

Eindrapportage Beziel burgerschap

1



Burgerschapsvorming is de vorming en opvoeding van leerlingen tot sociaal voelende en verantwoordelijke burgers die zich identificeren met democratische waarden en omgangsvormen en bereid en in staat zijn deel te nemen aan de samenleving.

Projectgroep Beziel burgerschap

- Jan Biersteker (docent godsdienst, internationalisering, VIAA);
- Jan Hoogland (lector VIAA, bijzonder hoogleraar TU);
- Myrthe Kelder (docent godsdienst/levensbeschouwing, docent MLI, docent leerlijn Zingeving, ethiek en esthetiek(Zee));
- Bert Thole (docent godsdienst/levensbeschouwing, coördinator Internationale minor, docent leerlijn Zingeving, ethiek en esthetiek(Zee));
- Henk Swart (Senior Beleidsadviseur KPZ, lid Landelijke Regiegroep Bildung, lid van de subgroep Bildung en Burgerschap)

Inhoudsopgave

1. TEN GELEIDE	4
1.1. LEESWIJZER.....	4
1.2. PROCES.....	4
1.3. DRIE PRODUCTEN.....	4
2. REALISATIES VANUIT HET PROJECTVOORSTEL.....	5
2.1. VERDERE CONCRETISERING OPBRENGSTEN	6
3. DE ESSENTIE VAN DE DRIE EINDPRODUCTEN	7
3.1. IJKPUNTEN VOOR HET CURRICULUM VAN DE BACHELOR-OPLEIDING VANUIT BEZIELD BURGERSCHAP.....	7
3.2. PROTOTYPE VOOR EEN (VOORLOPIG) EENDAAGSE TRAINING OVER BEZIELD BURGERSCHAP	8
3.3. DIRECTEURENOPLEIDING MAGISTRUM EN PENTANOVA: CURRICULUM-ONDERDEEL: MOREEL EN ONDERWIJSKUNDIG LEIDERSCHAP: BINNEN DE LEERLIJN PERSOONLIJK LEIDERSCHAP 'BEZIELD LEIDERSCHAP'	10
BIJLAGE 1: BILDUNG EN BURGERSCHAP IN DE BACHELOR-OPLEIDING TOT LERAAR	12
1. INLEIDING.....	12
2. HET AGORAMODEL IN HOOFDLIJNEN	13
3. LEVENSSFEREN	14
4. TRAININGSSFEREN.....	15
A. TRAININGSSFEREN IN DE VORMING TOT LERAAR.....	16
B. TRAININGSSFEREN IN DE VORMING VAN LEERLINGEN	16
5. BILDUNG EN RADICALISERING	16
6. VOORLOPIGE CONCLUSIE	18
7. AANZET VOOR EEN EERSTE UITWERKING BINNEN HET CURRICULUM VAN VIAA.....	19
BIJLAGE 2: BEZIELD BURGERSCHAP ALS ONDERDEEL VAN DE DIRECTEURENOPLEIDINGEN	22
1. RICHTING	23
1.1. CENTRALE VRAAG.....	23
1.2. THE STATE OF THE ART	23
1.3. VISIE SLO.....	23
1.4. TYPEN BURGERSCHAP	24
1.5. OMSCHRIJVING BURGERSCHAP DOOR CEPM-PROJECTGROEP 'BEZIELD BURGERSCHAP'	24
1.6. KAMERBRIEF BEWINDSPERSONEN OCW, D.D. 7 FEBRUARI 2017 (FRAGMENTEN: ZIE EERDER IN DEZE TUSSENRAPPORTAGE)	25
2. UITGANGSPUNTEN	25
3. DOELEN.....	25
4. PROGRAMMERING TWEE DAGDELEN	26
5. ONDERWIJSKUNDIG POSITIE INNEMEN TE MIDDEN VAN DE TURBULENTIE DER TIJDEN	29
5.1. OPVATTINGEN OVER GOED ONDERWIJS ONDERHEVIG AAN DE TIJDGEEST	29
5.2. DE LERAAR ALS CULTUURDRAGER	31
LITERATUUR	33
BIJLAGE 3: NIEMAND PAST IN EEN HOKJE! (TEKST VAN DE SUBGROEP BILDUNG EN BURGERSCHAP VAN DE LANDELIJKE REGIEGROEP BILDUNG).....	35

BIJLAGE 4: WHAT IS THE PROBLEM? INVESTIGATION OF DUTCH POLICY STATEMENTS IN SEARCH FOR CAUSES OF STAGNATING CITIZINSHIP EDUCATION	41
BEKNOPTE LITERATUURPGAVE	42

1. Ten geleide

1.1. Leeswijzer

Voor u ligt het eindverslag van de CEPM-projectgroep 'Beziel burgerschap' (Burgerschapsvorming op morele grondslag). De kern van de eindrapportage wordt gevormd door een beknopte, concrete beschrijving van de drie (met CEPM afgesproken) eindproducten (blz. 4 t/m 9). In de bijlagen vindt de lezer de uitgebreide beschouwingen, waaruit de eindproducten gedestilleerd zijn. De projectleider heeft ook geparticipeerd in de subgroep Bildung en Burgerschap van de Landelijke Regiegroep Bildung. Ten behoeve van LOBO en ADEF en op verzoek van ADEF is een manifest in concept gereed. Na de vakantie zal die, mits geaccordeerd door de totale Regiegroep Bildung, met aanbevelingen voor curriculumontwikkeling, worden aangeboden aan LOBO en ADEF. Deze beschouwing vindt u in bijlage IV. De tekst van de subgroep Bildung en burgerschap 'Niemand past in een hokje!' benadrukt de meerstemmige en veelvuldige identiteit van de mens in de 21^{ste} eeuw en het zoeken van een balans tussen 'bonding' (het geworteld zijn in een lokale en tastbare omgeving) en 'bridging' (vanuit het geworteld zijn de reis durven maken naar de overkant, de ander, de andere wereld, andere contexten, buiten de comfort-zone). De CEPM-projectgroep voegt daar vanuit de waardengedreven alliantie Radiant een extra dimensie aan toe. Wil een mens vol zelfvertrouwen, vol vertrouwen in zijn mede-mens en vol hoop ten aanzien van de wereld, zichzelf en de ander tegen durven te komen in verschillende contexten, dan heeft hij een sterk moreel besef nodig, overtuigingen (over goed onderwijs, over het mens-zijn, over de wereld) als een sterke ruggengraat in deze turbulente tijden.

1.2. Proces

De projectgroep is vanaf begin november gemiddeld driewekelijks op dinsdagavond bij elkaar gekomen. Gezien de complexiteit en de reikwijdte van de onderhavige thematiek en de leerstijl van de leden heeft de projectgroep eerst veel en diepgaand gediscussieerd en beschouwingen geschreven voordat deze gecondenseerd konden worden tot concrete eindproducten. De voorstellen met betrekking tot de nascholing en het curriculumonderdeel van de Magistrum- en Pentanova-directeurenopleidingen zijn met de verantwoordelijken besproken. Ze zullen op enig moment geïmplementeerd worden, op welke wijze dan ook. De projectgroep vond het begin mei niet meer opportuun de managementgroep van Radiant of de curriculumcommissies van alle Radiantopleidingen te 'belagen' met veranderingsvoorstellen voor het bachelor-curriculum. In mei en juni is de focus gericht op de formatie en de jaartaken van het komend studiejaar. Bovendien moet een curriculum-ontwerp voor 1 april geaccordeerd zijn wil het nog van betekenis zijn voor het volgende schooljaar. Bovendien was de nieuwe Regiegroep Onderwijsontwikkeling van de KPZ nog niet operationeel (na de zomervakantie). Aan het begin van het studiejaar 2017-2018 zullen de commissie Curriculum-ontwikkeling van VIAA en de Regiegroep Onderwijsontwikkeling van de KPZ zich buigen over de ijkpunten voor de bachelor-opleiding vanuit beziel burgerschap. Daarna zijn de andere Radiantopleidingen 'aan de beurt' met als toevoeging de bevindingen van VIAA en KPZ. Vanuit 'Beziel burgerschap' zijn dit jaar gastcolleges gegeven aan directeurenopleidingen en aan de MLI en workshops op de Radiantdag en op de Verus-conferentie.

1.3. Drie producten

De drie eindproducten worden in de kern en uitgebreide bijlagen uit de doeken gedaan.

2. Realisaties vanuit het projectvoorstel

5

Opbrengsten	Door wie	Fasering	Voor wie
<p>1. Een benadering/ methode waarin begeleiders hun bachelor/master-studenten en post-hbo-cursisten helpen en stimuleren om de verbinding te maken tussen het vereiste en getoonde gedrag, de verworven en vereiste kennis en inzichten enerzijds en hun persoonskenmerken, (professioneel)zelfverstaan, opvattingen, mentale voorstellingen, drijfveren en overtuigingen anderzijds, d.m.v. de dialoog binnen een gemeenschap, de individuele en gezamenlijke reflectie, d.m.v. <i>spelvormen, verhalen en beelden</i>.</p> <p>2. Een meerdaagse training: Omgaan met morele dilemma's/ beroepsspanningen, d.m.v. <i>spelvormen, het gebruik van verhalen en beelden</i>. De dilemma's en spanningen zijn maatschappelijk gerelateerd.</p> <p>3. Een programma gericht op schoolteams om onder leiding van de schoolleider een schoolcultuur te bevorderen waar morele kaders worden gesteld betreffende het gedrag van leraren, leerlingen, schoolleiding en waar daarover met ouders wordt gecommuniceerd, waar grenzen worden getrokken wat betreft anti-humaan of anti-sociaal gedrag.</p>	<p>Projectteam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 leden VIAA: Jan Hoogland; • Jan Biersteker • 2 leden KPZ: Bert Thole; Myrthe Kelder • 1 lid <i>mijnplein</i>: Gerard Winkel-Van der Kuil (directeur Jozefschool, Nieuw-Heeten) <p>Proceseigenaar/ projectleider: Henk Swart</p> <p>Inhoudelijk- wetenschappelijke inbreng: Jan Hoogland/ promovenda</p>	<p>Ontwerpfase: Tot 4 april 2017 (was: 1 februari: vertraging door latere feitelijke start, per 1 november i.p.v. 1 sept.)</p> <p>Fase 2: *Constructie eindproducten: 2 mei-15 juli (= geschied)</p> <p>*Uitventen ván en communicatie óver tussenproducten: 1 mei- 1 juli 2017; (= geschied)</p> <p>*Doorvoering: Schooljaar 2017 – 2018.</p> <p>*Het geven van workshops over en vanuit 'Bezielde burgerschap': Radiant-dag: 7 april; Verus- conferentie: 18 mei.</p>	<p>1.Opleiders/ Docenten</p> <p>2.Leraren p.o.</p> <p>3.schoolleiders i.r.t. hun teams</p>

Opbrengsten	Door wie	Fasering
<p>Vanuit het lectoraat Vormend Onderwijs van hogeschool Viaa is onderzoek verricht naar de beleidsmatige visie van schoolleiders op burgerschapsvorming en de wijze waarop zij doorwerkt in de op school aangeboden burgerschapsvorming. In het eerste deel van dat onderzoek is aandacht besteed aan de vraag welke veronderstellingen ten grondslag liggen aan het overheidsbeleid inzake burgerschapsvorming. Welke beelden heeft de overheid met betrekking tot nut en noodzaak van burgerschapsvorming, in hoeverre is het huidige overheidsbeleid inzake de burgerschapsopdracht aan scholen 'neutraal' m.b.t. concepties van het goede leven en welke ligt ten grondslag aan het huidige</p>	<p>VU Lectoraat Jan Hoogland (VIAA). I.s.m. bij 1,2 en 3 genoemde werk/projectgroep. Anneke Meester (wetenschappelijk artikel).</p>	<p>Artikel: Jan. 2017. Actua- lisatie: Juni 2017</p>

<p>overheidsbeleid? Op basis van dit vooronderzoek wordt vervolgens gekeken in hoeverre schoolleiders gebruik maken van de geboden beleidsruimte en daarbij ook blijken te geven van een eigen waarden geladen en morele zienswijze op het belang van goed burgerschap en van samenleven met respect voor onderlinge diversiteit, elkaars levensbeschouwelijke en culturele achtergrond en verschillende levensstijlen.</p> <p>In juni 2017 is dit wetenschappelijk artikel over de zienswijze van de overheid op burgerschapsvorming, de twee functies ervan: sociale integratie en actief burgerschap, de morele noties daarachter en de afwijzing van radicalisering en anti-sociaal gedrag, aangeboden aan een wetenschappelijk tijdschrift (als pdf-bestand toegevoegd).</p>		
---	--	--

2.1. Verdere concretisering opbrengsten

Ad 1: Een concrete set van ijkpunten voor een curriculum, waarin bachelor-, post-hbo- en masterstudenten aange- en be-moedigd worden, leren en oefenen om vanuit hun zelfbeeld, hun professioneel zelfverstaan, vanuit een bezinning op hun waarden, opvattingen en overtuigingen en een reflectie op bronnen van weten en wijsheid, de dialoog met leerlingen aan te gaan over controversiële maatschappelijke thema's, zonder het contact met de leerling als persoon en als medemens te verliezen. Hoe gebruik ik daarbij de Ratio en de Emotie daarbij in harmonie? Deze ijkpunten zijn enerzijds contextafhankelijk toepasbaar (-afhankelijk van de kracht van de begeleidende en docerende leraren-) als contextonafhankelijk: Alle Radiant-partners moeten deze ijkpunten in hun curriculum/curricula kunnen toepassen, juist omdat zij leven en werken vanuit een sterke waardenoriëntatie. Het theoretisch kader van CEPM (projectgroep 2: 'Onderwijs dat deugd en dat deugd doet') de resultaten van de andere CEPM-projecten (levensvragen, beroepsspanningen; de kracht van een professionele leergemeenschap), delen van het promotieonderzoek van Anneke Meester hebben mee als onderleggers gediend voor deze standaarden van 'beziel burgerschap'.

Ad 2: Het opleveren van een prototype voor een meerdaagse post-hbo- training over moreel leiderschap in de klas en in organisaties. Dit prototype bevat:

- Doel(en);
- Opzet;
- Mogelijke werkvormen;
- Materialen: spelvormen, beelden en verhalen
- Duur;
- Vervolg/follow-up.

Het succes van deze training is ook hier afhankelijkheid van de kracht van de begeleidende docenten. Het prototype is als zodanig toepasbaar in meerdere contexten, binnen het onderwijs en (met aanpassingen) ook voor de zorg en de politiek. In eerste instantie moeten alle Radiant-partners er mee uit de voeten kunnen. VIAA en KPZ nemen daarbij het voortouw.

3. De essentie van de drie eindproducten

3.1. IJkpunten voor het curriculum van de bachelor-opleiding vanuit Bezield burgerschap

Vooraf

Aan het begin van het schooljaar 2017- 2018 zullen onderstaande ijkpunten besproken worden in de Commissie Curriculum van VIAA en de Regiegroep Onderwijsontwikkeling van de KPZ. Met de aanvulling van hun bevindingen worden de standaarden aangeboden aan de andere Radiantopleidingen.

Standaarden waaraan een bachelor-curriculum vanuit bezield burgerschap kan worden geijkt

1. Studenten en medewerkers vormen *merkbaar** (in de cultuur van de school) een leer- en leefgemeenschap, gebaseerd op geëxpliciteerde waarden.
2. Studenten van een lerarenopleiding ontwikkelen *merkbaar* (in hun gedrag) en *aanwijsbaar* (in hun portfolio's of andere documenten) een grondhouding en een vaardigheid om persoonsvorming en socialisatie van hun leerlingen te bevorderen.
3. In het curriculum van de bacheloropleiding is *aanwijsbaar* (in het curriculum-ontwerp of in trimester/semester/periodeboeken) waar expliciet aandacht wordt besteed aan de persoonsvorming en de socialisatie van leerlingen in het primair onderwijs.
4. De lerarenopleiding wordt gekenmerkt door *aantoonbare* kleine, overzichtelijke pedagogische eenheden, die fungeren als oefenplaatsen voor democratische omgangsvormen (-zoals geweldloze communicatie, het perspectief van de ander in kunnen nemen), waarin studenten in dialogisch onderwijs actief participeren en waarbinnen zij zich ook geborgen ('sense of belonging') én uitgedaagd voelen.
5. Een lerarenopleiding bevordert *aantoonbaar* (in visiedocumenten) zowel de Ausbildung (de kwalificerende functie m.b.t. kennis en vaardigheden) als de Bildung (jezelf ontwikkelen door je te verhouden tot de wetenschap, de filosofie, de levensbeschouwing, de kunsten).
6. Een lerarenopleiding laat haar studenten in verschillende contexten leren en zich ontwikkelen.
7. In de doelen van een lerarenopleiding zijn 'bonding' (geworteld zijn in jezelf, in de relaties, in een specifieke gemeenschap) en 'bridging' (vanuit een bewust zelfverstaan de reis naar de overkant, de ander, een andere gemeenschap kunnen maken) belangrijke, *merkbare* (in de cultuur) en *aantoonbare* (in visiedocumenten of beleidsplannen) samenlevingsprincipes.
8. Een lerarenopleiding bevordert *aantoonbaar* (in de deelcurricula, in studentevaluaties) en *merkbaar* (in gedrag en uitlatingen van studenten) bij haar studenten een genuanceerde oordeelsvorming over actuele maatschappelijke (ook controversiële) kwesties op basis van *kennis van zaken* (kritisch leren denken).
9. In hun performance in het professioneel handelen geven studenten er blijk van dat zij zich bewust zijn van de onvoorwaardelijke geldigheid van de norm van fundamentele gelijkwaardigheid van alle mensen ongeacht afkomst, geslacht, levensovertuiging, geaardheid etc..
10. Studenten geven er in gedrag (stage) en in hun portfolio's (of andere documenten als bijvoorbeeld een essay) blijk van de eigen creativiteit en expressiviteit van kinderen te kunnen stimuleren en daar passend te kunnen interveniëren waar die eigen expressiviteit zich ontwikkelt in egocentrische, (zelf)destructieve of extremistische richting.

11. Studenten geven er blijk van, in gedrag en in documenten, het zelfvertrouwen van leerlingen te kunnen stimuleren, het vertrouwen in de medemens aan te kunnen moedigen, en leerlingen te kunnen helpen om de wereld hoopvol tegemoet te laten treden.
12. In hun performance in het professioneel handelen geven studenten er blijk van zich ervan bewust te zijn dat morele discussies en hun normatieve stellingname daarin niet losgezien kan worden van de stand van de wetenschap, van door tradities gevoede mens- en wereldbeelden en van de eigen (mede levensbeschouwelijk gekleurde) overtuigingen.
13. Studenten laten zien in staat te zijn de rol van 'verbindingsofficier' te spelen tussen de leefwereld van de leerling(en) én de grote buitenwereld, tussen individu en groep, tussen individu en samenleving(en). Daarin toont de leraar zich als cultuurdrager en als cultuurbemiddelaar.
14. In het curriculum is het agora-model (Gude) herkenbaar als educatief ordeningsmodel om te beoordelen in hoeverre de verschillende aspecten van burgerschapsvorming op een evenwichtige manier aan de orde gesteld worden.
15. Blijkens hun portfolio zijn de aspirant-leraren in staat de ervaringen en inzichten opgedaan in de verschillende trainingssferen (*religie en levensbeschouwing*: waarden, zingeving, bezieling, een huiver en respect voor het onbenoembare; *filosofie*: kritisch denken en reflectie; *kunst en cultuur*: ontwikkeling van gevoel, houdingen waaronder sensibiliteit; *sport*: de spelende, lichamelijk interacterende mens) te integreren in zijn persoon en in zijn professionele ontwikkeling, in dialoog met connaisseurs en mede-studenten.

3.2. Prototype voor een (voorlopig) eendaagse training over Bezielde Burgerschap

8

Vooraf

De projectgroep heeft een enquête uitgezet onder de basisscholen over het (door de respondenten aangegeven) belang van burgerschapsthema's, over de realisatie daarvan in de praktijk, over gevoelde mogelijkheden en belemmeringen. De projectleider heeft de resultaten voorgelegd aan studenten van de MLI (op de KPZ) met de vraag hoe zij de uitslag interpreteren en wat zij zouden doen als zij op grond daarvan als teacher leader de opdracht zouden hebben burgerschapsvorming op hun school betekenis, inhoud en vorm te geven. Zowel voor de projectgroep als voor de MLI-studenten is het opvallend dat veel respondenten tijdgebrek aangeven als de grootste belemmerende factor. Dat is ook niet verwonderlijk gezien het feit dat veel landelijke gremia, maar ook OC&W en de Tweede Kamer zelf aandringen op een aparte leerlijn. 'Het kom er dus weer bij'. Uit reacties van leraren blijkt dat de scholen eelt op hun ziel krijgen als er weer iets op hun bord gelegd wordt. Naar het oordeel van de projectgroep en van de samenleving(neergelegd in de wettelijke verplichting tot burgerschapsonderwijs) is de opvoeding tot democratisch staatsburger niet vrijblijvend en een kerntaak van het onderwijs. Dat geeft lerarenopleidingen wel de morele verplichting (aanstaande) leraren handreikingen te bieden hoe burgerschapsvorming geïntegreerd kan worden binnen elk bestaand curriculum. De projectgroep heeft zich van deze taak gekwetend. In het tweede deel van de training wil KPZ, VIAA en *mijnplein* laten zien hoe burgerschapsdoelen gekoppeld kunnen worden aan bestaande leeractiviteiten. Daardoor worden die activiteiten rijker gevuld maar er komen er niet meer bij. In dit dagdeel willen we ook met verschillende conceptueel verantwoorde integratieve benaderingen van het gehele mens- en maatschappij-onderwijs stoeien. Daarbij kan het nieuw op te starten lectoraat 'wereldgerichtheid' van de KPZ een wetenschappelijke rol vervullen.

Zowel voor de bevroegde MLI-studenten als voor de projectgroep was het ook opvallend dat bij de vragen over radicalisme en hoe dat speelde op school de respondenten het vaak hadden over moslim-extremisme en islamitisch extremisme, terwijl de projectgroep in de toelichting extremisme veel breder ziet, namelijk elk gedrag en elke uitlating die kunnen aanzetten tot uitsluitings- of zondebokmechanismen of/en het (ten koste van veel menselijks) het willen doorvoeren van de eigen waarheidsclaim, desnoods over lijken gaand. In het eerste deel van de scholing willen KPZ en VIAA met cursisten de vraag verkennen naar de grens, waar voorbij neutraliteit medeplichtigheid wordt en waar voorbij een normatieve opstelling geboden is, zonder daarbij het contact met de leerling (als zijnde j ouw leerling en als medemens) of diens ouders te verliezen. Daarbij kan het lectoraat morele vorming/ Vormend onderwijs van VIAA wetenschappelijke ondersteuning bieden.

Doelen

Als school, een team en als individuele leraar leren omgaan met controversiële thema's, die de school en de klas binnenkomen

Burgerschapsvorming op een conceptueel verantwoorde wijze leren integreren binnen het bestaande curriculum

Doelgroep

Leraren, teacher leaders (MLI), directeurs primair onderwijs

Programma

Deel I

- Waar trek ik mijn morele grenzen? Als leraar, als teacher leader, als directeur, als school?
- Kunnen we ons op de vlakte houden?
- Hoe ga ik de dialoog aan met kinderen, ouders, collega's over controversiële thema's die de klas en de school binnenkomen? (Zie KPZ/Diversion: 'Dialoog als burgerschapsinstrument')

Werkvormen

- Casussen, waarin de grens verkend wordt van neutraliteit en normativiteit in het handelen van leerkrachten en scholen
- Discussie over stellingen over de professionele identiteit
- Aanbieden van theorie betreffende polarisatie en extremisme.
- Verkennen van de eigen rol in de vorming van de cultuur van een school als waarden-gedreven gemeenschap.

Deel II

Hoe kunnen we komen tot een integratieve benadering van het gehele mens- en maatschappij-onderwijs, op basis van een concept, met als doel dat meerdere doelen (burgerschapsvorming, omgaan met seksuele diversiteit) gekoppeld worden aan bestaande leeractiviteiten (tijdswinst)?

Wat kunnen we leren van bestaande integrale concepten?: Zoals het model gepresenteerd in de Post-HBO-opleiding Onderwijskundig Expert Kunst en Cultuur; 'Vierkeuwijzer (voorbeeld: Esmoreit); UPC (voorbeeld: Bolster).

Werkvormen

- Gezamenlijke verheldering van de vraagstelling en de landelijke nood.
- Presentatie van de verschillende modellen : KPZ-model (Onderwijskundig Expert Kunst en cultuur); Vier keer wijzer (bijvoorbeeld door b.o. Esmoreit), UPC (bijvoorbeeld door VIAA en b.o. de Bolster).
- Verkenning van de mogelijkheden en belemmeringen, de voors en tegens.
- Het ontwerpen van een (p.o-)curriculum (inhoudelijk vanuit de verschillende disciplines verantwoord en gestoeld op een doordacht concept) voor het geïntegreerde mens- en maatschappij onderwijs, belicht vanuit de ijkpunten van 'Bezield burgerschap'.

3.3. Directeurenopleiding Magistrum en Pentanova: Curriculum-onderdeel: Moreel en onderwijskundig leiderschap: Binnen de leerlijn persoonlijk leiderschap 'Bezield leiderschap'

Vooraf

De directeurenopleiding Pentanova wil dit deelcurriculum inzetten als extra module in de scholing 'van basisbekwaam naar vakbekwaam'. Magistrum overweegt dit integraal op te nemen in het curriculum. Als dit niet gebeurt, dan wil de KPZ dit verdisconteren in haar nascholingsaanbod voor leidinggevend.

Op grond van 'Bezield burgerschap' is tevens een module in de maak 'Diversiteit en radicalisering' ten behoeve van de Pentanova Master Educational Leadership (wellicht als onderdeel van de module 'Omgevingsbewustzijn' voor de herregistratie van vakbekwame schoolleiders) en de Scope-Academie van Viaa.

Onderdelen

Deel I: Moreel leiderschap

- Richting, blz. 3.
 - Centrale vraagstelling;
 - The state of the art;
 - De visie van de SLO;
 - Typen burgerschap;
 - Omschrijving burgerschap door CEPM-projectgroep 'Bezield burgerschap';
 - Kamerbrief van de bewindspersonen Bussemaker en Dekker over burgerschapsvorming (7 februari 2017)(fragmenten).
- Uitgangspunten;
- Doelen.

Deel II: Onderwijskundig leiderschap

- Onderwijskundig positie innemen te midden van de turbulentie der tijden;
- Opvattingen over goed onderwijs onderhevig aan de tijdgeest;
- De leraar als cultuurdrager.

Deel III: Programmering

Twee (volledige) dagdelen.

Deel IV: Werkvormen

Zie bijlage

Deel V: Achtergrondinformatie

Voor dit curriculumonderdeel is een in eigen beheer uitgegeven boekwerk ter beschikking met veel achtergrondbeschouwingen.

Bijlage 1: Bildung en burgerschap in de bachelor-opleiding tot leraar

Met een uitwerking van het agoramodel als handreiking voor de vormgeving van curricula met aandacht voor 'diversiteit en radicalisering'

Doel document: het aanbieden van handreikingen (ontwerprichtlijnen) om in het bachelor-curriculum van Radiant Lerarenopleidingen aandacht te geven aan 'Bezield Burgerschap'

1. Inleiding

In haar brief van 7 februari 2017 gaat minister Bussemaker uitgebreid in op de stand van zaken rond burgerschapsvorming in het onderwijs, nav. recente rapportage daarover door de Inspectie. Eén van de dingen die daaruit blijkt is dat in het funderend en MBO-onderwijs het onderwijs in burgerschapsvorming slechts gefragmenteerd aan de orde lijkt te komen.

Tegelijk wordt benadrukt dat burgerschapsvorming een essentieel onderdeel vormt van het onderwijs en dat het ook urgent is. Mede op basis van een in opdracht van OCW uitgevoerde studie van Margalith Kleijwegt wordt geconcludeerd: "Het is een belangrijke taak van het onderwijs om bij te dragen aan de vorming van leerlingen en studenten tot betrokken burgers die op een volwaardige, verantwoordelijke manier participeren in onze vrije samenleving. De afgelopen jaren werd het belang en de urgentie van goed burgerschapsonderwijs zichtbaar in het maatschappelijke debat.

Verschillende visies op de samenleving botsen met elkaar. Sociale media geven een bevestiging van het eigen gelijk of voeden onrust met nepnieuws en vormen te vaak een uitlaatklep voor woedende of racistische commentaren. De tweedeling in de samenleving neemt toe. Zelfs in één klas kunnen twee werelden bestaan, zonder dat deze elkaar ontmoeten."

Op basis daarvan concludeert de minister dan ook: "Dit alles vraagt om onderwijs dat jonge mensen leert wat ons bindt en hen de vaardigheden leert om respectvol om te gaan met verschillen. Van de start in het basisonderwijs tot aan het behalen van het diploma van het vervolgonderwijs moet de schooltijd bijdragen aan de vorming van leerlingen en studenten tot betrokken burgers."

Om hierin verandering te brengen moet ook aandacht besteed worden aan de vorming van leerkrachten. De brief van de minister vraagt daar uitdrukkelijk aandacht voor: "Goed burgerschapsonderwijs waarin de persoonsvorming en socialisatie van leerlingen en studenten vorm krijgt, vraagt veel van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren. Leraren hebben de complexe taak om te werken aan de verbinding van leerlingen met onze samenleving, om een open dialoog over maatschappelijke thema's te voeren en tegelijkertijd duidelijke grenzen te stellen en te waken voor normvervaging. Uit eerder onderzoek bleek dat één op de vijf leraren in het funderend onderwijs het soms moeilijk vindt om een gevoelig onderwerp in de klas te bespreken. Ook het IPW stelt dat docenten zich onvoldoende toegerust voelen op het gebied van burgerschapsonderwijs." De minister legt hier zelf ook de link met Bildung in de opleiding voor leraren en zegt zelfs: "Instellingen en opleidingen zouden als academische waardengemeenschappen samenlevingen in het klein moeten zijn. Als studenten goede academic citizens binnen hun eigen opleiding zijn, is het waarschijnlijk dat ze ook goede burgers zullen worden. Door studenten in een kleinschalige gemeenschap onderwijs te laten volgen, waarin ze actief participeren, waar ze met anderen in gesprek gaan en waar ze ook verantwoordelijkheid voor nemen, worden ze gevormd tot volwaardige deelnemers aan de maatschappij. Ook moeten studenten in het hoger onderwijs leren reflecteren en abstraheren over hun eigen gedrag en over maatschappelijke kwesties. Om dit te realiseren wordt fors geïnvesteerd in kleinschaliger onderwijs en meer persoonlijk contact tussen studenten en docenten. Dat biedt mogelijkheden voor (inter)actiever onderwijs waarin studenten actief werken aan hun eigen ontwikkeling, in nauwe samenwerking met andere studenten. Zo kunnen ze burgerschapscompetenties ontwikkelen, zoals kritisch denken, geïnformeerd een mening vormen en presenteren, debatteren en argumenteren, en leren een moreel oordeel te vormen en ethisch te

reflecteren op hun eigen handelen. Daarnaast draagt kleinschalig onderwijs bij aan de vorming van kleinschalige leergemeenschappen, waar studenten een grote verbondenheid voelen en daarom het gevoel hebben dat ze ergens bij horen, dat er naar ze geluisterd wordt en dat ze invloed kunnen uitoefenen op die gemeenschap.”

Door deze opmerkingen voelt *Radiant Lerarenopleidingen* zich in het bijzonder aangesproken, omdat hierin verschillende idealen zijn verwoord die kenmerkend zijn voor dit samenwerkingsverband: “Radiant Lerarenopleidingen is een samenwerkingsverband van negen hogescholen. Binnen Radiant Lerarenopleidingen bundelen wij kennis en kracht op gebieden als onderwijsontwikkeling en praktijkgericht onderzoek. Radiant Lerarenopleidingen staat voor goed onderwijs vanuit een waardengedreven perspectief en sterke verbondenheid met het werkveld” (zie de tijdelijke site van Radiant Lerarenopleidingen: <http://radiant.tip06.40fingers.eu/>).

Tegen bovenstaande achtergrond is onderstaand stuk ontstaan. Leidende vraagstelling daarin is: *hoe kunnen we in het bachelor-onderwijs aan toekomstige leraren komen tot een geïntegreerde aanpak van thema's rond burgerschapsvorming in het primair onderwijs?*

Daarbij zal in het bijzonder worden ingegaan op vraagstukken rond radicalisering in haar verschillende verschijningsvormen. Want juist rond deze vraagstukken blijkt de verlegenheid van leraren het meest duidelijk aan de oppervlakte te komen.

In ons stuk willen wij de door René Gude en Erno Eskens ontwikkelde Bildungsagora (Gude 2016) gebruiken als een model om meer grip te krijgen op de wijze waarop burgerschapsvorming integraal aan de orde gesteld kan worden in lerarenopleidingen. Want goed burgerschapsonderwijs moet volgens de brief van de minister leerlingen en studenten voorbereiden op hun taak in de samenleving waarbij persoonsvorming en socialisatie centraal staan.

Volgens ons moet er in de Bachelor-opleiding tenminste aan de volgende leerdoelen worden gewerkt:

1. Studenten ontwikkelen een visie op hun vak, op zichzelf en op de maatschappij.
2. Studenten leren normen te stellen waar sprake is van grensoverschrijdend gedrag of taalgebruik in de klas.
3. Studenten leren om te gaan met leerlingen van diverse achtergronden en vooral met de mogelijk daaruit voortkomende spanningen en conflicten.
4. Studenten ontwikkelen een kritische, empathische en reflexieve houding.
5. Studenten durven een eigen normatieve positie in te nemen in mogelijke waardenconflicten met behoud van respect voor andere posities.

2. Het agoramodel in hoofdlijnen

Deze doelstellingen van het bacheloronderwijs kunnen effectief gerealiseerd worden door een veelvoud aan activiteiten aan te bieden waarbij de Bildungsagora kan worden benut als een kader dat samenhang biedt.

Concreet betekent dit dat op het gebied van het persoonlijke leven, het economische leven, de maatschappij in het algemeen en in het politieke leven van staat en overheid de student bekwaam wordt om algemeen menselijk waarden uit te dragen en te verdedigen. Dit vereist onder andere kennis en vaardigheden over het politieke bestel, over de democratische basiswaarden, universele mensenrechten en vaardigheden om conflicten te beheersen, maar kan ook breder worden opgevat, namelijk als vorming voor het leven in al zijn facetten.

Om die breedte van het leven in beeld te brengen, gaat het agoramodel uit van een viertal levenssferen en een viertal trainingssferen. De vier levensterreinen zijn:

1. het privé-domein (privé);
2. het economische domein (privaat);

3. het maatschappelijke domein (*civil society*), ofwel het domein van de vrije associaties en vrijwillige verbindingen (publiek);
4. en tenslotte het politieke domein (politiek).

De vier trainingssferen die worden onderscheiden zijn:

1. Religie en levensbeschouwing: waarden, zingeving, bezieling, eerbied voor het heilige;
2. Filosofie: denken en reflectie;
3. Kunst en cultuur: ontwikkeling van gevoel, ervaring en sensibeleit;
4. Sport: de spelende, lichamelijk interacterende mens.

14



3. Levenssferen

Om de kunst van het leven onder de knie te krijgen is het goed om het leven in volle breedte 'in kaart te brengen'. Binnen het agoramodel gebeurt dat door het onderscheiden van vier levenssferen die alle vier voor iedereen relevant zijn en ook altijd gelijktijdig aan de orde zijn. Het gaat dus niet om strikt afgegrenste domeinen, maar om sferen die steeds door elkaar lopen, maar tegelijk ook onderscheiden zijn.

De vier levenssferen zijn hierboven genoemd: privé, privaat, publiek en politiek. In de eerste sfeer bestaat veel vrijheid. Mensen mogen – binnen bepaalde kaders – hun privéleven zo inrichten als ze zelf willen. Hoe mensen achter de voordeur met elkaar omgaan en welke regels en normen daar gelden, wordt binnen bepaalde grenzen van fatsoen, menselijkheid en overlast aan mensen zelf overgelaten. In onze liberaal-democratische samenleving moet je het heel bont maken, voordat de overheid zich met het leven achter de voordeur mag gaan bemoeien. Als je er maar voor zorgt dat je niemand anders in de eigen individuele rechten schaadt en voorkomt dat je anderen overlast bezorgt.

In de private sfeer is veel ruimte voor persoonlijk (particulier) initiatief, maar treedt je tegelijk met anderen in contractuele relaties. Contracten zijn afspraken over wederzijdse rechten en plichten die mensen op basis van vrijwilligheid met elkaar maken. Ik kan met mijn werkgever afspreken dat ik hem voor een bepaald aantal uren en tegen een bepaalde prijs arbeid lever. En met een ander kan ik afspreken dat ik tegen de betaling van een bepaalde bedrag het huis dat zij in eigendom heeft van haar overneem. En met een derde kan ik afspreken dat ik om dat huis te kunnen kopen een bepaalde lening sluit tegen betaling van een bepaalde rente.

In de publieke sfeer gaan mensen al evenzeer vrijwillig bepaalde relaties aan, maar deze hebben een meer informeel karakter. Waar in de private sfeer alle wederzijdsheid formeel (contractueel) is vastgelegd, is dit binnen de *civil society* meer gebaseerd op informele reciprociteit. Mensen zijn binnen bepaalde grenzen solidair met elkaar en proberen elkaars lief en leed zoveel mogelijk te delen. Dit kan op allerlei niveau's van intensiteit.

In de politieke sfeer gaat het vooral om de vraag wat het staatsburgerschap inhoudt: op welke manier kunnen burgers deelnemen aan het proces van de politieke besluitvorming in het publieke domein. Hier gaat het met name om de besluitvorming rond de juridische kaders en regelgeving ten aanzien van de verschillende domeinen en hun onderlinge grenzen. Het fraaie aan onze democratische rechtsstaat is dat wij een machtscheiding hebben doorgevoerd, zodat zoveel mogelijk verstengeling van belangen in het publieke domein en daarmee willekeur wordt vermeden. Dit vraagt echter wel om een bepaald moreel commitment en een bepaalde democratisch morele houding van burgers.

De gedachte achter het agoramodel is dat met deze vier levenssferen het leven van mensen in moderne westerse samenleving grotendeels in beeld is gebracht. Om mensen op het leven in deze vier sferen voor te bereiden, onderscheidt het agoramodel tevens vier trainingssferen.

4. Trainingssferen

Om mensen te 'vormen voor het leven' is veel meer nodig dan leren en kennisoverdracht alleen. Vorming is breder en gaat vooral om de praktijk van het leven. Je zou ook kunnen zeggen: het gaat om de kunst van het leven.

Om die reden is het helemaal niet gek dat binnen het agoramodel wordt gesproken over trainingssferen: het leren beheersen van de kunst van het leven vraagt om oefening of training. Ook die training vindt plaats in verschillende sferen. Maar deze dekken niet één op één de verschillende levenssferen. Interessant genoeg heeft iedere trainingssfeer bepaalde lijntjes met alle levenssferen.

Het is de moeite waard om te verkennen in hoeverre dit model kan worden gebruikt als kader voor de inrichting van op Bildung gerichte onderdelen van het Bachelor-onderwijs tot leraar. En belangrijk is dan vooral het besef dat de invulling van de diverse trainingssferen verder gaat dan alleen maar de overdracht van kennis en didactische vaardigheden op die terreinen. Niet voor niets gaat het om trainingssferen: het beoefenen van diverse vermogens vaardigheden, gewoontes, deugden etc..

Neem de trainingssfeer van de religie. Veel Pabo-onderwijs op het gebied van religie/levensbeschouwing gaat over de vraag hoe je als leraar les kunt geven over deze onderwerpen. Maar als 'trainingssfeer' opgevat gaat het veel meer om de aandacht voor religie en

levensbeschouwing als onderdeel van de eigen vorming als leraar: wat vraagt het van de leraar om aandacht te hebben voor religie, levensbeschouwing en zingeving als dat verder gaat dan alleen onderwerpen voor kennisoverdracht? Bijvoorbeeld: wat is gebed en hoe doe je dat? Wat is het verschil tussen bidden in de christelijke of in de islamitische traditie? Waarom zou je vasten of mediteren en wat houdt het in?

Hetzelfde geldt voor de trainingssferen van filosofie (denken / reflectie), sport en kunst. Als trainingssferen van Bildung moeten zij vooral gezien worden als onmisbare onderdelen van de vorming van de leraar als persoon.

De vraag is dus hoe deze trainingssferen beter kunnen worden benut in de Bachelor-opleiding tot leraar? Wat wordt er gedaan aan filosoferen, aan vieringen, aan sport en aan kunst(beleving)? En op welke wijze wordt er vorm aan gegeven met het oog op een optimale vorming van de leraar als persoon?

En vervolgens moet ook de vraag gesteld worden hoe de leraar van deze trainingssferen gebruik kan maken in het vormingsproces van zijn of haar leerlingen.

a. Trainingssferen in de vorming tot leraar

Naar onze overtuiging behoort het tot goed leraarschap (persoonlijk meesterschap) dat de leraar zichzelf goed kent, zicht heeft op eigen beweegredenen en motivatie, reflecteren kan op eigen mogelijkheden en beperkingen, sensibel is voor diversiteit en op een respectvolle wijze kan interacteren met anderen.

16

Daarom is het belangrijk om in de bachelor-opleiding tot leraar gebruik te maken van de trainingssfeer religie/levensbeschouwing, gericht op de bezinning op eigen waarden, bezieling of roeping tot het vak. De trainingssfeer filosofie kan behulpzaam zijn om leraren in opleiding te leren na te denken over de wereld en hun eigen plek daarin (bijvoorbeeld aan de hand van de Kantiaanse vragen: wat kan ik weten; wat moet ik doen; wat mag ik hopen; wat is mijn beeld van de mens?). De trainingssfeer kunst kan van belang zijn voor de verdieping van het menselijke vermogen tot ervaren: het zintuiglijke contact met de wereld zoals die zich aandient. De trainingssfeer van de sport kan de leraar in opleiding helpen kennis te maken met de eigen kracht en met de ruimtelijke interactie met andere mensen (het respecteren van elkaars lichamelijke integriteit, het spel, fair play etc.).

b. Trainingssferen in de vorming van leerlingen

Het vak van leraar is gericht op de kwalificatie en vorming van leerlingen tot zelfstandige volwassenen in de samenleving. Juist als het gaat om Bildung blijkt de bekwaamheid om jezelf te bewegen op de diverse vormende trainingssferen tegelijk de bekwaamheid te vormen die je nodig hebt om ook een vormende impact te hebben op leerlingen. Daarbij is het uiteraard ook van grote betekenis om didactische kennis en ervaring op te doen. Maar vormend handelen is alleen maar mogelijk op basis van de eigen vorming.

5. Bildung en radicalisering

Tot zover het algemene verhaal over Bildung en het agoramodel. Wij willen dit verhaal echter toespitsen op het vraagstuk van radicalisering.

De intuïtie die aan ons project 'Bezield burgerschap' ten grondslag heeft gelegen was dat er – anders dan men vaak lijkt te denken – geen spanning hoeft te bestaan tussen sterke, eventueel religieus verankerde, morele overtuigingen enerzijds en verdraagzaamheid anderzijds. Integendeel: naar onze inschatting zijn sterke morele overtuigingen zelfs voorwaarde voor verdraagzaamheid.

Neem verdraagzaamheid zelf. Men zou verdraagzaamheid kunnen zien als een pragmatische houding: “zolang jij mij verdraagt, verdraag ik jou; maar zodra jij onverdraagzaam wordt jegens mijn opvattingen, word ik ook minder verdraagzaam in jouw richting”. Verdraagzaamheid als houding wordt dan vooral gevoed vanuit een soort onverschilligheid: zolang jij mij vrijlaat, laat ik jou vrij. Je kunt verdraagzaamheid echter ook zien als een morele houding. Verdraagzaamheid is dan een houding die ik van mijzelf verg tegen de achtergrond van mijn eigen waarden van humaniteit en naastenliefde. Ik verg van mijzelf verdraagzaam te zijn, vooral in die situaties waarin ik het erg moeilijk vind die ander te respecteren in opvattingen die ik zelf afwijs of misschien zelfs verafschuw.

Een dergelijk morele overtuiging heeft alles te maken met mijn levensbeschouwing en mijn eigen visie op de manier waarop mensen met elkaar om zouden moeten gaan. Natuurlijk vind ik ook dat anderen een zelfde morele houding van zichzelf zouden moeten vergen. Maar zelfs waar zij dat niet doen, blijf ik het van mijzelf eisen het wel te doen, juist omdat ik er diep van overtuigd ben dat dit de enig juiste morele houding is.

Wanneer je naar verdraagzaamheid kijkt als een houding die moreel ipv. pragmatisch verankerd is, dan vraagt de deugd van verdraagzaamheid om een morele basis. In het algemeen wordt de basis van onze morele opvattingen gelegd door levensbeschouwelijke of godsdienstige overtuigingen. Die motiveren ons te handelen overeenkomstig principes en richtlijnen die niet altijd zonder meer of evident in ons eigen belang zijn, maar die ons wel de overtuiging geven dat we de ander waar mogelijk recht doen, zonder meer ruimte voor ons zelf op te eisen dan ons rechtens toekomt. In ons onderzoek wordt ervan uitgegaan dat waarden als verdraagzaamheid, democratisch burgerschap, inlevingsvermogen in de opvattingen en overtuigingen van anderen, empathie en dergelijke niet op gespannen voet staan met sterke morele, levensbeschouwelijke of godsdienstige overtuigingen, maar integendeel juist een basis in dergelijke overtuigingen nodig hebben. Dat betekent dat het onderwijs aan leerlingen, studenten en toekomstige professionals zich er op moet richten zoveel mogelijk zichtbaar maken op welke wijze de genoemde waarden geworteld zijn in en gevoed worden door morele, levensbeschouwelijke of godsdienstige tradities. Men zou het ook anders kunnen zeggen: het onderwijs zou maximaal uit deze tradities moeten putten om de morele basis van deze waarden te versterken.

17

Tegen de achtergrond van deze intuïtie stellen wij onszelf in dit project de vraag: Wat moet een afgestudeerde leraar op bachelor-niveau (een startbekwame leraar) in huis hebben om gevoelige issues aan de orde te kunnen stellen in een context van toenemende onverdraagzaamheid en radicale opvattingen?

Men zou deze vraag ook anders kunnen stellen: hoe kunnen toekomstige onderwijsprofessionals gevormd worden om hun eigen morele bronnen en die van de leerlingen/studenten die zij lesgeven zoveel mogelijk te mobiliseren voor de bevordering van een houding van ‘moreel burgerschap’?

Breed in de samenleving is er onrust ontstaan over radicalisering in de samenleving. Daarbij is niet zonder meer duidelijk wat onder radicalisering moet worden verstaan.

Wij hanteren een brede opvatting van radicalisering. Onder radicalisering verstaan wij een in woord en/of daad tot uiting komende intolerantie in de samenleving ten opzichte van mensen die er fundamenteel andere opvattingen of levensstijlen op na houden ongeacht de levensbeschouwelijke, religieuze of politieke achtergronden daarvan.

Voor ons is radicalisering dus breder dan alleen religieus. Wij beschouwen een op islamitische overtuigingen gestoeld antisemitisme, maar ook een op seculiere standpunten gebaseerde afwijzing van de islam als een politieke ideologie als vormen van radicalisering.

Onze uitgangsvraag laat zich tegen de achtergrond van deze zienswijze vertalen in de vraag over welke competenties de startbekwame leraar moet beschikken om issues die door tendensen van

radicalisering gevoelig liggen toch bespreekbaar te maken in de context van de school teneinde goed burgerschap en grotere verdraagzaamheid in de samenleving te bevorderen.

We denken dat het Agoramodel van belang kan zijn bij het nadenken over allerlei belangrijke ontwikkelingen in de maatschappij. In de vier onderscheiden levenssferen proberen mensen vorm te geven aan een in hun ogen goed leven. De kunst om goed te leven vraagt om actieve vormgeving door mensen. In de woorden van Hannah Arendt: een *vita activa*, waarin de mens arbeidend, werkend en handelend aanwezig is. Om een dergelijk leven goed vorm te kunnen geven is ook contemplatie vereist: de *vita contemplativa*. Hierin gaat het om de contemplatieve (geestelijke) vermogens van de mens, die dienstbaar zijn aan diens actieve leven: denken, willen en oordelen. Het agora-model biedt goede aanknopingspunten voor de vorming van al deze vermogens.

Radicalisering heeft voor elk van de verschillende levensterreinen gevolgen: privé, privaat, publiek en politiek. In al die domeinen doen zich vragen rondom radicalisering voor. Het is één van de taken van het onderwijs om die vragen in alle openheid en verdraagzaamheid aan de orde te stellen, ook of misschien zelfs juist als dat tegen maatschappelijk (ongewenste) ontwikkelingen ingaat. De docent moet toegerust worden om hete hangijzers op een evenwichtige manier ter sprake te kunnen brengen (denk bijvoorbeeld aan de holocaust of het Palestijns-Israëliësch conflict). Naar aanleiding daarvan kunnen we stellen dat kennis opdoen van de historie van het conflict of de situatie leidt tot het uitstellen van oordelen. Dat is een belangrijke conclusie en de grote vraag is of docenten ruimte en tijd krijgen om die kennis aan te brengen, maar vervolgens ook de tijd om op een reflexieve wijze met die kennis om te gaan.

De vier trainingssferen religie, filosofie, kunst en sport zijn bij uitstek geschikt om te werken aan de vorming van deze competenties en ook om aan de burgerschapsvorming van leerlingen te werken. Hieronder noemen we enkele voorbeelden daarvan.

18

6. Voorlopige conclusie

In ons betoog hebben wij geprobeerd duidelijk te maken dat voor het realiseren van de doelen van het onderwijs met betrekking tot radicalisering bildung en het agoramodel goede aanknopingspunten bieden. Het agoramodel reikt de verschillende levensterreinen waarin mensen actief zijn en de verschillende trainingssferen waarin mensen het goede leven oefenen aan op een overzichtelijke manier. Het biedt op die manier een kader voor het inrichten en beoordelen van al die onderwijsactiviteiten die op één of andere wijze gericht zijn op goed burgerschap en het vinden van een juiste omgang met diepgaande religieuze en wereldbeschouwelijke verschillen tussen mensen. Zoals eerder opgemerkt zijn belangrijke doelen voor het opleiden van leraren de volgende:

1. Studenten ontwikkelen een visie op hun vak, op zichzelf en op de maatschappij.
2. Studenten leren normen te stellen waar sprake is van grensoverschrijdend gedrag of taalgebruik in de klas.
3. Studenten leren om te gaan met leerlingen van diverse achtergronden en vooral met de mogelijk daaruit voortkomende spanningen en conflicten.
4. Studenten ontwikkelen een kritische, empathische en reflexieve houding.
5. Studenten durven een eigen normatieve positie in te nemen in mogelijke waardenconflicten met behoud van respect voor andere posities.

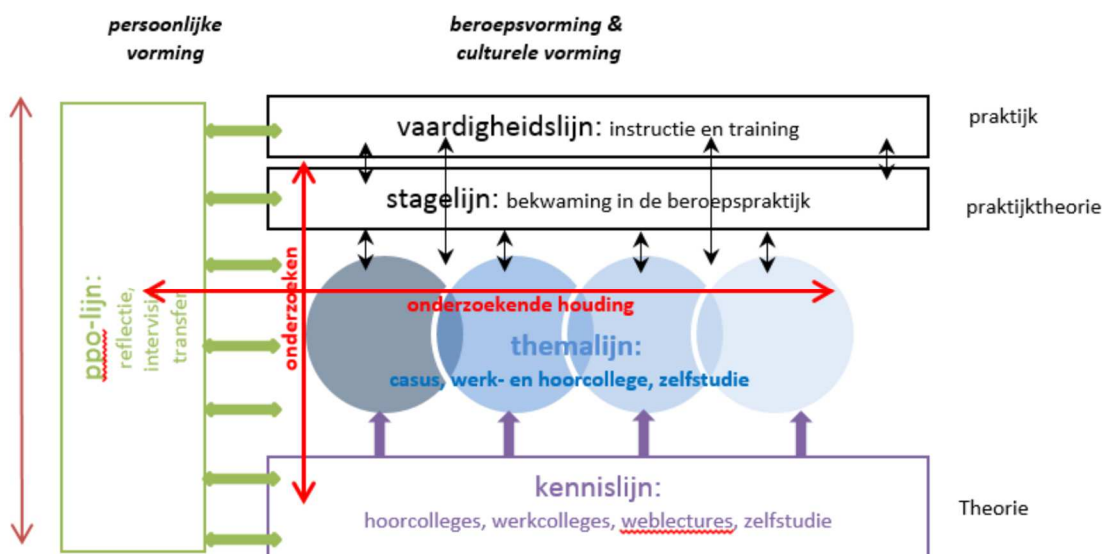
Dit vraagt om het ontwikkelen van visie op de eigen rol en op de context waarbinnen de leraar die rol moet vervullen, en de ontwikkeling van reflexief vermogen, verbeeldingskracht (en inlevingsvermogen) en oordeelsvermogen.

Dit betekent dat de leraar:

1. Een goede visie moeten hebben op hun vormende (pedagogische) rol voor de groep.
2. Inzicht moet hebben in de moderne pluriforme samenleving en de spanningen die daarin spelen.
3. De ontwikkeling van de verbeeldingskracht (inlevingsvermogen) en het oordeelsvermogen. Docenten (studenten) leren zich in anderen en hun standpunt in te leven en hun oordeel op te schorten. Dat betekent ook het zich actief eigen maken van kennis over die tandpunten van anderen en de achtergronden daarvan. Leren gebruik te maken van de kennis die er over het onderwerp is.
4. Belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van inlevings- en oordeelsvermogen is de ontwikkeling van het denkvermogen. Denken is onder andere het vermogen om in de feitelijke afwezigheid van een zaak die toch tegenwoordig te stellen (verbeeldingskracht). Op basis van dit vermogen is het ook mogelijk om je meer en beter in te leven in de ander of in andere posities.
5. Docenten (studenten) kunnen en durven moeilijke onderwerpen aan de orde te stellen en daarbij hun eigen beargumenteerde mening te laten horen en tegelijk ruimte te bieden aan die van leerlingen. Dit vraagt ook om een scherp bewustzijn van eigen levensbeschouwelijke en morele positie.
6. Bacheloropleidingen geven binnen hun curriculum de ruimte om moeilijke vragen (o.m. rondom radicalisering) te stellen en geven studenten de mogelijkheid om die te oefenen binnen de verschillende domeinen (integratie van vakken!).
7. Het Bildungsagora-model kan ondersteunend zijn om de verschillende dimensies van het probleem te agenderen.

7. Aanzet voor een eerste uitwerking binnen het curriculum van Vaa

Het opleidingsmodel van Hogeschool Vaa ziet er als volgt uit. Dit opleidingsmodel heet VOL, als afkorting van *Vormend en Onderzoekend Leren*:



In dit opleidingsmodel is er voor gekozen alle onderwijs te organiseren rond een centrale onderwijslijn, die als 'themalijn' is aangeduid. Rond de thema's vinden lessen en activiteiten plaats. De studenten krijgen op dat moment ook de bijpassende kennis aangeboden. Daarnaast voeren zij leerwerktaak en vrije opdrachten, soms ook zelfgekozen opdrachten, uit om te oefenen. Daarnaast vindt reflectie op dit proces plaats in de ppo-lijn (ppo = persoonlijk-professionele ontwikkeling). Studenten worden uitgedaagd om leervragen te stellen en zelfsturend te studeren.

Het VOL opleidingsmodel is ontwikkeld vanuit de overtuiging dat de kern van onderwijs bestaat in wat genoemd wordt 'vorming voor het leven'. In deze visie staat de vormingsfunctie van het onderwijs centraal. Daarin zien wij een onmiddellijke aansluiting bij het concept *bildung*. Je bent als student niet uitsluitend bezig met beroepsvoorbereiding. Je bent ook bezig met je eigen vorming. Want de rol van de leraar als 'vormer' staat niet los van de wijze waarop de leraar met eigen 'vorming' omgaat. Anders dan 'leren', 'trainen' en 'kennisoverdracht' is 'vorming' nog veel sterker een volledig wederkerige activiteit. De leraar kan slechts een rol spelen in de vorming van de leerling of student als hij tegelijkertijd ook met zijn eigen vorming bezig is. Binnen het opleidingsmodel van Viaa proberen we dit daarom direct te koppelen aan onze ideeën over cultuurdrager zijn, voorbeeldfiguur zijn en aan de eigen christelijke identiteitsontwikkeling.

Voorbeelden van expliciet op *bildung* en burgerschapsvorming gerichte activiteiten binnen de Pabo-opleiding van Viaa:

20

1. De PPO lijn is verbonden met alle facetten van het opleidingsmodel. In kleine leerteams worden allerlei thema's en voorvallen uit de verschillen leergebieden besproken. De ervaring uit de stage, de kennis uit de themalijn of kennislijn en hoe de student daarin zelfsturend, lerend zich verhoudt.
2. Werkweek internationalisering jaar 2; Studenten worden zelf in een rijke leeromgeving gebracht en kunnen daar zelfstandig leervragen stellen en onderzoeken. Zij bespreken die leervragen in teams en rondes dat af met presentaties en verslaglegging.
3. Pedagogiek / Opvoedkunde/ Psychologie: voorlichting over seksuele diversiteit en omgaan met verschillen, beroepshouding en seksualiteit. Lessen en bijeenkomsten vormen studenten om leerlingen in te leiden in de maatschappij. Doel is een burger te worden die kan functioneren binnen onze democratische samenleving. De leraar als voorbeeldfiguur!
4. Kunst: onderwijs rond kunst- en cultuureducatie verdient nieuwe aandacht te krijgen binnen Viaa. Centrale doelen: ontwikkeling van gevoel, ervaring en sensibiliteit
5. Sport: studenten leren voor "het echte leven" in win en verliessituaties en hoe je daar mee omgaat. Dat alleen is al een pleidooi om sportlessen terug te brengen op de Pabo. Tegelijk: studenten denken al zo in winnen en verliezen dat zelfs kleuters van 4 jaar al punten moeten gaan tellen om te zien wie er "gewonnen" heeft. Daaruit blijkt dat velen in de maatschappij een bepaalde visie op sport hebben ontwikkeld die misschien onwenselijk te noemen is.
6. Je zelf als onderwerp in het thema/de les. Studenten leren hoe leerlingen ingewijd worden in het verhaal van het leven. Bijv. door het inrichten van themahoeken. Hoe ben je burger in de maatschappij? Hoe lossen papa en mama een probleem op? Hoe ga je met elkaar om als je een conflict hebt?
7. Wereldgodsdiensten: De docent Geschiedenis leidt de studenten in in allerlei maatschappelijke vraagstukken rondom immigratie en Islam in Nederland. Daarbij behoort ook een bezoek aan een moskee en (voorbereide) gesprekken met een imam of lid van de moskee. Daarnaast is een mogelijkheid om de historische context van de Islam in Nederland onder de loep te nemen.

De docent Godsdienst geeft lessen Wereldgodsdiensten waaronder Islam. De algemene kennis over deze wereldgodsdienst komt aan de orde. Daarnaast is een bijzonder belangrijk element de verschijningsvorm van deze godsdienst in de wereld en in onze eigen maatschappij. Daarbij kunnen allerlei sociologische onderzoeken aan de orde komen over radicalisering van jonge Moslims. Ervaringen van studenten kunnen worden geconfronteerd met allerlei politieke ontwikkelingen in Nederland en de wereld. Het bezoek aan de moskee wordt besproken.

8. Studenten krijgen de mogelijkheid om een pakket van 5 ects te besteden aan een zelfontworpen scholingsprogramma rondom interculturaliteit. Mogelijkheden: Bezoek aan multiculturele scholen, het “volgen” van een Iln. met een andere religieuze achtergrond, literatuurstudie over 2e en 3e generatieproblematiek, symposium organiseren met hulpverleners (wijkwerkers, maatschappelijk werkers, jongerenwerkers (of dat bezoeken) Studenten worden in contact gebracht met buitenlanders in Nederland rondom maatschappelijk relevante thema's als taalonderwijs en cultuuronderwijs. Een en ander wordt in een verslag neergelegd waarin nadrukkelijk de component reflectie op eigen functioneren tijdens het uitvoeren aan de orde is. Studenten moeten zich verhouden tot interculturele competenties (waaronder communicatie).

Wat uit bovenstaande opsomming van voorbeelden duidelijk wordt is dat – zeker op het niveau van overdracht en cognitieve vaardigheden deze thema's binnen Viaa ruimschoots aandacht krijgen. Tegelijk heeft het ons inzicht gegeven in het feit dat er op het niveau van de trainingssferen (het jezelf praktisch inlaten met de verschillende sferen waarin mensen gevormd worden: kunst, sport, religie en filosofie) meer creatieve mogelijkheden zijn om aan deze vormende elementen van de opleiding op een goede wijze vorm te geven, binnen en rond het curriculum.

Margalith Kleijwegt, 2016. *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?*

Diversion, 2016. *Verkenning. Dialoog als burgerschapsinstrument.*

Gude, R. (2016). *Het agoramodel. De wereld is eenvoudiger dan je denkt.* Leusden: ISVW Uitgevers.

Instituut voor Publieke Waarden, 2016. *Consensusdoelen in het Nederlandse burgerschapsonderwijs. Een verkenning.*

Bijlage 2: Beziëld burgerschap als onderdeel van de directeurenopleidingen

Curriculum-onderdeel: Moreel en onderwiskundig leiderschap

Binnen de leerlijn persoonlijk leiderschap

'Beziëld leiderschap'

'Aardig, vaardig en waardig'

(Schnabel)

22



Holbein, *Adam en Eva*:

Het eten van de appel van de kennis van goed en kwaad verplicht de mens tot het maken van keuzes.

“ Er is veel liefde en zorg nodig om mensen tot mensen te maken, en zo weinig om diezelfde mens te vernederen, vernietigen zelfs.

Een virus, een rukwind, een auto, of een woord.”

Elie Wiesel

(in: Didactief, nr 5, mei 2010, pag. 5)

1. Richting

Wat is burgerschap?

1.1. Centrale vraag

Wie ben ik? Hoe wil ik met anderen samenleven? Wat zie ik als mijn bijdrage aan de wereld? (Vermeulen. c.s. 2016)

(toevoeging Henk Swart:) Hoe wil de ander dat ik met hém samenleef?: leren van perspectief te wisselen.

1.2. The state of the art

Eidhof, B. & Van Houtte, M. & Vermeulen, M. (2016). *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant.

Hoofdstuk 12 : Geert Ten Dam, Anne Bert Dijkstra & Germ Janmaat, *De maatschappelijke opdracht van de school: burgerschapsonderwijs in ontwikkeling*.

“Burgerschap heeft betrekking op de competenties (kennis, vaardigheden, attitudes) die mensen nodig hebben om mee te doen in een pluriforme samenleving, waarbij zij het recht van anderen op burgerschap respecteren. Idealiter leren jongeren goed om te gaan met anderen, bijvoorbeeld door ‘oog te hebben voor elkaar’ en ‘anderen te helpen’. Ze brengen zogenaamde kleine deugden in praktijk zoals wellevendheid, en ze kunnen omgaan met verschil en conflict (...). Een democratische, pluriforme samenleving vraagt ook van burgers dat ze in staat zijn om daaraan hun eigen, kritische bijdrage te leveren (...). Goed burgerschap impliceert dat burgers bereid en in staat zijn om verschillende perspectieven kritisch te evalueren, strategieën voor verandering te verkennen, te reflecteren op rechtvaardigheid, (on)gelijkheid en moreel handelen, en zich een democratische houding en gedrag eigen maken” (266.267) Enerzijds: ruimte voor specifieke waarden; anderzijds: gericht op een gemeenschappelijke kern: de gulden regel.

1.3. Visie SLO

Rol van burgerschap

Burgerschapsvorming brengt jonge burgers (want dat zijn leerlingen immers!) de basiskennis, vaardigheden en houding bij die nodig zijn om een actieve rol te kunnen spelen in de eigen leefomgeving en in de samenleving. Ze maken kennis met begrippen als democratie, grond- en mensenrechten, duurzame ontwikkeling, conflicthantering, sociale verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en het omgaan met maatschappelijke diversiteit. Die kennis komt niet alleen uit het boekje, maar wordt ook geleerd door te oefenen in de praktijk.

Burgerschapsvorming is niet bedoeld om brave burgers voort te brengen. Democratisch burgerschap geeft recht op een afwijkende mening. Democratie vraagt om een gezonde dosis wantrouwen bij burgers: ‘good men must not obey the laws too well’ zei de Amerikaanse dichter Ralph Waldo Emerson lang geleden al.

Drie domeinen

Bij burgerschapsvorming staan drie domeinen centraal:

- **democratie** - kennis over de democratische rechtstaat en politieke besluitvorming; democratisch handelen en de maatschappelijke basiswaarden
- **participatie** - kennis over de basiswaarden en mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen
- **identiteit** - verkennen van de eigen identiteit en die van anderen; voor welke (levensbeschouwelijke) waarden sta ik en hoe maak ik die waar?

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO

1.4. Typen burgerschap

Bas, J. (2013). *Burgerschapsvorming. Jong gedaan. Oud geleerd*. Amersfoort: Thieme-Meulenhoff:

Typen burgerschap:

1. liberaal-individualistisch: sterk besef van autonomie, zelfstandigheid en individuele rechten; in vrijheid streven naar het hoogst mogelijk economisch en cultureel rendement.
2. Gericht op de gemeenschap; het functioneren van de enkeling is afhankelijk van de relatie tot een gemeenschap en haar (collectieve) waarden.
3. Republikeins burgerschap: verhouding individu tot het publieke domein; individualiteit staat in dienst van de gemeenschap.
4. Kritisch-democratisch burgerschap: evenwicht tussen individuele en collectieve rechten.
5. **Beziel burgerschap** (p. 13/14); de burger die gedreven wordt door veelal levensbeschouwelijke idealen (Boerwinkel: het eigen geluk is afhankelijk van welbevinden van anderen: Kant: zo handelen als mens dat je wilt dat alle mensen behandeld worden).

1.5. Omschrijving burgerschap door CEPM-projectgroep 'Beziel burgerschap'

Burgerschapsvorming is de vorming en opvoeding van leerlingen tot sociaal voelende en verantwoordelijke burgers die zich identificeren met democratische waarden en omgangsvormen en bereid en in staat zijn deel te nemen aan de samenleving.

2. Uitgangspunten

Moreel leiderschap:

- Een krachtige professionele identiteit maakt de leraar weerbaar tegenover bedreigingen. Een krachtige, waardengeladen schoolcultuur maakt de school als geheel weerbaarder tegenover een verwarrende en bedreigende buitenwereld. Bovendien ziet zij beter de kansen en mogelijkheden.
- Vanuit een krachtige professionele identiteit kan een leraar scherper en bewuster onderscheid maken tussen de persoon van de leerling (-een gelijkwaardige medemens-) en diens gedrag en uitlatingen.
- Vanuit een krachtige professionele identiteit is de leraar, vanuit een bezielde cultuur in de school beter in staat te bepalen waar en hoe in de klas en op school morele grenzen aan te geven wat betreft anti-humane of ondemocratische uitlatingen van leerlingen; voor de schoolleider geldt in deze een bijzondere verantwoordelijkheid.
- Vanuit een sterke professionele identiteit ontwikkelt de leraar vaardigheden om d.m.v. verhalen en beelden leerlingen uit te nodigen zich te identificeren met humane rolmodellen.
- Een krachtige professionele identiteit is gegrond in jezelf, maar ontwikkelt zich in relatie tot de ander (leerling, collega, post-hbo-docent, medestudent) en in een reflectie op bronnen van weten en wijsheid en op maatschappelijke ontwikkelingen.
- Vanuit een sterke professionele identiteit ontwikkelt de directeur kracht en vaardigheden om een waarden geladen professionele schoolcultuur te bevorderen.

Onderwijskundig leiderschap

- Een krachtige professionele identiteit schept een gezonde afstand t.o.v. de vele, vaak tegenstrijdige verwachtingen en eisen die op de schouder van een leraar en een basisschooldirecteur worden gelegd.
- Vanuit een krachtige professionele identiteit ziet, grijpt en selecteert de leraar en de directeur beter mogelijkheden om zijn onderwijs en dat van zijn collega's effectiever en affectiever te maken.

3. Doelen

Deel I: Hoe sta ik in de wereld en hoe verhoud ik mij tot de wereld die mijn bestaan, mijn klaslokaal en mijn school binnenkomt?

- Door het verwerven van een historisch overzicht van verwachtingen a.v. het onderwijs binnen de context van algemeen maatschappelijke ontwikkelingen: het beter kunnen relativiseren van eisen die nu aan onderwijsgeevenden gesteld worden en daardoor ruimte voelen en nemen om zelf keuzes te maken, als leraar, als directeur en als lid van een schoolteam.
- Door het vergelijken van de uitspraken van PVV-leider Wilders met de kenmerken van Extreemrechts en Fascisme komen tot een gegronde oordeelsvorming en een sterkere plaatsbepaling in discussies op school, in de klas en in de samenleving.
- Door het bespreken van casussen en van stellingen het moreel handelen als leraar verdiepen en als directeur collega's helpen waar en hoe morele grenzen te trekken.

Deel II: Wat zijn mijn opvattingen over goed onderwijs in het licht van het voortdurende maatschappelijk debat hierover?

- Door inzicht te verwerven in de invloed van het modernisme en postmodernisme en de voortdurende pendelbeweging daartussen op de opvattingen van goed onderwijs: beter in staat zijn als directeur, als leraar, als teamlid om zelf stelling te nemen in het debat en keuzes te maken t.a.v. goed onderwijs.

Deel III: Waaraan ontleen ik mijn zekerheid. Wat is mijn moreel kompas?

- Door spiegeling aan morele richtingwijzers het eigen moreel kompas beter kunnen richten.

4. Programmering twee dagdelen

Tijd	Activiteiten docent	Activiteiten deelnemers	Media
	<p>1a. Inleiding: doel bijeenkomsten: <i>Over professionele identiteit:</i> = de (krachtige) <u>verbinding / pendelbeweging</u> tussen kennis, inzichten, pedagogisch-didactisch handelen ‘boven de waterspiegel’ en daaronder: zelfbeeld, professioneel zelfverstaan, opvattingen, overtuigingen, waarden, idealen, motivaties. (<i>Wie ben je? Wat bezielt je? Wat beweegt, drijft je?</i>)</p> <p><u>Ontwikkeling</u> professionele identiteit: innerlijk proces, in relatie tot de ander; in relatie tot bronnen van weten en wijsheid, in relatie tot de wereld.</p> <p>Verschijselen, ontwikkelingen, gebeurtenissen komen via ouders en kinderen de school en het klaslokaal binnen: <i>hoe kan ik mij daartoe verhouden? Welke keuzes? Op basis waarvan?</i></p> <p>1.c. Gevoelde spanning in de samenleving tussen overgenerationaliseerde eisen (-in de professional zelf en in de samenleving-) enerzijds en de emotionele behoeften anderzijds voortkomend uit mentale beelden, opvattingen, overtuigingen en waarden.</p>	<p>Leraren zijn de <u>Frontlineprofessionals</u> (opererend op het snijvlak van maatschappelijke ontwikkelingen (Ruyters (red), 332). Onderwijskundige en morele leiders zijn de ‘officieren’ die de ‘heils/frontsoldaten (helpen)toerusten.</p> <p>1.b. Vraag (klassikaal): Beroepsspanning (tussen eisen samenleving) en innerlijke drijfveren?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aan den lijve ervaren?; • Onderdeel van de klaagcultuur?; • Gebrek aan autonomie?; • Onzin? 	

	2.b Uitleg: de leraar als cultuurdrager Rol directeur: dit te bevorderen/stimuleren	2.a.De directeur: een rolmodel: een moreel voorbeeldfiguur?	
	3.a. De cultuur van een school	Bepalende (f)actoren?	
	3 a. Hoe sta jij in de wereld? (nog geen onderscheid tussen persoon en professie) De kunst als sleutel om mentale beelden te ontsluiten. Beschouwing: <i>Waar sta ik?</i> <i>Waardoor word ik beïnvloed?</i> a.d.h.v.: een beschouwing over de Hooiwagen van Hiëronymus Bosch' 'Het kan verkeren'	3.b. Intermezzo (in tweetallen): Ben ik beïnvloed door de tijdgeest die dominant was tussen mijn 18 ^{de} en 22 ^{ste} ? (-of zit jij daar nog midden in?-) Moeilijke vraag?: Kun jij aan je ouders of grootouders zien dat zij sterk beïnvloed zijn door de maatschappij in hun jonge, vormende jaren?	'Hooiwagen' Projecteren
	4. Morele dilemma's Maatschappelijke spanningen in de klas	4.casus (in tweetallen) 4.1. <i>'Juf, mogen we hier wel blijven'</i> (Een vraag van Marokkaans-Nederlandse kinderen in Apeldoorn aan hun juf nadat zij op straat met vijandige blikken bejegend waren). <i>Hoe en wat zou jij als directeur reageren als een teamlid dit in een vergadering aandraagt?</i> 4.2. <i>Meester, die foto over de verdronken kleuter is niet echt. Door die nepfoto moeten we medelijden hebben met vluchtelingen. Hoe zou jij als directeur in je team reageren?</i> Of: 4.3. <i>Stranger in paradise: Welke rol zou jij innemen? OP grond van welk mens- en wereldbeeld?</i>	
		5. <i>Waarom ontleen ik mijn zekerheid?: een eerste open verkenning (in tweetallen)</i>	
DEEL II (mijn) opvattingen over goed onderwijs			
	6.a. Uitleg: Hoge (tegenstrijdige) verwachtingen t.a.v. het onderwijs. Veel wordt op schouders van leerkracht en school gelegd. Zijn jullie de speelbal van al die turbulenties? Of voelen jullie je autonoom, met een innerlijk, moreel kompas?	6.b. Groepsgesprek: <ul style="list-style-type: none"> Hoge, vele verwachtingen worden op jullie schouders gelegd? Van wie voelen jullie de hete adem in de nek?: de ouders, de collega's, de directeur, 	

	<p>Rol als directeur: leiding geven aan het proces hoe daarmee om te gaan.</p> <p>7a. .Klokhuis: Jeroen Bosch: 26 maart 7.b. YouTube Weekbericht Jeugdjournaal: Jeroen Bosch</p> <p>7.d. Onderwijsinnovatie vaak mislukt doordat deze gebaseerd is op een waandenkbeeld ('natuurlijk leren') of op verschillende <i>beelden</i>, door het ontbreken van een onderbouwd onderwijskundig concept</p> <p>8. a. YouTube: Henk Swart, 25 jaar KPZ, <i>een filosofische reis naar het hart van de KPZ</i> (eerste tien minuten): Van modernisme naar post-modernisme, van post-modernisme naar modernisme, van modernisme naar postmodernisme, enz.(?)</p>	<p>de inspectie, de overheid?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Willen jullie behagen of nemen jullie kritisch afstand? • Op basis waarvan <p>7.c. Groeps gesprek: Waarom een geslaagde onderwijsinnovatie? (gebaseerd op inhoud, creativiteit en degelijkheid?)</p> <p>8.b. Gesprek (in tweetallen): <i>Wat doet de voortdurende golfbeweging t.a.v. goed onderwijs met jou?</i></p> <p>6.c. Discussie (in een viertal): n.a.v. stellingen over innovatie</p> <p>6.d. Plenaire reacties.</p>	
Deel III Morele richtingwijzers			
30 min.	<p>9.a.Toelichting: Voorbeelden morele richtingwijzers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • menswaardige voorbeelden uit de wereldgodsdiensten; • De 'gulden regel' alleen toepasbaar op intermenselijke relaties of ook op maatschappelijke verhoudingen? 	<p>9 b. Casus (in tweetallen): Jullie zijn trots op jullie school, op de collegiale (familie-) cultuur, op de resultaten van opbrengst- gericht werken. Er komt een nieuw CVB: Boodschap: Dat was het verleden. De toekomst vraagt om ander onderwijs: gepersonaliseerd leren met ICT. Over tien jaar zijn we allemaal Steve-Jobs-scholen. Daarvoor moet ook de MT-structuur gewijzigd worden: jonge mensen moeten een kans krijgen. <i>Jij als directeur krijgt de kans dit nieuwe onderwijs en de MT-structuur op te zetten. Wat doe je?</i></p>	
15 min.		<p>7.c. Andere inzichten over de casus na de toelichting(7b)?</p>	

5. Onderwijskundig positie innemen te midden van de turbulentie der tijden

5.1. Opvattingen over goed onderwijs onderhevig aan de tijdgeest

5.1.1. Inleiding

'Tijden veranderen en het onderwijs moet daarop en op de te verwachten ontwikkelingen inspelen.' Dat is het stereotype begin van menig rapport over het onderwijs dat in de afgelopen veertig jaar is verschenen. Buitenlandse waarnemers en denkers (bijv. Kennedy) stellen dat Nederland als geheel nooit tot de avant-garde van de nieuwste ontwikkelingen behoort maar wel tot de eerste volgers. Wie de (aanstormende) tijdgeest in de westerse wereld op het spoor wil komen, moet volgens hen naar Nederland kijken. Nederlanders streven naar een consensus en dus gaan alle neuzen op een bepaald moment dezelfde kant op. Nederlanders denken individualistisch te zijn maar in de wijze waarop ze individu zijn, zijn ze conformistisch.

Na de moord op Pim Fortuyn lukte het streven naar consensus echter steeds minder. De discussie polariseerde op talloze fronten. Dit had ook consequenties voor het onderwijs. Onderwijs werd voropaginanieuws. Juist in Nederland wordt de discussie zeer heftig gevoerd vanwege de hang naar consensus. Een historisch overzicht:

5.1.2. Eind jaren zeventig 20^{ste} eeuw: ik-tijdperk en maatschappijkritiek

Eind jaren zeventig (20^{ste} eeuw) zou het onderwijs gericht moeten zijn op *zelfbestemming, zelfdeterminatie, zelfbepaling, zelfontplooiing* en op het bevorderen van een *maatschappijkritische houding* van leerlingen en studenten. Immers, de kapitalistische samenleving kende vormen van uitbuiting en leidde tot vervreemding omdat in dit systeem alle (emotionele, culturele, natuurlijke, sociale) waarden ondergeschikt gemaakt waren aan commerciële belangen (-deze kritiek werd gevoerd vanuit het neo-marxisme-). Leerlingen en studenten moest geleerd worden zich niet klakkeloos te voegen naar de bestaande samenleving.

5.1.3. Jaren tachtig 20^{ste} eeuw: no-nonsense: back to the basics

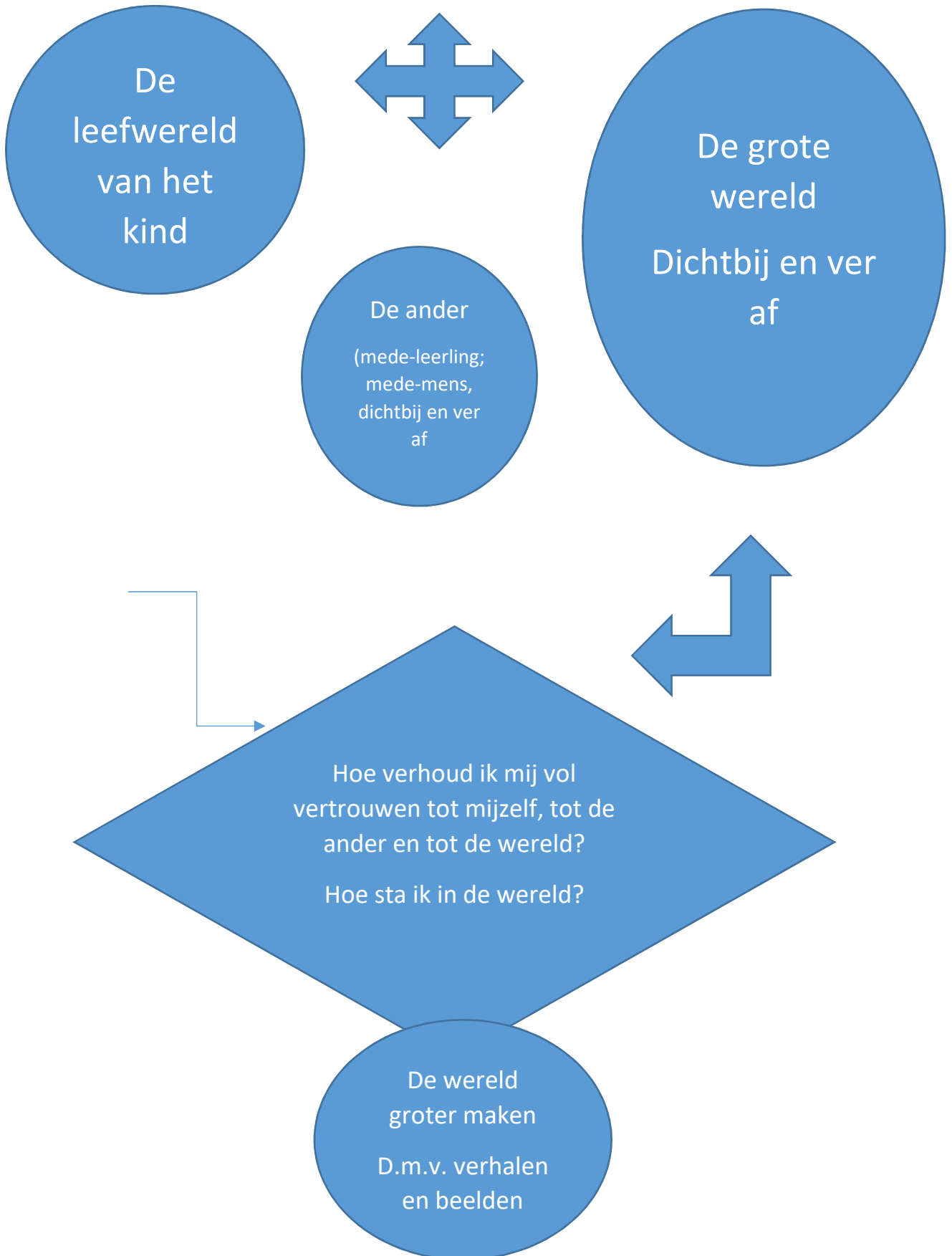
Onder invloed van de tweede oliecrisis, het exploderende begrotingstekort, de olopemde werkloosheidscijfers, de crisis van de verzorgingsstaat (- bijna een miljoen WAO'ers als gegeven en als symbool-) kantelde begin jaren tachtig het tijdsbeeld en kenterden de verwachtingen t.a.v. het onderwijs. 'Back to the basis'. 'No-nonsense'(Lubbers). Het onderwijs moest helpen de Nederlandse economie uit het slob te halen. Het curriculum moest gericht zijn op de voorbereiding voor het beroepsleven(nadruk op toepasbare kennis en vaardigheden). De economische vakken werden het belangrijkste. Het rekenonderwijs kwam opnieuw in het vizier. De mens- en maatschappij-vakken zaten in het verdomhoekje. Het was de tijd van generatie Niks (Seks Pistols: 'No future'). De tijd van uitzichtloosheid en van het doemdenken.

5.1.4. Na de millennium-wisseling: polarisatie

Op alle fronten in het maatschappelijk debat spitsten na de moord op Pim Fortuyn zich de tegenstellingen toe:

<p>Lineair denken (modernistisch)</p> <p>Vanuit de Verlichting en vanuit de Wetenschappelijke Revolutie van de 17^{de} eeuw:</p> <p>Consequentie: over-rationalisering</p>	<p>Holistisch denken (post-modernistisch)</p> <p>Meer vanuit de Romantiek</p> <p>Consequentie: overgevoeligheid</p>
<p>De nadruk op de te beheersen instrumentele vaardigheden, gestolde kennisbestanden (de bewezen boekenwijsheid):</p> <p>De invoering van de kennisbases voor de schoolvakken is gelegitimeerd vanuit de noodzaak tot kwaliteitsverhoging. Oorspronkelijk ging het om een ontlasting van het curriculum van de Pabo (meer ruimte voor didactiek, voor de diepte).</p> <p>Daarachter zat ook de wens naar de kritische samenleving toe helderheid te verschaffen wat er in het communaal aanbod op een Pabo geleerd wordt.</p> <p>De 'çanon voor geschiedenis' is gepresenteerd als een instrument tot bevordering van de sociale cohesie</p>	<p>De 'vrije' kenniscreatie' vanuit de subjectieve betekenis van het individu binnen de dialoog van een professionele leergemeenschap</p>
<p>Arrangementen van de nationale staat zijn de basis voor rechtszekerheid en bestaanszekerheid.</p>	<p>De nationale staat is een toevallig construct, een relict van de 19^{de} eeuw. Op grond van wetenschappelijke conclusies als:</p> <p>'Rijkswaterstaat schiep in de 19^{de} eeuw de staat en de staat schiep de natie'(Van der Woude, 2010).</p>
<p>Instituties zijn dragers van de verzorgingsstaat, de democratie en de rechtsstaat</p> <p>(Tjeenk Willink: 'Wees zuinig op de instituties')</p>	<p>Instituties horen bij de geïndustrialiseerde samenleving; zij zijn te veel bolwerken; zij dienen vervangen te worden door tijdelijke, functionele netwerkconstructies ('de netwerksamenleving')</p>
<p>Consequenties voor onderwijs: aanbodgestuurd</p>	<p>Vraaggestuurd</p>
<p>Consequenties voor onderwijs: disciplinegericht</p>	<p>Integratief</p>
<p>Opbrengstgericht</p>	<p>Ontwikkelingsgericht</p>

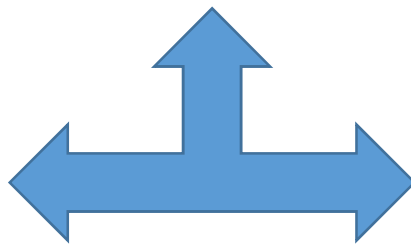
De verbinding tussen



Identificatie met
hoofdpersonen:

Inleving in andere
mensen, andere
omstandigheden, andere
culturen dan gewend:
bevorderen empathie en
sympathie

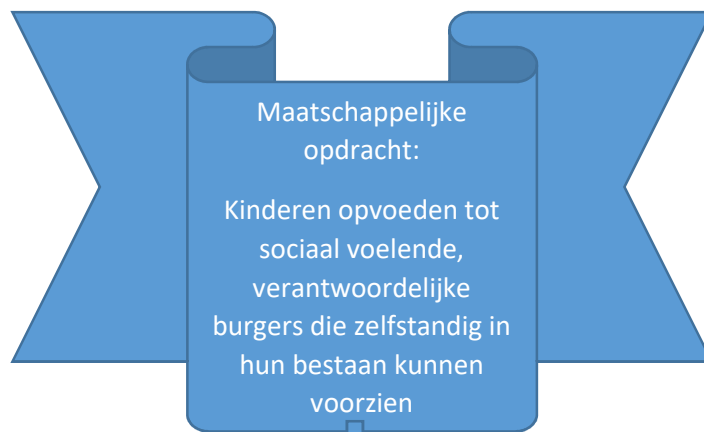
(mensbeeld)



Voor
inlevingsvermogen en
zich kunnen
verplaatsen ín: kennis
van context: cultuur
en maatschappij
onontbeerlijk

(wereldbeeld)

Kwalificatie *functies* socialisatie



persoonsvorming

Met kinderen op zoek naar het ware, het goede en het schone

Beroepsspanning: bevorderen eigen expressiviteit van kinderen maar ombuigen
wanneer die zich ontwikkelt in destructieve, egocentrische of racistische richting

Literatuur

- Bas, de. J. (2013). *Burgerschapsvorming. Jong gedaan, oud geleerd*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Klarus, R. & De Beer, F.(red). (2015). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden ISVW Uitgevers.
- Ruyters, M.C.P.(red). (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Budel: Damon.
- Drost, J. (2015). *Denken helpt*. Amsterdam/Antwerpen: De Bezige Bij.
- Van Tongeren. P. (2013, 4^{de} druk). *Leven is een kunst*. Zoetermeer: Klement.
- Achterhuis, H. & Weiland, J.S.& Teppema, S.& De Visscher, J. (2007). *Denkers van nu*. Diemen: Veen Magazines.
- Schillebeeckx, E.(1975. 3^{de} druk). *Jezus, het verhaal van een levende*. Bloemendaal: H . Nelissen B.V.
- Schillebeeckx, E. (1977) *Gerechtigheid en Liefde. Genade en bevrijding*, Bloemendaal: Nelissen B.V.
- Boerwinkel, F. (1977). *Meer dan het gewone. Over Jezus en zijn bergrede*. Baarn: Ambo.
- De Wachter, D. (2014). *Hoe maken we van onze maatschappij een samenleving. Over de oorzaken van eenzaamheid en de kracht van verbondenheid*. Internet: Lezing KU Leuven.
- De Wachter, D. (2013). *Pleidooi voor ongelukkig zijn*. Internet: NTR Academie.
- De Wachter, D. (2014). *Op zoek naar een identiteit en de rol van levensbeschouwelijk onderwijs*. Internet: Didachè-lezing,1 febr. 2014.
- Heijmans, J. & Verleg. P. (2014). *Het mooie van onderwijs is dat het iedere dag opnieuw wordt gemaakt*. Zwolle: KPZ.
- Projectgroep 2 CEPM. (2013). *Persoonlijk meesterschap. Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM.
- Bakker, C. (2013). *Oratie en openbare lezing 4 juni 2013: Het goede leren*. Utrecht: HU Kenniscentrum Educatie.
- Swart, H. (2015). *Jongeren in de verleiding van radicalisering*. Zwolle: KPZ.
- Swart, H. (2014). Psyché en Eros. Apollo en Dionysus, Chronos en Kairos. Griekse mythologische paren die het vak geschiedenis bevlugelen. *Veerkracht 11(2)*, 24-27.
- Swart, H. (2014). Samen op zoek naar verre oorden en historische vreemdelingen. Denk na over, praat over, speel uit, verbeeld, zing over wat je onderweg beleeft. *Veerkracht 11/1*, 24-26.
- Swart, H. (2013). De 'ZEE-lijn': Het KPZ-leerhuis over zingeving, ethiek en esthetiek. Een toverwoord dat mensen in beweging zet. *Veerkracht 10 (3)*, 14-18.
- Koers, J. (2014). Cultuur in het hart van het curriculum. Cultuur als spiegel en als venster. *Veerkracht 11 (2)*, 20-23.
- Vos, P. (2012). Moraal in het klaslokaal: Werken met deugden in het onderwijs. *Veerkracht 9(3)*, 24-25.'
- Beijaard, D. (2009), *Leraar worden en blijven*. Eindhoven: TU Eindhoven.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- De Botteon, A. (2011). *Religie voor atheïsten*. Amsterdam: Atlas.
- Heuts, L. & De Regt, H. (2012). *De filosofie twittercanon*. Amsterdam: Boom.

- Van den Brink, G. (2004). *Schets van een beschaving: over normen, normaliteit en normalisatie in Nederland*. Den Haag: WRR-publicatie.
- Jochemsen, H., Kuiper, R. & De Muynck, A. (2006). *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Dixit, deel 1. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Leuven: KU Leuven. Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.
- Van Melle, A., & Van Zilfhout, P. (Eds) (2008). *Woorden & waarden*. Amsterdam: Boom / Open Universiteit Nederland.
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst*. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag
- Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Zwolle. KPZInDruk
- Sahlberg, P. (2013). *Finnish Lessons. Wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: Onderwijs Maak je Samen.
- Salvatar, F. (1996). *Het goede leven*. Utrecht: Bijleveld. Salvatar, F. (1996). *Goed samen leven*. Utrecht: Bijleveld. Salvatar, F. (2001). *De waarde van opvoeden*. Utrecht: Bijleveld.
- Taylor, Ch. (1992). *Sources of the self, the making of modern identity'* ; Taylor. Ch. (2007). *A secular age*.
- Kennedy, J. (2016). Elkaar omhelzen – of verduren. *Trouw*, 23 april 2016.
- Lemm, R. (2016) Ik wil niet met je vechten. Negatieve verwachtingen worden meestal waargemaakt. Institutioneel racisme is levensgevaarlijk. *NRC*, 23/24 april 2016.

34



Bijlage 3: Niemand past in een hokje! (tekst van de subgroep Bildung en burgerschap van de Landelijke Regiegroep Bildung)

Over meervoudige identiteit als brug tussen bildung en wereldburgerschap

Onder bildung verstaan wij het proces van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Bildung is een middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding ten opzichte van hun samenleving en cultuur. Bildung laat mensen kennis nemen van verschillende opvattingen van de realiteit, waardoor begrip ontstaat voor het perspectief van de ander. Een dergelijke houding stelt hen beter in staat om moreel en kritisch te oordelen. In die zin is bildung direct gerelateerd aan kritisch en democratisch burgerschap (LRB, 2016).

Maar ook op een andere manier is bildung verbonden met burgerschap en met wereldburgerschap. In dit advies wordt de verbinding gelegd tussen bildung, burgerschap en wereldburgerschap op basis van het idee van meervoudige identiteit. Wij stellen voor om het concept van meervoudige - en deels overlappende – identiteiten als uitgangspunt te nemen voor zowel de persoonlijke als de maatschappelijke vorming van leerlingen.

Kadertekst

Wereldburgerschap past bij een bredere discussie die met het Engelse begrip cosmopolitanism wordt aangeduid. Het begrip heeft haar wortels in het Griekse woord kosmopolites, wat universeel burger betekent. De filosoof en cynicus Diogenes stelde al in de 4e eeuw voor Christus dat mensen broederlijk behoren bij dezelfde wereldgemeenschap en dat zij zichzelf niet alleen maar moeten zien als inwoners van een bepaalde stadstaat. Alle mensen overal ter wereld zouden elkaar moeten behandelen alsof ze een gelijkwaardige burgerschap met elkaar gemeen hebben. Tegenwoordig verwijst wereldburgerschap vaak naar een elitaire transnationale en kosmopolitische leefstijl, passend bij mensen die het vliegtuig nemen om een dagje te gaan shoppen in Milaan. Het wordt ook in verband gebracht met een universeel ethisch systeem dat moet zorgen voor mondiale rechtvaardigheid en het behoud van culturele diversiteit. Wereldburgerschap verwijst verder naar de politieke structuren die bij die morele doelstellingen passen, zoals rechtvaardige internationale wetgeving en instituties. Maar afgezien van leefstijl, moraliteit en verantwoordelijkheid is wereldburgerschap primair een onvermijdelijk onderdeel van onze huidige menselijke conditie. We zijn wereldburger, of we het nou zo willen zien of niet. Het globale is voortdurend aanwezig in ons leven en werken. We maken verre reizen, kopen exotische producten en houden via facebook contact met vrienden uit andere delen van de wereld. Vraagstukken omtrent immigratie en culturele diversiteit spelen in elke gemeente en op elke school in Nederland een rol en ook in ons werk krijgen de meesten van ons te maken met cultuurverschillen. Wat betekent die dimensie van wereldburgerschap voor onze persoonlijke en professionele identiteit? Daarover moet wereldburgerschapsonderwijs gaan. Daarom gaat dit advies over wereldburgerschap als een manier van leren over jezelf en over je verhouding tot de wereld.

Mensen veranderen, door hun relaties met andere mensen, in hun contact met de omgeving en met de wereld als geheel. Studenten vormen hun identiteit en het onderwijs is een plek om daar expliciet mee bezig te zijn. Vaak wordt over identiteit gedacht in termen van essenties en authentieke eigenschappen. Identiteit wordt gezien als het onveranderlijke wezen van een persoon, zoals de pit

van een kers. Maar identiteit staat niet vast. Bovendien identificeren mensen zich nooit met één bepaalde gemeenschap of praktijk. Niemand past immers in een enkel hokje.

Al in 2007 heeft de WRR een rapport geschreven waarin hij benadrukt dat de focus van de overheid niet moet liggen op de versterking van de zogenaamde nationale identiteit, maar dat men daarentegen in het overheidsbeleid meer accent moet leggen op het gegeven dat mensen een hybride identiteit hebben en dat men in het beleid dienovereenkomstig het concept van meervoudige identificaties als uitgangspunt moet nemen (WRR, 2007). Ook in het onlangs verschenen rapport *Future Identities* van het Britse *Government Office for Science* wordt geconcludeerd dat mensen verschillende overlappende identiteiten hebben. Simpele traditionele noties van identiteit worden minder belangrijk, hetgeen grote invloed zal hebben op zowel individuen als op de samenleving als geheel (Foresight Future Identities, 2013).

In dat kader spreekt Nobelprijswinnaar en econoom Amartya Sen over 'meervoudige identiteiten'. Mensen identificeren zich met meerdere gemeenschappen of groepen al naar gelang de praktijken waaraan ze deelnemen. Soms is iemand vooral vegetariër, terwijl in andere contexten weer een andere identiteit zoals de seksuele voorkeur, de etniciteit, de politieke kleur etc. op de voorgrond staat. Mensen hebben altijd meerdere identificaties en ook die zijn meer of minder veranderlijk. Volgens Sen is het een gevaarlijke illusie om te denken dat mensen slechts over een bepaalde of alles overkoepelende identiteit beschikken die bovendien niets met keuze te maken heeft. Dat idee is geen waarheid maar heeft wel een krachtige invloed op hoe mensen denken en handelen. Het voedt vijandigheden en polarisatie en leidt uiteindelijk tot radicalisering, conflict en geweld (Sen, 2006). Sen pleit voor een alternatief idee, dat van meervoudige identiteiten. Het is volgens hem een realiteit dat mensen zich identificeren met meerdere gemeenschappen of groepen al naar gelang de praktijken waaraan ze deelnemen. Men moet ervoor waken dat anderen voor ons gaan bepalen dat een bepaalde identiteit, zoals die van een geloof of nationaliteit, tot onze enige of alles bepalende identiteit wordt uitgeroepen. Vaak gaan die pogingen gepaard met een essentialistische retoriek die een dergelijke identiteit wil verankeren in ons wezen of onze natuur. Volgens Sen identificeren mensen zich met meerdere groepen of gemeenschappen en hebben ze zelf een keuze in de wijze waarop ze prioriteiten stellen. Welke identiteit dominant is, kan bovendien ook nog afhangen van de context, en veranderen in de loop der tijd.

Burgerschapsonderwijs wordt traditioneel gezien juist verbonden met het werken aan een nationale identiteit. Daarnaast wordt het verbonden met het bijdragen aan de individuele ontwikkeling van leerlingen en aan de vorming van een persoonlijke identiteit. Ten slotte gaat burgerschapsonderwijs ook over het aanleren van een kritische en democratische houding. De huidige Nederlandse scholen moeten aandacht besteden aan burgerschapseducatie met de focus op actieve participatie en sociale integratie. Burgerschap wordt daarbij niet alleen formeel politiek geïncorporeerd, maar verbonden met de verhouding van een persoon tot anderen en tot de wereld als geheel. Bildung, burgerschap en wereldburgerschap worden daarmee aan elkaar gekoppeld. Terwijl bildung zich richt op de individuele vorming van een leerling als persoon, gaat het bij burgerschap meer dan bij bildung om de praktische sociaal-maatschappelijke context. Leerlingen worden uitgedaagd om in concrete praktijken te oefenen met maatschappelijk bewust en verantwoordelijk handelen. Burgerschap als wereldburgerschap vergroot de focus en betreft zowel bildung als burgerschap bij de wereld als geheel, bij het globale en bij het lokale in het lokale. Burgerschap wordt zo gecombineerd met persoonsvorming en identiteitsontwikkeling, terwijl persoon, samenleving en wereld met elkaar verbonden blijven.

In dit advies wordt bildung een manier van leren: het herkennen van bestaande identiteiten, het spelen met mogelijke identificaties en het oefenen met nieuwe identiteiten.

Wereldburgerschapsonderwijs is onderdeel van die manier van leren: het herkennen of ontwikkelen van wereldburgerschap als een van je vele identiteiten. Daarmee wordt wereldburgerschapsonderwijs een bildungsinstrument: onderdeel van een manier van leren, over jezelf, over de wereld en over de onderlinge relaties daartussen. Wereldburgerschapsonderwijs als oefenveld voor het spelen met mogelijke identiteiten en loyaliteiten, met taken en invullingen daarvan. Wereldburgerschap is dan niet een zoveelste vak in het curriculum, maar eerder een koepel voor het leren als geheel en een verbreding van de context voor het leren naar de wereld als geheel. Wereldburgerschap verschijnt dan als een open staan voor en leren omgaan met meervoudige identiteit, met globalisering en de veelheid van culturele interacties. Een leerling of student leert zichzelf tot die krachten te verhouden.

Kadertekst

Bildung is een manier van leren, wanneer leerlingen het niet enkel in een apart vakje of in een lespakket aangeboden krijgen, maar wanneer er bij elk vak en bij elk project op school aandacht is voor de dimensie van persoonlijke vorming. Persoonlijke vorming is aandacht hebben voor de identificaties van een leerling: het ontdekken met welke gemeenschappen, praktijken en innerlijke eigenschappen de leerling zichzelf identificeert en oefenen met mogelijke nieuwe identificaties. Burgerschap en wereldburgerschap zijn twee van vele mogelijke identificaties. Wereldburgerschapsonderwijs is bildung gericht op de wereld als geheel, op de brede context van globalisering, technologisering, hyperconnectiviteit en interculturele interacties zowel lokaal als globaal. Ook wereldburgerschapsonderwijs is daarmee een manier van leren: niet enkel binnen een vakje of project, maar door het hele curriculum heen ontdekt de leerling zijn eigen identificaties zowel lokaal als globaal. Daarmee ontdekt de leerling dat ook wereldburgerschap altijd al een van zijn of haar identiteiten vormt.

37

Burgerschap en wereldburgerschap

Iedereen is wereldburger. Mensen hebben meervoudige identiteiten en wereldburgerschap is een van die identificaties. Dat zijn de uitgangspunten voor wereldburgerschapsonderwijs. Onze complex verweven, voortdurend veranderende en toenemend globaliserende wereld vraagt mensen en professionals om zich telkens opnieuw te verhouden tot zichzelf en hun wereld. Daarom sluit wereldburgerschap ook aan bij bildung als een manier van leren, een leven lang.

In het algemeen dient het onderwijs leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen, maar het heeft daarnaast ook maatschappelijke vorming tot expliciete taak. Bij dat laatste gaat het om drie deels overlappende competenties. Sociale competenties moeten leerlingen succesvol maken in het vervullen van uiteenlopende sociale rollen. Maatschappelijke competenties moeten ervoor zorgen dat leerlingen verantwoordelijkheid gaan nemen voor de samenleving als geheel. Burgerschapscompetenties moeten, meer in het bijzonder, de bereidheid en het vermogen om democratisch te handelen bevorderen en een vruchtbare omgang met verschillen in de samenleving aanleren. In dat kader hebben scholen al geruime tijd een expliciete opdracht om burgerschapsonderwijs te verzorgen. Burgerschap wordt traditioneel verbonden met nationaliteit en politieke participatie. Centraal staat de socialisatie van de leerling en de ontwikkeling van een nationale identiteit. Dat moet zorgen voor maatschappelijke cohesie en bijdragen aan het oplossen van maatschappelijke problemen. Het ministerie van OC&W verwacht van Nederlandse scholen dat zij aandacht besteden aan burgerschapseducatie met de focus op actieve participatie en sociale integratie. Daarbij wordt burgerschap niet alleen formeel politiek geïmplementeerd als het aanleren van een kritische en democratische houding, maar ook verbonden met de verhouding van een

persoon tot anderen en tot de wereld als geheel. In dat kader wordt burgerschap ook wereldburgerschap. Het wordt verbonden met persoonsvorming en identiteitsontwikkeling in relatie tot een globale context en tot het globale in het lokale. Het gaat daarbij niet om een schaalvergroting van de traditionele burgerschapsdoelen; niet een identiteit als wereldburger wordt primair beoogt, maar het leren van een manier om in de huidige globaliserende wereld te zijn. Wereldburgerschap wordt verbonden met persoonsvorming en de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit. En tevens met een kritisch en democratisch burgerschap, want wereldburgerschapsonderwijs is reflexief en dialogisch. Via het leren herkennen van meervoudige identificaties worden leerlingen betrokken op elkaar en op de samenleving. Daarmee komt een verbinding tot stand tussen een opvatting van individualistisch burgerschap, waarbij de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit centraal staat en een opvatting van aanpassingsgericht burgerschap, waarbij identiteitsontwikkeling wordt gezien als het je invoegen in de identiteit van de samenleving.

Hoewel er geen verplichting is voor scholen om wereldburgerschapsonderwijs te verzorgen, zien zowel de overheid als afzonderlijke scholen er het nut van in. Globalisering, internationalisering en technologisering, maken aandacht voor hetgeen onze landsgrenzen overschrijdt onvermijdelijk. Ook is er een duidelijke politieke zorg die bijdraagt aan de urgentie van wereldburgerschapsonderwijs. Onderzoek laat zien dat politiek en maatschappelijk engagement bij jongeren vermindert, dat populisme in de politiek toeneemt en dat Nederlanders gering betrokken zijn bij project Europa. Daarnaast zijn er toenemende spanningen omtrent de immigratie van mensen met andere culturen en religies en laten de media een intensivering van culturele verschillen en spanningen zien (Maslowski e.a., 2012).

38

In de literatuur over wereldburgerschapsonderwijs kunnen drie hoofdvormen van wereldburgerschap onderscheiden worden. Open wereldburgerschap neemt de globalisering als uitgangspunt en wijst op de toenemende onderlinge afhankelijkheden en verbindingen. Concreet gaat het daarbij om een oriëntatie naar de globale wereld als geheel en om het aanleren van een open houding om nieuwe ervaringen op te doen. Moreel wereldburgerschap is gebaseerd op morele categorieën zoals gelijkheid en mensenrechten en gaat uit van de verantwoordelijkheid van mensen voor de wereld als geheel. Leerlingen moeten leren verantwoordelijkheid te nemen voor de wereld als geheel en voor de mensheid als zodanig. Ze moeten leren werken aan het vergroten van de kansen voor iedereen om een menswaardig bestaan te leiden, zowel op globaal als op lokaal niveau. Socio-politiek wereldburgerschap is gericht op verandering van de politieke machtsrelaties in de richting van meer gelijkheid en meer waardering van culturele diversiteit. Het gaat daarbij om de bewustwording van sociale en politieke (machts)relaties en -structuren. Wereldburgerschapsonderwijs moet gericht zijn op de oorzaken van wereldwijde problemen van armoede, ongelijkheid en onrechtvaardigheid. Leerlingen moeten leren hoe deze machtsstructuren beïnvloed en veranderd kunnen worden om meer gelijkwaardige relaties in de wereld te bewerkstelligen (Veugelers, 2011).

kadertekst

Om ervoor te zorgen dat Bildung en wereldburgerschapsonderwijs daadwerkelijk een manier van leren gaan worden, moeten de leraren van morgen een bijbehorende houding ontwikkelen. Dat betekent dat Bildung en wereldburgerschapsonderwijs op de lerarenopleiding op een passende manier moeten worden ingevuld. Niet enkel als vakje, maar als terugkerend aandachtspunt. Vooral daar waar het gaat om de professionele ontwikkeling van de student, kunnen de meervoudige identificaties van elke student aandacht krijgen. In dat licht doet de scheiding tussen mens en professional kunstmatig aan. Studenten identificeren zich met diverse en wisselende praktijken, de ene meer betrokken op hun

professionele handelen en de andere meer op hun privéleven. En die praktijken zijn altijd meer en minder globaal van karakter. Een student verhoudt zichzelf tot die praktijken vanuit de mens die hij of zij geworden is, maar wordt tegelijkertijd door die praktijken mede gevormd en weer een ander mens. Een hbo-student ontwikkelt zich in vier jaar tot een professional in een bepaalde beroepsgroep. Maar ook zijn of haar menszijn ontwikkelt zich in een onderlinge wisselwerking met die groeiende professionaliteit. Wereldburgerschap is geen nieuwe competentie, maar een naam voor dat ontwikkelingsproces. Het portfolio is de plek par excellence waar die ontwikkeling haar beslag kan krijgen. De meeste hbo-studenten moeten gedurende elk jaar van hun studie aan hun portfolio werken. Van oorsprong is een portfolio een grote map waarin kunstenaars hun werk verzamelen om het te laten zien aan potentiële klanten. In het hbo-onderwijs staat het portfolio voor de weerslag van het ontwikkelingsproces van een student. Helaas wordt het in de praktijk steeds vaker gebruikt als primair een beoordelingsinstrument. In dit advies zien we het portfolio als een expliciet 'bildungsdocument', waarin de zelfverhouding van de student als professional en als persoon centraal staat. Bij die verhouding moet expliciet aandacht worden gevraagd voor de meervoudige identiteiten van een student, in relatie tot de wereld van nu en de wenselijke wereld van de toekomst.

Wereldburgerschap maakt Bildung geëngageerd

39 Recentelijk formuleerde de filosofe Martha Nussbaum in haar boek 'Not for Profit' een opdracht voor het hoger onderwijs. Studenten moeten niet worden opgeleid tot nuttige winstmakers, maar tot briljante specialisten die tegelijkertijd beschikken over kritische vermogens en democratische vaardigheden (Nussbaum, 2010). In dat kader duikt het woord Bildung met regelmaat op in visiedocumenten van scholen en ook de minister erkent het belang ervan. Jammer genoeg is er geen duidelijke overeenstemming over de inhoud van het begrip en velen zoeken naar een equivalent in het Nederlands. In het Duits staat *Bildung* voor het gehele onderwijs, maar in de traditie van Von Humboldt heeft het ook een specifiekere betekenis. Het Duitse *Bildung* is leren vanuit een individuele ontwikkelingsbehoefte; *Ausbildung* meer vanuit een gestructureerde en voorgeschreven behoefte vanuit de maatschappij. Beide begrippen zijn niet tegengesteld, *Ausbildung* is immers de eerst aangewezen weg om tot Bildung te komen. Maar het is niet voldoende om studenten cultureel en intellectueel te voeden. Studenten moeten leren kritisch te kijken naar de wereld van nu en leren geëngageerd te zijn om de bestaande cultuur politiek te vernieuwen en te veranderen. Wereldburgerschap als een manier van leren sluit aan bij de doelstellingen van de minister, en combineert tegelijkertijd het goede van Bildung met maatschappelijk en politiek engagement. In deze visie op wereldburgerschap leren studenten hun bestaande en mogelijke identiteiten te onderzoeken in globaal en lokaal perspectief. Ze ontdekken wat ze zelf kunnen bijdragen of voor anderen kunnen betekenen. Ze bevragen de wereld en oefenen met hun eigen plaats daarin. Als onderwijs het speelveld wordt van een dergelijk oefenen, dan is de bijpassende vraag niet, hoe te gedijen in de wereld, maar hoe te willen dat die wereld eruit ziet.

Literatuur

LRB, Manifest Bildung, 2016

Maslowski, R., Werf, M. P. C. V. D., Oonk, G. H., Naayer, H. M. & Isac, M. M.,
Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs:
Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland.
Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling,
Rijksuniversiteit Groningen, 2012.

Nussbaum, M.C., Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton: Princeton
University Press, 2010.

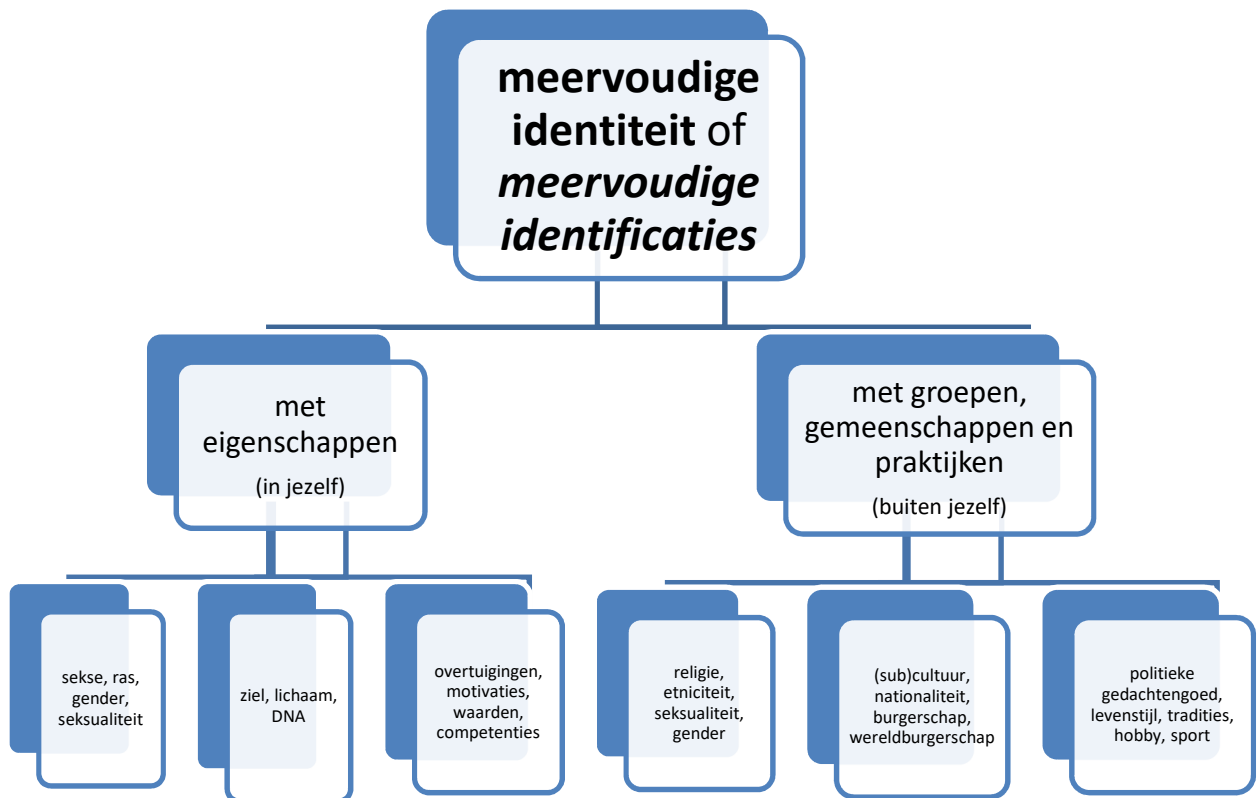
Sen, A., Identity and violence: The illusion of destiny. London: W.W.Norton & Company Ltd..

The Government Office for Science, Foresight Future Identities. Final Project Report. London, 2013.

Veugelaers, W., "The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in
education", Globalisation, Societies and Education, 9:3-4 (2011), 473-485.

WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid), Identificatie met Nederland. Amsterdam:
Amsterdam University Press, 2007.

40



Bijlage 4: What is the problem? Investigation of Dutch policy statements in search for causes of stagnating citizenship education

Zie artikel van Anneke Meester-Van Laar; G.D. Bertram – Troost; J. Hoogland; D.J. de Ruyter

Beknopte Literatuuropgave

- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: een verslag over gevoelige maatschappelijke kwesties in de school*.
- De Graaff, D. & Pattipilohy, K. & Den Otter, M. (2016). *Verkenning Dialoog als burgerschapsinstrument*. Amsterdam: Diversion.
- Bakker, C. (2013). *Oratie en Openbare les 'Het goede leren'*. Utrecht: HU & UU.
- Biesta, G. (2012a). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Projectgroep 2 CEPM. (2013). *Persoonlijk meesterschap. Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM.
- Swart, H. (2015). *Jongeren in de verleiding van radicalisering*. Zwolle: KPZ.