



**Boek en**

burgerschap

**De rol van lezen bij  
burgerschapsvorming**



**Lezen**

STICHTING LEZEN

# **Boek en burgerschap**

De rol van lezen bij  
burgerschapsvorming

## Colofon

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
020-6230566  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### Auteur

Bram Eidhof (Instituut voor Publieke Waarden)

### Vormgeving Cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

**Citeren als:** Instituut voor Publieke Waarden (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2018 Stichting Lezen, Amsterdam.

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Burgerschap en onderwijs</b> .....	<b>5</b>
2.1 Over burgerschap .....	5
2.2 Waarom in het onderwijs?.....	5
2.3 Burgerschapsonderwijs anno nu .....	6
2.4 Recente beleidsontwikkelingen .....	8
<b>3 Taalontwikkeling, lezen en burgerschap</b> .....	<b>11</b>
3.1 Lezen en de huidige wetgeving .....	11
3.2 Wat is de relatie tussen taalontwikkeling en burgerschapsvorming?.....	12
3.3 Voorbeelden uit de praktijk .....	14
3.4 Welke mogelijkheden zijn er om het bevorderen van lezen te combineren met burgerschapsvorming? .....	16
<b>4 Aanbevelingen</b> .....	<b>19</b>
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>21</b>
<b>Bijlage I Opvattingen over burgerschap</b> .....	<b>24</b>
<b>Bijlage II Burgerschapsonderwijs in historisch perspectief</b> .....	<b>27</b>



## Voorwoord

In het onderwijs staat de ontwikkeling van kinderen en jongeren in brede zin centraal. Het onderwijs richt zich niet alleen op het bijbrengen van (vak)kennis en vaardigheden, maar beoogt ook om kinderen en jongeren te laten opgroeien tot actieve en betrokken burgers. In de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op het primair onderwijs is de burgerschapsopdracht als volgt vastgelegd:

“Het onderwijs gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie en is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.”

Burgerschapsvorming is geen vak op zich en over hoe het op een doeltreffende manier kan worden vormgegeven is weinig vastgelegd. Burgerschapsvorming is een algemene taak van de school en bevat vakoverstijgende elementen. Dat biedt ruimte, maar impliceert ook dat leraren het wiel zelf uit moeten vinden.

In deze beleidsnotitie wordt een stukje van dat wiel verkend, namelijk de mogelijkheden van de integratie van burgerschapsvorming en lezen. Uit onderzoek weten we dat het lezen (van fictie) positieve effecten heeft op competenties die samengaan met burgerschap (Stokmans, 2013). Lezers doen kennis op van de wereld, staan open voor anderen en kunnen zich zo ontwikkelen tot tolerante, verantwoordelijke en actieve burgers.

De notitie *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming* is opgesteld door het Instituut voor Publieke Waarden in opdracht van Stichting Lezen. In het Nederlandse onderwijs kunnen het boek en burgerschapsvorming elkaar zeker versterken. In deze notitie zijn hiervan *good practices* te vinden. We hopen dat de notitie en de mogelijkheden die hieruit voortvloeien, helpen om leesbevordering en burgerschapsvorming in de toekomst doeltreffender vorm te geven.

Gerlien van Dalen  
*directeur-bestuurder Stichting Lezen*



# 1 Inleiding

Burgerschapsvorming neemt een steeds prominenter plek in op de Nederlandse onderwijsagenda. Dat is niet vreemd. Docenten vinden burgerschapsvorming niet zomaar een belangrijk doel, maar hét belangrijkste doel van onderwijs (De Nationale DenkTank, 2015). Daarin worden zij gesteund door hun schoolbesturen. En ook de Tweede Kamer pleit steeds vaker voor substantiëler burgerschapsonderwijs. De magere vijf Kamervragen en regeringsbrieven die er tussen 2006 en 2011 aan werden gewijd, zijn er tussen 2011 en 2016 maar liefst zestig geworden. En de resultaten blijven voornamelijk achter bij de verwachtingen. Zo constateert de Inspectie van het Onderwijs dat de aandacht die aan burgerschapsonderwijs wordt besteed nog weinig systematisch en substantieel is. Ondertussen nemen de spanningen in de maatschappij eerder toe dan af: inmiddels vinden acht op de tien Nederlanders dat er (heel) veel spanningen in de samenleving zijn tussen bevolkingsgroepen (Schmeets & De Witt, 2017). Daarmee blijft de maatschappelijke urgentie om werk te maken van burgerschapsonderwijs onverminderd groot.

Op dit moment ontstaat er een grote discrepantie tussen de politiek-maatschappelijke verwachtingen van burgerschapsonderwijs enerzijds en de mate waarin scholen daarin gefaciliteerd worden anderzijds. Veel scholen besteden mondjesmaat aandacht aan burgerschapsonderwijs of zoeken nog naar manieren om een concrete invulling te geven aan de opdracht tot burgerschapsvorming. De kwaliteit van het burgerschapsonderwijs hangt op dit moment vaak nog af van de bevoegdheid van een docent, waardoor er weinig verankering plaatsvindt. Bovendien krijgen de kwalificatiedoelen doorgaans voorrang, omdat scholen op die doelen beoordeeld worden door zowel de Inspectie van het Onderwijs als de leerlingen/studenten die een opleiding kiezen en hun ouders. Het zou dan ook nuttig zijn wanneer scholen meerdere doelen weten te combineren. Zoals leesonderwijs met de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Dat is niet alleen theoretisch interessant, maar ook een concrete en expliciete wens van docenten burgerschap in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Zo gaan er steeds vaker stemmen op om in het mbo een vak als Nederlands te combineren met burgerschap. Nadat de historie en de huidige beleidsontwikkelingen zijn geschetst, verkent deze beleidsnotitie daarom de kansen en mogelijkheden die de combinatie van leesonderwijs en burgerschapsonderwijs kan bieden.





## **2 Burgerschap en onderwijs**

### **2.1 Over burgerschap**

Het begrip 'burgerschap' wordt niet eenduidig gebruikt. Door de decennia heen zijn er verschillende zaken mee aangeduid. Daarom expliciteren we hier eerst die verschillende zaken die 'burgerschap' worden genoemd.

#### **Burgerschap als juridische status**

Staatsburgerschap is de formele juridische status die een natuurlijk persoon tot burger van een natie maakt. Het staatsburgerschap heeft door de eeuwen heen een ontwikkeling doorgemaakt. Marshall schetst de grote lijnen van de invulling van het begrip in de afgelopen eeuwen (Marshall, 1963).

In de 18<sup>e</sup> eeuw werd de toegang tot de rechter, de gelijkheid voor de wet, en de wet boven alles van steeds groter belang geacht. De problematische beperking die in deze opvatting besloten lag, is dat wetten doorgaans niet neutraal waren en bepaalde groepen achterstelden, en dat inspraak in de wetgeving was voorbehouden aan een kleine elite van burgers. In de 19<sup>e</sup> eeuw volgde daarom in veel landen de toegang tot de politiek, in de vorm van verkiezingen. Hiermee werd de mogelijkheid om de gang naar de rechter te maken volwaardiger: men had immers inspraak gehad in de wetgeving. Maar ook dat was nog niet genoeg om tot een volledig volwaardig burgerschap te komen, volgens Marshall. Een stem is immers niet veel waard wanneer je niet geïnformeerd bent over maatschappij en politiek, of wanneer je sterk afhankelijk bent van anderen. Burgers die zich, bijvoorbeeld, iedere dag zorgen moesten maken over of ze die avond wel te eten zouden hebben, zouden niet voldoende tijd of urgentie ervaren om zich betrokken te voelen bij de democratie of de publieke zaak.

Daarom gaan er tegenwoordig met de formele status van staatsburger rechten en plichten gepaard. Dat zijn in Nederland burgerrechten zoals vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en sociale rechten (bijvoorbeeld het recht op onderwijs en het recht op een uitkering). Daarnaast zijn er aan het staatsburgerschap ook plichten verbonden – in algemene zin samen te vatten als de plicht om je aan de wetten van het land te houden, en daaruit voortvloeiende plichten zoals het betalen van belasting en de leerplicht.

#### **Opvattingen over burgerschap**

Binnen deze set van juridische rechten en plichten zijn er vele mogelijkheden om je als burger te manifesteren. Daar zijn ook uiteenlopende ideeën over in de politieke theorie (zie bijlage I). In politieke discussies over burgerschap en burgerschapsonderwijs worden vaak de verschillen in normatieve uitgangspunten van verschillende politieke partijen benadrukt. Dat bemoeilijkt het vormen van consistent en effectief beleid. Het vinden van consensus over het wát is een moeilijk proces, toch zijn politieke partijen eensgezind over dát het onderwijs een burgerschapsvormende taak heeft.

### **2.2 Waarom in het onderwijs?**

Daar zijn verschillende redenen voor. Ten eerste worden scholen gezien als autoriteit op het gebied van leren. Het formele onderwijs is de meest georganiseerde vorm van leren, en de Tweede Kamer heeft zeggenschap over het curriculum. Bovendien kan onderwijs niet waardenneutraal zijn – ook iets

kleins als orde houden impliceert het voorleven van de norm 'respect voor de docent/autoriteit'. Bovendien worden leerlingen naarmate hun schoolloopbaan voortduurt zelfstandiger, en leren ze allerlei vaardigheden en vakkennis. Daarmee impliceren we dat we dat belangrijk vinden. Met andere woorden: waardevrij onderwijs bestaat niet. Dan is het goed om de waarden die we als maatschappij of school nastreven te expliciteren, zodat we als maatschappij, leerlingen en ouders een bewuste keuze kunnen maken.

Ten tweede zijn scholen relatief divers. Hoewel ook scholen gesegregeerd zijn naar sociaal-economische status en etniciteit, en leerlingen typisch vanaf 12-jarige leeftijd worden ingedeeld naar cognitief niveau, zijn klassen typisch diverser samengesteld dan het sociale netwerk van leerlingen en hun ouders. Omdat de samenleving ook pluriform is, en leerlingen uiteindelijk hun burgerschapscompetenties in de samenleving zullen kunnen uitoefenen, wordt de school veelal als 'oefenplaats' voor burgerschap of democratie aangemerkt.

Ten derde bereikt het onderwijs, als gevolg van de leer- en kwalificatieplichten, vrijwel iedere minderjarige Nederlander. Er is geen ander instituut dat zoveel minderjarige Nederlanders bereikt. Daarom noemde toenmalige minister van Onderwijs Jo Ritzen de school ook 'de enige gemeenschappelijke ervaring' in de pluriforme samenleving. Dat maakt het onderwijs een aantrekkelijk beleidsinstrument. Het grote bereik van het onderwijs is in dat opzicht te meer van belang omdat het daarmee een compenserende functie kan hebben. Sommige groepen leerlingen krijgen van huis uit immers weinig democratische bagage mee. Voor alle, maar juist ook voor die groepen leerlingen, kan het onderwijs het verschil maken.

Daarnaast zijn er instituties waar informeel en op vrijwillige basis over burgerschap en democratie geleerd wordt, zoals sportverenigingen, debatcentra en bibliotheken. Zo organiseert de bibliotheek van Almere regelmatig debatavonden over de pedagogische civil society<sup>1</sup> en organiseert de bibliotheek Utrecht laagdrempelige publieke gesprekken over het samenleven in de stad.

### **2.3 Burgerschapsonderwijs anno nu**

Decennialang heeft de Tweede Kamer met de normatieve discussie over burgerschap geworsteld (zie bijlage II voor een toelichting). Pas na de politieke moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh kwam daar verandering in. In 2006 werd burgerschapsvorming een expliciete wettelijke opdracht voor scholen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. In de huidige wetgeving voor het primair en voortgezet onderwijs staat:

Het onderwijs:

- gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> De pedagogische civil society is het idee dat opvoeden in de hele maatschappij gebeurt of zou moeten gebeuren, in plaats van alleen thuis. Het is een antwoord op de vraag wie of wat gezag zou moeten hebben in een samenleving, nu traditionele bronnen van gezag (religie, politiek, vakbonden) aan kracht hebben ingeboet.

<sup>2</sup> De burgerschapsopdracht is opgenomen in de Wet op het primair onderwijs (artikel 8.3), de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 17) en de Wet op de expertisecentra (artikel 11.4).

Voor het middelbaar beroepsonderwijs bestaan er kwalificatie-eisen. Daarmee moet invulling worden gegeven aan burgerschapsonderwijs vanuit *“de zogenaamde politiek-juridische dimensie, de economische dimensie, de sociaal-maatschappelijke dimensie en die van vitaal burgerschap. Daarin wordt aandacht gevraagd voor onder meer ‘omgaan met waardendilemma’s...’ ook in relatie met ‘basiswaarden als (...) uitgangspunt in (...) meningsvorming en (...) handelen...’, ‘breed geaccepteerde sociale omgangsvormen...’, ‘respect voor culturele verscheidenheid...’ en ‘rechten en plichten in Nederland...’.*” Ook de *“parlementaire democratie, de rechtsstaat en het rechtssysteem”* zijn daarvan onderdeel, evenals de *“grondrechten en plichten in Nederland”* (MBO Raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Sinds 2016 zijn daar kennis van mensenrechten en kritische denkvaardigheden – zoals het beoordelen van informatie, van perspectief kunnen wisselen en kunnen nadenken over eigen opvattingen – aan toegevoegd.

Scholen in het primair onderwijs, voorgezet onderwijs en middelbaar onderwijs zijn overigens niet verplicht om deze onderwijsdoelen te realiseren. Ze zijn louter verplicht om een inspanning te doen. Voor zover er verplichtingen zijn, gaan die over het hebben van een visie en het verzorgen van een aanbod. Minimumeisen worden er niet gesteld door de wetgever. De Inspectie van het Onderwijs doet ook geen uitspraken over de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in het mbo. In die zin blijft het burgerschapsonderwijs vrij kwetsbaar: er wordt immers niet veel formele prioriteit aan toegekend. Daarnaast vinden veel scholen de huidige doelen weinig specifiek. Zo constateerde de PO-Raad (2015) dat scholen een ‘grote vrijheid bij de invulling van hun burgerschapstaak’ kennen, en dat zowel leraren als schoolleiders ‘signalen [geven] dat zij te weinig richting en houvast vinden in het formele curriculum in de huidige vorm’. In dat opzicht heeft het mbo een streepje voor, omdat er doorgaans een vak met afgebakende uren aan burgerschap wordt besteed.

Het is dan ook niet verrassend dat zowel de Onderwijsraad als de Inspectie van het Onderwijs als internationale onderzoeken laten zien dat het burgerschapsonderwijs nog niet ten volle tot bloei is gekomen. Zo stelt de Onderwijsraad *“dat de ontwikkeling en implementatie van burgerschapsonderwijs een complexe opgave voor scholen blijkt. Er zijn nog weinig bewezen effectieve methoden en instrumenten voorhanden en de wetgeving is onduidelijk.”* Het internationaal vergelijkende onderzoek ICCS laat bovendien zien dat Nederlandse 14-jarigen relatief weinig burgerschapskennis hebben, dat zij relatief negatieve houdingen ten opzichte van gelijke rechten voor migranten hebben, en dat er een relatief grote ongelijkheid in burgerschapskennisniveau is tussen vmbo- en vwo-leerlingen. Die ongelijkheden worden niet kleiner in het tertiair onderwijs: maar liefst 61% van de jongeren tussen de 18 en de 25 denkt geen enkele invloed te hebben op wat de regering doet. Dit gevoel is niet gelijk verdeeld: meer dan 7 op de 10 mbo’ers ervaart politieke machteloosheid, tegenover 5 op de 10 ho- of wo-opgeleiden (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). Docenten in het mbo rapporteren dat er in toenemende mate extremistische uitingen worden gedaan door studenten, en dat hun studenten ontvankelijker zijn geworden voor complottheorieën (SLO & Diversion, 2016; Kleijwegt, 2016).

Dat zijn de meest zorgwekkende resultaten op leerlingniveau. De verklaring op instellingsniveau lijkt te liggen in een weinig systematische en substantiële aanpak. Zo constateert de Inspectie van het Onderwijs (2015) dat zowel *“po-scholen als vo-scholen vaak weinig doelgericht [zijn] of planmatig van opzet. Veel scholen werken nog weinig planmatig aan [burgerschapsonderwijs] en hebben geen duidelijke, concrete leerdoelen.”* In het mbo heeft ongeveer de helft van de instellingen geen

centrale visie op burgerschapsonderwijs, en geeft een kwart aan dat de uitvoering van instellingsbrede afspraken over burgerschapsonderwijs stagneert in de managementlagen tussen instellingsbrede beleidsmakers en de decentrale opleidingen. Ook de mbo-instellingen geven aan dat het onderwijsteams onduidelijk is wat er van hen wordt verwacht als het gaat om goed burgerschapsonderwijs (Elfering, Den Boer, & Tholen, 2016). Dat wordt nog gecompliceerder door een gebrek aan consensus binnen instellingen. Waar slechts een kwart van de medewerkers van de instelling zicht heeft op de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, vindt de meerderheid van de beleidsmedewerkers, docenten en studenten dat het huidige burgerschapsonderwijs versterkt zou moeten worden. Er lijkt zowel in het po, als in het vo en mbo sprake van stagnatie.

## **2.4 Recente beleidsontwikkelingen**

Welke impasses moeten er doorbroken worden om de huidige stagnatie van het burgerschapsonderwijs op te heffen? In een recent advies aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap constateren Eidhof en Kruiter (2016) dat er op vier gebieden impasses ontstaan:

- Normativiteit – Welke definitie van goed burgerschap hanteren we in het onderwijs? En welk deel daarvan wordt nationaal, op school of door leerlingen zelf bepaald?
- Prioriteit – Hoe zwaar weegt het belang van burgerschapsonderwijs ten opzichte van andere doelen? In hoeverre rekenen we scholen er op af? Maken we er uren voor vrij in het curriculum?
- Professionaliteit – Welke toerusting heeft een schoolleider of docent nodig om hoogwaardig burgerschapsonderwijs te verzorgen?
- Effectiviteit – Hebben we inzicht in duurzame effecten van burgerschapsonderwijs? Wordt er in methodes en lessen gebruikgemaakt van werkzame mechanismes?

Vooral op het gebied van normativiteit en prioriteit zijn er momenteel ontwikkelingen. Voor het primair en voortgezet onderwijs bereidt het ministerie van OC&W wetgeving voor met een meer specifieke, minder vrijblijvende definitie van burgerschapsvorming. Met die meer gedetailleerde definitie in de hand kan de Inspectie van het Onderwijs haar toezicht aanscherpen, zodat burgerschapsonderwijs meer formele prioriteit krijgt. Daarnaast vindt er een herziening van het curriculum plaats, waarin burgerschapsvorming een prominente plaats krijgt. Daar zal vooral over de doelen van burgerschapsonderwijs worden nagedacht, en niet zozeer over randvoorwaardelijke zaken, zoals budget, tijd en middelen om vorm te geven aan burgerschapsonderwijs.

Voor het mbo is er recentelijk een Burgerschapsagenda opgesteld door het ministerie van OC&W en de MBO-raad. Onderdelen daarvan zijn het komen tot een duidelijke definitie van burgerschap en meer aandacht voor kwaliteitszorg. Met andere woorden: de Burgerschapsagenda zal deze zaken niet opleggen, maar zal veeleer processen entameren die tot een meer duidelijke definitie en minder vrijblijvende kwaliteitszorg leiden.

Zoals eerder beschreven is er in Nederland geen eenduidig idee over burgerschap. Sommige wetenschappers noemen burgerschap zelfs een 'in essentie betwist concept'. Die stelling behoeft nuancering. Er is namelijk wel degelijk grote consensus over waar burgerschap in de Nederlandse samenleving in de kern uit zou moeten bestaan. Meer dan 90% van de Nederlanders steunt de uitgangspunten van onze democratische rechtsstaat, en vindt dat zaken als kennis over de grondwet

onderwezen zouden moeten worden. Die minimale kern geniet niet alleen brede steun, maar is ook functioneel. Onze democratische rechtsstaat wordt niet alleen gewaardeerd om haar intrinsieke waarde, maar ook vanwege haar functionaliteit. In een samenleving met vele grondwettelijke vrijheden, dient de democratische rechtsstaat in ieder geval de volgende functies:

- het hanteren van conflicten op een zo vreedzaam en rechtvaardig mogelijke manier;
- het vermogen tot continue verandering via vormen van collectieve, democratische besluitvorming;
- het bestrijden van willekeur;
- het bestrijden van machtsmisbruik.

Hoewel over de precieze invulling hiervan discussie is – zoals over de grenzen van de vrijheid van meningsuiting, die de tweede en derde functie dient – bestaat er over deze functies zelf grote consensus. Meer dan 90% van de bevolking steunt de democratie en de rechtsstaat, en maar liefst 91% van de bevolking vindt het verstandig om op school aandacht te besteden aan de grondwet. Tegelijkertijd komen ook twee andere waarden prominent terug in de discussie over burgerschapsonderwijs, te weten de vrijheid van onderwijs en de autonomie van het kind. Aan die waarden zullen nationale wetgeving en het onderwijs ook recht moeten doen. Kortom: uiteindelijk zal alleen een gelaagde definitie van burgerschap recht doen aan de complexe normatieve discussie.

Zo'n gelaagde definitie bestaat dan uit:

- nationale consensusdoelen
- schoolspecifieke doelen
- individuele doelen van leerlingen

Vaak worden deze doelen concreet gemaakt in competenties. Competenties bestaan uit een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen, die een persoon in staat stellen om iets te doen. Het vatten van doelen in competenties maakt de normatieve discussie eenvoudiger. Leerlingen worden immers wel uitgerust om iets te kunnen, maar ze krijgen niet de opdracht om iets te doen. Ze krijgen een mogelijkheid, in plaats van een opdracht tot bepaald gedrag. Dat respecteert de autonomie van het kind, en laat vrijheid om in burgerschapssituaties telkens een situatiespecifieke afweging te maken.

Zodra de nationale definitie van burgerschap beter geëxpliciteerd wordt, zal er meer formele prioriteit aan burgerschapsonderwijs worden gegeven. Naar verwachting zal er om die grotere prioriteit waar te maken vervolgens meer aandacht ontstaan voor professionaliteit en effectiviteit van het gegeven burgerschapsonderwijs. Daarom is het van belang om bij het ontwerpen van burgerschapsonderwijs alvast daarop te anticiperen.

### **Effectiviteit**

Het wetenschappelijk onderzoek naar burgerschapsonderwijs is lange tijd schaars geweest. Pas in de afgelopen tien jaar is er substantiëler empirisch onderzoek naar burgerschapsonderwijs gedaan. Dit is niet de plek om een allesomvattende samenvatting te geven. Wél is er aandacht voor een aantal principes die uit dat onderzoek zijn te destilleren.

Ten eerste is onderzocht in hoeverre de mate waarin waarden of principes voorgeschreven worden, invloed heeft op de uitkomsten van het onderwijs. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een directieve en een non-directieve aanpak. Waar bij een directieve aanpak de nadruk ligt op het volgen van een set regels en goed gedrag, ligt bij een non-directieve aanpak de nadruk op het creëren van mogelijkheden waarin leerlingen zelf maatschappelijke onderwerpen verkennen en hun mening vormen. Een langdurig onderzoek naar programma's met een directieve aanpak laat zien dat van de 60 gemeten uitkomsten slechts 2 een positieve correlatie hadden met de inzet van dergelijke programma's, terwijl er op basis van kans 3 positieve uitkomsten verwacht zouden worden (Social and Character Development Research Consortium, 2010). Elementen van de non-directieve aanpak laten veelbelovender resultaten zien. Zo is de meest consistente voorspeller van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties de aanwezigheid van een open klassenklimaat, waarin maatschappelijk controversiële onderwerpen worden besproken, verschillende perspectieven worden belicht, en leerlingen zich veilig voelen om hun eigen perspectief of vragen te delen (Geboers et al., 2013). Kortom: burgerschap laat zich niet zomaar afdwingen; wél zijn er omstandigheden die stimulerend werken.

Ten tweede laat onderzoek zien dat docenten het verschil kunnen maken. Bijvoorbeeld wanneer ze zich uitspreken voor een bepaalde manier van met elkaar omgaan, of wanneer ze de waarden die we belangrijk vinden ook zelf voorleven. Als dat niet gebeurt, heeft dat ook effect. Zo laat onderzoek bijvoorbeeld zien dat wanneer leerlingen zich in de klas niet gelijkwaardig behandeld voelen, ze de waarde van gelijkwaardigheid in de maatschappij minder onderschrijven (Abdelzadeh, Zetterberg, & Ekman, 2015).

Daarnaast lijkt het leereffect van activiteiten, zoals een maatschappelijke stage, aanzienlijk groter te zijn wanneer er tijdens of na afloop van de activiteit hoogwaardige reflectie plaatsvindt (Van Goethem et al., 2014). In algemene zin sorteren docenten die zelf op een gerelateerd terrein een opleiding hebben genoten meer effect als het gaat om burgerschapsonderwijs (Isac et al., 2013). Maar ook persoonlijke ervaringen kunnen tellen: zo lijken biculturele docenten beter in het leiden van klassikale discussies over maatschappelijk controversiële onderwerpen (Radstake & Leeman, 2010).

Ten slotte laat onderzoek zien dat een enkel project of kortdurende projecten weinig effect sorteren (Nieuwelink et al., 2016). Het kleine aantal onderzoeken dat gedaan is naar het de impact van duur, laat zien dat programma's met langere duur grotere effecten hebben. Kortom: wanneer er structureel aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs, zullen de leeruitkomsten beter bekliven.

### 3 Taalontwikkeling, lezen en burgerschap

Welke rol kan lezen spelen bij de bevordering van burgerschap in het onderwijs? We verkennen eerst welke burgerschapsdoelen zich goed lenen voor het inzetten van lezen als onderwijsinstrument. Vervolgens bespreken we wetenschappelijke inzichten over de relatie tussen taalontwikkeling, lezen en burgerschapsvorming. Ten slotte bespreken we een aantal praktijkvoorbeelden en ontwerpprincipes voor toekomstige combinaties van leesonderwijs en burgerschapsonderwijs.

#### 3.1 Lezen en de huidige wetgeving

Zoals eerder beschreven, bestaat er een scala aan mogelijke burgerschapsdoelen. Of daar via het lezen een bijdrage aan kan worden geleverd, verschilt per doel. De belangrijkste doelen in de huidige wet- en regelgeving zijn in het mbo: aandacht besteden aan *“de zogenaamde politiek-juridische dimensie, de economische dimensie, de sociaal- maatschappelijke dimensie en die van vitaal burgerschap”*.

Dat zijn nog tamelijk abstracte doelen, die op dit moment geen resultaatverplichting kennen. Wat moet er volgens de wetgever onderdeel zijn van die dimensies?

*“Daarin wordt aandacht gevraagd voor onder meer ‘omgaan met waardendilemma’s...’ ook in relatie met ‘basiswaarden als (...) uitgangspunt in (...) meningsvorming en (...) handelen...’, ‘breed geaccepteerde sociale omgangsvormen...’, ‘respect voor culturele verscheidenheid...’ en ‘rechten en plichten in Nederland...’.”* Ook de *“parlementaire democratie, de rechtsstaat en het rechtssysteem”* zijn daarvan onderdeel, evenals de *“grondrechten en plichten in Nederland”* (MBO Raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Sinds 2016 zijn daar kennis van mensenrechten en kritische denkvaardigheden – zoals het beoordelen van informatie, van perspectief kunnen wisselen en kunnen nadenken over eigen opvattingen – aan toegevoegd.

Deze doelen worden doorgaans gevat in competenties. Competenties bestaan uit kennis, houdingen en vaardigheden. Sommige kennis is relatief formeel van aard, zoals kennis over mensenrechten, de parlementaire democratie of het rechtssysteem. Voor het opdoen van die kennis zijn studieboeken en klassikale instructie het meest geschikt. Andere door de wetgever benoemde kennis – zoals kennis over culturele verscheidenheid, eigen en andere opvattingen of sociale omgangsvormen – kan ook in informele contexten of uit literatuur worden opgedaan. Kritische denkvaardigheden zijn ook goed te ontwikkelen door het lezen van literatuur, met name als daar naderhand op wordt gereflecteerd en over wordt gediscussieerd. Cognitief onderzoek laat namelijk zien dat mensen van nature niet erg kritisch zijn op hun eigen denkprocessen, zeker niet in groepen gelijkgestemden (Mercier & Sperber, 2017). Ze zijn een stuk kritischer op andermans redeneringen. Een van de zaken die bijzonder is aan literatuur is dat lezers zich juist laten verplaatsen in andere perspectieven. Dat kan het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden stimuleren. Ten slotte is lezen ook een manier om houdingen ten opzichte van maatschappelijke en democratische principes te veranderen, en nodigt lezen uit tot reflectie op de eigen opvattingen.

Ook in het primair en het voortgezet onderwijs zijn er wettelijke burgerschapsdoelen geformuleerd waar lezenderwijs aan gewerkt kan worden:



Het onderwijs:

- gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.<sup>3</sup>

Hoewel de termen 'actief burgerschap' en 'sociale integratie' niet nader gedefinieerd zijn, is het kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen een taak die via het lezen van boeken plaats zou kunnen vinden. Te meer daar niet iedere klas of school de volle diversiteit aan achtergronden en culturen van leeftijdgenoten bevat die de Nederlandse samenleving rijk is. Naar verwachting zal in toekomstige wetgeving nog meer nadruk liggen op een set van sociale en maatschappelijke competenties die medeontwikkeld kunnen worden door leesonderwijs, zoals het kunnen omgaan met verschillende perspectieven op sociale, maatschappelijke of politieke vraagstukken.

### **3.2 Wat is de relatie tussen taalontwikkeling en burgerschapsvorming?**

Het meeste onderwijskundig wetenschappelijk onderzoek richt zich op afzonderlijke vaardigheden en competenties, zoals lezen, rekenen, metacognitieve ontwikkeling of burgerschapsontwikkeling. Hoe deze vaardigheden en competenties aan elkaar gerelateerd zijn, wordt veel minder onderzocht. Hier zetten we een aantal belangrijke inzichten uit de wetenschappelijke literatuur op een rij. We behandelen zowel de relatie tussen taalontwikkeling en burgerschapsvorming als literatuur die specifiek ingaat op de gevolgen van lezen.

Vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines zijn er aanwijzingen dat taalvaardigheid een positief effect kan hebben op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Zo stellen filosofen dat taal van belang is om betekenis te geven aan de wereld. Taalfilosofen benadrukken twee aspecten van taal (Taylor, 1985). Enerzijds dat taal gebruikt kan worden om de gepercipieerde werkelijkheid te beschrijven en relaties tussen objecten te duiden. Zo kunnen we abstraheren en de sociale en fysieke wereld met elkaar bespreken. Anderzijds stelt taal ons ook in staat om onze eigen overtuigingen en gevoelens expliciet te maken. Ook op de innerlijke wereld kan worden gereflecteerd, in afzondering of met elkaar. Zo kan zelfreflectie en zelfregulatie plaatsvinden, maar kan er ook intersubjectiviteit worden ontwikkeld. Dat is het proces waarin gesprekspartners een gedeelde representatie van de werkelijkheid vormen die functioneel is voor de doelen van het gesprek. Het kunnen beschrijven van de wereld, maar ook het vermogen tot zelfreflectie en zelfregulatie is van belang in burgerschapsituaties. Zonder het vermogen om zich in een ander te verplaatsen, is bijvoorbeeld het vermogen om conflicten op te lossen of om te gaan met verschillen sterk beperkt.

Ook in de sociale-cognitiewetenschap en de politieke wetenschappen wordt de rol van taal benadrukt. Zo stelt de invloedrijke politieke socialisatietheorie van Brady, Verba en Scholzman (1995) dat taalvaardigheid een essentiële hulpbron is voor politieke participatie. Zij stellen dat taalvaardigheid van belang is omdat zij burgers in staat stelt om anderen te overtuigen en te betrekken en om via het gesproken of geschreven woord te organiseren. Met gesprekken, debatten

---

<sup>3</sup> De burgerschapsopdracht is opgenomen in de Wet op het primair onderwijs (artikel 8.3), de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 17) en de Wet op de expertisecentra (artikel 11.4).

en discussies kunnen gespannen situaties en conflicten op een geweldloze manier worden opgelost. Brady en collega's wijzen op de rol van de school bij het ontwikkelen van taal, vooral als het gaat om leerlingen met een taalarme thuisomgeving. In de sociale-cognitiewetenschap hebben verschillende onderzoeken laten zien dat de ontwikkeling van taalvaardigheid het vermogen bevordert om het perspectief van een ander aan te nemen. Zo werd bijvoorbeeld aangetoond dat autistische kinderen naarmate hun taalvaardigheid groter was, zich beter in anderen konden verplaatsen (Happé, 1995). Verschillende wetenschappelijke disciplines bieden dus aanwijzingen dat taal ertoe doet bij de ontwikkeling van burgerschap.

### **Het belang van lezen**

Lezen is een essentiële vaardigheid voor alle Nederlandse burgers. Zonder leesvaardigheid is het vrijwel onmogelijk om zelfredzaam te zijn in de Nederlandse verzorgingsstaat, die met haar hoogwaardige bureaucratie een groot beroep doet op het vermogen van burgers om teksten te begrijpen. Daarnaast is vaardigheid in lezen een randvoorwaarde bij de meeste schoolvakken. Veel kennis wordt immers overgedragen via lesboeken en teksten. En aangezien lezen bijdraagt aan de ontwikkeling van de woordenschat, draagt het ook bij aan communicatieve vaardigheden die in burgerschapssituaties kunnen worden gebruikt (zie b.v. Stokmans, 2013). Ook de positieve invloed van lezen tijdens de jeugd op verschillende taalvaardigheidscomponenten is uitvoerig empirisch gestaafd (zie b.v. Mol & Bus, 2011). Tegelijkertijd is het een misvatting dat leesvaardigheid *an sich* noodzakelijk of genoeg zou zijn om je als burger te kunnen manifesteren. Ook een ongeletterde kan zich immers verbaal mengen in maatschappelijke discussies, of in daden bijdragen aan sociale activiteiten, zoals de bestrijding van eenzaamheid. En ook de grootste criminelen en antidemocraten kunnen uitstekend in staat zijn om teksten te doorgronden. Kortom: voor goed burgerschap zijn ook ontwikkelde burgerschapscompetenties nodig.

### **De rol van lezen in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties**

Relatief recente publicaties laten zien dat lezen tevens een specifieke bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. De meest voor de hand liggende manier is dat via het lezen kennis over de wereld kan worden opgedaan, en dus ook over democratische en maatschappelijke thema's. Daarnaast kan het ervaren van een hoge mate van betrokkenheid en persoonlijke relevantie tijdens het lezen van fictie het empathisch vermogen vergroten. Ook het lezen van in het bijzonder narratieve fictie heeft een empathieverhogend effect (Bal & Velkamp, 2013; Koopman, 2017). Empathie hangt weer samen met het vermogen tot pro sociaal en coöperatief gedrag, die bouwstenen zijn voor burgerschapsgedrag (Stocks, Lishner, & Decker, 2009).

In het schaarse empirisch onderzoek naar de relatie tussen taalontwikkeling en burgerschapscompetenties worden de begrijpend-lezen-scores in groep 5 en 8 van het primair onderwijs gebruikt. Zowel de score in groep 5 als de verschilcores (groei in vaardigheid tussen groep 5 en 8) blijkt sterk samen te hangen met burgerschapssuitkomsten, ook nadat op invloeden van intelligentie en andere factoren is gecontroleerd. In het bijzonder hangen de begrijpend-lezen-scores samen met positieve burgerschapshoudingen en -kennis; in mindere mate met burgerschapsvaardigheden. Intelligentie en wiskundevaardigheden hangen niet of veel minder sterk samen met burgerschapssuitkomsten (Eidhof et al., 2017). Zo hangen wiskundevaardigheden, bijvoorbeeld, alleen samen met burgerschapskennis, maar niet met burgerschapshoudingen, -vaardigheden of reflectie. Deze bevindingen suggereren dat de ontwikkeling van begrijpend lezen en

de ontwikkeling van burgerschapscompetenties hand in hand gaan, en dat investeren in lezen een substantieel effect kan sorteren. Een belangrijke nuancering van de bevindingen is dat deze samenhang geconstateerd is in het primair onderwijs. Het zou daarom kunnen dat deze relatie afhankelijk is van een veilig schoolklimaat, zoals in vele basisscholen aanwezig.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat lezen een vorm van *extended* of indirect contact kan zijn (ook wel aangeduid als 'veilige experimenteerruimte', bijvoorbeeld door Mia Stokmans (2013)). In recent onderzoek werden verhalen over vriendschap tussen Nederlandse kinderen en vluchtelingenkinderen voorgelezen. Dat leidde indirect tot positievere houdingen ten opzichte van vluchtelingen, via een afname in handelingsverlegenheid van de kinderen (Knape, 2016). Met andere woorden: door kinderen via verhalen kennis te laten maken met andere groepen kinderen, kan verlegenheid en onhandigheid in de omgang met andere groepen mensen verminderd worden.

### **3.3 Voorbeelden uit de praktijk**

In de praktijk wordt de meerwaarde van lezen en burgerschapsonderwijs in projecten gevat, zij het sporadisch. Zo zet de organisatie Nieuwsbegrip het lezen van teksten over actuele onderwerpen in om onder meer kritische denkvaardigheden te stimuleren, al ligt de nadruk hier op het bevorderen van begrijpend lezen en rekenen (Nieuwsbegrip, z.d.).

#### **Extended contact en kinderfilosofie**

De Statenschool in Dordrecht is een *good practice* als het gaat om burgerschapsonderwijs. Als openbare basisschool voor Jenaplanonderwijs heeft de school extra aandacht voor de brede ontwikkeling van leerlingen. Als sinds de jaren negentig ziet de school het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de democratische samenleving als een centraal leerdoel. Wat deze school bijzonder maakt, is dat de leerlingpopulatie een grote diversiteit kent, zowel in sociaal-economisch als in etnisch opzicht (Nieuwelink et al., 2016).

Vanaf groep 1 tot en met groep 8 hebben de leerlingen in ieder geval een keer per twee weken filosofieles. In aanvulling daarop kan een docent ook spontaan aandacht besteden aan filosofie, als het moment daarom vraagt. In de filosofielessen worden zowel persoonlijke als maatschappelijke onderwerpen, zoals het thema 'vrijheid' of de Tweede Wereldoorlog, besproken. In de lessen wordt ook gebruikgemaakt van verhalen. Zo wordt er bij de jongere kinderen vaak een verhaal voorgelezen dat over het thema van de les gaat.

De meerwaarde van het gebruik van verhalen is groot, volgens de betrokken leerkracht. Met name omdat een verhaal niet direct over jezelf of een andere klasgenoot gaat. Volgens leerkracht Coby Lengton leidt dat tot meer diepgang: *"Bij moeilijke onderwerpen, zoals pesten, komt er dan veel meer uit, ook dingen waarvan je geen idee had dat het speelde. Een kind hoeft dan niet per se te zeggen: 'Ik word gepest.' Nee, het gesprek kan gaan over 'dat meisje dat werd gepest' en een leerling kan inbrengen: 'Maar als...' Op die manier durven kinderen makkelijker hun ervaringen naar voren te brengen, en kunnen we er met z'n allen over nadenken."*

Zo biedt een verhaal vooral emotionele veiligheid, door meer afstand te creëren tot beladen onderwerpen. In die zin is deze interventie ook een *extended* contact-interventie. Vervolgens kan, zo nodig, in stappen worden toegewerkt naar het bespreekbaar maken of tegengaan van het

daadwerkelijke pesten, of kunnen er samen algemene regels worden opgesteld. Kinderen en hun Morele Talenten (KMT) is een onderwijsmethode voor morele ontwikkeling die ook gebruikmaakt van verhalen om morele dilemma's te introduceren. Deze methode is overigens inmiddels uit de handel genomen vanwege onvoldoende interesse in het primair onderwijs.

### **Fake news**

Jasper Rijpma heeft als docent aan het Hyperion Lyceum in Amsterdam aandacht besteed aan de rol van lezen in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Specifiek gaat hij in op het belang van kritisch lezen en op het bepalen van de mate van objectiviteit bij het lezen van teksten. Hij gebruikt daarvoor in het vak Grote Denkers *fake news*-websites over Martin Luther King, de islam en Anne Frank. Deze websites lijken op het eerste gezicht legitiem, maar worden onderhouden door neonazistische groeperingen.

Ook het Tiener College in Gorinchem combineert taalonderwijs met mens- en maatschappijvakken. De leerlingen werken in betekenisvolle, maatschappelijke projecten, waarin ook lessen rond het nieuws worden geïntegreerd.

Deze voorbeelden illustreren de breed levende behoefte aan meer aandacht voor mediawijsheid, oftewel aan meer kennis van en een kritische omgang met het nieuws. Daarin speelt leesvaardigheid een belangrijke rol. Uit een enquête van *Nieuwsuur* blijkt dat 80% van de docenten maatschappijleer het soms of regelmatig oneens is met leerlingen over feiten, en dat leerlingen weinig gebruikmaken van traditionele media (Voorn, 2017).

Zo zegt een docent: "Leerlingen zitten vol met complottheorieën en geloven de media en de overheid niet meer! Dit is heel zorgelijk. Ik ben zeker een op de drie lessen bij maatschappijleer of geschiedenis bezig met het ontcrachten hiervan."

Tegelijkertijd is de effectiviteit van de meeste mediawijsheidprogramma's nog niet onderzocht, en waar programma's wel onderzocht zijn, blijken de effecten bescheiden (Kleemans & Eggink, 2016).

### **Leesclubs in het mbo**

Op het ROC van Amsterdam worden leesclubs ingezet waarin boeken worden gelezen die aansluiten bij de leefwereld van jongvolwassen studenten. De studenten nemen vanuit verschillende opleidingen vrijwillig deel aan leesclubs van elk zes studenten. Een van de geselecteerde boeken is *Slagveld*, van rapper 50 Cent. Door de kleinschalige setting en training vooraf is het mogelijk om leerlingen individueel te coachen op leesmotivatie en leesvaardigheid. Het voeren van een gesprek over het boek blijkt niet alleen te motiveren, maar tegelijkertijd tot verdiepende gesprekken over maatschappelijke en persoonlijke onderwerpen te leiden. Ook de interesses van leerlingen buiten de opleiding kwamen aan bod. Uit de evaluatie blijkt dat de keuze van een geschikt boek en de aanwezigheid van sterke begeleiders belangrijke succesfactoren zijn.

In algemene zin laat dit project de meerwaarde van een aantal factoren zien, zoals het inzetten op persoonlijke relevantie en een focus op leesplezier in plaats van technisch lezen. Ook blijken studenten geïnteresseerd in de combinatie van persoonlijke en maatschappelijke onderwerpen. Dat weerspiegelt het veelgehoorde gevoel dat een opleiding voor later is, maar dat studenten graag ook

met zaken bezig zijn die in het heden van belang zijn. Een soortgelijk initiatief, waarin burgerschap en lezen worden gecombineerd, wordt gepland op het ROC Deltion te Zwolle. Daar wordt lezen rond maatschappelijke thema's georganiseerd met ruimte voor studenten om hun eigen insteek op het thema te kiezen.

### **Integratie met het vak Nederlands**

De meest vergaande combinatie van lezen en burgerschap wordt op dit moment ontwikkeld door het Deltion College, in samenwerking met Hogeschool Windesheim. In plaats van de leerdoelen in afzondering te bezien en de verschillende methodes te volgen, ontwerpen docenten hier hun eigen, geïntegreerd curriculum. Door de teksten uit de methodes Nederlands te vervangen door boeken of teksten die burgerschapsthema's belichten, worden twee vliegen in één klap geslagen. Leerlingen gaan de teksten als persoonlijk relevanter ervaren, ze ontwikkelen hun leesvaardigheid, en kunnen zo met meer diepgang hun eigen burgerschapscompetenties ontwikkelen.

### **3.4 Welke mogelijkheden zijn er om het bevorderen van lezen te combineren met burgerschapsvorming?**

De vorige paragraaf van dit hoofdstuk laat zien dat de combinatie van lezen en burgerschapsonderwijs in Nederland nog niet veel wordt toegepast, maar dat deze wél waardevol kan zijn. In algemene zin voelen docenten en scholen zich vaak overladen met doelen. Deze zogenaamde *curriculum overload* is, in combinatie met als hoog ervaren werkdruk, een relevante motivatie om waar mogelijk onderwijsdoelen te combineren. Dat kán met lezen en burgerschapsonderwijs. Daar is wetenschappelijke onderbouwing voor, maar ook uit de praktijk blijkt dat er meerwaarde te realiseren is. We zetten in deze paragraaf de mogelijkheden en ontwerpprincipes op een rij.

#### **Mogelijkheden**

De combinatie van lezen en burgerschapsonderwijs biedt verschillende mogelijkheden. Ten eerste kan het lezen of het voorgelezen krijgen van een verhaal op een veilige manier een discussie of gesprek over een persoonlijk of maatschappelijk onderwerp openen. Dat maakt de discussie over maatschappelijk controversiële onderwerpen eenvoudiger en toegankelijk. Het bespreken van een verhaal kan ook een tussenstap zijn, waarna eigen ervaringen en perspectieven gedeeld kunnen worden. In dat opzicht kan het gebruik van verhalen bijdragen aan een positief en open klassenklimaat, ook wanneer dat nog niet als volledig veilig wordt ervaren. Zo'n open klassenklimaat is een consistente voorspeller van burgerschapsvorming.

Ten tweede kan lezen ook in directe zin een effect hebben op eigenschappen die relevant zijn voor burgerschapsvorming. In het besproken onderzoek (Bal & Veltkamp, 2013; Koopman, 2017) komt onder meer naar voren dat verhalen het empathisch vermogen kan verhogen. Dat geldt overigens niet voor iedere tekst. Juist teksten waarin een hoge mate van betrokkenheid wordt ervaren, of die als literaire fictie kunnen worden aangeduid, sorteren effect. Die wetenschappelijke inzichten worden gestaafd in de leesclubs van het ROC van Amsterdam, waar de keuze van een boek dat met de leefwereld van studenten resoneerde als succesfactor werd aangemerkt. Zo kan er kennis worden gemaakt met andere perspectieven uit het verleden of heden – zelfs met perspectieven die normaal gesproken niet in de klas vertegenwoordigd zijn.

Ten derde kan lezen andere effecten sorteren dan schoolse teksten of klassikale instructie. Om bovenstaande redenen, maar ook omdat er een element van vrijwilligheid en informaliteit in zit. In vergelijking met een tekst over de werking van de parlementaire democratie kan een verhaal over racisme of duurzaamheid als persoonlijk veel relevanter worden ervaren en ook duidelijker maken dat een student of leerling ook zelf een verandering teweeg kan brengen. Zeker wanneer er keuze is uit verschillende boeken en maatschappelijke thema's, is het redelijk om te verwachten dat er via lezen meer intrinsieke motivatie ontsloten kan worden.

### **Ontwerpprincipes**

Bij het ontwerpen van leesprogramma's die beogen burgerschapsvorming te bevorderen, zijn er enkele principes die de effectiviteit ten goede komen. Deze principes worden in hoofdstuk 2 uitgebreider besproken, maar we vatten ze hier samen.

Het eerste principe is dat een niet-voorschrijvende aanpak beter werkt dan een aanpak waarin wordt voorgeschreven wat leerlingen of studenten moeten vinden, doen of denken. Juist de zelfstandige of gezamenlijke verkenning van ethische of maatschappelijke dilemma's zet zoden aan de dijk. De meest consistente voorspeller van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties is immers de aanwezigheid van een open klassenklimaat, waarin maatschappelijk controversiële onderwerpen worden besproken, verschillende perspectieven worden belicht, en leerlingen zich veilig voelen om hun eigen perspectief of vragen te delen. Daarin kan het lezen van verhaal een logische rol spelen, als aanleiding voor een gesprek of oefening. Dat kan ook in combinatie met beeldtaal (films), een project of een ontmoeting met leeftijdsgenoten die een andere achtergrond hebben.

Het tweede principe gaat over de rol van de docent. Voor sommige docenten is het bespreken van maatschappelijk controversiële onderwerpen geen vanzelfsprekende bezigheid. Docenten geven in meerderheid aan dat ze zich in hun opleiding onvoldoende voorbereid voelen op het geven van burgerschapsonderwijs (Willemse et al., 2015). Moet een docent nu wél of niet neutraal zijn? Op onderdelen kan een docent normatief zijn. Bijvoorbeeld als het gaat om de omgangsregels in de klas, zoals elkaar met respect behandelen. Maar ook als het gaat om het cultiveren van zogenaamde intellectuele deugden, zoals de deugd om je standpunt te onderbouwen, of om open te staan voor andere standpunten. Die basale spelregels kan een docent bewaken, mede door ze zelf voor te leven. Tegelijkertijd heeft de burgerschapsontwikkeling van leerlingen baat bij een open discussie, waarvan de uitkomst niet van tevoren vast staat. Tot slot kan de docent de effectiviteit van een programma vergroten door hoogwaardige reflectie te entameren. Daar ligt ook een belangrijke ondersteunde functie voor een methode, project of programma weggelegd. Het ondersteunend materiaal kan immers ook zelf aanknopingspunten bieden voor reflectie.

Het derde en laatste principe gaat over de duur van projecten. Hoewel het lezen van boeken of verhalen op zich niet lang hoeft te duren, komt het inbedden van zulke onderdelen in langdurige programma's de effectiviteit ten goede. Uit onderzoek blijkt immers dat de uitkomsten beter bekliven in projecten van een half jaar of een jaar. Naar verwachting zal er in het mbo, vo en po meer aandacht komen voor burgerschapsonderwijs. Daar kunnen leesinterventies een unieke bijdrage aan leveren.



## 4 Aanbevelingen

Zowel docenten als schoolleiders vinden het stimuleren van burgerschapsvorming een van de belangrijkste taken van het onderwijs. In de maatschappij en de politiek blijven de verwachtingen ten aanzien van burgerschapsonderwijs hoog. Zo hoog dat de Inspectie van het Onderwijs (2016) constateert dat de realisatie van die verwachtingen mogelijk achterblijft. Met de MBO Burgerschapsagenda is er onlangs dan ook een nieuwe stimulans gegeven aan het burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs. Ook in het primair en voortgezet onderwijs heeft het thema beleidsmatige aandacht, bijvoorbeeld in het regeerakkoord en via de herziening van het curriculum. Tegelijkertijd ervaren veel docenten dat het curriculum overladen is: er zijn veel onderwijsdoelen, maar er is weinig tijd.

Stichting Lezen heeft als expertisecentrum veel inzicht in het bevorderen van lezen, en een groot netwerk met partners, onderwijsinstellingen en bibliotheken. Met die expertise, dat netwerk en reeds lopende diverse activiteiten en projecten op het gebied van leesbevordering bevindt Stichting Lezen zich in een uitstekende positie om de combinatie van lezen en burgerschapsvorming verder vorm te geven. Deze notitie laat zien dat die combinatie beloftevol is: uit empirisch onderzoek blijkt dat het stimuleren van lezen en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties hand in hand gaan. In de praktijk is daar behoefte aan, en er wordt op verschillende plekken ook al mee geëxperimenteerd.

Hoewel het primaat van de onderwijsontwikkeling en -innovatie bij de docenten en scholen zelf ligt, kan Stichting Lezen deze eerste ontwikkelingen verder aanjagen, en bestaande praktijken en projecten aanvullen of verdiepen. Bijvoorbeeld door – op basis van kennis over wat werkt (zoals de hierboven beschreven ontwerpprincipes) – projecten en handleidingen voor docenten te ontwerpen. Menig docent geeft namelijk aan behoefte te hebben aan verdere scholing en ondersteuning. Met voorbeeldprojecten en handleidingen kan een docent bovendien in minder tijd eigen lessen of projecten ontwerpen. Dat is geen overbodige luxe, aangezien docenten een hoge werkdruk ervaren, en tijd om onderwijs te ontwikkelen een schaars goed is. Zulke projecten hoeven niet meteen rigoureus geëvalueerd te worden om ze *evidence-based* te maken: in de huidige staat van het burgerschapsonderwijs voegt ook een *evidence-informed* aanpak iets toe aan het huidige palet. Veel belangrijker is het om vanuit en met de praktijk te ontwikkelen, zodat de nieuwe aanpak of projecten bekliven en ingebed kunnen worden in het curriculum.

Qua doelgroepen is het middelbaar beroepsonderwijs een logisch startpunt. Ten eerste omdat in het beroepsonderwijs zowel vanuit het taalonderwijs als vanuit het burgerschapsonderwijs de noodzaak wordt gevoeld om tot verbetering te komen. De ongelijkheid in democratische kansen wordt op dit moment het meest door mbo-studenten gevoeld. Bovendien ontstaan in het middelbaar beroepsonderwijs al langzaam maar zeker initiatieven om lezen en burgerschap te combineren, bijvoorbeeld op het ROC van Amsterdam en het Deltion College.

Vanuit een aanpak voor het mbo kunnen projecten voor andere doelgroepen worden ontwikkeld, bijvoorbeeld voor het vmbo, of zelfs buiten het regulier onderwijs. Zo zijn er veel zorgen over de integratie van nieuwkomers en statushouders, die worden geacht kennis te maken met de



Nederlandse samenleving en cultuur en ook de taal te leren. Kortom, ook daar is sprake van een dubbeldoel én van maatschappelijke urgentie.

Er is een discrepantie tussen enerzijds de ambities van onderwijsinstellingen, politiek en maatschappij op het gebied van burgerschapsonderwijs en anderzijds de gebrekkige facilitering daarvan. Zolang er niet meer formele prioriteit en facilitering van overheidswege komt, blijven docenten zoeken naar mogelijkheden om binnen de status quo de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te verhogen. Stichting Lezen kan daarbij een belangrijke rol spelen door het eenvoudiger te maken om projecten te starten die lezen en burgerschap combineren, gestoeld op een stevige kennisbasis. En door bestaande initiatieven, zoals op het Deltion College, mee te helpen ontwikkelen en vervolgens de kennis daarover te verspreiden. Dat gaat het best in stappen: klein en met aandacht en kwaliteit beginnen, daarna pas opschalen. Voor deze taak is Stichting Lezen goed gepositioneerd. Alle randvoorwaarden zijn aanwezig. Vanuit de missie van Stichting Lezen beschouwd, presenteert de extra aandacht voor burgerschapsonderwijs zich als een uitgelezen kans.

## Literatuurlijst

- Abdelzadeh, A., Zetterberg, P., & Ekman, J. (2015). Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on Swedish high school students. *Acta Politica*, 50, 253-278.
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS One*, 8(1), e55341.
- Brady, H. E., Verba, S., & Schlozman, K. L. (1995). Beyond SES: A resource model of political participation. *American Political Science Review*, 89(02), 271-294.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid: Sociaal en cultureel rapport 2008* (pp. 173-205). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dekker, R. (2006). *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw*. Hilversum: Verloren.
- De Nationale DenkTank (2015). *Newcom lerarenenquête*. Amsterdam: De Nationale DenkTank.
- Eidhof, B. B. F., & Kruiter, A. J. (2016). *Consensusdoelen in het Nederlandse burgerschapsonderwijs. Een verkenning*. Utrecht: Instituut voor Publieke Waarden.
- Eidhof, B. B. F., Dam, G. T. ten, Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. G. van de (2017). Youth citizenship at the end of primary school: the role of language ability. *Research Papers in Education*, 32(2), 217-230.
- Elfering, S., Boer, P. D. den, & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo*. Consortium 2B MBO. KBA Nijmegen, ResearchNed.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9(1), 158-173.
- Goethem, A. van, Hoof, A. van, Orobio de Castro, B., Aken, M. van, & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, 85(6), 2114-2130.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Scholen werken weinig doelgericht aan sociale en maatschappelijke vorming*. Geraadpleegd van [www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2015/04/10/scholen-werken-weinig-doelgericht-aan-sociale-en-maatschappelijke-vorming](http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2015/04/10/scholen-werken-weinig-doelgericht-aan-sociale-en-maatschappelijke-vorming).
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M., Maslowksi, R., Creemers, B., & Werf, G. van der (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practices*, 25(1), 29-63.
- Jong, W. de (2014). *Van wie is de burger? Omstreden democratie in Nederland, 1945-1985* (proefschrift). Geraadpleegd van <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/130052/130052.pdf?sequence=1>.
- Kleemans, M., & Eggink, G. (2016). Understanding news: the impact of media literacy education on teenagers' news literacy. *Journal of the Association of Journalism Education*, 5(1), 74-88.

- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Knape, S. J. (2016). *Het effect van een extended contact interventie op de attitudes van Nederlandse kinderen ten opzichte van vluchtelingenkinderen: de rol van sociale normen en handelingsverlegenheid* (master-thesis). Geraadpleegd van <http://arno.uva.nl/document/639876>.
- Koopman, E. (2017). Does originality evoke understanding? The relation between literary reading and empathy. *Review of General Psychology*.
- Marshall, T. H. (1963). *Class, citizenship and social development*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- MBO Raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). *Burgerschapsagenda mbo 2017-2020. Een impuls voor burgerschapsonderwijs*. Geraadpleegd van [file:///H:/Downloads/burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs%20\(4\).pdf](file:///H:/Downloads/burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs%20(4).pdf)
- Mercier, H., & Sperber, D. (2017). *The Enigma of Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miller, D. (2000) *Citizenship and national identity*. Oxford: Polity Press Cambridge in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Mol, S. E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. J., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieuwsbegrip. (z.d.). *Inhoud & Didactiek Nieuwsbegrip*. Geraadpleegd van [www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/inhoud-didactiek](http://www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/inhoud-didactiek). PO-Raad (2015, 6 mei). Scholen moeten meer planmatig werken aan burgerschapsonderwijs. Geraadpleegd van [www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/scholen-moeten-meer-planmatig-werken-aan-burgerschaps-sonderwijs](http://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/scholen-moeten-meer-planmatig-werken-aan-burgerschaps-sonderwijs).
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about diversity. *Intercultural Education*, 21(5), 429-442.
- Schmeets, H., & Witt, S. de (2017). *Gerapporteerde spanningen in de samenleving en de eigen ervaring daarmee*. Den Haag: Centraal Bureau voor Statistiek.
- SLO & Diversion (2016). *Verkenning: Dialoog als burgerschapsinstrument*. Amsterdam: Diversion.
- Social and Character Development Research Consortium (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Stocks, E. L., Lishner, D. A., & Decker, S. K. (2009). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior? *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 649-665.
- Stokmans, M. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving. In Schram, D. (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 295-332). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers: Volume 1, Human agency and language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Voorn, C. (2017). 'Het is cruciaal dat kinderen met nieuws leren omgaan'. Geraadpleegd van <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2166244-het-is-cruciaal-dat-kinderen-met-nieuws-leren-omgaan.html>.

Willemse, T. M., Dam, G. ten, Geijsel, F., Wessum, L. van, & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49(1), 118-127.



## Bijlage I Opvattingen over burgerschap

In de politieke theorie bestaan verschillende opvattingen over welk burgerschap wenselijk of noodzakelijk is voor het leven in een democratische samenleving. Miller (2000) onderscheidt twee sets basale aannames in elk van deze opvattingen over burgerschap. De eerste set bestaat uit aannames over de sociale natuur van het individu. Daarin worden vragen beantwoord als 'In welke mate zijn individuen in staat om zelfstandig sociaal en moreel te functioneren?', 'Zijn mensen uit zichzelf autonoom en/of kunnen ze autonomie ontwikkelen?' en 'Zijn individuen in staat om vrij te kiezen?'. De tweede set aannames gaat over de wenselijke ordening van sociale relaties. Daarin worden vragen beantwoord als 'Is het onderhouden van een of meerdere gemeenschappen wenselijk?', 'Door wie en hoe wordt er bepaald welke normen en waarden gelden in de gemeenschap?' en 'Hoe gemakkelijk moet het zijn om een gemeenschap te betreden of te verlaten?'.

Het *liberaal individualisme* ziet mensen als onafhankelijke, vrij kiezende individuen, die goed in staat zijn om eigen overtuigingen en meningen te vormen. De vertegenwoordigers van deze stroming vinden democratie, inclusief democratische processen en houdingen, van groot belang, maar nemen geen positie in over de wenselijkheid van gemeenschappen. Kritische reflectie en de bewuste keuze voor bepaalde normen, waarden en tradities hebben ze hoog in het vaandel. Individuele burgers zouden daarom ook kritisch moeten kunnen reflecteren, kennis van en respect moeten hebben voor individuele rechten, het vermogen moeten hebben om het perspectief van een ander aan te nemen, en kennis moeten hebben van verschillende ideeën die mensen over burgerschap kunnen hebben.

Het *liberaal communitarisme* sluit daar grotendeels op aan, maar de vertegenwoordigers van deze stroming stellen dat mensen niet als autonoom individu geboren worden. Sterker nog, ze stellen dat het proeven aan verschillende gemeenschappen en verenigingen van groot belang is om autonomie te ontwikkelen en de eigen opvattingen over burgerschap en het goede leven te verkennen. Die keuze zou een bewuste keuze moeten zijn, en vrij van enige vorm van druk of dwang. Daarom is het belangrijk dat er verschillende gemeenschappen en verenigingen zijn, maar ook dat deze gemakkelijk te betreden en te verlaten zijn.

De vertegenwoordigers van het *egalitair communitarisme* stellen dat mensen weliswaar autonoom zouden kunnen zijn, maar dat zij ook erkenning van anderen nastreven. Ze benadrukken het belang van een gelijke status. Het hebben van geen of verschillende gemeenschappen vinden ze risicovol: er zouden immers verschillen kunnen ontstaan in de kansen die deze gemeenschappen of sociale omgevingen aan (hun) burgers bieden. Ze geloven daarom dat er in ieder geval ook een inclusieve politieke gemeenschap nodig is, waarbinnen de leden een gelijke status hebben. In zo'n gemeenschap telt ieder lid en ieder argument – daarom pleiten ze net als de liberalen voor bewuste reflectie op normen, waarden en tradities. De egalitair communitaristen benadrukken in vergelijking met de liberalen het belang van egalitaire attitudes en het vermogen om samen te werken en te discussiëren.

Ten slotte: de vertegenwoordigers van het *conservatief communitarisme* stellen dat mensen niet autonoom op een sociaal of moreel wenselijke manier kunnen functioneren, en ook nooit volledig autonoom zullen worden. Individen zijn voor hun sociaal en moreel functioneren afhankelijk van

anderen. Daarom benadrukken ze de rol van de gemeenschap als bron van autoriteit. Volgens de conservatief communitaristen kan een goede gemeenschap een gezamenlijke taal, tradities en normen en waarden bevorderen. Ze staan een sterke gemeenschap voor, die niet eenvoudig te verlaten is, en ook niet zomaar te betreden is. Te veel immigratie bedreigt immers de eenheid van de gemeenschap. Ze vinden het belangrijk dat individuele burgers ervoor kiezen om zich te schikken naar de gemeenschap, dat zij kennis hebben van de gemeenschapsnormen, -waarden en -tradities en dat zij zich identificeren met de gemeenschap en haar autoriteit respecteren.

Deze vier opvattingen over burgerschap zijn prototypisch. Er zijn ook auteurs die varianten hierop propageren of die elementen uit deze opvattingen combineren. De verschillende aannames waar deze politieke theorieën op zijn gebaseerd, worden niet per se empirisch getoetst. Integendeel, ze zijn vaak normatief van aard.

## Bijlage II Burgerschapsonderwijs in historisch perspectief

Het besef dat het onderwijs ook voor burgerschapsvorming het verschil kan maken is niet van recente datum. Al in 1817, kort na de Bataafse Revolutie, spreken de leden van de Nationale Vergadering – de eerste echte voorloper van onze Tweede Kamer – over burgerschapsonderwijs. En er barst meteen een discussie over los. Er ontstaat een hevig conflict tussen de federalisten en de unitariërs. Unitariërs vinden de autonome provinciën en gewesten namelijk maar niets, in tegenstelling tot de federalisten. In de plaats van alle verschillende provinciale wetten en belastingen, moet er volgens de unitariërs nationale eenheid komen in wetgeving, budget en belastingstelsel. Dit wordt niet alleen als een strijd van het verstand, maar net zo goed als een strijd van het hart opgevat. De federalisten zijn namelijk van mening dat je in de eerste plaats Gelders bent, of Zeeuws, terwijl unitariërs juist het Nederlandschap willen bevorderen.

Deze parlementaire strijd wordt in het voordeel van de unitariërs beslecht. Het onderwijs ontvangt instructies om de leerlingen van jongs af aan vaderlandsliefde en andere nationale deugden bij te brengen (Dekker, 2006). Dat is tegen het zere been van de federalisten, maar de unitariërs krijgen steun van de Franse bezetter en van grote delen van de bevolking. Dus, hoewel deze eerste burgerschapsopdracht aan het onderwijs niets aan duidelijkheid te wensen over laat, gaat er een forse controverse aan vooraf.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt het einde van de oorlog gevierd als een overwinning van de democratische landen. Maar juist de democratie is kwetsbaar gebleken. Ook Hitler is immers in een democratie aan de macht gekomen. Hoewel Nederland doordrongen is van het grote aantal slachtoffers dat de Tweede Wereldoorlog heeft gemaakt, draaien de Tweede Kamerdiscussies over het onderwijzen van democratisch burgerschap vervolgens op niets uit (De Jong, 2014). Dat ligt niet aan een gebrek aan voorstanders: in de decennia na de Tweede Wereldoorlog pleiten wisselende groeperingen steeds opnieuw voor stevig en substantieel onderwijs over democratie.

Toch stuiten deze voorstanders telkens op weerstand, en wordt op enig moment het vak maatschappijleer zelfs met afschaffen bedreigd. Waar bestond die weerstand uit? In essentie waren er drie bezwaren.

Ten eerste was er de angst voor indoctrinatie door de staat, vanwege de ervaringen met totalitaire regimes als nazi-Duitsland en de communistische Sovjet-Unie. Een staat die zich bemoeide met wat burgers zouden moeten weten of denken, werd gewantrouwd. Die weerstand tegen een nationale definitie van burgerschap bleef, ook nadat de herinnering aan totalitaire regimes vervaagde. Vaak werden voorstellen namelijk te partijpolitiek gevonden. Als de waarde solidariteit er bijvoorbeeld in voorkwam, kwamen christelijke en liberale partijen in verzet. En wanneer te platte definities van democratie werden voorgesteld, kwamen linkse docenten in opstand, omdat zij juist bestaande machtsstructuren ter discussie wilden stellen.

Een tweede bezwaar was dat de *nationale* regering zich niet met burgerschap moest bemoeien, maar dat aan groepen burgers of scholen zelf over moest laten. Dit argument kent twee varianten. De normatieve variant houdt in dat (groepen) burgers zelf het beste kunnen bepalen wat goed



burgerschap is, op basis van hun levensbeschouwing of religie. Burgerschap kan ook louter op de eigen groep gericht zijn: een nationale definitie zou geen recht kunnen doen aan de diversiteit van overtuigingen in Nederland. Voorstanders van de praktische variant van het argument wijzen op de verschillen tussen, bijvoorbeeld, een Amsterdamse achterstandswijk en een villawijk in Leeuwarden. Niet alleen zijn leerlingen afkomstig uit verschillende wijken en komen ze met een verschillende democratische bagage op school, maar ze hebben ook een verschillende toerusting nodig, omdat ze verschillende maatschappelijke en democratische uitdagingen tegen zullen komen. De een wordt geconfronteerd met onveiligheid en discriminatie, de ander wil dat de school nu eindelijk eens wat meer naar de leerlingen gaat luisteren.

Een derde en laatste bezwaar is dat iedere vorm van burgerschapsonderwijs afbreuk zou doen aan de autonomie van het kind. Voorstanders van dit argument vinden het ook onwenselijk wanneer er per school of gemeenschap tot een definitie van burgerschap zou worden besloten. De principiële variant van dit argument is dat leerlingen aan geen enkele vorm van beïnvloeding zouden moeten blootstaan. Vaak wordt die beïnvloeding gelijkgesteld aan groepsdwang. De romantische variant is dat een leerling zelf het beste zou weten wat hij of zij zou moeten leren, en dat een docent deze ontdekkingstocht slechts zou moeten begeleiden. Beide varianten van dit argument zijn naïef: het is onmogelijk om enige vorm van beïnvloeding uit te sluiten, al was het maar omdat er op school altijd normen worden voorgeleefd. Dezelfde praktijk wijst uit dat zeker niet alle leerlingen volledig uit zichzelf burgerschapscompetenties opdoen, net zomin als ze uit zichzelf wiskundevaardigheden ontwikkelen.



Lezen

STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 VR Amsterdam

[lezen.nl](http://lezen.nl)