaatsbenadering voor burgerschapsonderwijs sluit nauw aan bij wat Maria Montessori bepleitte voor de morele en sociale ontwikkeling van kinderen. Volgens haar leer je kinderen niet om goede burgers te worden door hen morele lessen of abstracte begrippen aan te bieden (Montessori, 2019a, p. 27). In plaats daarvan draait burgerschapsonderwijs volgens haar juist om het ervaren, oefenen en beleven ervan (Montessori, 1952).

Montessori (2019a) stelt dat zodra kinderen in een goed voorbereide omgeving terechtkomen, het sociale leven vanzelf op gang komt. De school, de heterogene groep, het concrete samenleven in de groep – met al zijn samenwerkingen en onenigheid, met zijn succeservaringen en frustraties – zijn bij uitstek het oefenmateriaal en daarmee ook het uitgangspunt van het stimuleren van de morele en sociale ontwikkeling. Er ontstaat direct de vraag hoe kinderen het beste kunnen samen zijn, kunnen samenleven en kunnen samenwerken, rekening houdend met de individuele en groepsbelangen (Montessori, 2019a). Al doende leren de kinderen elkaar te helpen, te respecteren en zich aan elkaar aan te passen, zonder daarbij zichzelf als individu uit het oog te verliezen. Montessori (2019a) zag dat het werken in heterogene groepen, met daarin tenminste drie verschillende leeftijden, een continue stroom aan sociale ervaringen voor kinderen oplevert. En juist deze **continue stroom aan ervaringen** vormt de belangrijkste lesstof voor burgerschapsonderwijs: het zijn de levensechte, authentieke situaties die zich in de groep voordoen waardoor kinderen zich sociaal en moreel ontwikkelen. “De kinderen doen onophoudelijk ervaring op het gebied van sociale situaties die de leraar nooit zou kunnen bedenken” (Montessori, 2019b, p. 231).

Hier ligt het uitdagende werk van de montessorileraar: kinderen uitnodigen of uitdagen om zelf werk te maken van sociale, morele en

CONTEXTEN OM BURGERSCHAP TE OEFENEN

Het is belangrijk te beseffen dat de school niet de enige oefenplaats voor burgerschap is. Of, in de woorden van Biesta en Lawy (2006), de enige context voor burgerschap. Biesta en Lawy beargumenteren dat burgerschap niet gezien moet worden als iets dat op school onderwezen wordt, maar als iets dat kinderen en jongeren op allerlei manieren en in allerlei contexten doen en leren. Burgerschap is niet een kenmerk of vaardigheid van een individu, maar heeft te maken met individuen in hun context. Werken aan burgerschap betekent dan dus ook het werken aan de context: zorgen voor een context waarin democratisch burgerschap geleerd kan worden. Dit sluit heel goed aan bij het idee van zorgen voor een schoolcultuur waarin burgerschap geoefend kan worden. Maar, zoals Biesta en Lawy beargumenteren, is dit niet alleen

een taak voor scholen. Ook Montessori (2016; 1973) benadrukt dat persoonsvorming een gezamenlijke opdracht is: voor ouders, leraren, maar ook bijvoorbeeld voor de scouting en sportverenigingen. Kinderen leren burgerschap in meer en bredere contexten. Dit betekent bijvoorbeeld dat de landelijke politiek het goede voorbeeld moet geven en moet zorgen voor vrije media, dat de gemeente kinderen en jongeren de ruimte moet geven om betekenisvol bij te dragen als zij dat willen, dat de vraag wat goed burgerschap is continu onderwerp moet kunnen zijn van het publieke debat, en dat kinderen en jongeren een thuis- en vrijetijdsomgeving hebben waarin democratisch burgerschap mogelijk is gezien de economische, sociale en culturele context.



HET EVENWICHT TUSSEN DE VRIJHEID
VAN HET INDIVIDU EN DE BEHOEFTE
VAN DE GROEP IS KENMERKEND
VOOR DE SOCIALE OPVOEDING IN
DE MONTESSORIMETHODE.

burgerschapsoepvoeding, hen laten ontdekken wat het betekent wanneer je zelf inspanning en moeite doet, en hen stimuleren meer te doen dan wat ze al doen of bijdragen. Duidelijk moet echter zijn dat de montessorileraar de kinderen geenszins aan zichzelf over laat. Het is niet zo dat kinderen door het zijn van een heterogene groep spontaan zouden oefenen met burgerschap. Integendeel, de montessorileraar creëert weloverwogen situaties die zowel laagdrempelig als uitdagend zijn en waarin kinderen worden opgeroepen of uitgenodigd zelf een bijdrage te leveren aan de groep, om zich zodoende sociaal en moreel verder te ontwikkelen als individu. Montessori (2019b) moedigt de leraar aan in saamhorigheid, het samenwerken en samenleven in een heterogene groep **“te cultiveren”** (p. 250). Zodoende cultiveert de leraar deze continue oefening in burgerschap door:

- De heterogene groep waarin het kind zichzelf leert aanpassen;
- De heterogene groep waarin het kind vrijheid krijgt;
- Diversiteit in een heterogene groep;
- Een groter wordende omgeving.

Aanpassen in de heterogene groep

Maria Montessori benadrukte dat een samenleving niet draait om individuele wensen, maar om het op elkaar afstemmen van verschillende activiteiten en belangen. In haar woorden: “De maatschappij is niet gebaseerd op persoonlijke wensen maar op een combinatie van activiteiten die met elkaar in harmonie gebracht moeten worden” (2019b, p. 232). De maatschappij als voorbeeld van de heterogene groep, en de heterogene groep als oefenplaats voor het deelnemen in de samenleving.

Het evenwicht tussen de vrijheid van het individu en de behoeften van de groep is kenmerkend voor de sociale opvoeding in de montessorimethode. Dat evenwicht is essentieel: een heterogene groep gaat uit van het feit dat ieder lid van de groep zich voldoende vrij voelt om ‘zichzelf’ te zijn, terwijl de leden van de groep tegelijkertijd hun eigen vrijheid inperken ter wille van de groep. De sociale vorming voltrekt zich binnen deze spanning tussen persoonlijke zelfstandigheid en afhankelijkheid van de groep. Te grote individuele vrijheid leidt tot chaos. Te grote, door de volwassene opgelegde uniformiteit, leidt tot onpersoonlijk conformisme of tot opstand (Montessori, 1978).

Aanpassen aan de omgeving of groep zag Montessori (2019a) als iets positiefs, zelfs een “eerste levensbehoefte” (p. 19). Zonder je te kunnen aanpassen is de mens asociaal, stelt ze. Eenmaal gelukt om zich aan te passen ontstaan van daaruit verschillende “variëaties tussen kinderen” (Montessori, 2019a, p. 19). Montessori (2019) stelt dat dit aanpassen niet vanzelf gaat, hoewel ‘instinct tot aanpassing’ in de mens gegeven ligt. Het kind moet zijn eigen aanpassing tot stand brengen. Dat aanpassen vraagt dus van het kind de nodige inspanning en oefening, maar ook ruimte en vrijheid om te kunnen oefenen.

“Het is interessant om te zien hoe beetje bij beetje die kleintjes zich ervan bewust worden dat ze een gemeenschap vormen die zich als een samenleving gedraagt. Ze gaan zich een onderdeel voelen van een groep waaraan ze actief een bijdrage leveren. [...] als ze dit niveau eenmaal bereikt hebben gedragen de kinderen zich niet langer gedachteloos, maar



zetten de groep op de eerste plaats en doen hun best ten behoeve van de groep”
(Montessori, 2019, p. 241)

Hier zien we de oefenplaatsbenadering terugkomen; aanpassen aan een groep gebeurt niet door het eindeloos opstellen van regels, maar juist door het te oefenen. “Door deze dagelijkse ervaringen komt er een sociale structuur [in de heterogene groep] tot stand” (Montessori, 2019b, p. 232). Natuurlijk is het ook nodig dat kinderen leren hoe zij zich tegen anderen moeten gedragen (Montessori, 2020); de oefenplaats wordt versterkt door een curriculaire benadering, vaak in de vorm van wellevendheidslesjes. Kinderen moeten deze praktische omgangsvormen leren, zoals zachtjes lopen door de groep, elkaar leren respecteren, elkaar vriendelijk benaderen, zodat een harmonieus samenleven in de groep mogelijk wordt. Bovendien zouden deze omgangsvormen een gemeenschappelijk doel van de groep of samenleving moeten dienen (Montessori, 2019b; 2020). Alleen dan, stelt Montessori (2019a), krijgen deze omgangsregels waarde in de vorm van morele lessen.

“Als verschillende individuen harmonieus in één samenleving willen leven, met een

gemeenschappelijk doel, dan moet er een geheel van regels zijn dat wij moraal noemen [...] Daarom kunnen we moraal beschouwen als een vorm van aanpassing aan het gemeenschappelijke leven, gericht op het bereiken van een gezamenlijk doel. Moraal, dat meestal als een abstractie wordt gezien, willen wij beschouwen als een techniek die het ons mogelijk maakt om harmonieus samen te leven.” (Montessori, 2019a, p. 26)

Individuele vrijheid in de heterogene groep

“Kinderen op mijn scholen leven altijd in een actieve gemeenschap”, stelt Montessori (2019b, p. 232). ‘Actieve gemeenschap’ moet in deze zin opgevat worden als de vormen van vrijheid die kinderen krijgen om te werken met wie ze willen en de vrijheid om hun eigen werk te kiezen. Maar vrijheid geven aan kinderen is geen doel op zich maar een middel; het leidt tot het ontstaan van situaties in de groep waarin kinderen burgerschap oefenen. De vrijheid van kinderen wordt beperkt door het evenwicht tussen het individuele belang en de aanpassing aan de groep. Een mooi voorbeeld is de vrije werkkeuze van kinderen, die beperkt wordt door de aanwezigheid van één exemplaar van elk materiaal in de groep.



“Er is maar één exemplaar van elk soort van de voorwerpen in het lokaal. Als dus dat ene voorwerp al in gebruik is terwijl een ander kind ermee wil werken, dan leert hij wachten, [...] hieruit vloeien belangrijke sociale vaardigheden voort. [...] (Zo) wordt het idee van elkaar respecteren en op je beurt wachten een vast onderdeel van het leven dat steeds volwassener wordt.” (Montessori, 2019b, pp. 230-231)

Samenwerken en samenleven in de groep, als oefening voor burgerschap, vraagt van kinderen inspanning.

“We beseffen dus dat een individu zich moet inspannen om zich te ontwikkelen, zichzelf moet oefenen en niet afhankelijk moet zijn van anderen. Deze onafhankelijkheid wordt uitsluitend door inspanning verworven. Vrijheid is de onafhankelijkheid die men door eigen inspanning heeft verworven.” (Montessori, 2019a, p. 28)

Individuele ontwikkeling in zelfstandigheid is voor Montessori van groot belang. Het gaat om zelfstandig keuzes leren maken en onafhankelijker te worden van anderen — vooral van de volwassene. Door de ontwikkeling van hun persoonlijkheid worden kinderen “zich bewust van hun eigen waarden”, worden ze zekerder van hun “eigen handelen” en “weten ze hoe ze moeten handelen” (Montessori, 2019a, pp. 28-29). Zodoende is er binnen een heterogene groep sprake van een heus vrijheidsbeginsel, waarin kinderen de mogelijkheid krijgen om eigen keuzes te

maken, maar die er ook in bestaat de vrijheid van anderen te eerbiedigen. Hier ligt ook een mooie verbinding met het focuspunt zelfstandig denken en handelen.

Diversiteit in een heterogene groep

Het samenwerken en samenleven met andere kinderen binnen de heterogene groep met al zijn diversiteit is ook een oefening in burgerschap. De kinderen hebben immers de vrijheid om samen te werken in de groep met wie ze willen. Zo stelt Montessori (2019b) dat het “leven interessant is door de verschillende typen mensen die je ontmoet” (p. 233). Kinderen van verschillende leeftijden en achtergronden kunnen van elkaar leren binnen een heterogene groep. Er moeten dan ook “tamelijk veel kinderen in de groep zitten [zodat] er meer ervaringen opgedaan kunnen worden” (p. 232).

In het po zien we dit met het doorbreken van het jaarklassensysteem en in het vo vaak met brede brugklassen en heterogeniteit in leeftijd tijdens keuzewerktijd. De veranderende rollen zijn waardevol: jongere leerlingen leren door te volgen en te observeren, oudere leerlingen leren door verantwoordelijkheid te nemen en anderen te helpen. Zo ontstaat een natuurlijke dynamiek waarin kinderen elkaar ondersteunen, elkaars werk respecteren en leren omgaan met verschillen. Montessori (2019a) zag in deze sociale interacties de ware kracht van de heterogene groep: een oefenplaats voor democratisch samenleven, waarin ieder kind leert zichzelf te zijn én deel uit te maken van een groter geheel, waarin het eigen keuzes leert maken én zich leert aanpassen aan de

groep, waarin kinderen individuele vrijheden hebben én deze vrijheden worden beperkt door de groep. Deze aanpak past ook goed bij het focuspunt verbinden.

Steeds groter wordende omgeving

Volgens Maria Montessori hebben kinderen op elke leeftijd behoefte aan uitdaging en rijke sociale ervaringen.

“We moeten het kind de mogelijkheid bieden om een grote inspanning te leveren. Op elke leeftijd moet men zoeken naar de gelegenheid tot de grootste inspanning, en tot de rijkste sociale ervaring die het kind actief kan opdoen. Daarom zei ik eerder dat het kind van zeven andere vormen van sociale ervaring nodig heeft. We kunnen zeggen dat tot zeven jaar de ervaringen plaatsvonden in een klein huis dat van hem was. Nu moet het kind daarbuiten treden en grotere inspanningen leveren.” (Montessori, 2019a, p. 29)

Montessori (2019a) stelt dat de beschermende voorbereide omgeving van de school voor het jonge kind [3-6 jaar], niet meer voldoet voor het oudere kind [6-12 jaar]. Jongeren in de leeftijd van 12-18 jaar zouden de maatschappij moeten leren kennen waar ze straks onderdeel van zullen uitmaken. Het kind heeft een steeds uitgebreidere omgeving nodig (Montessori, 1973). De ontwikkelende persoonlijkheid moet ook de ruimte krijgen om te oefenen; hoe meer de persoonlijkheid zich ontwikkelt, hoe groter de omgeving moet worden om deze nieuw verworven eigenschappen en kenmerken in te kunnen oefenen. Ook hier is de oefenplaatsbenadering voor burgerschapsonderwijs weer duidelijk zichtbaar in Montessori’s opvattingen.

Die uitgebreidere omgeving is de maatschappij waarin het kind leeft. Het kind leert door sociale ervaring en praktische kennis uit zijn directe omgeving (Montessori, 2020). Maar die directe omgeving is langzaam niet meer voldoende; de voorbereide omgeving bereidt zich steeds verder uit. “Ik herhaal dus: we kunnen morele principes niet geven door ze te onderwijzen, maar alleen

door langdurige sociale ervaring. [...] Ik wil alleen nog zeggen dat, naarmate kinderen ouder worden, hun leven complexer wordt.” (Montessori, 2019a, p. 31). De omgeving van het oudere kind is dus de gehele wereld. Uiteindelijk zal de montessoriovoeding zich richten op de ontwikkeling van kinderen tot wereldburgers (Montessori, 1978).

Voor leerlingen van 12-18 jaar bedacht Montessori (2020) zodoende de Erdkinderheim. De “Erdkinder”, ook bekend als “Landkinderen”, werken samen op een boerderij, de Erdkinderheim. Het ‘werk’ dat leerlingen volgens Montessori moesten doen was niet het werk van volwassenen, maar stond volledig in dienst van het verkrijgen van meer onafhankelijkheid. Het idee is om werk te ervaren, samen verantwoordelijkheid te nemen, aanleg en talenten te ontdekken en zodoende de persoonlijkheid te doen groeien. Het gaat om “Werk dat de studie niet belemmert, maar juist verdiept” (Montessori, 2020, p. 176). Ze vergelijkt het met oefeningen van het dagelijks leven uit de eerste ontwikkelingsfase (0-6 jaar). Montessori (2020) stelde dat de boerderij ook een hotel of winkel zou kunnen zijn, zolang leerlingen maar maatschappelijke ervaringen opdoen. Tegenwoordig zouden we dit kunnen herkennen op vo scholen aan de maatschappelijke stages en de officiële functies die leerlingen binnen de school kunnen vervullen, zoals in een leerlingenraad (zie ook het praktijkvoorbeeld ‘Gender and Sexuality Alliance’).

“Het oudere kind is niet langer tevreden met alleen maar dingen voor zichzelf doen. Het is onjuist om te denken dat een kind van zeven zichzelf “toont” door zijn jas dicht te knopen of tafels af te stoffen. Dat is niet voldoende. De eerdere kansen op sociale ervaring zijn niet toereikend voor het oudere kind. We moeten het sociale leven een grotere reikwijdte geven. Voor het tonen van de persoonlijkheid van het kind moet er een duidelijke basis zijn in sociale ervaringen. Dit geldt zowel voor jonge als oudere kinderen; alleen de omstandigheden veranderen.” (Montessori, 2019a, p. 29)

2.3 CURRICULAIRE BENADERING IN MONTESSORIONDERWIJS

Ook de curriculaire benadering van burger-schapsonderwijs is in het montessorionderwijs aanwezig. In de onderbouw van het po vindt de curriculaire benadering voor burgerschapsonderwijs vooral plaats door het geven van wellevendheidslesjes. In de midden- en bovenbouw van het po zien we deze benadering vooral terug door middel van kosmische opvoeding en onderwijs. In het vo zien we vanuit het perspectief van het gezamenlijk maatschappelijk verantwoordelijkheid nemen veel verschillende manieren waarop burgerschapsonderwijs curriculair benaderd wordt, bijvoorbeeld door projectonderwijs of het werken met taken.

3-6: De wellevendheidsles

De wellevendheidsles is een onderdeel van de oefeningen voor het dagelijks leven. Het zijn korte lessen waarin de leraar positief sociaal gedrag demonstreert. Wellevendheidslessen helpen het jonge kind zich aan te passen aan het dagelijks leven in een heterogene groep en geven het kind kennis over sociaal aanvaardbaar gedrag (Haines, 2001). Bovendien zijn

de lessen gericht op het verwerven van steeds meer onafhankelijkheid en een steeds groter wordende zelfstandigheid, het stimuleren van zelfcontrole en het helpen respecteren van anderen (Montessori, 2015). Oefeningen passend bij de wellevendheidsles kunnen worden opgedeeld in vier groepen: de motorische controle krijgen over de beweging, het zorgen voor zichzelf, het zorgen voor de omgeving en het leren van sociale omgang. Daarnaast zag Montessori de ontwikkeling van het kind met betrekking tot de wellevendheidsles opgedeeld worden in twee fasen: in de eerste fase voert het kind de oefeningen uit voor zichzelf. In de tweede fase voert het kind de oefeningen uit voor de gemeenschap, de groep (Montessori, 2015). Alle wellevendheidslessen moeten ertoe leiden dat kinderen zich zelfstandiger en socialer **leren** te gedragen.

Hoewel het verloop van de wellevendheidsles niet duidelijk door Montessori beschreven wordt, lijkt de secundaire literatuur hierover vrij eensgezind (Bettman, 2015; Soholt, 2015). Lessen worden bij voorkeur gegeven aan een kleine groep kinderen en bestaan uit verschillende fasen, zie Tabel 6.

Tabel 6
De opbouw van een wellevendheidslesje

Fase	Praktijkvoorbeeld 'sorry zeggen'
1. De leraar demonstreert de vaardigheid.	De leraar nodigt een kind uit de groep uit om naar voren te komen. De leraar laat zien hoe je sorry zegt als je iets verkeerd hebt gedaan. De leraar speelt de situatie uit.
2. Kinderen oefenen de vaardigheid met elkaar of met de leraar. Indien nodig geeft de leraar nogmaals het voorbeeld.	De leraar laat kinderen tweetallen maken en laat ze oefenen met sorry zeggen. De leraar herhaalt nogmaals de context: wanneer en waarom zeg je sorry?
3. Kinderen oefenen de vaardigheid zelfstandig.	Zodra er momenten zijn in de groep waarbij sorry gezegd moet worden grijpt de leraar terug op de wellevendheidsles. De leraar haalt de les samen met de betrokken kinderen op: weet je nog wat je kunt doen in deze situatie?

Essentieel is de eerste fase waarin de leraar de vaardigheid en kennis voordoet, demonstreert en uitlegt, iets waar Montessori (2021, p. 122) zelf ook over schrijft. De lesinhoud kan variëren van iemand begroeten tot en met iemand vragen om samen te werken, ook afhankelijk van datgene wat er in de groep leeft en speelt. Hoewel ervan uitgegaan wordt dat de wellevendheidslessen vooral voor de onderbouw van het basisonderwijs bedoeld zijn, kunnen ze, wanneer nodig, uiteraard ook gegeven worden in de midden- en bovenbouw.

Voor een overzicht van verschillende wellevendheidslessen voor de onderbouw po die passen bij de montessorifocuspunten voor burgerschap en de conceptkerndoelen, scan hier de QR-code.



6-12: Kosmische opvoeding en onderwijs (KOO)

In de leeftijdsfase van zes tot en met twaalf jaar krijgen de kinderen meer de behoefte om de wereld om hen heen te verkennen en te begrijpen. Er ontstaat volgens Montessori een nieuwe houding ten opzichte van de wereld. Dit is een periode voor de verwerving van cultuur, het verkennen van moreel verantwoord gedrag, het opnemen van kennis en het opdoen van sociale ervaringen, stelt Montessori (2023). Waar in de onderbouw nog sprake was van een **zintuigelijk curriculum**, is in deze leeftijdsfase eerder sprake van een **kosmisch curriculum**: alle kennis en vaardigheden worden in samenhang aangeboden met als doel kinderen een oriëntatie op henzelf en de wereld om hen heen te bieden. Kosmische opvoeding en onderwijs, ook wel KOO of Kosmische Educatie genoemd, gaat over het gestructureerd en in samenhang aanbieden van kennis over de mens, de mensheid en de wereld om hen heen. Het probeert kinderen te helpen om antwoord te krijgen op de vragen: Wie ben ik? Waar ben ik? Waar kom ik vandaan? En: Waar gaan we naar toe?

KOO gaat daarom over het opdoen van kennis in combinatie met sociale ervaringen (Montessori, 1978). Het gaat, zoals Mario

Montessori (1978, p. 129) beschrijft “niet om de overdracht van kennis” an sich. KOO moedigt het leren aan, maar volgens Mario Montessori is het daadwerkelijke streven van KOO om de kinderen te helpen om “zich zelfstandig te voelen in zijn hun eigen wereld en de visie te ontwikkelen die hem als volwassene zal helpen de omgeving op zo’n manier in stand te houden dat oneindige, creatieve en kosmisch taak van de mens kan blijven doorgaan” (p. 129). In andere woorden: met behulp van kennis en vaardigheden een positieve bijdrage aan de maatschappij leveren. KOO gaat niet alleen over het vergaren van kennis, maar ook over doen. Onderwijs én opvoeding dus.

- Zodoende past KOO goed bij de curriculaire benadering voor burgerschapsonderwijs:
- De leraar biedt lessen over onderwerpen aan die de kinderen in staat stellen zich het onderwerp gestructureerd en diepgaander eigen te maken.
 - Lessen worden het liefst gegeven aan de hand van verhalen, met concrete voorwerpen.
 - Kinderen worden uitgenodigd tot het uitvoeren van eigen onderzoeken, passend bij het onderwerp.
 - Kinderen ervaren en beleven het onderwerp echt door het buiten de school te bezoeken ('going out').

Denk bij Montessori's (1973) principe **'going out'** aan een museumbezoek of het bezoeken van een planetarium. Going out is een fundamenteel principe van Montessori's onderwijs aan deze leeftijdsfase om kennis en ervaring aan elkaar te verbinden. Door erop uit te gaan, leren kinderen door ervaring en **worden ze** nieuwsgierig naar de wereld om hen heen. Tegelijkertijd lokt het erop uitgaan het toepassen van de op school geleerde kennis en vaardigheden in de echte wereld uit. Zo ook de in de onderbouw geleerde wellevendheidslessen. Ook deze kunnen nu toegepast worden in de 'echte wereld'.

KOO past goed binnen de curriculaire benadering van burgerschapsonderwijs. De leraar geeft les over een onderwerp, waar kinderen kennis en ervaringen in combinatie met el-

kaar opdoen. Afhankelijk van het onderwerp biedt KOO meer of minder kansen om doelen van burgerschapsonderwijs te integreren.

12-18: Voorbereiden op een volwassen leven

De ontwikkelingsfase van twaalf tot achttien jaar kenmerkt zich volgens Montessori (2020) door verschillende vaardigheden en eigenschappen die kinderen in deze periode ontwikkelen: aanpassingsvermogen, besef van waardigheid, rechtvaardigheidsgevoel, vertrouwen in zichzelf en een steeds groter wordende onafhankelijk van anderen, ook in economisch opzicht. Kinderen zouden in deze fase de maatschappij moeten leren kennen waarvan ze straks onderdeel uitmaken. Daarvoor zijn veel ervaringen nodig, maar ook veel kennis. Het opdoen van die ervaringen duidde Montessori in het soort werk dat ze voor deze ontwikkelingsfase in gedachten had, zoals we beschreven bij de steeds groter wordende omgeving als kenmerk van de oefenplaats-benadering in het montessorionderwijs.

Met betrekking tot kennis stelt Montessori (1973) dat het onderwijs in deze fase gericht moet zijn op de voorbereiding op het volwassen leven. Daarbij hoort onderwijs over de aarde en haar levende wezens, over de menselijke ontwikkeling en hoe zij beschavingen opbouwde en over de geschiedenis van de mensheid zelf. Een belangrijk onderdeel daarvan is het begrijpen van de invloed van de geografische omgeving op de mensheid, het contact tussen verschillende volkeren en hoe verschillende culturen vermengd raakten. Volgens Montessori moeten ook historische oorlogen bestudeerd worden en dan vooral in relatie tot de idealen en morele standaarden uit die tijd, waarbij aandacht is voor de invloed van religie en patriottisme op deze oorlogen en het menselijke gedrag.

Montessori (1973) pleit voor een gedetailleerde *studie van 'het heden en de natie'*, waarbij de grondwet bestudeerd zou moeten worden. Deze studie zou volgens haar geïllustreerd moeten worden met verwijzingen naar hedendaagse literatuur en met bezoeken aan plaatsen van historische betekenis. In

essentie gaat het in deze leeftijdsfase om het opdoen van theoretische kennis en praktische ervaringen die ervoor zorgen dat een kind onderdeel kan worden van de maatschappij (Montessori, 1973).

Waar wellevendheidslesjes en kosmisch onderwijs en opvoeding een duidelijke gemeenschappelijke deler vormen voor het burgerschap in montessori po scholen, worden Montessori's ideeën voor het vo verschillend geconcretiseerd door deze scholen. Toch zijn er wel breed gedeelde overeenkomsten. Zo werken veel vo scholen met projectweken, (week)taken en keuze-werktijd als onderdelen van de curriculaire benadering voor burgerschapsonderwijs.

2.4 OPBOUW VAN HET BURGERSCHAPSONDERWIJS

Nu het duidelijk is geworden dat de oefenplaats- en de curriculaire benadering voor burgerschap in het montessorionderwijs door elkaar lopen en elkaar versterken, is het nodig om te zorgen voor een passend aanbod. Door het aanbod te vormen vanuit doelen die passen bij de identiteit van de school en de populatie, zal er samenhang zijn tussen visie, doelen en aanbod. Vervolgens is het zaak om te zorgen voor een duidelijke opbouw in het onderwijs voor leerlingen in verschillende ontwikkelingsfasen. Er moet immers “een door de leerjaren heen samenhangend programma” zijn (Tweede Kamer, 2019, p. 33). Dit betekent dat nagedacht moet worden over doelen en aanbod per bouw. Dit zou op detailniveau uitgewerkt kunnen worden, waarbij voor ieder van de doelen uit Tabel 5 tussendoelen worden beschreven. Omdat de opbouw per school kan verschillen, is er in deze publicatie gekozen om enkel per focuspunt een suggestie te doen voor een mogelijke opbouw (zie Tabel 7).

Verbinding

Voor het focuspunt verbinding lijkt een opbouw eenvoudig te verantwoorden. Kinderen in de onderbouw van het po vinden deze verbinding vooral met anderen in hun directe omgeving, zoals de voorbereide omgeving

van het klaslokaal. Montessori (2023) zag dat kinderen in deze leeftijdsfase behoefte hebben aan een meer besloten omgeving. Voor kinderen van de midden- en bovenbouw wordt deze besloten wereld van school echter te klein (Montessori, 1973). Zij hebben ook behoefte aan een grotere omgeving; de directe omgeving van de school en de eigen wijk wellicht voor de middenbouw, en de gehele wereld voor de bovenbouw.

In het vo kan de samenleving als ‘geheel’ beschouwd worden als de context voor het focuspunt verbinding. Echter, een soortgelijke opbouw, van besloten schoolomgeving naar de samenleving als geheel, kan hier opnieuw plaatsvinden. Immers, het voorgezet onderwijs vormt voor kinderen weer een geheel nieuwe omgeving waarbinnen ook weer klein gestart wordt, om vervolgens naar een steeds grotere en complexere wereld toe te groeien waarbij het uiteindelijk gaat om de verbinding met anderen in de wereld, ook als dat wellicht schuurt of niet direct past bij de tot dusverre ontwikkelde eigen opvattingen, waardes of attitudes. Zodoende leren kinderen zich telkens te verhouden tot een nieuwe, grotere en steeds complexere omgeving. Dit proces begint met het vinden van evenwicht tussen persoonlijke wensen en de verwachtingen van de groep of gemeenschap, wat leidt tot socialisatie, en groeit uit tot het zelfstandig innemen van een positie in de maatschappij.

Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef

Het focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef kan in dezelfde lijn opgebouwd worden. Ook hier geldt het principe van een steeds groter wordende omgeving voor het kind. De opbouw en onderbouwing van de doelen voor maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef liggen vervolgens in de lijn van eigen groep voor onderbouw po, directe schoolomgeving in de middenbouw, de eigen gemeente voor de bovenbouw en vervolgens ook het eigen land voor de onderbouw van het vo. Tegelijkertijd blijft het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef over de kleinere omgeving nog steeds



relevant, zowel voor het oudere kind als voor jongeren in het vo.

Zelfstandig denken

De opbouw en samenhang van het focuspunt zelfstandig denken vraagt echter wat meer toelichting. Onderzoek naar de morele ontwikkeling van kinderen en jongeren laat zien dat zij al op jonge leeftijd kunnen nadenken over morele kwesties en hierover redeneren (Nieuwelink et al., 2024). Deze ontwikkeling verloopt echter per domein verschillend en vraagt aandacht voor zowel rationeel denken als voor intuïties en emoties. Ook in de ontwikkeling van opvattingen over kennis en waarheid is een duidelijke lijn te onderscheiden: jongeren bewegen van een absolutistisch perspectief, waarin één universele waarheid geldt, via een multiplistisch perspectief, waarin waarden als subjectief worden gezien, naar een evaluatief perspectief, waarin waarden kritisch en weloverwogen kunnen worden beoordeeld. Voor morele waarden betekent dit dat kinderen en jongeren aanvankelijk geloven in één juiste opvatting over goed en fout, later ontwikkelt het idee dat meningen kunnen verschillen, en uiteindelijk zijn ze in staat om argumenten te wegen en tot een weloverwogen oordeel te komen. Zodoende moet het leren zelfstandig denken worden opgebouwd. Enerzijds

zit de opbouw in de complexiteit van de vraagstukken. Complexere vraagstukken vereisen namelijk het wegen van verschillende waarden en argumenten. Anderzijds speelt bij het zelfstandig denken ook de groter wordende omgeving mee. Zo kan het zelfstandig denken opgebouwd worden startend met

eenvoudige maatschappelijke vraagstukken uit de eigen omgeving. Vervolgens wordt dit steeds groter en complexer; van passend bij de belevingswereld (middenbouw) naar steeds complexere maatschappelijke vraagstukken op wereldniveau in de bovenbouw po en onderbouw vo.

Tabel 7 geeft voorbeelden van een dergelijke opbouw voor de verschillende focuspunten. Deze opbouw is een suggestie. Het vraagt om verdere overdenkingen en experimenteren in de praktijk. De schoolpopulatie en context spelen namelijk een rol in de opbouw die je als school kiest. Zo komen bijvoorbeeld

niet alle leerlingen in het vo van po montessorischolen en speelt de mate waarin de schoolvisie aansluit bij de opvoeding thuis mogelijk een rol. Ook de opbouw moet worden afgestemd op de populatie.

Tabel 7
Suggestie voor het opbouwen van het burgerschapsonderwijs over verschillende bouwen met ruimte voor het invullen van aanbod passend bij een oefenplaats- en curriculaire benadering.



Bouw	Opbouw	Oefenplaatsbenadering	Curriculaire benadering
po OB	Verbinding met anderen in de eigen omgeving		
po MB	+ in de eigen wijk		
po BB	+ in de wereld		
vo OB	Verbinding met anderen in de eigen, nieuwe en groter geworden omgeving, ook als dit schuurt		
vo BB	+ in de wereld		
po OB	Zelfstandig denken over eenvoudige maatschappelijke vraagstukken in de eigen omgeving		
po MB	Zelfstandig denken over maatschappelijke vraagstukken passend bij de belevingswereld		
po BB	Zelfstandig denken over enigszins complexe maatschappelijke vraagstukken met aandacht voor het wereldniveau		
vo OB	Zelfstandig denken over complexe maatschappelijke vraagstukken, ook op wereldniveau		
vo BB	Zelfstandig denken over nog complexere maatschappelijke vraagstukken, ook op wereldniveau		
po OB	Maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef , gefocust op de eigen groep		
po MB	+ de directe schoolomgeving		
po BB	+ de eigen gemeente		
vo OB	+ het eigen land		
vo BB	+ de wereld		
...	Schooleigen focuspunt		

OM OVER NA TE DENKEN

1. Aanpak voor burgerschapsonderwijs

- In hoeverre is het burgerschapsonderwijs op jouw school doelgericht, samenhangend en herkenbaar?

2. Oefenplaatsbenadering in het montessorionderwijs

- Waar herken je de oefenplaatsbenadering in jullie school?
- Op welke wijze zijn de heterogene groep, de vrijheid van kinderen en de steeds groter wordende omgeving onderdeel van jullie school als oefenplaats?
- Hoe creëert de leraar doelbewust een rijke sociale leeromgeving?
- Hoe cultiveert de leraar een groep waarin burgerschap wordt beleefd en geoefend?

3. Curriculaire benadering in het montessorionderwijs

- Waar herken je de circulaire benadering in jullie school?
- Op welke wijze vormen de wellevendheidslessen, het kosmisch onderwijs en het voorbereiden op 'een volwassen leven' onderdeel van het curriculum op jullie school?

4. Opbouw van het burgerschapsonderwijs

- Wat verwacht je van kinderen in de onder-, midden- en bovenbouw van het po en wat in het vo?
- Hoe sluit het onderwijsaanbod aan op het aanbod in voorgaande bouwen?



LITERATUUR HOOFDSTUK 2

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Bettmann, J. (2015). Nurturing the respectful community through practical life. *The NAMTA Journal*, 40(1), 63-80. <https://archives.montessori-ami.org/do/d5418f8f-2821-4fac-b7e9-4c3648c2f312>

Dijkstra, A. B., & Hoek, L. (2024, januari 30). *Leerdoelen, leerresultaten en opbrengstgericht werken*. Onderwijskennis.nl (NRO). <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leerdoelen-leerresultaten-en-opbrengstgericht-werken>

Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/07/voorstudie_peilingsonderzoek_burgerschap_FINAL_20180627.pdf

De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2024/07/C15-Montessori-en-burgerschapsonderwijs-2022.pdf>

Eidhof, B. B. F. (2020). *Handboek burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos.

Haines, A. (2001). Glossary of Montessori terms. *The NAMTA Journal*, 43(1-2), 8-12. <https://archives.montessori-ami.org/do/6deeb8cd-0d2b-46b1-ba1a-19de659e253c>

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>

Montessori, M. (1973). *From childhood to adolescence*. Schocken Books.

Montessori, M. M. (1978). *Opvoeden en ontwikkeling: hoofdaccenten van de Montessori pedagogiek*. Hollandia B.V.

Montessori, M. (2015). *De methode*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1916)

Montessori, M. (2016). *The child, society and the world*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1979)

Montessori, M. (2019a). *Citizen of the world*. Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (2019b). *Het brein van het jonge kind*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1949)

Montessori, M. (2020). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1941)

Montessori, M. (2021). *Het geheim van het kinderleven*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1937)

Montessori, M. (2023). *Onderwijs en menselijk potentieel*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1948)

Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W. F., Rombout, F., & Teegelbeckers, J. Y. (2024). *Burgerschap: Weten we wat we meten?: Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen*. Hogeschool van Amsterdam. <https://hdl.handle.net/20.500.11884/2dd5e70d-bf79-411e-9e7c-5af5ab-249b6a>

SLO. (2025). *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap inclusief toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-conceptkerndoelen/@24982/definitieve-conceptkerndoelen-burgerscha/>

Soholt, P. (2015). Living grace and courtesy in the primary. *The NAMTA Journal*, 40(1), 51-61. <https://archives.montessori-ami.org/do/d5418f8f-2821-4fac-b7e9-4c3648c2f312>

Tweede Kamer. (2019). *Wijziging van een aantal wetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs: Memorie van toelichting*. <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?id=2019Z23710&dossier=35352>



HOOFDSTUK 3

Praktijkvoorbeelden

Ter inspiratie biedt dit hoofdstuk een inkijkje in de praktijk van het burgerschapsonderwijs ter inspiratie. De vraag ‘hoe wordt burgerschap aangepakt in het montessorionderwijs?’ is het beste te beantwoorden met rijke voorbeelden. Het leernetwerk Montessori en Burgerschap heeft hard gewerkt om een grote diversiteit aan voorbeelden te verzamelen. Uit verschillende bouwen, gericht op verschillende aspecten van burgerschap.

Voor deze publicatie hebben we de voorbeelden geanonimiseerd en enigszins herschreven voor een meer eenduidige schrijfstijl. Bij ieder voorbeeld worden de kernwoorden weergegeven en hebben we zelf de montessorifocuspunten, definitieve conceptkerndoelen burgerschap en curriculaire en/of oefenplaatsbenadering eraan gehangen. De voorbeelden zijn geordend naar bouw.

LEREN HELPEN

VERANTWOORDELIJKHEID, SAMENWERKEN, ZORG VOOR ELKAAR, TAAL EN KOSMISCH

De kinderen van groep 1-2 (27 kinderen) volgen gedurende een halfuur een les van Burgerschap/Wijs passend bij het Kosmisch thema ‘De Noordpool en de Zuidpool’. De leraar leest het boek ‘Kleine ijsbeer in de tropen’ voor aan de kinderen in de kring. De kinderen doen interactief mee en kunnen tussendoor vertellen over welk dier (van Afrika of de Noordpool) het onder andere gaat en hoe het dier zich voelt. Na het voorlezen bespreekt de leraar het boek met de kinderen. Vragen als: Wat gebeurde er met de ijsbeer? Hoe loste hij zijn probleem op? Wie heeft hij om hulp gevraagd? Heeft hij vrienden gemaakt? Hoe is hij geholpen? Welke dieren hielpen ijsbeer? Vond hij ieder dier even leuk? Konden sommige dieren ook iets leren van de ijsbeer? Wat heeft de ijsbeer nu geleerd? Deze vragen zetten de kinderen aan tot nadenken.

Daarna is dit verhaal gekoppeld aan de praktijk aan de hand van een gesprek met vragen. Vragen als: Hoe lossen wij in de klas problemen op? Hoe vraag je om hulp? Hoe kun je iemand helpen? Hoe maak je vrienden? Deze vragen zorgen voor verantwoordelijkheid bij de leerlingen voor hun eigen gedrag. Daarnaast zorgen deze gesprekken ervoor dat de kinderen leren om samen te werken en zorg te dragen voor hun omgeving. We leren om een ander te helpen waar nodig is en een ander om hulp te vragen waar nodig is. De leraar bespreekt met de kinderen verschillende voorbeelden en leert hun het juiste aan. De leraar laat een aantal kinderen een juist voorbeeld geven, bijvoorbeeld door voor te doen hoe je iemand kunt helpen of om hulp kunt vragen. Na afloop hebben de kinderen plaatjes uit het boek op volgorde gelegd en hebben zij aan de hand daarvan het verhaal naverteld met daarbij wat ze ervan hebben geleerd en hoe je dit kunt toepassen in de klas.

TALENTEN

REFLECTEREN EIGEN IDENTITEIT, MENING VORMEN, ZELFVERTROUWEN, LEREN DISCUSSIËREN

De les begint met het uitleggen van de 24 begrippen van de verschillende talenten. Vervolgens worden de kinderen om de beurt naar de gang gestuurd en met alle kinderen samen wordt dan een van de talenten voor het kind op de gang gekozen. Kinderen gaan met elkaar in gesprek over welk talent passend zou zijn. Eenmaal binnen krijgt het kind zijn talent. Kinderen zijn er erg trots op.

PO
ONDERBOUW

GEPLAND

**Montessori
focuspunt**
verbinding

Conceptkerndoel
sociale en
maatschappelijke
competenties

Benadering
curriculair

PO
ONDERBOUW

ONGEPLAND

**Montessori
focuspunt**
verbinding

Conceptkerndoel
sociale en
maatschappelijke
competenties
diversiteit

Benadering
curriculair

PO ONDERBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving	
Benadering curriculair	
Hierbij moeten ze zelf de appel in stukjes snijden en gaatjes in de pinda's prikken op een prikmatje. De leraar heeft alle spullen klaargelegd, maar de kinderen moeten grotendeels zelf overleggen en samenwerken om de slingers helemaal af te maken. Hier zijn ze ongeveer een half uur mee bezig. Daarna worden de slingers in samenspraak met de hele klas op een goede plek gehangen op het schoolplein.	

VOEDSEL VOOR VOGELS

ZORG VOOR DE OMGEVING, KOSMISCH, KENNIS OVER DE NATUUR, VERANTWOORDELIJKHEID

De groep heeft het al eerder gehad over de vogeltrek en dat sommige vogels naar het zuiden vliegen in de winter en waarom. Deze klassikale les van 15 minuten in de kring gaat over de vogels die hier blijven en welke moeilijkheden zij tegenkomen. Aan bod komen onder andere: het winterkleed, warme plekjes waar ze slapen en dat het moeilijker voor ze is om eten te vinden. De leraar vertelt dat veel mensen de vogels helpen door eten buiten op te hangen of neer te leggen.

De groep denkt samen na over wat zij kunnen doen om de vogels te helpen. Als verwerking van deze les mogen kinderen die dit leuk vinden in groepjes een slinger maken voor de vogels. Er worden appelstukjes, geweldige rozijnen en pinda's aan geregen.

KIKKER IS EEN HELD

SOCIALISATIE, TAAL, ZORG VOOR ELKAAR, VERANTWOORDELIJKHEID

Het prentenboek *“Kikker is een held”* wordt voorgelezen naar aanleiding van de actuele situatie in de wereld waar mensen in nood zijn. De kinderen luisteren naar het verhaal en gaan in gesprek over het verhaal en trekken verbanden met noodsituaties in de wereld en in de nabije omgeving.

De kinderen ervaren dat je wat voor anderen over moet hebben, iets moet doen voor een ander in nood. Samen dragen we zorg over onze klas en omgeving. Zorg voor onze vrienden en mensen om ons heen. Hoe kunnen we die helpen op microniveau? Kinderen denken na over wat zij kunnen doen om anderen te helpen: opruimen voor een ander, taakjes doen in de klas, rommel opruimen op het plein, schoonmaken in de buurt.

PO ONDERBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt verbinding maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving
Benadering curriculair

SAMEN OPRUIMEN

SAMEN WERKEN, ZORG VOOR HET MATERIAAL EN DE OMGEVING, VERANTWOORDELIJKHEID NEMEN, ZELF ZORGEN VOOR EEN VREEDZAME OPLOSSING

Alle kinderen zijn aan het werk, in de klas en in de gang. Twee kinderen werken samen op een kleedje met het gouden materiaal. Als ze klaar zijn, bespreekt de leraar de opdracht met deze kinderen en gaan ze vervolgens opruimen.

Althans, dat is de bedoeling. Maar er is één kind dat opruimt en het andere kind gaat naar de gang. Degene die opruimt komt de leraar vertellen dat hij dit alleen moet doen.

De leraar gaat met de kinderen om de tafel en bespreekt dat ze het samen moeten proberen op te lossen. Ze zijn eerst een aantal minuten stil, daarna komen ze. Het ene kind zegt dat ze samen gewerkt hebben en dat het dan toch ook de bedoeling is dat je samen opruimt. Hij vraagt waarom het andere kind iets anders gaat doen, in plaats van te helpen met opruimen. Het kind zegt eerlijk dat hij geen zin had en zegt sorry daarvoor. Daarna gaan ze samen opruimen en het was zo gedaan. De leraar complimenteert de beide kinderen met de manier van oplossen van dit voorvalletje. Ze kijken ook nog vooruit, wat gaan ze dus de volgende keer doen.

PO ONDERBOUW
ONGEPLAND
Montessori focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef
Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat bijdragen aan de samenleving
Benadering oefenplaats

PO ONDERBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding	
Conceptkerndoel diversiteit	
Benadering curriculair	

JULIAN IS EEN ZEEMEERMIN

RESPECT VOOR ELKAAR, JEZELF MOGEN/WILLEN ZIJN, ELKAAR BEGRIJPEN, OPEN STAAN VOOR DE MENING/BEHOEFTES VAN EEN ANDER

Een kringactiviteit waarbij eerst het boek *“Julian is een zeemeermin”* wordt voorgelezen. Korte omschrijving van het boek: Julian ziet op een dag drie zeemeerminnen op straat. Vanaf dat moment is hij betoverd en weet hij wat hij wil worden: een zeemeermin. Als hij thuiskomt, gaat hij zich verkleden als zeemeermin. Maar dan komt zijn oma binnen. Gelukkig wordt Julian begrepen en mag hij helemaal zichzelf zijn. Julian mag verkleden als zeemeermin mee met oma.

Tijdens het voorlezen en na afloop stelt de leraar verdiepende vragen en reageert op reacties van kinderen naar aanleiding van het verhaal. De kinderen voeren een gesprek over jezelf zijn, anders zijn. Wat is dan anders?

PO ONDERBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	VERZORGINGSTEHUIS ZORG VOOR ELKAAR, BEGRIP VOOR ELKAAR, VERANTWOORDELIJKHEID, BETROKKENHEID De kinderen in de groep kleuren en versieren een mooie kerstkaart voor de bewoners van het nabijgelegen verzorgingstehuis. Voorafgaand aan de activiteit bespreken de kinderen met elkaar en met de leraar waarom dit een fijn en lief gebaar is. Er wordt gesproken over de aankomende feestdagen en het feit dat niet iedereen een ander heeft om dat mee te vieren. Ook wordt er gesproken over manieren waarop je een ander blij kan maken, tijdens de feestdagen en daarbuiten, bijvoorbeeld door een kaartje te sturen, door een ander een helpende hand te bieden of door iets aardigs tegen een ander te zeggen. Dat kan ook aan iemand die je niet persoonlijk kent. Een lief gebaar of een vriendelijk woord kan een ander veel goed doen.
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties Benadering curriculair	

PO MIDDENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt zelfstandig denken Conceptkerndoel divers Benadering curriculair	CIRKEL VAN INVLOED CONTROLE, INVLOED, GEVOELEN, GEDACHTEN Voor deze les/activiteit is gebruik gemaakt van het verhaal “Spin heeft het onder controle” uit het boek <i>Anders op zoek naar gezondheid: 42 verhalen over gezond zijn en blijven</i> , geschreven door Chantal Walg. De kinderen zitten om de leraar heen in een kring op de grond in het lokaal. De dag ervoor heeft de leraar de kinderen meegenomen in de persoon van Anders en de dieren die in het boek voorkomen. De leraar blikt kort terug op de persoon Anders en vertelt dat ze vandaag een verhaal gaat vertellen over Anders en de spin. De leraar speelt dit verhaal uit en maakt hierbij gebruik van een handpop van een spin. Na afloop van het verhaal voert de groep een gesprek over het verhaal en de rol van Anders, spin en leeuw.

Hoe reageert spin? Hoe reageert Anders? Hoe kun je reageren? Op welke manieren? Iedereen beoordeelt gebeurtenissen anders.

Vervolgens gaat het gesprek over op de cirkel van invloed. Hoe houd jij controle over je leven? Waar heb jezelf invloed op? Denken in mogelijkheden of denken in problemen, het beïnvloeden van gedachten. De kinderen vertellen zelf over hun invloed, wat zij wel of niet fijn, goed of fout vinden, aan de hand van voorbeelden. De leraar stelt tussentijds vragen en vraagt door. Als een kind iets heeft verteld, vat de leraar dit samen zodat het een kort voorbeeld voor de andere kinderen wordt.

KOPJE THEE DRINKEN

UITGESTELDE AANDACHT, SAMEN WERKEN, AFSPRAKEN

Deze activiteit valt onder de wellevendheidslesjes. Het gaat over vrijheid en gelijkheid (samen spelen en samen werken) en solidariteit (respect voor onderlinge afspraken). Kinderen leren opeenvolgende handelingen uitvoeren waarbij een beroep wordt gedaan op zelfredzaamheid, samen werken en het afstemmen op de ander.

Tijdens het introduceren van deze activiteit laat de leraar zien hoe je een kopje thee inschenkt, hoe je met je kopje en schoteltje door het lokaal loopt, hoe je thee tijdens de werkles aan je tafel drinkt en hoe je je kopje en je schoteltje afwast en afdroogt, zodat een ander kind thee kan drinken. Daarna laat de leraar dit door een paar kinderen nadoen en licht het proces toe.

Steeds drie kinderen kunnen achtereenvolgens een kopje thee inschenken, een kopje thee drinken en het kop en schoteltje afwassen en afdrogen. De kinderen kunnen hier tijdens de werkles voor kiezen als de afbeelding van het theekopje op het bord staat.

Naast dat aan deze activiteit burgerschapsdoelen zijn gekoppeld, werken kinderen aan motorische vaardigheden en verschillende executieve functies.

PLANTJE VERZORGEN

ZORG VOOR NIEUW LEVEN, KOSMISCH, SAMEN VERANTWOORDELIJKHEID NEMEN, ZELFSTANDIGHEID: HELP MIJ HET ZELF TE DOEN

De kinderen van de middenbouw hebben in de klas en in de moestuin les van de leraar tuinonderwijs. Ze krijgen les over de ontkieming van een boon. Daarna worden een paar bonen in een pot met watten gedaan om deze te laten ontkiemen. Een aantal kinderen mogen daar zorg voor dragen, water geven, etc.

Ook is er voor de oudere kinderen (groep 5) nog een onderzoekje aan verbonden. Ze houden om de paar dagen een schema bij. Ze moeten opschrijven wat ze voor verandering zien aan de boon en tekenen dit. Ze houden dit een maand vol. Hierna bespreekt de juf bespreekt alles na met de kinderen. Daarna mogen ze het bonenplantje in de aarde buiten zetten.

PO MIDDENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties basiswaarden van de democratische rechtsstaat Benadering curriculair	

PO MIDDENBOUW	
ONGEPLAND	
Montessori focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving Benadering curriculair + oefenplaats	

PO MIDDENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding	KAN IK ER OOK NOG BIJ?
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties	MEEDOEN, SAMENLEVEN, SAMEN WERKEN, VERHALEN VERTELLEN
Benadering curriculair	Voor deze les/activiteit is gebruik gemaakt van het boek “<i>Kan ik er ook nog bij?</i>” van Loek Koopmans. Dit is een prentenboek over het delen van een fijn onderdak, een rode wand die steeds groter wordt naarmate er meer dieren bij komen. De les wordt gegeven aan een klein groepje kinderen. De kinderen zitten om de leraar heen in een kring. De leraar vertelt het verhaal en laat daarbij de prenten aan de kinderen zien. Na afloop wordt het verhaal besproken. Mag iedereen erbij in de wand? Is er ruimte voor iedereen? Wanneer speel je fijn samen? Mag iedereen altijd meedoen? Wanneer is iets buitensluiten? Vervolgens speelt de leraar het verhaal uit op een kleedje met afbeeldingen van de dieren uit het verhaal en een rode wand. Ze laat zien hoe het verhaal kan worden nagespeeld. De kinderen kunnen dan zelf het verhaal naspelen en tekenen. Op een later moment vertelt de leraar het verhaal nog een keer. Ze stelt hierbij de volgende vragen: Waar speelt het verhaal zich af? Over wie gaat het verhaal? Wie komen er in het verhaal voor? Wat gebeurt er in het begin-in het midden-eind? Hoe loopt het verhaal af? Vervolgens kunnen de kinderen hier samen één ‘storytelling’ van maken. Dit doen ze op de achterkant van een lang stuk behang. Hierbij ligt de nadruk op samenwerken, overleggen en delen. Wat als je allebei hetzelfde wil tekenen/schrijven?

PO MIDDENBOUW	
ONGEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding	PRETTIG BUITENSPELEN
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties	VERANTWOORDELIJKHEID VOOR DE MEDEMENS EN JEZELF, SAMENZIJN, RESPECT HEBBEN VOOR ELKAAR
Benadering oefenplaats	Deze ‘les’ (groepsgesprek) vindt plaats naar aanleiding van een incident tijdens het buitenspelen. Het betreft een groepje van vijf kinderen, maar het gesprek is met de hele klas. De leraar spreekt met de groep over hoe ze er samen voor kunnen zorgen dat iedereen zich prettig voelt tijdens het buitenspelen. Deze vraag stelt de leraar en de kinderen reageren hierop met ideeën. De leraar luistert, vat samen, vraagt door en begrenst waar nodig. Veel kinderen denken goed na over hoe ze hier als groep voor kunnen zorgen. Zij steken hun vinger op en komen met concrete plannen, zoals iemand betrekken bij het buitenspel als je ziet dat diegene alleen staat. Een paar kinderen betrekken zich niet actief bij het gesprek en zijn stil aan het luisteren.

Het gesprek duurt 15 minuten en daaruit vloeit een doel van de week, zodat ze er later die week op terug kunnen komen. Die week wordt na iedere pauze teruggekomen op de vraag hoe de kinderen hebben gespeeld. Wat ging goed? Wat moet nog geoefend? De leraar benoemt daarbij wat ze ziet.

GROEPSGELUK EMOTIES

DELEN, HERKENNING, VEILIGHEID, VERBINDING

De gehele klas zit in de kring. Om beurten mogen de kinderen hun poppetje plaatsen op de GroepsGeluk tafel; alleen, bij een ander kind of de leraar en op een bepaalde plek (centraal, in een hoek, ergens aan de rand, etc). Indien gewenst mag het kind toelichten waarom het zichzelf daar plaatst.

Vervolgens leggen de kinderen een emotie bij hun poppetje en krijgen de mogelijkheid om de emotie toe te lichten, indien zij dit willen. Het kind mag er ook voor kiezen om dat niet te willen doen of op een ander moment aan een ander kind of de leraar. Soms zijn kinderen er nog niet aan toe om hun emotie in de gehele groep te delen. Andere kinderen mogen reageren op de emotie van het kind. Deze reactie is altijd helpend, ondersteunend, positief. Die afspraak is vooraf gemaakt.

De tafel met poppetjes en emoties blijft in de klas staan. Kinderen kunnen gedurende de week bij de leraar aangeven als er iets veranderd is (positie of emotie). Hierover is dan een gesprekje. Er ontstaat veel begrip voor elkaar en elkaars emoties en situaties. Het zijn best lange lessen, maar heel waardevol voor de groep en het kind. Kinderen vinden het fijn om hun emoties te delen en worden steeds opener in het delen van hun emoties. Er ontstaat verbinding, veiligheid en geborgenheid.

PO MIDDEN- EN BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt verbinding
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties diversiteit
Benadering curriculair

PO MIDDEN- EN BOVENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt zelfstandig denken maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef Conceptkerndoel democratische betrokkenheid Benadering oefenplaats	KINDERRAAD DEMOCRATIE, VERTEGENWOORDIGEN, SERIEUS GENOMEN WORDEN, VERANTWOORDELIJKHEID Uit de groepen 5 tot en met 8 wordt uit elke klas een vertegenwoordiger gekozen. Ieder schooljaar worden er rond september/oktober verkiezingen gehouden. Voor de verkiezingen legt de voorzitter van de Kinderraad (democratisch verkozen het schooljaar ervoor door de desbetreffende Kinderraad) in de groepen uit wat een Kinderraad is, wat er van leden verwacht wordt en hoe de verkiezingen verlopen. Vervolgens kunnen kinderen zich anoniem verkiesbaar stellen voor de Kinderraad. Zij maken zich bekend door hun argumentatie schriftelijk in te dienen bij de leraar. Op een afgesproken datum wordt er gestemd en degene met de meeste stemmen, mag de klas vertegenwoordigen in de Kinderraad. De leden kiezen in de eerste vergadering een voorzitter en notulist. De Kinderraad komt minimaal zes keer per jaar bij elkaar onder schooltijd (1x per 6 weken). Bij elke vergadering is de schoolleidingaanwezig. Voor de vergadering van de Kinderraad wordt met de voorzitter de agenda vastgesteld. De leden van de Kinderraad lichten de besluiten van de Kinderraad toe in hun eigen klas aan de hand van het verslag dat wordt opgesteld door de notulist. De kinderen blijven een heel schooljaar in de Kinderraad. Hoe komt de Kinderraad aan ideeën voor de vergadering? De Kinderraad heeft in elke klas een ideeënbus, waarin alle kinderen ideeën kunnen doen. Ook neemt de Kinderraad ideeën mee vanuit de klas en leden van de Kinderraad kunnen worden aangesproken door alle kinderen. Leden van de Kinderraad komen ook zelf met ideeën en het team van de 6e montessorischool Anne Frank kan besprekpunten inbrengen. Waarover kan de Kinderraad vergaderen? Bijvoorbeeld over: Het gebruik en de inrichting van de toiletten; bevindingen bij het gebruik van onze lesmethodes; de festiviteiten vanuit onze jaar-cyclus 'feesten en belangrijke gebeurtenissen'; de inrichting van het schoolplein; aanschaffen van boeken voor de bibliotheek; aanschaffen van nieuw spelmateriaal tijdens de pauzes.

PERSOONLIJKE LEERDOELEN

EIGENAARSCHAP, SOCIALISATIE, PERSOONSVORMING, KWALIFICATIE

Kinderen kiezen voorafgaand aan het vertraagde weekgesprek [een één-op-één evaluatiegesprek] drie of vier kwaliteiten uit het kinderkwaliteitenspel die ze al beheersen (ik kan.. ik ben.. ik heb...). Daarbij kiezen ze ook nog twee kwaliteiten/ontwikkelpunten waaraan ze willen oefenen/zouden willen werken dit jaar. De leraar kan een kind (indien nodig) hierin begeleiden. Kinderen leren hierdoor te reflecteren op hun eigen kunnen of wie ze zijn als persoon.

Tijdens het eerste vertraagde weekgesprek (leraar/kind) licht het kind zijn kaartje toe, de leraar stelt (verhelderende)vragen. De leraar heeft een begeleidende rol hierin. Wat heb ik hiervoor nodig om dit doel te behalen/te oefenen? De doelen worden vastgelegd in een format 'Doelen persoonsvorming en socialisatie' voor de kinderen en toegevoegd aan hun kindwerkdossier. Ook worden de doelen bijgeschreven bij de periodedoelen van de kinderen. Het kind verzamelt bewijswerkjes van zijn persoonlijke leerdoelen. De voortgang wordt bij het volgende vertraagde weekgesprek geëvalueerd.

PO BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt zelfstandig denken Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties Benadering curriculair

HET VERBRUIKSMAGAZIJN

COMMUNICEREN, VERANTWOORDELIJKHEID VOOR DE SCHOOLOMGEVING, SAMENWERKING, BETROKKENHEID BIJ DE SCHOOLORGANISATIE

Uit alle drie de bovenbouwgroepen zijn er twee kinderen verantwoordelijk voor het verbruiksmagazijn. Zij mogen voor klasgenoten en begeleiders iets halen uit het magazijn. Meestal gaat dat om potloden, posters, gekleurd papier, stiften, enzo-voorts. Ook houden zij het magazijn netjes en communiceren met de begeleider die verantwoordelijk is voor het magazijn als er iets mis is, nieuw materiaal moet worden besteld enzovoorts. Zij mogen ook de indeling veranderen, mocht dit nodig zijn en nieuwe bestellingen op hun plek zetten. Zij zoeken zelf wekelijks een moment om het magazijn netjes te houden.

Deze kinderen hebben een motivatiebrief moeten schrijven waarin ze aangeven welke vaardigheden ze bezitten om deze taken goed te kunnen uitvoeren. Er was een 'vacature' beschreven waar ze op konden reageren met een handgeschreven brief. Ze zijn door hun begeleider gekozen. En nu is het magazijn altijd op orde, geven de kinderen het persoonlijk aan als er iets door een volwassenen moet worden gedaan en voelen zij zich verantwoordelijk.

PO BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving Benadering oefenplaats

PO BOVENBOUW	WERELDGODSDIENSTEN EN CULTUREN
GEPLAND	KOSMISCH, DIVERSITEIT, SAMENWERKEN, KENNIS VAN DE WERELD
Montessori focuspunt verbinding	De kinderen leren de belangrijke geestelijke stromingen in de wereld te onderscheiden. Per les staat een wereldgodsdienst centraal, te weten: Boeddhisme, Christendom, Islam, Jodendom en Hindoeïsme. Bij deze lessen worden attributen vanuit verschillende geloofsovertuigingen, boeken, de wereldkaart en werkjes uit de groene lade van Taal Doen gebruikt. Ook worden verschillende gebedshuizen bezocht. De kinderen leren over de invloed van kenmerkende eigenschappen van de wereldgodsdiensten op een samenleving. In een les wordt ook besproken wat de invloed is van sekse, cultuur en leeftijd op leefgewoonten en samenleven.
Conceptkerndoel diversiteit	
Benadering curriculair	

Daarnaast onderzoeken de kinderen de gebruiken, leefgewoonten en feestdagen van mensen met verschillende culturele achtergronden in de wereld, veelal door middel van een groepsgebesprek. Dit kunnen de kinderen alleen of in tweetallen doen. Kinderen kiezen een onderwerp dat ze verder gaan uitwerken. Bijvoorbeeld de feesten binnen een bepaalde godsdienst. De verwerking doen de kinderen op verschillende manieren, bijvoorbeeld door een onderzoek dat op verschillende wijze gepresenteerd kan worden. De kinderen kunnen op deze manier van elkaar zien wat er geleerd is.

PO BOVENBOUW	DAGELIJKSE KLASSENVERGADERING
GEPLAND	ZEGGENSCHAP, VERANTWOORDELIJKHEID, KLASGENOTEN LEREN KENNEN, EEN GROEP LEIDEN
Montessori focuspunt verbinding zelfstandig denken	Elke dag een klassenvergadering, de hele klas in de kring om 12.30, na de pauze. Wekelijks wisselen de rollen: leider, notulist, timekeeper. De vergadering wordt geleid door de kinderen. De leraar is een deelnemer, net als de kinderen.
Conceptkerndoel divers	Er wordt gestart met een ronde ‘complimenten en waarderingen’. Kinderen geven elkaar een compliment, bijvoorbeeld over het fijne buitenspelen, het helpen tijdens het werk, de fijne samenwerking bij een project of het helpen bij een ruzie. Hierna kijkt de notulist of er nog dingen van de vorige keer terug moeten komen. Dat is vandaag niet het geval.
Benadering oefenplaats	Dan wordt er in het ‘zorgen’ bakje gekeken wat er vandaag besproken gaat worden. Vandaag: De vaatwasser is steeds niet op tijd uitgeruimd en daardoor start het eten later. Het probleem wordt uitgelegd en kinderen mogen om de beurt een reactie geven. Deze worden genoteerd. Er wordt gestemd en de meeste stemmen gelden. Deze afspraak wordt genoteerd en over een aantal weken geëvalueerd.
	Hierna geeft de leider een uitleg over de twee spellen die hij gekozen heeft en wordt een van de twee gekozen. Dit spel wordt geleid door de leider en duurt vijf minuten. Het is altijd een samenwerkingsspel. Vandaag is dat: Ik zou graag iemand leren kennen die Een kind staat in het midden en zegt bijvoorbeeld: “Ik zou graag iemand leren kennen die de oudste is thuis.” Al deze kinderen staan op en moeten zo snel mogelijk van plek wisselen. Wie overblijft gaat dan in het midden staan.

PO BOVENBOUW	AMERIKAANSE VERKIEZINGEN
GEPLAND	KENNIS VAN DE WERELD, KENNIS VAN DEMOCRATIE, MENING VORMEN, LEREN DISCUSSIËREN
Montessori focuspunt zelfstandig denken	De ochtend van de verkiezingen in de VS vraagt de leraar aan de kinderen of ze al iets weten over de verkiezingsuitslag in de VS. Ongeveer een derde van de kinderen heeft ’s morgens thuis al iets gehoord over de stand van zaken. Trump stond voor, maar had nog niet gewonnen. Een kind zit het verkiezingsnieuws stiekem op een laptop bij te houden.
Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat democratisch handelen	Er ontstaat een gesprek over de verschillen tussen de kies-systemen van de VS en Nederland. Hoe het in Amerika kan dat je met minder stemmen toch kunt winnen. Het gesprek gaat over de inhoud van de politiek van Trump. Er zijn voor- en tegenstanders van Trump in de klas. Ook de eventuele gevolgen van zijn presidentschap voor Europa worden besproken.
Benadering curriculair	

PO BOVENBOUW	LEREN VAN HET VERLEDEN
GEPLAND	ONTDEKKINGEN, VERNIEUWINGEN, WIE IS DE ANDER, WIE BEN IK
Montessori focuspunt divers	Het kosmische thema “wij en ik” krijgt inhoud door de vertellingen over allerlei bekendheden en grote gebeurtenissen uit de geschiedenis, zoals Willem van Nassau, Napoleon, Montessori, Aletta Jacobs, VOC/WIC en slavernij, centraal te zetten. Daarnaast mogen de kinderen zelf ook een persoon onderzoeken. Nadat deze personen besproken zijn, stellen de kinderen zich de vraag: Wat kunnen wij van deze personen leren? Dit leggen ze vast in een brief aan deze persoon.
Conceptkerndoel divers	
Benadering curriculair	

PO BOVENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding zelfstandig denken	WERELDGODSDIENSTEN KOSMISCH, VERWONDERING, KRITISCH DENKEN VANUIT NORMEN EN WAARDEN, ONDERZOEKEN In deze periode komen de vijf wereldgodsdiensten aan de orde. Deze week gaat deze groep kennis vergaren over het Jodendom. In de klas is een belangstellingstafel aanwezig met voorwerpen die te maken hebben met het Jodendom. Ook liggen er verschillende werkjes op de belangstellingstafel en hangen er platen ter illustratie. Een eerste aanbiedingsles aan groep 6/7/8 over het Jodendom. Middels een woordveld wordt de eerste kennis opgehaald. Met een powerpoint vertelt de leraar over verschillende facetten: 1. Hoe is het Jodendom ontstaan? 2. Wat geloven Joden? 3. Wat is het heilige boek van de Joden? 4. Wat is een synagoge? 5. Welke joodse feesten zijn er? 6. Hoe leven Joden?

De leraar eindigt met een gesprek over de 10 geboden en vraagt vooraf of kinderen ze raar vinden. Al pratend komen ze tot de conclusie dat er veel geboden zijn die heel logisch zijn en niet raar (u zult niet stelen etc.). Dat je je ook aan deze regels houdt als je helemaal niet gelooft.

Dan gaat de leraar terug naar het woordveld en vraagt om het woordveld aan te vullen met nieuwe informatie. Kinderen noemen woorden die ze vanuit de aanbiedingsles hebben geleerd.

Vervolgens bespreekt de leraar wat kinderen nog willen weten over het Jodendom. Hij laat kinderen een onderzoeksvraag bedenken en verwoorden.

FAKE NEWS

DIGITALE SAMENLEVING (AI), EIGEN ERVARING, KOSMISCH, DEMOCRATIE

Er wordt een persbericht uitgedeeld en behandeld in de klas. De leraren zijn er zelf ook van ondersteboven: plannen van de Tweede Kamer voor ‘een negende basisschooljaar’ om de basisvaardigheden te versterken (het hele team is in de ochtend bij de koffie geïnformeerd). Het persbericht heeft een logo van De Stentor op het blad en citeert de schooldirecteur. ChatGPT heeft het bericht geschreven en de oplettende lezer kan alleen ontdekken dat de oud-minister van onderwijs wordt genoemd.

Consternatie op school, in de pauzes gaat het nergens anders over, er wordt een protest georganiseerd, handtekeningenacties, stakingen... Er wordt verhaal gehaald bij de directeur... hier gaat veel emotie bij gepaard. Helemaal door groep 8. Die middag is er een hoorcollege. De KOO lessen worden aan de hele bouw gegeven op de blauwe theatertrap van de school. Hier worden de kinderen nog even in spanning gehouden, maar al gauw leren ze dat als je veel emotie voelt bij een nieuwsbericht, het dan belangrijk is om je bronnen te checken.

Na grote opluchting krijgen de kinderen een les over fake news, click bait en de beïnvloeding van jouw tijdlijn op social media. Ook wordt uitgelegd dat de tekst met ChatGPT is geschreven. Als verwerking maken de kinderen een taalopdracht: Clickbait.

DE GRONDWET

ZORG DRAGEN VOOR JEZELF EN DE OMGEVING, KOSMISCH, VERANTWOORDELIJKHEID, AFSPRAKEN EN REGELS IN DE SCHOOL

Een kosmische les over de Grondwet. Voordat de leraar begint met de les, bespreekt hij met de groep welke regels en afspraken er allemaal in de school gelden. Daarbij wordt de link gelegd tussen afspraken in school en wetten in het land. Wat zou er gebeuren als er geen wetten waren? Vervolgens vertelt de leraar wat er in de grondwet staat, waar die vandaan komt, waarom de grondwet bestaat en hoe de grondwet er in andere landen uitziet. Kinderen kunnen vervolgens sparren over wat er nog meer in de grondwet zou moeten staan of wat de belangrijkste wet is.

De les wordt nabesproken: Wat heb je geleerd? Hoe verhoudt zich dat met onze school? Wat doe je als iemand zich niet aan de wet houdt? Waarom zijn we samen verantwoordelijk? Wat kunnen we nog meer onderzoeken? Kinderen kunnen verder onderzoek doen naar de grondwet. Hoe verschilt de grondwet tussen landen? Welke wetten zijn er allemaal? Wat zijn de verschillen tussen de grondwet van 1848 en nu? Deze informatie verwerken de kinderen.

PO BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt zelfstandig denken
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties
Benadering curriculair + oefenplaats

PO BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt zelfstandig denken
Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat
Benadering curriculair

PO BOVENBOUW	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding zelfstandig denken Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties Benadering oefenplaats	AFSPRAKEN OVER SCHERMTIJD VERSCHIL, REFLECTEREN, ACCEPTEREN, GESPREKKEN Tijdens een kringgesprek gaat het over de verschillen in regels die je thuis hebt. In het gesprek stelt de leraar de volgende vragen: Wat zijn de afspraken als je thuiskomt, wat doe je als eerst? En zijn er thuis afspraken over het gebruik van digitale middelen? De eerste conclusie die al snel naar voren kwam was dat iedereen andere afspraken heeft. Bij één kind moet er thuis eerst gegeten worden, bij de ander moet het kind eerste spelen/buiten spelen voordat het schermtijd krijgt. Bij een ander hebben ze alleen schermtijd als de ouders eten koken. En bij weer een ander kind hebben ze het niet over afspraken en mag het kind zelf bepalen wanneer en hoelang het achter een scherm zit. Er ontstaat een gesprek over dat er buiten zo veel te spelen is, dat het bijna jammer is dat je de hele dag binnen zit. Het gesprek gaat vervolgens over de verschillen in afspraken. Waarom zijn deze verschillen er? Zijn afspraken fijn of niet fijn? Snap je waarom ouders deze keuze maken? Zou jij thuis nieuwe afspraken willen hebben, zo ja welke en waarom? Heeft het gesprek met de ander je ander inzicht gegeven? De meeste kinderen zijn tevreden met de regels die ze thuis hebben, ook wanneer ze horen dat het bij een ander thuis anders is. Natuurlijk willen ze graag allemaal lang gamen, maar ze hebben ook vrede met de regels die hierover zijn thuis.

PO BOVENBOUW	
ONGEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding zelfstandig denken Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat democratisch handelen Benadering oefenplaats	VRIJHEID VAN MENINGSUITING OMGANG MET ELKAAR, ONDERZOEK NAAR JE MENING, VRIJHEID OM GEZIEN TE WORDEN, EEN ANDER IN ZIJN WAARDE LATEN Er is twee keer per week een klassenvergadering. Kinderen mogen zelf ideeën en briefjes in een busje doen, wat ze in deze klassenvergadering willen bespreken. Een van die onderwerpen is vrijheid van meningsuiting. Dit ontstond naar aanleiding van een ruzie buiten op het plein over een meningsverschil. Dit onderwerp wilden ze bespreken. De leraar geeft een aanzet tot de discussie en vervolgens wordt heel mooi door de kinderen besproken dat als je het met iemand oneens bent, je dit niet persoonlijk hoeft op te vatten. Iemand denkt gewoon anders over dit onderwerp. Daar mag en moet je mensen vrijlaten. Misschien is het lastig als je beste vriend anders over dingen denkt dan jij, maar het brengt je ook wel in de gelegenheid om ook nader je eigen standpunt te onderzoeken. Ook komt er een mooie discussie tussen de kinderen op gang, hoe je nou aan meningen over standpunten komt; van je omgeving, ouders, zijn ze juist? Verschil tussen meningen en feiten. Ben je het ermee eens? Een zeer waardevolle klassenvergadering, waarin de leraar een stapje terug deed, zodat de kinderen zelf de discussie konden voeren.

MACHT EN INSpraak

KOSMISCH, SAMENWERKING, KENNIS VAN DE WERELD, ZORG VOOR DE OMGEVING	
Kinderen uit groep 8 krijgen in periode drie ieder jaar het thema de Tweede Wereldoorlog (de school vindt dit thema niet geschikt voor groep 6 en 7). De kinderen van groep 8 krijgen een algemene les over de Duitse bezetting en Holocaust. De leraar vertelt een verhaal over de Duitse bezetting en de Holocaust. Het verhaal wordt op een toeganke-lijke manier gebracht, zonder te veel expliciete details, maar wel met de nadruk op de gevolgen van machtsmisbruik en het ontbreken van inspraak. De leraar laat tijdens de vertelling visueel materiaal zien, zo-als historische foto's en kaarten. Daarnaast wordt een tijdlijn getoond, dit helpt om de context van de gebeurtenissen te verduidelijken. Aan het eind van de les stelt de leraar vragen en gaat hij in gesprek over wat machtsuitoefening en burgerinspraak is en hoe deze elkaar be-invloeden. Vervolgens gaat het gesprek over wat er kan gebeuren als burgers geen stem hebben. Wat zou jij doen als je in die tijd leefde? Zou je durven opkomen voor an-deren? Vind je het belangrijk dat we in een rechtsstaat leven? Wat gebeurt er als een groep mensen geen inspraak meer heeft? Hoe kunnen we vandaag de dag voorkomen dat zoiets ooit nog gebeurt? De les duurt ongeveer een half uur. De leraar let tijdens de les op eventuele emotionele reacties van kinderen. Verder is het doel van de leraar tijdens de les om de kinderen aan het denken te zetten, zodat ze hun eigen mening gaan vormen ten aanzien van machtsuitoefening en burgerinspraak. Kinderen laten in een groepsgesprek zien dat ze kritische denken en dat ze kunnen verwoorden wat ze geleerd hebben. Kinderen kunnen ook kiezen voor een verwerking, bijvoorbeeld het maken van een mindmap of schrijven van een brief aan een kind in de Tweede Wereldoorlog.	Montessori focuspunt zelfstandig denken Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat Benadering curriculair

PAASEIEREN VERSIEREN MET OUDEREN	PO SCHOOLBREED
VERBINDING, NORMEN, WAARDEN, BETROKKENHEID	GEPLAND
Rond de periode van Pasen is er de gelegenheid om de school en de omgeving te verbinden. Dit kan bijvoorbeeld door paaseieren te gaan versieren met bewoners van een nabijgelegen verzorgingstehuis. De leraar heeft vooraf met de kinderen een gesprek over hoe je je daar gedraagt. Dat het een opdracht is die je samen doet. Kinderen kun-nen zich inleven door een ouder familielid waar ze bij op bezoek gaan: wat doe je daar wel en wat doe je daar niet? Het zijn voor kinderen vaak toch onbekenden, wat belangrijk is om rekening mee te houden. De leraar zorgt dat er een goede afwisseling is aan de tafels tussen kinderen en bewoners. Het voornaamste doel voor de kinderen is de creatieve verwerking, waarbij ze ondertussen wellicht ongemerkt bezig zijn met de omgeving waar ze zich bevinden.	Montessori focuspunt verbinding Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties diversiteit Benadering oefenplaats

PO SCHOOLBREED	FILOSOFEREN
	PERSOONLIJKHEID, BEKWAAMHEID, ONAFHANKELIJKHEID, VERANTWOORDELIJKHEID
	Alle kinderen van groep 2 t/m groep 8 krijgen ongeveer vijfmaal per jaar een les filosoferen. Het hele jaar door geeft een vakleerkracht wekelijks aan wisselende groepjes kinderen een les van drie kwartier in een ruimte buiten het klaslokaal.
	Het woord ‘filosofie’ betekent liefde voor wijsheid, waarheid. Dat is het uitgangspunt. De lessen bestaan uit wisselende thema’s en er wordt meestal gestart met een stimulus in de vorm van een verhaaltje, een voorwerp of iets dergelijks. De kinderen oefenen om filosofische vragen te formuleren en te beantwoorden. Wat als je op een vraag zowel ja als nee kunt zeggen? Wanneer ze antwoord geven wordt geoefend dat antwoord te onderbouwen.
Regel is dat er één persoon spreekt en dat iedereen luistert. Iedereen mag reageren op wat gezegd is. Ook weer onderbouwd met een redenatie. Kinderen oefenen ook geregeld om terug te vertellen wat de vorige spreker heeft gezegd. Eén en ander wordt afgewisseld met verschillende spelvormen, in twee- of drietallen werken voor het in de hele groep wordt besproken, etc.	
De rol van de vakleerkracht is om geen eigen mening te uiten en om het onderzoek van de kinderen niet in een bepaalde richting te sturen. De vakleerkracht stelt wel vragen, zoals: is dat altijd zo?, kun je een voorbeeld geven?, kan het tegendeel waar zijn?, bestaat daar een regel voor?, etc.	
Ieder groepje kinderen, en ieder kind, reageert anders op deze lessen. In groep 7 en 8 is het met name voor sommige jongens moeilijk om echt mee te doen. Het is erg spannend en je moet individueel staan voor wat je zegt. Afgelopen jaar was dat overigens minder aan de orde vergeleken met twee of drie jaren hiervoor. De meisjes van groep 8 vragen soms om een extra les, om openhartig over bijvoorbeeld vriendschap te spreken. De kinderen uit groep 4 t/m 6 vinden het over het algemeen heel leuk, ze genieten van het zelfstandig denken en onderzoeken. Groep 2 en 3 hebben een opvallend ander denkniveau. Maar ook zij genieten van het denken en verwoorden. Bijna alle kinderen ervaren het zo nu en dan als heel moeilijk.	

PO SCHOOLBREED	SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS
GEPLAND	ZELFSTANDIGHEID, WERELDGERICHT, VERANTWOORDELIJKHEID, BETROKKENHEID
Montessori focuspunt zelfstandig denken	Binnen deze school worden de 17 Global Goals zichtbaar gemaakt in het dagelijks handelen: afval scheiden, bewust omgaan met watergebruik, inzet tegen armoede, staan voor gelijkheid. De 17 Global Goals hangen op veel plekken in de school. De kinderen worden betrokken bij deze thema’s, waardoor ze zich bewust worden van de wereldwijde uitdagingen. De leraren zijn verantwoordelijk om deze onderwerpen te bespreken en samen met de kinderen te behandelen.
maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	De school heeft een groep met afgevaardigde kinderen die zich wettelijks bezighouden met duurzaamheid. De besproken onderwerpen nemen zij mee naar de eigen klas door middel van een presentatie of een groepsopdracht. Kortom, de Sustainable Development Goals zijn door de hele school heen zichtbaar en de kinderen zijn zich bewust van de uitdagingen.
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving	De school is momenteel actief bezig met het ontwikkelen en uittesten van een eindproject voor kinderen in groep 8. Hierbij kiezen de kinderen één van de Global Goals uit om te onderzoeken en maken ze een creatieve verwerking om anderen bewust te maken van dit thema en ze op te roepen tot actie. Met dit project is het de bedoeling het burgerschapsonderwijs zichtbaar te maken binnen de school.
Benadering curriculair + oefenplaats	

PO SCHOOLBREED	LOPEN VOOR DRINKWATER
GEPLAND	VERSCHILLEN, KENNIS VAN DE WERELD, KOSMISCH, BEWUST VAN EIGEN GEBRUIK VAN SCHOON DRINKWATER
Montessori focuspunt verbinding	In de week voor de herfstvakantie houdt de school een themaweek. Deze themaweek staat in het teken van ‘wandelen voor water’. Dit houdt in dat de kinderen leren over schoon drinkwater, maar ook dat schoon drinkwater niet voor iedereen vanzelfsprekend is. Sommige kinderen moeten iedere dag namelijk zes kilometer lopen voor schoon drinkwater.
maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	De themaweek bestaat uit activiteiten en lessen die gedurende de hele week plaatsvinden. Daarbij zijn de lessen van wandelen voor water gebruikt, waarbij hier een eigen draai aan is gegeven. De week is afgesloten met een sponsorloop, waarin zes kilometer is gelopen. Dit om geld op te halen voor schoon drinkwater, maar ook om zelf te ervaren hoe het is om zes kilometer te lopen voor schoon drinkwater.
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving	De kinderen vinden de themaweek erg interessant en halen fanatiek geld op. Gedurende de week houden ze een dagboek bij. Aan de hand van dit dagboek maken ze een werkstuk.
Benadering curriculair + oefenplaats	

PO SCHOOLBREED	DIVERSITEIT EN MEDIAWIJSHEID
GEPLAND	SAMENWERKEN, ZORG VOOR ELKAAR, ZORG VOOR DE OMGEVING, VERANTWOORDELIJKHEID
Montessori focuspunt verbinding zelfstandig denken	De kinderen krijgen gedurende een week lessen over media-wijsheid. Eén van de dagen gaat het over overeenkomsten en verschillen tussen mensen op (sociale) media en hoe je daar mee omgaat. Mediamasters biedt gedurende de les informatie aan door middel van filmpjes, stukken tekst en linkjes naar externe websites. Je geeft als leraar tussendoor begeleiding en waar nodig extra informatie. Aan deze informatie worden vervolgens groepsopdrachten gekoppeld waar kinderen punten mee kunnen verdienen. De kinderen werken met de hele klas samen om de opdrachten gedurende de les goed te beantwoorden. Dit doen ze door gesprekken te voeren of te discussiëren over het onderwerp (in tafelgroepjes of in groepsverband), of een puzzel gezamenlijk op te lossen. Als leraar begeleid je dit proces en doe je actief mee met de discussies. Uiteindelijk moeten ze samen tot één antwoord komen. Daarna laat de les zien of het gekozen antwoord goed/fout is met een uitleg. Na afloop worden er een aantal stellingen (gerelateerd aan het onderwerp) op het bord gepresenteerd. Kinderen mogen hierbij aangeven wat zij vinden van deze stellingen. Als ze willen mogen ze de stelling onderbouwen. Deze lessen duren gemiddeld een half uur/drie kwartier. Kinderen zijn ontzettend betrokken en enthousiast tijdens de lessen. Kinderen krijgen de ruimte om na te denken over het onderwerp en hierover in gesprek te gaan. De onderwerpen sluiten aan bij de beleavingswereld van kinderen.

VO ONDERBOUW	INSECTENHOTEL
GEPLAND	ZELFSTANDIGHEID, SAMENWERKING, VERANTWOORDELIJKHEID, DUURZAAMHEID
Montessori focuspunt zelfstandig denken maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	De leerlingen in de onderbouw werken gedurende twee maanden aan de NLT (Natuur, Leven en Technologie) module "Insectenhotel". In de eerste weken leren de eerste- en tweedejaars leerlingen over het nut van insecten in de natuur via verschillende werkbladen, waarbij ze vragen beantwoorden om insectenmuntjes te verdienen. Deze muntjes gebruiken de leerlingen om materialen aan te schaffen voor hun eindopdracht.  In de laatste fase bouwen ze in kleine groepen een insectenhotel van gebruikt hout. De leerlingen werken samen, wisselen ideeën uit en stellen vragen aan de leraar, die hen begeleidt bij het maken van hun ontwerpen. De kinderen zijn trots op het eindresultaat en zien hun opgedane kennis terug in het gebouwde insectenhotel.
Conceptkerndoel bijdragen aan de samenleving	
Benadering curriculair	

EUROPA-PROJECT

WERELDBURGERSCHAP, MACHT EN INSPRAAK, DEMOCRATIE, VRIJHEID EN GELIJKHEID

Leerlingen van 5 vwo bezoeken in het kader van een Europa-project het Europees Parlement in Brussel, waar ze in gesprek gaan met een Europarlementariër. Daarna reist deze groep leerlingen door naar de slagvelden van de Eerste Wereldoorlog in Noord-Frankrijk en bezoeken ze de Amerikaanse begraafplaats bij Romagne. Dit vakoverstijgende burgerschapsproject wordt georganiseerd door de secties Maatschappijleer, Geschiedenis en Economie.

VO BOVENBOUW
GEPLAND
Montessori focuspunt verbinding
Conceptkerndoel basiswaarden van de democratische rechtsstaat
Benadering curriculair

VO SCHOOLBREED	
GEPLAND	
Montessori focuspunt verbinding	De school kent sinds enige jaren een Gender & Sexuality Alliance (GSA): een groep actieve leerlingen die vindt dat iedereen op school de vrijheid moet hebben te kunnen zijn wie ze zijn, zonder zich daarvoor te hoeven schamen of te verantwoorden. De komst van een GSA is een mooi voorbeeld van de wijze waarop leerlingen initiatief durven te nemen en dit ook weten om te zetten in een concreet plan. De GSA zet zich in voor een open en inclusieve sfeer op school, in het bijzonder als het gaat om sekse, gender en seksuele diversiteit. Zij willen zich inzetten voor alle lhbt-leerlingen op school. Door het vertrek van enkele dragende leden van de GSA na hun eindexamen, was het nodig weer nieuwe leden te werven; de wervingsactie was succesvol en er meldden zich voor de GSA meerdere nieuwe leden. Deze organiseerden de Paarse Vrijdag op school. De schoolvlag was vervangen door een regenboogvlag. Een deel van de leerlingen én collega's had gehoor gegeven aan de oproep om in het paars gekleed naar school te komen. In de aula van de school vond een muzikale voorstelling van theatergroep Golden Cage plaats. In deze voorstelling over toekomstdromen, gender en seksualiteit volgden leerlingen het verhaal van twee meiden die onzeker zijn over hun toekomst, maar zeker zijn over wat ze willen.
Conceptkerndoel diversiteit	
Benadering oefenplaats	

VO SCHOOLBREED	
GEPLAND	
Montessori focuspunt maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef	Voor de kinderen in de leeftijd van 12 tot en met 18 organiseert de school een maatschappelijke dienstdtijd. De maatschappelijke dienstdtijd geeft de leerlingen de kans om zelf een actieve bijdrage te leveren aan de samenleving door vrijwilligerswerk, projecten en maatschappelijke activiteiten uit te voeren. Daarin ontdekken ze hun talenten, werken ze samen en krijgen ze beter begrip van bijvoorbeeld sociale kwesties. De maatschappelijke dienstdtijd is gericht op persoonlijke groei, sociale betrokkenheid en het versterken van gemeenschappen. Zo kunnen leerlingen tijdens hun maatschappelijke dienstdtijd ervaringen opdoen in de ouderenzorg, de kinderopvang of bijvoorbeeld een fietsenwinkel. Zo leren ze zelf verantwoordelijkheid te nemen voor projecten die de samenleving ten goede komen, wordt sociale interactie met diverse doelgroepen bevorderd en leren leerlingen reflecteren op maatschappelijke thema's.
Conceptkerndoel sociale en maatschappelijke competenties	
bijdragen aan de samenleving	
Benadering oefenplaats	

WERELDBURGERSCHAPSBELEID OP MONTESSORISCHOOL EDE

Om het beleidsplan voor wereldburgerschapsonderwijs te schrijven besloot Montessori-school Ede een traject van vier studiedagen met het hele team aan te gaan. Dit traject dat verzorgd werd door Marielle van der Heijden, werd ondersteund en afgestemd met de directeur en de kartrekker van de expertgroep onderwijsplannen. In deze expertgroep zitten meerdere teamleden. De negen ijkpunten voor goed burgerschapsonderwijs vormden gedurende het gehele traject steeds de basis.

De eerste bijeenkomst startte met visievorming aan de hand van de publicatie *Montessori en burgerschapsonderwijs*. Het team ging met elkaar in discussie aan de hand van stellingen. Met name de open sfeer waarin collega's moeiteloos met elkaar botsten gaf interessante inzichten. Zo was een begin gemaakt met een missie en een visie voor wereldburgerschap.

De tweede bijeenkomst werd ingezoomd op de populatie. Het team vond de verschillen tussen de populaties op de twee schoollocaties groot, dus werd dit per locatie besproken. Het vaststellen van verschillen in populatie was niet het probleem. De stap naar het omzetten in acties verliep moeizamer. Een van de uitdagingen die bijvoorbeeld gezien werd was dat een deel van de populatie moeite heeft met lessen die niet aansluiten bij alle geloofsovertuigingen. De actie die daaraan gekoppeld werd, was: het team sprak af dat de directeur bij de aanname van nieuwe leerlingen hier heel duidelijk en transparant over is. Deze lessen zijn een onderdeel van ons curriculum.

In de derde bijeenkomst zijn de leraren aan de hand van de conceptkerndoelen doelen gaan stellen voor hun bouw. De conceptkerndoelen waren net nieuw en nog onbekend bij de school (maart '24). Deze boden veel duidelijkheid. Een nadeel van het werken vanuit de conceptkerndoelen, is het voelen en pakken van ruimte om hier schooleigen doelen van te maken. Ook door het idee dat de conceptkerndoelen beschrijven wat je moet doen en het dus veilig is om daarbij te blijven. Nadat bleek dat de neiging er is om al snel naar activiteiten te gaan in plaats van doelen, is hier in de vierde bijeenkomst nogmaals aan gewerkt. De aandacht ging naar het concreet maken van de leerdoelen in waarneembaar gedrag. Dit bleek nog best lastig. Door elkaar kritisch te bevragen lukte het om binnen de bouwen te komen tot een aanbodkaart.

Tot slot werd in deze bijeenkomst gediscussieerd over het zichtbaar maken van de opbrengsten en het borgen van het wereldburgerschapsonderwijs. Hiervoor zijn de negen ijkpunten voor goed burgerschap gebruikt. De nadruk lag op expliciet maken van welke vormen van monitoring er al worden ingezet. Daarbij onderzoekend welke aanpassingen er nodig zijn om te voldoen aan de gestelde doelen voor burgerschap. Een aantal mooie suggesties werden besproken. Bijvoorbeeld om de kinderen van groep 8 ieder jaar een ik-werkstuk te laten schrijven waaraan dan specifieke eisen worden gesteld. De school heeft deze manier gekozen om passend bij de visie een borgingsdocument op te stellen voor alle bouwen.

De missie en de visie zijn in iedere bijeenkomst teruggekomen en verder aangescherpt met als resultaat dat het team tevreden was bij de laatste studiedag. Er lag toen een onderwijsplan met drie aanbodkaarten. Na het eerste schooljaar is het onderwijsplan geëvalueerd tijdens de schoolbespreking, waarna er nog een bijstelling in de borging heeft plaatsgevonden per bouw. De kracht van deze aanpak zit hem vooral in het feit dat het hele team heeft meegedacht en betrokken was bij de uitwerking die nu is vastgelegd.



HOOFDSTUK 4

Monitoring

Burgerschapsonderwijs doelgericht, samenhangend en herkenbaar maken, lijkt passend voor het montessorionderwijs. Voor het monitoren van de ontwikkeling en het zicht krijgen op de resultaten is dit echter nog maar de vraag (de Brouwer & Klaver, 2024). Willen we burgerschap meetbaar maken of alleen zichtbaar? Hoe past het monitoren van burgerschap bij het montessorionderwijs? Het monitoren van burgerschap is niet alleen een vraagstuk voor montessorischolen. Het volgen van de ontwikkeling noemen besturen en scholen tegenover de Onderwijsinspectie “ingewikkeld vanwege het ontbreken van geschikte instrumenten” (Inspectie van het Onderwijs, 2023, p. 19) en het meten van burgerschapscompetenties wordt zelfs beschreven als “knelpunt” (p. 96). Waar liggen voor het montessorionderwijs de uitdagingen en kansen?

In dit hoofdstuk kijken we eerst hoe Maria Montessori aankijkt tegen meten. Hierna volgt een weergave van gesprekken die we gevoerd hebben met directeuren, coördinatoren en leraren over hun ideeën en opvattingen over het meten en monitoren van burgerschapscompetenties. Het hoofdstuk eindigt met een denkrichting voor het monitoren van burgerschapscompetenties passend bij montessorionderwijs.

4.1 MONTESSORI'S IDEEËN OVER METEN

Met een achtergrond in medicijnen en antropologie was Maria Montessori niet wars van meten. Zo stonden in haar eerste kindertuinen ‘*paedometers*’, een apparaat waarmee de lengte van de kinderen gemeten kon worden (Montessori, 1924), zie de afbeelding. Ze ziet de paedometer als het “wetenschappelijke deel van de methode, omdat hij betrekking heeft op de antropologische en psychologische studie die wij van de kinderen maken” (p. 22). Naast lengte meette Montessori (2012) ook hoofd, borstkas en bijvoorbeeld schoenmaat. Het streven was een “biografisch verslag van

ieder kind afzonderlijk” te maken (Montessori, 1924, p. 22), waarin de groei en ontwikkeling van een kind ook weggezet werd ten opzichte van “gemiddelde, normale maten” (p. 61). Ook voerden de leidsters gesprekken met de moeders van de kinderen om de maatschappelijke positie van de ouders aan af te leiden. Het gesprek ging bijvoorbeeld over de gewoontes in het gezin, de ontwikkeling van de afzonderlijke familieleden, de inkomsten en uitgaven (Montessori, 2015). Al deze vormen van meten hadden als doel de antropologische ontwikkeling van het kind te bestuderen en zodoende het kind beter te leren kennen (Montessori, 1924; 2012; 2015).

Montessori (2015) experimenteerde ook met de **tests van Binet** die de intelligentie van het kind meten. Hoewel ze deze intelligentietest aanvankelijk interessant vindt, ziet ze problemen: “Deze testen tonen mij het niveau dat het kind heeft bereikt, maar ze laten mij niet zien hoe ik moet onderwijzen” (Montessori, 2012, p. 9). Hetzelfde probleem zag Montessori (2012) ook in haar antropologische metingen, hoewel ze die eerder zelf ook toepaste: “Het meten van oren, neuzen, borstkassen, enzovoort, of het meten van de mentale ontwikkeling, enzovoort, zal ons niet helpen om te onderwijzen. Er ontbreekt iets essentieels in al deze pogingen: pedagogiek.” (p. 9). Ze stelt dat het meten en onderwijzen twee verschillende elementen zijn: “Het is zeer moeilijk om de twee te combineren, en als gevolg daarvan is de verbinding tussen hen nooit tot stand gebracht” (p. 10).

Ook tegenover het geven van **cijfers voor toetsen** staat Montessori (1973) kritisch. Cijfers geven, bijvoorbeeld in het vo, ziet ze als een ‘dreigement’, zonder enige vorm en aandacht voor de leerling zelf: “het werk wordt ‘gemeten’ als dode materie, niet ‘beoordeeld’ als een levend product” (p. 100). Zo drukken de cijfers op de motivatie van de leerling.



Met behulp van de paedometer worden kinderen in de casa dei bambini gemeten.
Bron: Maria Montessori Archief AMI Amsterdam.

“En van deze cijfers hangt de toekomst van de student af. Studeren wordt zo een zware en verpletterende last die het jonge leven

belast, in plaats van te worden ervaren als het voorrecht om kennis te vergaren, de trots van onze beschaving. De jongeren, de mensen van de toekomst, worden gevormd in een mal van bekrompenheid, kunstmatigheid en egoïsme. Wat een ellendig leven van eindeloze boetedoening, van zinloze verzaking aan hun dierbaarste aspiraties!” (Montessori, 1973, p. 100)

We zien dat Montessori haar ideeën en opvattingen over meten steeds verder ontwikkelt. Het gaat haar nooit om het meten an sich, maar altijd wat het meten oplevert voor de ontwikkeling en het onderwijzen van het kind zelf. Montessori (2023) stelt dat de leraar “moet meten wat nodig is”, “steeds waakzaam moet blijven om hun vooruitgang te volgen” en “alles moet voorbereiden wat de kinderen nodig hebben voor hun verdere activiteit” (p.62).

Een andere vorm van meten, het **beoordelen van de materialen, activiteiten en omgeving**, komt ook voor bij Maria Montessori. Door middel van observatie of tellingen meet en bestudeert ze bijvoorbeeld hoe kinderen reageren op haar materialen (Montessori, 1946; 2015). Zodoende kwam Montessori tot een wetenschappelijk vastgestelde selectie aan materialen:

“Deze middelen kunnen niet ‘in het wilde weg’ genomen worden; ze vertegenwoordigen het resultaat van een experimentele studie die niet door iedereen ondernomen kan worden, omdat een wetenschappelijke voorbereiding noodzakelijk is voor zulk delicaat werk. Bovendien is het, zoals alle experimentele studies, bewerkelijk, langdurig en precies. Vele jaren van onderzoek zijn nodig voordat de middelen die werkelijk nodig zijn voor psychische ontwikkeling uiteengezet kunnen worden.” (Montessori, 2022, p. 119)

Vanuit dit perspectief op meten kan geleerd worden dat Montessori haar eigen onderwijs met de daarbij behorende materialen en activiteiten evalueert om te zien of ze daadwerkelijk bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen.

Op de keper beschouwd, staat Maria Montessori niet onwelwillend tegenover meten, mits dat niet met cijfers gebeurt en mits dat iets oplevert voor het onderwijs dat aan het kind gegeven dient te worden. Daarbij ziet ze het evalueren van haar eigen onderwijs als noodzaak, maar ook als een vak apart. Het ontwikkelen en evalueren van onderwijsmateriaal is voor Montessori wetenschappelijk werk.

4.2 MONITORING VAN BURGERSCHAP IN HET HUIDIGE MONTESSORIONDERWIJS

Om zicht te krijgen op hoe in de praktijk gedacht wordt over het monitoren van burgerschap, hebben we gesprekken gevoerd tijdens drie bijeenkomsten met verschillende professionals (directeuren, coördinatoren, leraren) uit het montessorionderwijs. Twee van deze bijeenkomsten waren met professionals uit het po en een met professionals uit het vo. Eén van de bijeenkomsten met de professionals uit het po ging specifiek over de voor- en nadelen van en ervaringen met de vragenlijst Burgerschap Meten (ontwikkeld door de UvA, uitgegeven door Rovict). In de andere twee bijeenkomsten werd het monitoren van burgerschap meer in algemene zin besproken.

Uit de analyse van deze gesprekken blijkt dat er verschillende manieren van monitoring zijn die al op veel montessorischolen ingezet worden. Tegelijkertijd roept het moeten monitoren van burgerschap, als onderdeel van het wettelijk kader, ook meer specifieke ideeën en ervaringen op. We zullen eerst de verschillende manieren van monitoring omschrijven om vervolgens de ideeën over het monitoren van burgerschap uit te werken. Tijdens de bijeenkomsten worden manieren gedeeld waarop monitoring in het montessorionderwijs plaatsvindt. Een belangrijk onderscheid hierbij is het monitoren van de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van de kinderen enerzijds en het monitoren van de inhoud en kwaliteit van het onderwijsaanbod anderzijds.

Monitoren van ontwikkeling

In het montessorionderwijs worden verschillende concrete monitoringsactiviteiten ondernomen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van kinderen op het gebied van burgerschap. Scholen nemen vragenlijsten af voor het meten van sociale veiligheid en sommigen experimenteren met de vragenlijst Burgerschap Meten. Maar een misschien wel belangrijkere rol spelen observeren, het werken met een portfolio, uitdagende

opdrachten, en het voeren van kind- en oudergesprekken. Ook de resultaten van leerlinginspraak kunnen gemonitord worden: de activiteiten die georganiseerd worden mét of door de kinderen en leerlingen.

“We maken schriftelijke verslagen, we observeren kinderen, we hebben kindgesprekken, we zijn met kinderen bezig een hele dag, waardoor je gaat kijken van, valt dit gesprek? Hoe zit dit? Wat doet mijn kind? Dat is wat wij dagelijks doen.”

“Ontwikkeling uit zich in activiteiten die je organiseert, in samenspraak met de leerlingen. Dus dan is eigenlijk wat je dan ziet een resultaat.”

Een interessante overweging omtrent monitoring in het montessorionderwijs is de **rolverdeling tussen leraar en kind/leerling**. In het po krijg het kind zelf steeds meer verantwoordelijkheid voor het zichtbaar maken van zijn ontwikkeling. Onder de deelnemers uit het vo ontstond een discussie over wie de verantwoordelijkheid draagt voor het zichtbaar maken van de ontwikkeling: is dat de leerling of de leraar?

Bij de meer kwalitatieve vormen van monitoring uitten sommige deelnemers twijfels of deze vormen van monitoring voldoen aan de **eisen van de inspectie**.

“Ik vind observatie een heel belangrijke vorm van monitoren. Dat vormt hoe je kinderen volgt in je aanbod. Alleen ik vraag me af of de inspectie dat voldoende vindt zo. Schrijven we dat dan wel goed op allemaal, weet je wel, daar zit ik dan aan te denken van, is het voor de inspectie goed genoeg?”

Door verschillende deelnemers wordt ook genoemd dat de ontwikkeling van sommige — de juist belangrijke — aspecten van burgerschap **moeilijk** te monitoren zijn. Soms werken kinderen aan heel betekenisvolle opdrachten en activiteiten, waarbij het moeilijk vast te leggen is wat ze hiervan geleerd hebben en hoe ze zich door die opdracht of



activiteit hebben ontwikkeld. Het systematisch vastleggen van deze ontwikkeling is helemaal een uitdaging.

“En soms vind ik dus ook burgerschap blijken uit dat groep 8 gewoon een enorme musical in elkaar heeft gezet met zijn allen. Ik weet niet of de inspectie het met me eens is en ik snap ook de discussie daarover, maar wat je dan ziet en die kinderen die zich durven uiten en die op een podium staan en die dingen met elkaar geoefend hebben in groepjes, en nieuwe vriendjes hebben gemaakt daardoor. Dat is niet iets wat we monitoren, maar ik vind het wel een soort van bewijsstuk van ontwikkeling die een kind heeft doorgemaakt.”

Monitoren van het onderwijs

Verschillende deelnemers benoemen het belang van het monitoren van het onderwijsaanbod en de schoolcultuur. Hierbij is ook aandacht voor de kwaliteit van het team en in hoeverre burgerschap wordt voorgeleefd door leraren. In het vo vormen de grootschaligheid en de verscheidenheid aan vakdocenten een uitdaging voor het in kaart brengen van het onderwijsaanbod.

“Iedere keer als onze directie naar het hoofdkantoor moet, dan wordt expliciet gevraagd hoe burgerschap vorm krijgt en hoe dat loopt. Dus daar hebben zij ook de focus erop, waardoor het ook wel op school onderwerp van gesprek blijft.”

Omdat de schoolcultuur, de school als minimaatschappij, als een essentieel onderdeel wordt gezien van het burgerschapsonderwijs, gaat het ook over de monitoring hiervan. Hierover benoemt een deelnemer dat dit te voelen en merken is als je door de school loopt. Je ziet hoe kinderen met elkaar praten, of ze elkaar helpen, hoe met spullen wordt omgegaan.

“Als je de school binnenloopt, hoop ik dat je voelt dat onze minimaatschappij klopt.”

Burgerschap moet je niet meten

Er zijn verschillende redenen waarom som-

mige deelnemers aan de bijeenkomsten tegen het meten van burgerschap zijn of hier hun twijfels bij hebben. Een van de redenen is omdat burgerschap gezien wordt als fundamenteel anders dan vakgebieden waar het om kennis en vaardigheden gaat. Het is 'gek' om burgerschap te meten; het wordt gezien als een **relationeel begrip**, als houding, als iets dat natuurlijkerwijs ontwikkelt in het montessori-onderwijs door ervaringen.

“Ik denk dat burgerschap geen vak is, dus ik vind niet dat je feiten of kennis letterlijk overdraagt aan kinderen, ook al heb je het over het democratische bestel en dat soort dingen. Ik vind burgerschap een houding. Hoe je met je medemens omgaat, hoe je met de omgeving omgaat. Dat zit verweven in kosmisch onderwijs en onze attitude, hoe je met je kinderen omgaat. Ons pedagogisch klimaat met onze montessorivisie. Die is diepgeworteld, we doen niet zomaar wat. Daar zijn we allemaal ook in getraind en geoefend. En dan is het best gek dat iets wat een tweede natuur is, gemeten gaat worden.”

“Burgerschap zal natuurlijk altijd een beetje een ander vak zijn. Het is niet zo dat je zegt van, oh ja, ik ben niet zo goed in burgerschap. Dat ga je ook niet zeggen, toch?”

“Wij zitten met onze school naast een bejaardenhuis. Wij vinden het heel belangrijk om die verbinding te hebben. Letterlijk vanaf kleins af aan komen ze daar met regelmaat. In groep 8 eindigt het, dan gaan ze op pannenkoekendag pannenkoeken bakken. Dan zijn ze zelfstandig op zo'n afdeling met die ouderen aan het werk. Moeten we dat afvinken of zo? Nee toch, denk ik? Maar die ervaring, die gaat niet weg en dat maakt je wel een andere burger, je kijkt anders naar mensen omdat je ze ontmoet. En dat gun je ze ook en dat hoeft voor mij niet vastgelegd. [...] En dat kan je ook niet meten en ook niet wat het doet om daar te zijn denk ik. Dus dat is goed zoals het is, dat mag gewoon zijn.”

Een andere reden om burgerschap niet te willen meten heeft te maken met de relatie met beoordeling. De gedachte van verschillende deelnemers is dat het ongewenst is om te

beoordelen wat goed en slecht burgerschap is. De opbrengst van burgerschapsonderwijs is wie kinderen zijn geworden. En dat is niet te beoordelen. **Burgerschap is open**, kinderen kunnen alle kanten opgaan en dat is allemaal oké.

“Wat ik er gevaarlijk aan vind, is, als je burgerschap gaat meten dat je dan ergens in het geniep ook impliceert dat er goed en slecht burgerschap bestaat, en dat je dus ook burgers, onze kinderen, onze leraren, mijzelf, gaat beoordelen op of ze wel of niet in deze maatschappij passen. En ik vind dat heel erg een eng pad waar we opgaan richting bijna fascistische ideeën. Wat mij betreft is dat een pad waar we in ieder geval heel zorgvuldig mee moeten omgaan. Meten is altijd normeren, en dat vind ik heel gevaarlijk.”

“Er zit een risico aan dat je dit land, onze kinderen, ergens indrukt. Dus dat betekent dat je als overheid gaat bepalen wat wij met elkaar belangrijk vinden en wie daarin goed en slecht is. En dat is wel spannend. Want ik weet niet of je dat land wilt zijn. Ik vind dat niet zo democratisch eigenlijk.”

Een heel andere overweging heeft te maken met het **recht op privacy** van het kind. Burgerschap monitoren kan zeer persoonlijke informatie opleveren, waarvan het de vraag is of we die moeten willen vastleggen.

“Volgens mij heeft een kind ook recht op privacy. Dat kunnen hele persoonlijke dingen zijn namelijk. Als je dat echt heel goed weg wil zetten dat je echt bij de essentie komt van subjectwording en socialisatie, dan kan dat best wel een diepere laag aanboren en dan denk ik nou, dat is ook best wel heel persoonlijk van zo'n kind. Ik vind dat wel een ingewikkelde.”

Burgerschap monitoren is nuttig

Hoewel sommige deelnemers aangeven dat je burgerschap niet moet willen meten, geven ook zij na het inzetten van een vragenlijst aan dat de resultaten toch wel wat opleverden. Ten eerste, geeft het inzicht in wat goed gaat en wat beter kan. En ten tweede, kan het monitoren van burgerschapscompetenties zorgen voor bewustwording bij kinderen en leerlingen over zichzelf.

Ten derde, kan het zorgen voor bewustwording bij het team over wat zij belangrijk vinden als het gaat om burgerschap. Daarbij wordt ook benadrukt dat het nuttig is om het onderwijsaanbod te monitoren.

“De resultaten van zo'n meting, die ga je bespreken en onderzoeken. Wat vertelt ons dit? En daarmee heb je eigenlijk een soort startpunt om als team kritisch en bewust te zijn op wat je aan het doen bent, en waar heb je dan nog wat te doen? Dus dan kan je volgens mij ook ambities stellen.”

“Misschien heb je bepaalde blinde vlekken dat je denkt, nou dat doen we hartstikke goed, maar dat blijkt dan toch niet het geval te zijn.”

“Maar hoe kom je daar nou achter? Als er toch ergens iets misgaat of in een klas? Je kan dat niet altijd voelen, denk ik.”

Resultaten zijn moeilijk te interpreteren

Een derde idee dat enkele keren naar voren kwam tijdens de gesprekken is dat wanneer informatie verzameld is, middels vragenlijsten of meer kwalitatieve manieren, het nog de vraag blijft wat dit zegt. Het interpreteren van de resultaten is een uitdaging.

“Wat ik er lastig aan vind, er zijn een paar dingen die dan tegenvallen en dan ga je kijken: welke vragen liggen er dan achter en wat zegt het resultaat ons dan eigenlijk? En ik merk dat ik daar niet helemaal uitkom. Dus dan heb je het over de waarde van 'wat meet je dan'? 'Wat is goed' is eigenlijk de vraag waar ik nu mee worstel. Dat vind ik het lastige met dit meten. Ik had eerst in mijn hoofd dit gaat ons helpen met onze burgerschapsdoelstellingen en hoe pakken we dat aan? En wat zijn onze resultaten? Maar het is nu nog chaotischer geworden voor mij, van oh, ja, maar wat zegt ons dit precies?”

“Ik kan me wel voorstellen dat je leuke uitdagende opdrachten of casussen bedenkt waar kinderen mee aan de slag kunnen. Maar ik vind het heel lastig om daar objectief iets over te zeggen.”

4.3 DENKRICHTINGEN VOOR HET MONITOREN VAN BURGERSCHAP

In voorgaande is duidelijk het onderscheid tussen monitoren van burgerschap en monitoren van onderwijs naar voren gekomen. Een ander onderscheid dat relevant is, is het onderscheid tussen monitoren van ontwikkeling en zicht op resultaten. De Inspectie van het Onderwijs (2019, p. 66) noemt dit het onderscheid tussen monitoring en evaluatie. **Monitoring** wordt uitgelegd als het bekijken van de 'stand van zaken', terwijl bij **evaluatie** onderzocht wordt of de gevonden stijging of daling een direct gevolg is van het onderwijsaanbod. Hoek et al. (2022) beschrijven dit onderscheid als het verschil tussen leerresultaten meten en verandering evalueren. Dit onderscheid komt ook terug in de gesprekken die we gevoerd hebben met de directeuren, coördinatoren en leraren uit het montessorionderwijs, waarbij zij aangeven het ingewikkeld te vinden resultaten te interpreteren: wat zegt dit over het onderwijsaanbod?

Het eerste handvat voor denken over het monitoren van burgerschap is de bewustwording van deze verschillende aspecten:

- monitoren van burgerschap en monitoren van onderwijs;
- leerresultaten meten (monitoring) en verandering evalueren (evaluatie).

Een tweede denkrichting betreft het spanningsveld tussen burgerschap als iets opens en de (mogelijke) consensus over bepaalde doelen. Er waren een aantal deelnemers die **burgerschap als iets opens** zien, waar de overheid en zij als leraar niet (te) sturend in kunnen, en wellicht ook niet willen, zijn. Er is geen 'goed' of 'slecht' in burgerschap, menen sommigen. Hiertegenover staan onderzoekers die benadrukken dat er **brede consensus** is over het belang van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en mensenrechten en deze als burgerschapsdoelen zien waar consensus over is (Eidhof et al., 2016; Hoek et al., 2022). Echter, er zijn ook onderzoekers die de twijfels van deze montessorianen onderstrepen. Van Rees (2023) constateert bijvoorbeeld dat

met ontwikkelingen in het beleid en in de wetenschap, er één idee van burgerschap en democratie gangbaar is geworden, terwijl dat historisch gezien niet vanzelfsprekend is. Met de vraag naar meetbaarheid op grote schaal, is burgerschap een kwestie geworden van goede en foute antwoorden.

Dit spanningsveld is ook terug te vinden in het denken van Maria Montessori zelf. Aan de ene kant mag de volwassene geen moreel oordeel aan het kind opleggen en krijgt het kind de vrijheid om zelf te bepalen wat voor burger het wil worden, terwijl aan de andere kant Montessori duidelijke beelden heeft over hoe de toekomstige samenleving eruit zou kunnen zien en welk type burger hierbij past (de Brouwer et al., 2022). Als niet te veel opgelegd moet worden over wat het goede en het slechte is in burgerschap, wat kan er dan eigenlijk gemeten worden? En wie bepaalt dan of deze antwoorden goed of fout zijn?

Een laatste overdenking betreft de **breedte van burgerschap in het montessorionderwijs**. Je zou kunnen stellen dat het hele montessorionderwijs burgerschapsonderwijs is. Dit maakt het daarom ook ingewikkeld om te verantwoorden welk onderwijs bijdraagt aan de burgerschapskerndoelen. Het hele montessorionderwijs zien als burgerschapsonderwijs roept ook vraagtekens op over het monitoren van burgerschapsonderwijs. Dit zou namelijk kunnen betekenen dat het hele onderwijs, inclusief curriculum, pedagogische aanpak en schoolklimaat, gemonitord zou moeten worden.

Bovenstaande overdenkingen en afwegingen roepen in ieder geval op tot het in lijn brengen van visie, doelen, curriculum en de instrumenten om burgerschap te monitoren en te evalueren. Daarbij zou de schoolvisie leidend moeten zijn. Immers, zoals we in deze publicatie hebben laten zien worden daar de leerdoelen uitgehaald en in lijn gebracht met de wettelijke opdracht en de kerndoelen. De leerdoelen, op hun beurt, vormen zodoende de basis voor het vormgeven van monitoring

en evaluatie. Momenteel zijn montessorischolen nog zoekende naar een passende manier om burgerschap te monitoren en evalueren. In dit geval is er een gebrek aan **'constructive alignment'**. Bij constructive alignment gaat het om het doelbewust laten aansluiten van leerdoelen, leeractiviteiten én toetsing. Worden andere leerdoelen onderwezen dan er gemeten worden, dan is er geen sprake van alignment; de monitoring klopt niet met wat er onderwezen wordt. Het lijkt dus van belang dat beter passende instrumenten ontwikkeld worden om zicht te krijgen op de ontwikkeling van kinderen/leerlingen en op het onderwijs, specifiek voor het montessorionderwijs. Bij deze ontwikkeling is het belangrijk dat onderzoekers en scholen samen optrekken. Voor de

uitwisseling van instrumenten is een rol weggelegd voor de Nederlandse Montessori Vereniging. Het reflectie-instrument zoals in deze publicatie weergegeven zou een eerste aanzet kunnen vormen voor het evalueren van het school- en klasklimaat, een onderdeel van de kwaliteitszorg voor burgerschapsonderwijs, maar vraagt om verdere doordenking, experimenteren en doorontwikkeling. Een logische volgende stap in de ontwikkeling van Montessori en burgerschap zou dan ook het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op monitoring en evaluatie van burgerschap, met bijpassende instrumenten voor montessorischolen, waarmee burgerschap gemonitord en geëvalueerd kan worden, passend bij de manier waarop burgerschap in het montessorionderwijs vormgegeven wordt.

OM OVER NA TE DENKEN

1. Montessori's ideeën over meten

- Hoe kijken jullie op school in algemene zin naar het monitoren en evalueren van de vorderingen van de kinderen/leerlingen?
- In hoeverre passen jullie opvattingen bij de uitgangspunten van Maria Montessori?

2. Monitoring van burgerschap in het huidige montessorionderwijs

- Hoe kijken jullie op school aan tegen het monitoren en evalueren van burgerschapscompetenties?
- Hoe kijken jullie op school aan tegen het evalueren van jullie burgerschapsonderwijs?
- Hoe maken jullie nu de vorderingen van de kinderen/leerlingen zichtbaar?
- In hoeverre passen deze instrumenten bij de visie en de leerdoelen die je als school hanteert?

3. Denkrichtingen voor het monitoren van burgerschap

- Hoe kan bewustzijn van het onderscheid tussen monitoring van burgerschap en monitoring van onderwijs jullie school verder helpen?
- Hoe kan bewustzijn van het onderscheid tussen monitoring en evaluatie jullie school verder helpen?
- Hoe kijk jij aan tegen het spanningsveld tussen openheid van burgerschap en consensus over bepaalde doelen?
- Zie jij het hele montessorionderwijs als burgerschapsonderwijs of is burgerschap een apart domein? Wat betekent dit voor de monitoring en evaluatie van burgerschap?
- Welke instrumenten voor de monitoring en evaluatie van burgerschap zouden doorontwikkeld moeten worden voor het montessorionderwijs?

LITERATUUR HOOFDSTUK 4

De Brouwer, J., & Klaver, L. (2024). *Burgerschap in het montessorionderwijs: Terugkoppeling NMV 24-uursconferentie*. Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13645775>

De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/professionals/wp-content/uploads/sites/2/2024/07/C15-Montessori-en-burgerschapsonderwijs-2022.pdf>

Eidhof, B. B. F., Ten Dam, G. T. M., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114-129. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>

Hoek, L., Munniksma, A., & Dijkstra, A. B. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.11576/jsse-4303>

Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Technisch rapport—Variëteit en vernieuwing*. <https://doi.org/10/technisch-rapport-varieteit-en-vernieuwing>

Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. <https://doi.org/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>

Montessori, M. (1924). *Het handboek van dr. Montessori*. Van Holkema & Warendorf. (origineel werk gepubliceerd in 1914)

Montessori, M. (1973). *From childhood to adolescence*. Schocken Books.

Montessori, M. (1992). *Education and peace*. Clio-Press. (origineel werk gepubliceerd in 1949)

Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (2015). *De methode*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1916)

Montessori, M. (2022). *Zelfopvoeding deel 1*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1918)

Montessori, M. (2023). *Opvoeden voor een nieuwe wereld*. Montessori-Pierson Publishing Company. (origineel werk gepubliceerd in 1946)

Van Rees, P. (2023). *Political education: The science of democratic citizenship education in the Netherlands and the United States (1920-2020)* [Doctoral thesis, University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.826726626>

REFLECTIE-INSTRUMENT MONTESSORI SCHOOL- EN KLASKLIMAAT

Een veilig en open school- en klasklimaat zijn belangrijke kenmerken van goed burgerschapsonderwijs en bovendien een wettelijke eis bij burgerschapsonderwijs (Eidhof, 2020). In zo’n veilige omgeving kunnen kinderen namelijk actief met burgerschap oefenen. Voor dit open en veilige klimaat ontwierpen we een reflectie-instrument. Het montessorileraarschap, en de bijbehorende overtuigingen en opvattingen die de montessorileraar heeft, hangen volgens ons nauw samen met de schoolcultuur en het klimaat. Dit reflectie-instrument biedt daarmee niet alleen zicht op wat er gedaan moet worden (doelen, aanpak, curriculum, focuspunten), maar focust zich juist ook op hoe de leraar zich gedraagt in de klas en school om een veilig en open klimaat te bewerkstelligen. Met behulp van dit instrument kan gereflecteerd worden op de balans tussen toerusten en ruimte bieden, hoe de leraar het zelfstandig denken van de kinderen stimuleert of hoe de leraar zorgt dat kinderen realistische ervaringen opdoen.

De punten uit dit reflectie-instrument zijn gebaseerd op de ontwerpprincipes uit de publicatie *Montessori en burgerschapsonderwijs* (de Brouwer et al., 2022) en zijn in lijn met de focuspunten verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Zo hebben punten 1, 7, 8, 9 en 15 bijvoorbeeld een duidelijke relatie met het focuspunt verbinding. Punt 3, 4, 5, 6, 12 en 14 hebben een duidelijke relatie met zelfstandig denken. En punt 2, 10, 12 en 16 met maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Omdat het over het school en klasklimaat gaat, is er met name ruimte voor kenmerken die passen bij een oefenplaatsbenadering (zie met name punt 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 14 en 15). Maar ook een curriculaire benadering wordt aangestipt (punt 4, 12 en 16).

Het reflectie-instrument is nadrukkelijk niet bedoeld om te beoordelen. Het vraagt om een dialoog en het uitwisselen van ideeën om gezamenlijk tot een beter inzicht te komen: wat doen wij op school al en waar kunnen we ons in verbeteren? Zo kan dit reflectie-instrument gebruikt worden om het school- en klasklimaat te monitoren in het kader van kwaliteitszorg.

Ontwerpprincipes Montessori school- en klasklimaat	Van toepassing?	
	wel	niet
1. De leraar werkt samen met andere volwassenen aan de opvoeding van en het onderwijs voor kinderen.	☐	☐
2. De leraar geeft leerlingen de ruimte en/of mogelijkheden om de wereld te verbeteren .	☐	☐
3. De leraar geeft ruimte aan de ziens- of levenswijzen van de leerlingen, zonder diens eigen ziens- of levenswijze op te leggen.	☐	☐
4. De leraar stimuleert liefde voor kennis en/of liefde voor werken .	☐	☐
5. De leraar stimuleert onafhankelijkheid en zelfstandig denken .	☐	☐
6. De leraar stimuleert leerlingen om zelf morele afwegingen te maken.	☐	☐
7. De leraar stimuleert verbinding tussen (groepen) mensen..	☐	☐
8. De leraar stimuleert het respecteren van andere mensen.	☐	☐
9. De leraar stimuleert het helpen van andere mensen.	☐	☐
10. De leraar stimuleert dat leerlingen zorg dragen voor de omgeving.	☐	☐
11. Leerlingen ervaren een omgeving passend bij hun belevingswereld .	☐	☐
12. Leerlingen worden toegerust met kennis, vaardigheden en/of verantwoordelijkheidsbesef.	☐	☐
13. Leerlingen doen ervaringen op buiten de school .	☐	☐
14. Leerlingen doen realistische ervaringen op.	☐	☐
15. Leerlingen doen sociale ervaringen op.	☐	☐
16. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om praktische kennis toe te passen in een sociale en/of maatschappelijke context.	☐	☐



HOOFDSTUK 5

Nooit meer een herstelopdracht!

SYMEN VAN DER ZEE,
LECTOR VERNIEUWEND ONDERWIJS
SAXION

In het montessorionderwijs is burgerschapsvorming geen apart vak, maar een vanzelfsprekende dimensie van de schoolcultuur die voortvloeit uit de visie op opvoeding en onderwijs. Montessorischolen zijn evident een oefenplaats voor burgerschap. In de groep oefenen kinderen dagelijks met samenleven, conflicten oplossen, verantwoordelijkheid nemen en zich verhouden tot verschillen. Het gaat, als alles goed gaat, vanzelf en is vanzelfsprekend. Toch wordt in deze tijd steeds duidelijker dat juist deze vanzelfsprekendheid scholen voor een uitdaging stelt: hoe maak je zichtbaar wat zich grotendeels in de sociale dynamiek van de groep afspeelt en nauwelijks laat vangen in aparte methodes, lessenreeksen, activiteiten of toetsbare doelen?

De inspectie signaleert al enkele jaren dat een groot deel van de scholen, en dus ook montessorischolen, een herstelopdracht krijgt voor burgerschap. Dit betekent niet automatisch dat deze scholen geen goed onderwijs bieden. Het gaat vooral om de spanning tussen de manier waarop burgerschap zich in dagelijkse interacties en activiteiten ontwikkelt en de manier waarop de inspectie vraagt om samenhang, doelgerichtheid en aantoonbaarheid. Herstelopdrachten raken daarmee niet alleen aan beleid of organisatie, maar ook aan een fundamentele vraagstuk: hoe verhouden pedagogische tradities zich tot een beleidsomgeving die inzet op zichtbaarheid en controleerbaarheid?

Montessorischolen zijn bezig met het ontwikkelen van taal en structuur om hun burgerschapsvorming meer te expliciteren, zonder het karakter ervan te verliezen. De spanning tussen vrijheid en verantwoording hoeft geen tegenstelling te zijn. Wat nu nog als verplichting of last wordt ervaren, kan zich ontwikkelen tot een manier van werken die juist helpt om scherper te zien wat scholen al jaren goed doen. Tegelijkertijd kunnen op basis ervan verbetervoorstellen worden ontwikkeld die aansluiten bij de visie en passen in de huidige tijd. Het is zelfs zeer denkbaar dat wanneer scholen hun visie en praktijk nog scherper in beeld hebben, herstelopdrachten niet langer nodig zijn. Niet omdat de eisen verdwijnen, maar omdat scholen visie, praktijk en verantwoording expliciet hebben verbonden.

Montessori stelde dat kinderen geen morele ontwikkeling doormaken door abstracte lessen in burgerschap, maar door concrete ervaringen in de groep. De heterogene samenstelling, de vrijheid binnen grenzen en de voortdurende interacties vormen de kern van haar sociale en morele opvoeding. De leraar is als gids voor het kind naar de wereld en schept een omgeving waarin kinderen leren door te doen. Dat maakt het onderwijs rijk, maar ook kwetsbaar wanneer gevraagd wordt dit proces in heldere kaders te beschrijven. Want hoe leg je uit dat het leren zich afspeelt in momenten van initiatief, in het ritme van de groep, of in het oplossen van een conflict dat niet gepland was?

De focuspunten die uit Montessori's werk voortkomen, verbinding, zelfstandig denken en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, bieden een mooi kader om het burgerschapsonderwijs in montessorischolen te duiden. Ze bieden een taal die ruimte laat voor nuance en complexiteit, maar tegelijkertijd wel richting geeft. De focuspunten kunnen niet worden getransformeerd in een curriculum dat een afvinklijstje is, maar bieden wel een raamwerk dat uitlegt welke pedagogische keuzes de school maakt en waarom juist die keuzes passen bij de ontwikkeling van kinderen tot zelfstandige, betrokken en nadenkende burgers. In dat licht krijgt ook monitoring een andere betekenis. Het meten van burgerschapscompetenties roept in eerste instantie weerstand op, omdat het voelt alsof iets dat een dynamisch, divers en integraal onderdeel is van het onderwijs, wordt samengedrukt tot een meetschaal of score die uitdrukt wat een goede burger is. Scholen die voorzichtig experimenteren, merken echter dat monitoring inzicht kan geven en kan dienen als spiegel. Het kan zaken aan het licht brengen, laten zien wat kinderen zelf belangrijk vinden en het team helpen bewust te worden van hun praktijk. Of het dat ook werkelijk doet, hangt sterk af van de aard en kwaliteit van de gekozen instrumenten voor monitoring.

Hoewel burgerschapsvorming in het montessorionderwijs sterk lijkt te leunen op de oefenplaatsbenadering, is ook de curriculaire benadering aanwezig. De dagelijkse sociale dynamiek in de heterogene groep is het kloppende hart van het burgerschaps- onderwijs, maar de praktijkvoorbeelden in deze publicatie laten zien dat montessorischolen veel meer doen dan vertrouwen op (spontane) ervaringen in de oefenruimte. Binnen de onderbouw worden wellevendheidslessen ingezet om kinderen taal en bewustzijn te geven voor hun sociale handelen. In de midden- en bovenbouw biedt kosmische opvoeding rijke kaders waarin maatschappelijke vraagstukken, morele afwegingen en het ontdekken van onderlinge afhankelijkheid kunnen worden verkend. In het voortgezet montessorionderwijs krijgen jongeren ruimtes waarin

het voorbereiden op volwassenheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid en deelname aan een groter geheel nadrukkelijk worden geoefend en doordacht begeleid.

Deze elementen maken duidelijk dat de curriculaire benadering de oefenplaats verdiept en ondersteunt. De twee benaderingen versterken elkaar doordat ze verschillende dimensies van burgerschap aanspreken: de ervaringsgerichte, deels onvoorspelbare sociale werkelijkheid van het samenleven en de doordacht vormgegeven leerlijnen en activiteiten die kinderen gericht toerusten om zich te verhouden tot de wereld om hen heen. De vraag is niet welke van de twee leidend zou moeten zijn, maar hoe scholen de wisselwerking optimaal kunnen benutten om burgerschap te laten gebeuren en tegelijkertijd doelbewust en volgens plan te expliciteren en verdiepen.

Dat brengt de onderwijspraktijk nieuwe vragen. Wat betekent het om burgerschap te expliciteren zonder het te verenigen? Hoe onderscheiden we wat wij als school belangrijk vinden van wat de buitenwereld belangrijk vindt? Wanneer is een dagelijkse interactie een kans voor burgerschapsvorming en wanneer is het slechts interactie? Hoe leidt de leraar zonder te sturen en ondersteunt die zonder het kind de ruimte te ontnemen? Hoe zorgen we dat vrijheidsgraden niet verworpen tot vrijblijvendheid, maar ook niet tot schijnautonomie die strak wordt geleid?

Montessorischolen staan niet alleen in deze zoektocht. Landelijk wordt gezocht naar manieren om burgerschap vorm te geven die zowel stevig als open zijn. Samen met de andere vernieuwingsscholen hebben montessorischolen in ons land wel een unieke positie, omdat hun pedagogische traditie al een eeuw bestaat en doordacht is op het gebied van sociale ontwikkeling en morele vorming. De vraag is of scholen die

traditie kunnen vertalen naar een verhaal dat de hedendaagse eisen niet wegduwt, maar dat ernaast kan bestaan. Een verhaal dat voldoende structuur biedt om herstelopdrachten te voorkomen, omdat het laat zien dat visie en praktijk elkaar versterken. Daarmee kan de montessoripraktijk een voorbeeld zijn voor de rest van het onderwijs.

Wanneer we die vertaalslag maken, kan de Onderwijsinspectie in de toekomst juist de kracht van montessorischolen herkennen in de manier waarop zij burgerschap niet alleen onderwijzen, maar belichamen. Deze publicatie eindigt dan ook niet met definitieve conclusies, maar met de erkenning dat de verdere ontwikkeling van burgerschap in het montessorionderwijs voortkomt uit vragen en de gezamenlijke zoektocht, niet uit zekerheden. Het zijn vragen die scholen nodig hebben om vooruit te komen en ruimte maken voor reflectie. Vragen zoals: hoe rusten we kinderen toe en monitoren we hun ontwikkeling, zonder hun perspectief te bepalen? Hoe ontwikkelen zij verantwoordelijkheid op een manier die werkelijk van henzelf is? Hoe blijven we trouw aan Montessori's pedagogiek, terwijl we bouwen aan een curriculum voor burgerschap dat helder, uitlegbaar en samenhangend is?

De uitdaging om burgerschapsvorming te expliciteren, die nu nog vaak als een last wordt ervaren, kan juist ook een katalysator zijn voor het montessorionderwijs. Het kan nieuwe perspectieven openen, leiden tot praktijkverbetering en wellicht zelfs ook tot praktijkvernieuwing. De eindopbrengst van het leernetwerk Montessori en Burgerschap, deze prachtige publicatie, vormt dan ook het startpunt voor montessorionderwijs om als breed lerend netwerk door te gaan. Burgerschap is immers geen papieren werkelijkheid, maar krijgt handen en voeten in de praktijk. Het is leren door te doen.



Saxion Progressive Education
UNIVERSITY PRESS

