



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Burgerschapsonderwijs zal ons niet redden

Merry, M.S.

DOI

[10.5117/PED2021.3.004.MERR](https://doi.org/10.5117/PED2021.3.004.MERR)

Publication date

2021

Document Version

Final published version

Published in

Pedagogiek

License

CC BY-NC

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Merry, M. S. (2021). Burgerschapsonderwijs zal ons niet redden. *Pedagogiek*, 41(3), 272-295. <https://doi.org/10.5117/PED2021.3.004.MERR>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Burgerschapseducatie zal ons niet redden

Michael S. Merry

Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

m.s.merry@uva.nl

Samenvatting

In dit artikel onderzoek ik of de standaardbenaderingen van burgerschaps-
onderwijs in de Lage Landen geschikt zijn om jonge mensen voor te bereiden
om de huidige politieke realiteiten tegemoet te treden, laat staan om onrecht
te bestrijden. Ik laat zien waarom een nadruk op ‘democratische principes’
of de rechtsstaat de status quo waarschijnlijk niet zal veranderen zolang
opvoeders er niet in slagen de aandacht voor de waarheid te cultiveren
die nodig is om te kunnen oordelen over rivaliserende normatieve claims.
Met name op tolerantie gebaseerde interpretaties van burgerschap zullen
weinig bereiken in afwezigheid van burgerlijke deugden – vooral moreel
oordelen en morele moed – die nodig zijn voor *dissent*. *Dissent* omvat
minimaal een bereidheid om de waarheid te spreken tegen de macht.
Maar het ernstigste probleem betreffende burgerschapsonderwijs op school
betreft de legitimiteit ervan, gegeven dat dat onderwijs gebaseerd is op een
door de overheid opgelegd curriculum met als doel een gewenste respons
op de boodschap ervan op te leggen en te conditioneren. Daardoor staat
het per definitie vijandig tegenover *dissent*.

Abstract

In this article, I examine whether the standard approaches to citizenship
education in the Low Countries are well suited to the task of preparing
young people to face current political realities, let alone combat injustice.
I demonstrate why an emphasis on ‘democratic principles’ or ‘the rule of
law’ is unlikely to alter the status quo so long as educators fail to cultivate
a concern for truth that is necessary to adjudicate between rival normative
claims. Tolerance-based interpretations of citizenship in particular will

accomplish little in the absence of other civic virtues – in particular moral judgment and moral courage – necessary for dissent, which minimally entails a willingness to speak truth to power. Yet the most serious difficulty with teaching citizenship in school concerns its legitimacy, given that it is based on a state-imposed curriculum whose aim is to impose and condition a favorable response to its message, and hence by design is inimical to dissent.

Keywords: Citizenship, dissent, tolerance, moral judgment, moral courage, legitimacy

Leraren kunnen dan wel benadrukken dat zij in 'democratische' schoolklassen werken maar in werkelijkheid lijken hun verantwoordelijkheden toch echt enigszins op die van gevangenisbewaarders, en in scholen betaalt goed gedrag zich uit net zoals in gevangenissen.

Philip Jackson (1968), *Life in Classrooms*

Sinds de opkomst van door de staat gefinancierd onderwijs claimen onderwijsbestuurders en – beleidsmakers dat een van hun primaire doelen is om kinderen en adolescenten tot volwassen burgers te vormen, zelfs terwijl in de praktijk de uitvoering van die taak bijna altijd ondergeschikt was aan andere, meer instrumentele doelen, zoals dat leerlingen een productieve bijdrage aan de samenleving kunnen en willen leveren. Ook werd dit doel vertaald in niet erg liberale concepties van burgerschap, waarin de assimilatie van minderheden aan de dominante standaarden en taal belangrijker was dan politieke gelijkheid of participatie. In feite resulteerden de meeste progressieve hervormingen van de zoste eeuw in de gedeelde overtuiging dat onderwijs – of eigenlijk: scholing – uiteindelijk de belangen van de staat moet dienen, dat wil zeggen, van de regerende elite die op dat moment aan de macht was. Daarom moest scholing zo ingericht worden dat instemming met de heersende sociale en politieke institutionele orde verzekerd was, waarbij de aangeboren persoonlijkheidskenmerken en talenten van het individu een selectiecriteria vormden en in overeenstemming werden gebracht met iemands 'waarschijnlijke bestemming' – een patroon dat zonder onderbreking blijft bestaan dankzij een sterk gestratificeerd schoolsysteem. En reeds vanaf het begin waren alle nationale schoolsystemen net als andere officiële processen van naturalisatie ingericht om in te sluiten of buiten te sluiten. Inheemse groepen, recent gearriveerde immigranten, mensen met een handicap, culturele en religieuze minderheden, de armen, en in veel tijden en plaatsen ook meisjes, werden systematisch buitengesloten.

Geen van deze structurele kenmerken van ongelijkheid ontmoedigen de missionaire ijver van hedendaagse proponenten van burgerschapseducatie; zij blijven onkritisch geloven in het vermogen van scholen om ‘goede burgers’ te produceren. In kringen van onderwijs en beleid in de Lage Landen blijven de meesten die direct betrokken zijn bij deze discussies vasthouden aan het (ongefundeerde) geloof dat door de staat gefinancierde scholen niet alleen ideaal toegerust zijn voor de nobele doelen van burgerschap maar eveneens voor het realiseren van gelijkheid en inclusie, zelfs wanneer het bewijs voortdurend laat zien dat dit niet klopt. En zo, door vast te houden aan een empirisch weerlegd geloof, negeren ze heel gemakkelijk de ernstige ongelijkheid die endemisch is – niet alleen in scholen, maar in hele schoolsystemen. Ook negeren ze in het algemeen de overvloedige zuivering of zelfs duidelijke falsificering van hun eigen geschiedenis, bedoeld om loyaliteit aan te moedigen met een positieve visie op het verleden en de prominente plaats van de meerderheid van de bevolking in dat narratief.

Intussen is onder een alarmerend aantal geschoolde burgers en politici schaamteloos racisme en anti-immigrantenretoriek gewoon geworden, met name in ons populistisch tijdperk. Dit correspondeert met een realiteit, zeker in Europa, waar de retoriek van burgerschap alomtegenwoordig is maar waar de ethnocentrische houding achter deze retoriek (en bijbehorend beleid) onophoudelijk aan miljoenen mensen de boodschap geeft dat zij niet welkom zijn¹.

In dit artikel onderzoek ik of de standaardbenaderingen van burgerschapseducatie zoals die momenteel in de Lage Landen voorliggen of bepleit worden, op enige wijze geschikt zijn voor de taak om jonge mensen voor te bereiden om deze realiteiten onder ogen te zien, of zelfs tegen de onrechtvaardigheid ervan te vechten. Ik zal laten zien dat burgerschapseducatie slechts de status quo in stand lijkt te houden zolang daarin het aanhangen van “democratische principes” en de “rechtsstaat” op de voorgrond blijft staan, in plaats van dat deze liefde voor de waarheid ondersteunt door leerlingen het benodigde moreel vocabulaire aan te reiken om te oordelen over rivaliserende normatieve claims. Zelfs op tolerantie gebaseerde interpretaties van burgerschapseducatie zullen weinig bereiken als ze niet ook verbonden zijn met andere burgerschapsdeugden – waaronder moreel oordelen en

1 Zelfs Vlaams Belang plaatst ‘democratisch burgerschap’ in het centrum van zijn politieke platform. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPy6zV863xAhW1B2MBHRVYDKgQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.vlaamsbelang.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F04%2Fprogramma2019.pdf&usq=AOvVawoYoo5PafNdGPxVe_blutlX

morele moed – nodig voor *dissent*², dat zonder twijfel het kloppend hart is van elke gezonde democratie. Maar zoals ik zal betogen, is het werkelijke probleem met ‘burgerschap onderwijzen’ de legitimiteit ervan indien deze gebaseerd is op een door de staat opgelegd curriculum, gedwongen invoering, en een geconditioneerde respons op de boodschap ervan.

Tolerantie

De meeste voorstanders van burgerschapseducatie weten heel goed dat burgerschapseducatie, zoals deze op dit moment op scholen wordt aangeboden niet de gestelde doelen bereikt. Ook de Nederlandse onderwijsinspectie rapporteert jaarlijks dat hoewel burgerschap een verplicht vak is, relatief weinig scholen het belang ervan begrijpen en dat de meeste leerlingen jammerlijk weinig ‘burgerschapskennis en -vaardigheden’ blijven tonen³. Op dit laatste punt is er volledige overeenstemming. Veel van de zorgen rond burgerschapseducatie zijn dan ook daardoor gemotiveerd, net als het voortdurende aandringen dat “er meer gedaan moet worden”. Dezelfde voorstanders van burgerschapseducatie zijn ook niet naïef dat het in de praktijk geweldig moeilijk is om scholen af te schermen van andere sociale invloeden, die juist tegenwerken om, bijvoorbeeld, ‘kritisch denken’ te cultiveren of het vermogen om de huidige politieke status quo waar te nemen en onpartijdig te evalueren. In reactie hierop is er een meer haalbare versie gemaakt van het idee dat de school een speciale burgerschapsmissie heeft, namelijk, dat de school vooral een grotere mate van tolerantie moet bevorderen.

Michael Walzer (1997) stelt dat ‘tolerantie’ verschillende interpretaties kent. Eén daarvan is dat tolerantie simpelweg inhoudt dat iemand onverschillig staat tegenover andere ideeën of praktijken. Een andere betekenis, die de oorsprong van de religieuze tolerantie in de 16e en 17e eeuw reflecteert (en waarvan John Locke, 1796⁴, waarschijnlijk de bekendste verdediger is), veronderstelt een soort terughoudende acceptatie van verschil om de vrede

2 De in de oorspronkelijke Engelse versie gebruikte term ‘dissent’ wordt in de vertaling gehandhaafd omdat ik er iets anders mee bedoel dan ‘meningsverschil’, zoals uit de tekst verderop blijkt.

3 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>

4 Het is natuurlijk bekend dat Locke (1796) zowel katholieken als atheïsten uitsloot van tolerantie, de eersten vanwege hun loyaliteit aan Rome en de laatsten vanwege hun verwerping van elke claim op een religieuze morele fundatie van het natuurrecht.

te bewaren. Een derde mogelijkheid weerspiegelt een moreel stoïcisme dat stelt dat anderen rechten hebben zelfs als zij deze uitoefenen op een manier die men onplezierig vindt.

Deze drie interpretaties van tolerantie zijn zowel halfslachtig als problematisch. Ze zijn halfslachtig omdat ze alle drie óf een tijdelijke overeenstemming óf desinteresse impliceren, die beide niet veel meer vragen dan een basale **terughoudendheid**. Ten tijde van Locke was dit misschien een geweldige prestatie – het leven van de ander sparen bij verschillen in religieuze of politieke overtuiging, maar in onze tijd lijkt tolerantie het laaghangend fruit aan de boom van burgerlijke deugden. Deze drie invuldingen van tolerantie zijn ook problematisch omdat ze allemaal een moreel relativisme impliceren dat weinig goeds voorspelt voor het bestrijden van onrechtvaardigheid. Hierop zal ik verderop terugkomen.

Walzer schetst ook een vierde interpretatie van tolerantie, namelijk het vieren van verschillen: door ontmoetingen met diversiteit kunnen autonomie en menselijk floreren worden nagestreefd. Deze interpretatie is echter ook omstreden alhoewel autonomie een basaal liberaal doel is. Zo wordt betoogd dat heteronomie inherent is aan opvoeding en onderwijs (Hand, 2006), het bevorderen van autonomie het neutraliteitsprincipe schendt (Quong, 2010), en dat diverse interpretaties van menselijk floreren niet gebaseerd zijn op autonomie (Swaine, 2020).

Er is echter nog een vijfde mogelijkheid, zegt Walzer, en deze interpretatie van tolerantie is gebaseerd op een open houding ten opzichte van anderen waarbij het doel is te luisteren en te leren van verschillen. Met deze interpretatie komt ook een notie van respect, voor zover werkelijk luisteren naar en leren van anderen ook inhoudt dat men bereid is om van visie te veranderen. Walzers vijfde interpretatie van tolerantie levert verschillende aanwijzingen op voor burgerschapseducatie. Bijvoorbeeld, in een educatieve setting vereist tolerantie in deze betekenis minimaal dat jonge mensen op basis van gelijke status en erkenning in betekenisvol contact komen met personen met een andere achtergrond of overtuiging. De aanname is dat zulke, goed doordachte, ontmoetingen met anderen jongeren in de klas en school zullen helpen om het vermogen tot kritische reflectie op hun eigen overtuigingen en aannames te cultiveren, evenals de houdingen en disposities die nodig zijn voor het construeren en behouden van en deelnemen aan democratische besluitvorming. En ten slotte wordt verondersteld dat deze ontmoetingen leerlingen uitrust met disposities om machtsstructuren en bestuursvormen te bekritisieren. Echter, ik zal hierna laten zien waarom deze uitkomsten onwaarschijnlijk zijn.

De tolerantie voorbij

Tolerantie als doel van burgerschapseducatie blijft problematisch vanwege minstens vier redenen. Ten eerste hebben liberale democratieën al lang geleden een rechtendiscours omarmd met gedeeltelijk als doel om minderheden te beschermen tegen meerderheidsvooroordelen, dat wil zeggen, tegen slechts getolereerd worden.

Ten tweede kan geen staat bestaan zonder uitgebreide en duidelijke grenzen te stellen aan wat zij wil tolereren, wat ook intolerantie impliceert. Bijvoorbeeld, verplicht onderwijs (neergelegd in de leerplicht) is incongruent met tolerantie aangezien de Nederlandse noch de Vlaamse overheid tolereren dat kinderen geen onderwijs krijgen en tolerantie van de overheid beperkt blijft tot oppervlakkige verschillen tussen scholen. Ook verplichte burgerschapseducatie is incongruent met tolerantie omdat ze berust op een specifieke set van ideeën en gedragingen – ongeveer zoiets als de catechismus van de kerk – die de autoriteiten goedkeuren en dwingend willen opleggen. Ik kom hier later op terug.

Ten derde zijn er veel zaken (bijvoorbeeld oneerlijkheid, racisme, wreedheid) die we niet zouden moeten tolereren, in school of ergens anders. Louter verschillen tolereren – soms geïmpliceerd in termen als ‘multi-perspectiviteit’ of ‘leren van mening te verschillen’ – leidt tot een moreel relativisme dat, op zijn best, slechts de uitwisseling van meningen kan faciliteren, vergelijkbaar met wat je in een talkshow ziet: *‘ik vind het zo, jij vindt het anders, niemand heeft gelijk; maar toch mooi dat er meerdere perspectieven zijn!’*. In dit model is de ene visie niet beter dan de andere zo lang iedereen maar ‘een kans heeft gekregen om gehoord te worden’. Rechtvaardigheid vereist echter dat we het relevante bewijs in ogeschouw nemen waardoor sommige visies meer ondersteund worden dan andere. Het onderwijs aan jongeren moet niet alleen een uitwisseling van meningen faciliteren over, bijvoorbeeld, antisemitisme, mishandeling van kinderen of seksueel grensoverschrijdend gedrag, maar jongeren ook het belang van *waarheid* aan de hand van bewijs en argumentatie laten zien over zulke kwesties.

Evenmin mogen we een beroep op ‘de rechtsstaat’ al te gemakkelijk accepteren, gegeven wat we nu weten over de toeslagenaffaire⁵, de enorme

5 <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/05/30/de-toeslagenaffaire-is-ontstaan-uit-institutioneel-racisme-a4045412>

Opvallend genoeg vinden we in het verslag van de EU Venice Commissie het volgende: “...the difficulty of forming a government in the Netherlands leads to a very tight control of the parties over their Members of Parliament and **dissent is strongly discouraged**” [art. 60]. [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2021\)031-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2021)031-e)

discrepantie tussen politieke retoriek en beleid ten aanzien van asielzoekers⁶, of hoe verschillende Europese landen – waaronder Nederland en België – het internationaal recht schenden door jaarlijks voor miljarden euro's aan wapens te exporteren naar door oorlog verscheurde landen⁷. We moeten juist in actie komen als bijvoorbeeld het Europese Hof in juli 2021 particuliere werkgevers het recht geeft om werknemers te ontslaan die “elk zichtbaar teken van hun politieke, filosofische of religieuze overtuiging” dragen op hun werk⁸.

Vereist is dus een moreel vocabulaire dat ons kan helpen te oordelen over strijdige normatieve claims en educatie die bovendien gericht is op de cultivatie van deugden zoals moreel oordelen en morele moed. Met “moreel oordelen” doel ik op de (onderwijsbare) intellectuele dispositie om verschillen in houding en gedrag te evalueren, om bijvoorbeeld het verschil te zien tussen eerlijkheid en bedrog of tussen zorg en verwaarlozing. Met “morele moed” bedoel ik de (onderwijsbare) dispositie om zich uit te spreken en om het hoofd te bieden aan schadelijke taal en schadelijk gedrag. Kinderen moet dus, bijvoorbeeld, niet alleen geleerd worden pesten te herkennen, maar ook om het af te keuren (moreel oordelen) en om de pesters te confronteren met hun gedrag (morele moed).

Ten slotte, en gestaafd door empirische evidentie: er zijn voldoende overtuigende redenen om te betwijfelen dat een meerderheid van de ouders⁹ en leraren die in het openbaar het belang van diversiteit en burgerschap belijdt, zelf de deugden van tolerantie uitoefent (Noll, Poppe, & Verkuyten, 2010; Pulinx, Avermaet, & Agirdag, 2017; Vervaet, D'hondt, Van Houtte, & Stevens, 2016). Dit zomaar aannemen is een vorm van zelfgenoegzaamheid.

Hoe dan ook, het is zeker duidelijk wat lessen in ‘meer burgerschap’ zullen inhouden voor hen die het doel van die lessen zijn (namelijk zij die de laagste opleidingen volgen, en impliciet de kinderen met een ‘niet-Westerse achtergrond’): het opleggen van ‘kennis en vaardigheden’ of uitingen van ‘tolerantie’ die goedgekeurd zijn door hen die geloven die tolerantie al te belichamen. Met andere woorden, het is duidelijk aan wie het vergund is wie te tolereren, een feit dat pijnlijk duidelijk is voor elke leerling die niet

6 <https://www.hrw.org/world-report/2020/country-chapters/european-union#>

7 <https://www.euronews.com/2021/07/23/are-european-arms-fuelling-wars-and-conflicts-worldwide>

8 <https://mensenrechten.nl/nl/toegelicht/europese-hof-stelt-strengere-eisen-aan-hoofdoekverbod-op-werkvloer>

9 <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/segregatie-in-onderwijs-de-klas-is-een-bubbel-van-gelijke-zielen~b070e412/>; <https://www.trouw.nl/nieuws/elite-kiest-een-school-met-ons-soort-mensen~b9562535/>

voldoet aan de verwachtingen van de school. En vanuit dat perspectief gezien is de deugd van tolerantie in de verste verte niet voldoende om de mechanismen van exclusie (lees: **intolerantie**) aan te pakken die inherent zijn aan onze schoolsystemen en die endemisch zijn in machtsconcentraties in het staatsbestuur, waaronder het ministerie van OCW.

Er zijn geen Marxistische of anarchistische argumenten nodig om dit punt te onderstrepen. Het is voldoende om Mill's argument in *On Liberty* in herinnering te brengen, waarin hij betoogde: "alle pogingen van de staat om de meningsvorming van burgers inzake omstrepen onderwerpen te beïnvloeden, zijn verkeerd." (1978, p. 167). Als de lezer Mill's beschrijving overdreven vindt, dan zijn er honderden empirische studies te vinden die tonen dat miljoenen kinderen – meestal zij die identificeerbaar zijn als arm of van de werkende klasse of gehandicapt of met een gestigmatiseerde minderheidsachtergrond – **eenvoudigweg niet getolereerd worden** als ze zich niet voegen naar het schoolgezag (Legewie & Fagan, 2019; Mallet, 2017; Perry & Morris, 2014; Reay, 2017; Riele, 2006). In feite werkt de druk om zich te conformeren aan en te schikken naar het gezag averechts voor elke aansporing om verschil te tolereren, een empirische realiteit die zestig jaar geleden al even herkenbaar was voor Paul Goodman:

Het schoolstelsel als geheel, met zijn in toenemende mate voorgeschreven curriculum, zijn striktere bevorderingssysteem, en zijn ongelooflijke hoeveelheden tests, is al een grote machine voor het vormen van acceptabele antwoorden [en] het is juist de gedweeheid met betrekking tot training en verveling die sterk beloond wordt met goedkeuring, legitimiteit, en geld; terwijl spontaniteit bestraft wordt met interruptie, met het etiket 'irrelevant', met angst om te falen in het 'belangrijke' werk, en zelfs met vernedering en gevangenisstraf. (1962, p. 87).

Dit oordeel vinden sommigen nodeloos pessimistisch, maar dat zijn niet zelden (hoger opgeleide) mensen die zelf een geprivilegieerde jeugd hebben gehad zonder dit soort ervaringen.

Dissent

Het is nogal opmerkelijk dat er geen directe vertaling is in het Nederlands van het Engelse woord *dissent*. Misschien is het daarom vrijwel onmogelijk enige referentie aan dit begrip te vinden in de geschriften van Nederlandse en Vlaamse burgerschapsproponenten. *Dissent* betekent volgens het Prisma

woordenboek, ‘verschil van inzicht’ of ‘afwijken van de algemeen gedeelde mening.’ Een *dissenter*, in de Nederlandse vertaling, is slechts een ‘andersdenkende’. Het is dan weinig verrassend dat burgerschapseducatie in zowel Vlaanderen als Nederland zo vaak wordt beschreven als ‘omgaan met verschil in morele opvattingen’¹⁰ of iets dergelijks. Maar deze interpretatie van *dissent* is gespeend van een morele grondslag. Met *dissent* bedoel ik een **bewust ingenomen kritisch standpunt, op grond van principiële bezwaren tegen of zelfs afkeuring van een meerderheidsstandpunt**. Sterker nog, *dissent* houdt de bereidheid in om desnoods burgerlijk ongehoorzaam te zijn. Het feit dat wetten bestaan betekent nog niet deze ook rechtvaardig of moreel goed zijn. Elke vorm van burgerlijke ongehoorzaamheid is ondenkbaar in afwezigheid van een vermogen tot *dissent*, zoals door mij gedefinieerd.¹¹

In onderwijskringen in Noord Amerika is het heel gebruikelijk om minstens lippendienst te bewijzen aan *dissent* als een cruciaal vermogen van burgers voor een gezonde democratie. Volgens velen moeten scholen leerlingen leren hoe zij dit voorrecht kunnen uitoefenen. En dus wordt burgerschapseducatie, vastgelegd in curricula en ‘progressieve’ pedagogie, opgevat als potentieel emancipatorisch voor degenen die machteloos zijn gemaakt, als de hefboom waarmee eindelijk de beloften van de democratie worden bereikt (bijv. Gutmann, 1999).¹² Burgerschapseducatie wordt dan beschouwd als een onderdeel van een meer algemene transformatieve multiculturele educatie, en een op kritische sociale wetenschappen gebaseerd onderwijs dat leerlingen probeert te leren wat de ‘werkelijke’ geschiedenis is van hun respectievelijke landen, veeleer dan de mythische geschiedenis¹³ waaraan leerlingen gebruikelijk worden blootgesteld in traditionele leerboeken, die te vaak jonge mensen **mis-onderwijzen** over het beschamende verleden van hun land – of zelfs het heden (Harrison, 2020; Locher Scholton, 2017; Loewen, 2018).¹⁴

10 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/03/13/burgerschapsonderwijs-en-het-omgaan-met-verschil-in-morele-opvattingen>

11 Opmerkelijk genoeg prijzen Nederlandse en Vlaamse opvoeders *dissent* elders hogelijk: ze bewonderen de morele moed van dissidenten zoals Navalny, King, Mandela of Romero. Dichter bij huis echter kan men verwachten leerdoelen te vinden zoals “respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bijbrengen”.

12 In wat volgt put ik uit hoofdstuk 4 in mijn boek *Educational justice* (2020).

13 Ironisch genoeg was de missie om de anderen te ‘beschaven’ (Pomeranz 2005).

14 Misschien wel het meest beruchte voorbeeld in het nieuws dit jaar, maar zeker niet een koloniale uitzondering, zijn de Canadese reservaatsscholen die tot doel hadden ‘de indiaan te vermoorden’ om het kind te redden. Dat wil zeggen: *om er ‘westerse modelburgers’ van te maken*. De scholen werden geëxploiteerd door de katholieke kerk, maar met de volledige kennis en medewerking van de Canadese regering. Zie

Proponenten van burgerschapseducatie beschrijven de vaardigheden die deel uitmaken van *dissent* niet zelden op een manier die respectabele maar bescheiden inspanningen vergen, zoals de bereidheid om empathisch perspectieven te overwegen waar men het niet mee eens is, of het vermogen om tegenargumenten en bewijs op waarde te schatten. Niemand is verplicht van visie te veranderen en zo bevorderen ontmoetingen van leerlingen met elkaar slechts een basale vorm van tolerantie. Tevens zijn veel van deze interpretaties van *dissent*-vaardigheden verwant aan de nietszeggende 'burgerschapscompetenties-raamwerken' die worden bepleit door een aantal empirische onderzoekers in de Lage Landen (bijv. Dassonneville et al., 2012; Geboers et al., 2015) of aan de kennis en vaardigheden van deliberatieve argumentatie zoals gepromoot door onderzoekers binnen de sociale wetenschappen (e.g., Hess, 2009), waarbij men zich kan afvragen wat de resulterende *dissent* uiteindelijk vermag. De basale aanname van deze pleitbezorgers is dat we leven in een wereld met vele perspectieven en waarden die we als individuele personen niet allemaal kunnen aannemen, maar dat het doel is niet alleen te leren met elkaar om te gaan maar ook beter de verschillen te begrijpen en deze te waarderen. Zo werken we dan richting een consensus die nodig is voor sociale cohesie en politieke stabiliteit.

Hoewel velen die burgerschap onderwijzen (in PO, VO en HO) óók, expliciet, verdedigen dat het goed is dat leerlingen actieve burgers worden, die ook machtsstructuren kunnen analyseren (Fehrman & Schutz, 2011; Heggart & Flowers, 2019; Miller, 2020), toch heeft *dissent* voor hen meestal de cognitieve functie om alternatieve visies als persoonlijke visies zichtbaar te maken in de klas en deze te bediscussiëren. Maar dit concept van *dissent* houdt geen permanente vervreemding of conflict in; integendeel: het staat dat helemaal niet toe. Het doel van *dissent*, in het doorsnee liberale paradigma, is slechts iets toevoegen aan rationele deliberatie en te denken dat dit voldoende is, in plaats van te erkennen dat politieke beslissingen genomen worden op basis van macht (Merry, 2018; Mouffe, 2000) en leerlingen te leren dit te ontmaskeren. Feitelijk lijkt *dissent* hier weinig méér te impliceren dan een respectvol verschil van mening over bepaald beleid of bepaalde politiek zoals voorgestaan door de regerende politieke partij.

Maar *dissent* wordt bijna nooit geconstrueerd als principiële oppositie tegen de heersende economische en politieke orde, laat staan als een morele oppositie tegen structurele onrechtvaardigheid. Dat wil zeggen, de 'besluiten'

<https://nos.nl/artikel/2382828-massagraf-bij-canadese-kostschool-past-in-verleden-van-verwaarlozing-inheemse-kinderen>; <https://www.scientificamerican.com/article/canadas-residential-schools-were-a-horror/>

die voortkomen uit de deliberatieve dialoog bevatten zelden, en representeren al helemaal niet, de visies van de *dissenters*, wiens opvattingen vaak niet worden begrepen en vervolgens genegeerd (Dotson, 2011; Fricker, 2007; Hill-Collins, 2002; Leander, 2002). Indien deelnemers aan een dialoog niet minimaal de werkzaamheid van *dissent* erkennen, laat staan zich bekommeren om de waarheid, worden beslissingen doorgaans genomen op basis van macht, die bijna altijd gepositioneerd is buiten het bindend raamwerk van de dialoog en die daarom ofwel de visies van de facilitator (doorgaans de machthebber) ofwel die van de meerderheid versterkt. Kortom: waar macht wordt uitgeoefend, is uitsluiting nooit ver uit de buurt.

Om deze reden willen andere liberale proponenten van burgerschapseducatie (e.g., Knight-Abowitz & Mamlok, 2021; Saetra, 2021), die zichzelf nogal eens identificeren als ‘progressief’, ‘polemisch’, of zelfs ‘radicaal’ in plaats van liberaal, verder gaan en *dissent* op de voorgrond plaatsen als het meest essentiële element in ‘democratisch onderwijs’. In een poging buiten de normatieve liberale raamwerken te stappen onderkennen deze theoretici dat scholen vaak gestuurd worden door competitie en niet door coöperatie; dat labelen en groeperen op basis van prestatie leiden tot totaal verschillende schoolervaringen; en dat prestatienormen en testen de deliberatieve dialoog ontmoedigen en volgzaamheid en conformisme aanmoedigen. Deze auteurs vestigen de aandacht op het feit dat de macht tegenspreken in scholen meestal slecht eindigt voor de sprekers, vooral wanneer deze sprekers als ‘allochtonen’ gezien worden.

Quentin Wheeler-Bell (2018), bijvoorbeeld, beschrijft de gapende kloof die burgerschapseducatie zoals voorgesteld en verdedigd door liberale wetenschappers scheidt van de politieke realiteit waarin schoolkinderen uiteindelijk belanden. Hij onderkent ook meer dan de andere voorstanders van burgerschapseducatie de neiging van historisch geprivilegieerde groepen om zich te isoleren van de rest van de samenleving. Hij bepleit een ‘bondgenoten-benadering’ van burgerschapseducatie met ruimtes en mogelijkheden – zowel voor de leden van gemarginaliseerde groepen als voor de geprivilegieerden – om samen te komen, om omstreden onderwerpen te bespreken, en om het gevoel van solidariteit te bevorderen dat nodig is om klasse-dominantie te benoemen en om de economie te democratiseren. Hij stelt ook dat een ‘kritisch autonome’ educatie de gemarginaliseerden zal helpen “how [...] to acquire the language, knowledge, skills, and dispositions to properly frame their oppression and challenge the power structures [and] provide students with the critical autonomy needed to maneuver through unjust social institutions and re-network the capital they acquire to advance social movements aimed at eliminating poverty” (Wheeler-Bell 2018, p21).

Maar hoewel deze kritische benadering van burgerschap een welkom alternatief biedt voor het standaard liberale narratief (laat staan van meer halfslachtige variaties die focussen op tolerantie) door *dissent* op de voorgrond te zetten, blijft het moeilijk om je scholen voor te stellen, in elke maatschappij, die toestaan wat Wheeler-Bell in gedachten heeft, laat staan dat ze het faciliteren of koesteren. Zijn erkenning van de structurele ongelijkheden van ons kapitalistisch systeem berust echter zowel op een vastberaden trouw aan de liberale kernposities betreffende burgerschap als ook op een corresponderend geloof in het vermogen van scholen deze idealen te realiseren. Dus zelfs terwijl hij liberale concepties van burgerschap bekritiseert deelt hij met sommige liberale normatieve theoretici hetzelfde wereldvreemde geloof dat een van de kerntaken van staatsscholen is om vrij en gelijk burgerschap en moreel karakter te cultiveren, en dat het op staatsscholen niet alleen mogelijk is te reflecteren op een verscheidenheid aan ideeën over het goede leven maar dat daar ook mogelijkheden voor wederzijds respect overvloedig aanwezig zijn.

Legitimiteit

Zoals de voorgaande discussie duidelijk maakt, gaan gevulde concepties van liberale burgerschapseducatie veel verder dan die welke tolerantie bepleiten of gehoorzaamheid aan de rechtsstaat. Hierna onderzoek ik de mogelijkheden met de standaard liberale variant van burgerschapseducatie nader. Ik beargumenteer dat de problemen niet alleen gelegen zijn in een gebrek aan empirisch bewijs, maar dat de fundamentele principes zelf zoals geschetst door de verdedigers van burgerschapseducatie de toets van een kritische blik ook niet kunnen doorstaan. Ik begin met deze principes. Kortheidshalve beperk ik me tot enkele moeilijkheden met politieke stabiliteit en legitimiteit.

Principes

De onderlinge afhankelijkheid van politieke stabiliteit en legitimiteit is opmerkelijk in de liberale burgerschapstheorie. Het is zowel opmerkelijk dat politieke stabiliteit wordt geïnterpreteerd als het behoud van de status quo, als dat liberalen (daardoor) niet meer ter discussie stellen dat instemming van burgers al van meet af aan dwingend is geconditioneerd.¹⁵

15 Men kan twisten over de vraag of niet elke vorm van educatie onvermijdelijk conditioneren inhoudt, of zelfs dwang. Maar velen zullen het vanzelfsprekend vinden dat dwingende

'Instabiliteit' is volgens de standaard liberale visie aan de orde wanneer wetten en institutionele praktijken onrechtvaardig en onwenselijk blijken te zijn. Deze toestand zal dan protest uitlokken en tot veranderingen leiden zodat er weer stabiliteit kan worden bereikt. Dus, zo gaat de redenering, stabiliteit is niet wenselijk omdat dit de macht van de staat behoudt maar omdat in die situatie burgers soepel in de staat functioneren, tevreden met de wetten die hun wensen reflecteren. Derhalve kan politieke stabiliteit, om een Rawlsiaanse frase te lenen, vanwege 'de juiste redenen' gekoesterd worden. Maar toch, wanneer liberale theoretici beweren dat het doel van burgerschapseducatie is 'om de stabiliteit en het behoud van de liberale staat te verzekeren' of om 'burgers het vermogen te geven om effectief deel te nemen in het politieke domein', is het moeilijk je enige ruimte voor *dissent* tegen de politieke en economische systemen voor te stellen. Dat geldt ook op school: het is moeilijk je enige (politieke) activiteit onder leerlingen voor te stellen – bijvoorbeeld om te protesteren of demonstreren – die niet overeenstemt met wat de Inspectie uitdrukkelijk heeft toegestaan.

Maar de problemen met de liberale burgerschapstheorie betreffen niet alleen de vraag of politieke stabiliteit vanwege de juiste redenen bestaat, en of een betekenisvolle vorm van *dissent* al dan niet is toegestaan. De werkelijke morele kernvraag betreft of het gezag van de staat wel legitiem kan zijn **wanneer datzelfde gezag gebruikt wordt om die educatieve inhoud in te prenten die de staat essentieel acht om 'goed burgerschap' te laten ontstaan.** Want als legitiem politiek gezag de vrije en authentieke instemming vereist van degenen die bestuurd worden, dan is die instemming waarop de legitimiteit berust dubieus wanneer ze is opgelegd en geconditioneerd door de staat. Harry Brighouse (1998, pp. 719 and 723) articuleert dit bezwaar bondig:

Er is iets vreemds aan het idee dat liberale staten het onderwijscurriculum mogen reguleren door burgerschapsonderwijs te verplichten gericht op het inprenten van de waarden waarop het liberalisme gebaseerd is en op gedragingen die het schragen. [...] Maar de vraag is: hoeveel vertrouwen kunnen we hebben in een oordeel over hoeveel geweten we kunnen afstaan aan een instantie waarvan we weten dat die ons oordeel om dit af te staan heeft vormgegeven?

conditionering gericht op, zeg, leren de waarheid te vertellen, luistervaardigheden cultiveren, of vriendelijkheid in praktijk brengen, van een andere aard zijn dan die zaken waarvan het doel is onderwerping aan gezag en de geconditioneerde acceptatie van controversiële constitutionele principes.

Brighouse stelt dat liberalen dit lastige probleem zouden kunnen oplossen door of helemaal uit het 'burgerschapsbedrijf' te stappen, of door minder prioriteit te geven aan legitimiteit als regulerend principe. Hij verwerpt beide opties. Enerzijds, zegt hij, hebben scholen echt een rol in het bevorderen van gezonde burgerschapskwaliteiten. Anderzijds zou legitimiteit volgens hem niet opzij geschoven moeten worden als een rudimentair liberaal principe louter omdat het inprenten van door de staat goedgekeurd staatsburgerschap zonder instemming op school in de weg zit. Instemming kan alleen authentiek zijn als de principes zelf betekenisvol kritisch kunnen worden onderzocht en op waarde geschat.

De oplossing van Brighouse is een 'autonomie-faciliterende' educatie die onafhankelijk opereert van burgerschapseducatie. In zijn visie houdt autonomie in: het ontwikkelen van de capaciteit om een reeks aan opties te vergelijken, te overwegen, en er weloverwogen keuzes uit te maken; om een visie op het goede leven te formuleren; en ten slotte je leven te mogen leiden op basis van de overwogen alternatieven waarbij de mogelijkheid wordt opgehouden om in de toekomst je overtuigingen te herzien. Aanname is ook dat de deugden van autonomie personen in staat stellen om 'publieke redelijkheid' te tonen, dat wil zeggen, het vermogen om verschillende gezichtspunten te evalueren en respectvol deel te nemen aan deliberatie en debat met anderen waarmee men het niet eens is. En wat betreft burgerschap zou een 'autonomie-faciliterende' educatie aanmoedigen, maar niet verplichten, dat kinderen hun overtuigingen onderwerpen aan rationele kritiek, vooral die welke geïnformeerde en authentieke instemming vereisen met een overheid die ook de functie heeft om instemming van burgers met wet- en regelgeving vorm te geven.

In het licht van de eisen aan autonomie zoals hierboven uiteengezet, is het opmerkelijk dat Brighouse zich geen zorgen lijkt te maken over de niet-autonome inprenting (lees: *indoctrinatie*) van liberale democratische principes, die vooraf gaat aan de autonome reflectie daarop. Hij betoogt – merkwaardig genoeg, niet anders dan hoe religieuze opvoeders het onderwijzen van de catechismus rechtvaardigen – dat instemming met deze principes authentiek **wordt**, dat zij authentiek worden aangenomen, zodra jonge mensen worden aangespoord om er 'voldoende kritische aandacht' aan te geven. Maar behalve dat deze formulering heel vaag is, legt hij de lat voor authenticiteit ook zó laag dat bijna iedereen eraan kan voldoen. 'Autonome instemming' zoals hij het formuleert, kan niet ontsnappen aan de paradox van **geconditioneerde** instemming. Deze zwakt de betekenis en de waarde af van de legitimiteit waarop het gezag van de staat om burgerschapseducatie te verplichten verondersteld wordt te berusten. Ten slotte, een

'autonomie-faciliterende' educatie lijkt ook geen waarschijnlijke uitkomst van scholing, vooral voor hen die slachtoffer zijn van de institutionele praktijken van de school die erop gericht zijn om rangorde aan te brengen in (de prestaties van) leerlingen.

Empirisch bewijs

Laten we nu kijken naar het bewijs, bijvoorbeeld betreffende de voorwaarde van contact met mensen die anders zijn dan jezelf dat, zoals we gezien hebben, een van de meer bescheiden doelen is in het bevorderen van een grotere mate van **tolerantie**. Er is weinig reden om optimistisch te zijn dat VO scholen dit contact kunnen realiseren, laat staan betekenisvolle interacties kunnen laten ontstaan die voldoen aan de condities van wederzijdse erkenning en respect, gegeven een of meer van de volgende redenen: (1) de sterke indicaties van segregatie tussen en binnen buurten en tussen en binnen scholen (Merry & Boterman, 2020); (2) de weloverwogen manieren waarop de bureaucratische schoolorganisatie zorgt voor minimaal contact, door selectie en groeperen op prestaties (Houtte, 2004); (3) de manieren waarop peer-groepen functioneren (namelijk "soort zoekt soort", Hattie, 2002); en ten slotte (4), gegeven wat we weten over ouderlijk gedrag, met name hoe ver hoger opgeleide ouders willen gaan om te vermijden dat hun kind naar een school gaat met 'te veel' arme (maar vooral niet-witte) kinderen, zelfs als ze deze redenen niet in het openbaar willen toegeven (Calarco, 2018; Dumont, Klinge, & Maaz, 2019; Herweijer & Vogels, 2004; Merry, 2021).¹⁶

Samengenomen betekenen deze zaken dat na de basisschool (aannemende, natuurlijk, dat zij een 'diverse' basisschool hebben bezocht) de meeste kinderen zelden in substantiële mate interacteren met personen met een andere culturele of religieuze achtergrond of uit een andere sociale klasse. Het is ook een publiek geheim dat zowel grondwettelijke rechten van onderwijsvrijheid als scholen zelf dit faciliteren. Bijvoorbeeld, tegen de tijd dat de meeste kinderen hun 11^{de} of 12^{de} verjaardag bereiken bepaalt in veel Europese landen een enkel testresultaat (soms gemedieerd door advies van een leraar) of kinderen in klassen terecht komen met anderen die erg van hen verschillen. Zelfs als we onze aandacht beperken tot de institutionele werkelijkheden in Vlaanderen en Nederland zijn de feiten ontvullend: de schoolsystemen van beide landen behoren tot de meest gesegregerde en gestratificeerde in Europa (Danhier & Jacobs, 2017; Merry &

16 <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/gaming-the-system>

Boterman, 2020).¹⁷. Functionele ongeletterdheid bedraagt in Nederland onder tieners momenteel bijna 25%¹⁸; duizenden kinderen met leerproblemen of lichamelijke beperkingen zitten elk jaar thuis omdat er geen passend onderwijs voor hen beschikbaar is¹⁹; de explosief groeiende privé onderwijs- en coachingsindustrie versterkt de ongelijkheden verder voor hen die (niet) in staat zijn deze te betalen²⁰; en, ten slotte, een al jaren durend lerarentekort blijft een disproportionele impact hebben op de minder geprivilegieerden²¹.

Het is duidelijk dat deze werkelijkheden ook maken dat de mogelijkheden voor het cultiveren van ‘tolerantie’ schaars zijn, **misschien vooral voor kinderen waarvan de ouders behoren tot de hogere sociale milieus**²². En aangezien scholen hun leerlingen gewoonlijk niet méér bieden dan basale kennis en begrip van de grondwet, het kiessysteem, of het stem- en kiesrecht (hoewel het bewijs dat de Nederlandse overheid zelf levert suggereert dat de meeste scholen zelfs **daar** niet in slagen²³), is het resultaat in feite een vorm van politieke educatie die uit is op politieke stabiliteit die bijna per definitie de attitudes en perspectieven begunstigt van een academische klasse met politieke invloed²⁴. Het is ook een publiek geheim dat deze invloed gedurende de laatste 15 jaar voortdurend is gebruikt om van burgerschapseducatie een wapen te maken gericht op zogenaamde ‘zwarte’ scholen, en dan met name islamitische scholen.²⁵ Indien nodig zijn liberale meerderheden zelfs bereid hun eigen grondwet en ‘democratische principes’

17 Wat betreft segregatie zijn er vaak dubbele standaarden: als niet-witte mensen elkaar opzoeken wordt er wenkbrauwgefronst (segregatie!), als witte mensen dat doen niet: <https://wijnlijvenhier.nl/21333/witte-nederlanders-meest-gesegregeerd/>

18 <https://www.scholieren.com/blog/kwart-van-vijftienjarigen-kan-niet-goed-lezen>

19 <https://www.zorgwelzijn.nl/passend-onderwijs-voor-kind-met-autisme-is-een-loterij-geworden/>

20 <https://dekanttekening.nl/columns/het-onderwijs-reflecteert-de-sociale-ongelijkheid-in-de-samenleving/>

21 <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/leraren-en-lerarentekort/oplopend-lerarentekort-bedeiging-voor-gelijke-kansen-in-het-onderwijs>

22 <https://www.socialevraagstukken.nl/de-aanstaande-kamer-is-nauwelijks-vrouwelijker-een-beetje-kleurrijker-en-heel-erg-hoog-opgeleid/>; <https://www.socialevraagstukken.nl/sociale-menging-vergeet-de-elitewijken-niet/>

23 <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>

24 John Stuart Mill (1978:6) begreep dit goed: “Overall waar er een dominante klasse is, straalt een groot deel van de moraliteit van het land de belangen uit van deze klasse en hun gevoelens van superioriteit”.

25 <https://www.socialevraagstukken.nl/waarom-de-elites-houden-van-burgerschap/>

te schenden om te voorkomen dat anderen hun rechten uitoefenen.²⁶ Zo wordt ‘de rechtsstaat’ in Vlaanderen al jaren stelselmatig misbruikt om het oprichten van islamitische scholen te verhinderen. “Er is natuurlijk de grondwettelijke vrijheid van onderwijs,” legt de Vlaamse Premier (N-VA) Marc Hendrickx uit, “maar laten we duidelijk zijn: wij zijn geen voorstander van het initiatief om in Mechelen een islamitische school in te richten.”²⁷ En dus betreffende tolerantie – waarvan het ogenschijnlijke doel is om het uiten en bediscussiëren van onpopulaire visies toe te staan – wijst al het bewijs er opnieuw op dat scholen *dissent* niet aanmoedigen maar **onderdrukken**.²⁸

In feite documenteert het empirisch bewijs (bijv. Francis & Mills, 2012; Hodgson, 2018) elk jaar ontelbare voorbeelden van wat James Banks (2015) heeft genoemd ‘failed citizenship’, waarbij vooral arme jongeren, meestal uit minderheidsgroepen, zich blijven terugtrekken van alles wat de scholen hen proberen te leren over ‘goed burgerschap’. Hoewel sommigen stevast blijven spreken over ‘risico-kinderen’, ‘drop-outs’, of ‘schoolverlaters’, tonen onderwijsonderzoekers al meer dan een halve eeuw aan dat het correcter is te stellen dat zij de school uit geduwd worden. En ze worden niet een wereld in geduwd waarin slechts het ‘goede burgerschap’ van gestigmatiseerde groepen routinematig in twijfel wordt getrokken, maar in één van structurele uitsluiting en verminderde mogelijkheden die hén wacht die geen academische diploma’s en vaardigheden hebben (Pyne, 2018).

Inventarisatie

Hoewel ik tamelijk kritisch ben geweest over burgerschapseducatie als **praktijk** en de liberale burgerschapstheorie, betekent wat ik gezegd heb geenszins dat scholen niets te bieden hebben, of dat de sociale reproductie van ongelijkheid het volledige verhaal is. Mijn kritiek betekent evenmin dat er geen enkele mogelijkheid is voor hervorming of verzet, of dat er niet af en toe ‘succesverhalen’ zijn. Onderwijs heeft zeker bijgedragen aan de verbetering van de levens van hen die historisch werden verwezen naar de regionen van de ongeletterden en de ontelbaren – met de bijbehorende impact op hun welzijn en de sociale en economische mobiliteit die ons kapitalistisch systeem hen toeliet.

26 <https://didactiefonline.nl/artikel/stand-van-zaken-rond-het-cornelius-haga-lyceum>

27 https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20160113_02066595

28 https://www.standaard.be/cnt/dmf20190811_04554742?

Dat burgerschapscurricula en democratische pedagogie in veel gevallen positieve effecten hebben bestrijd ik ook niet. Als en wanneer door de staat gesponsord onderwijs erin slaagt om, zeg, grotere tolerantie te bevorderen voor verschillende gezichtspunten – wat nog wel ver af staat van wederzijds respect, begrip, en samenwerking, laat staan moreel oordelen en morele moed – dan moet dat toegejuicht worden. Ik heb geen substantiële kritiek op de vele educatieve programma's en curricula die studenten beogen te onderwijzen over het milieu, over werken voor de gemeenschap, over de doelen van de overheid, over basale grondwettelijke rechten, of over hoe op respectvolle en constructieve wijze in dialoog te treden. Veel scholen slagen goed genoeg in het aanleren van deze basale zaken. Dit soort onderwijs, indien het geïmplementeerd wordt, kan potentieel helpen een nieuwe generatie kiezers te produceren met een beter begrip van de overheid, zelfs van democratie, dan de huidige generatie in vele landen recent heeft getoond.

Ten slotte, ik heb niet beweerd dat ik tegen politieke opvoeding ben. Zonder een vorm van politieke opvoeding kunnen we nauwelijks verwachten dat er institutionele hervorming of vooruitgang is en in theorie kan een politieke opvoeding waarin *dissent* betekenisvol kan worden geuit op school plaatsvinden. Echter, het is veel waarschijnlijker dat deze vorm van politieke opvoeding **buiten** de school plaatsvindt. Ten eerste, protesten aangemoedigd binnen scholen zijn zeer uitzonderlijk gegeven het ontbreken van de vrijheid om politieke actie te ondernemen en angst voor straf. Ten tweede, vanwege gebrek aan tijd en grenzen gesteld door het curriculum, maar ook door een algemeen onbehagen om politiek-sensitieve onderwerpen aan te snijden, zullen weinig leraren geneigd (laat staan bereid) zijn deel te nemen in 'deliberatieve' discussies in klaslokalen waar de meningen over controversiële onderwerpen verschillen (Cohen & Bekerman, 2021; Merry & Schinkel, 2021). Dit is ook wat de grote meerderheid van de leraren blijft rapporteren²⁹, ondanks het aandringen door zowel burgerschaps-onderzoekers als activisten, en deze terughoudendheid is gegroeid sinds de moord op Samuel Paty. Ten derde, politieke hervorming en vooruitgang gebeuren gewoonlijk niet door dwingende, door de staat geregelde, curriculum-gebaseerde burgerschapseducatie maar door **de mobilisatie van gewone mensen en door volhardend protest tegen de status quo**. De zichtbare veranderingen in publieke attitudes en beleid betreffende vrouwen, mensen met een beperking, homoseksuelen, immigranten, of welke gemarginaliseerde groep dan ook, zijn in de laatste 50 jaar vooral

29 <https://nos.nl/artikel/2155983-een-op-de-negen-leraren-vermijdt-gevoelige-onderwerpen>

gerealiseerd omdat deze groepen zelf hun protesten hebben volgehouden en veranderingen hebben **geëist**. Er is weinig bewijs dat ze hun protesten geleerd hebben door op school te zitten.

Hetzelfde geldt wat betreft de noodzakelijke revisies van 'onze' geschiedenis. Correcties van het historische narratief construeren niet zomaar 'verschillende visies', zoals de morele relativist zou claimen, het zijn pogingen om te corrigeren wat feitelijk **onwaar** is in de officiële narratieven en wat te lang de koloniale wandaden heeft witgewassen.³⁰ Let wel, de Bosnische Moslim slachtoffers van Ratko Mladić hadden het Internationaal Strafhof in 2021 niet nodig om hen te vertellen wat ze in 1995 al wisten; noch hoefden de Nederlandse Surinamers van de tentoonstelling in 2021 in het Rijksmuseum te leren dat de slavernij niet eindigde met de officiële afschaffing ervan in 1863; noch waren de Belgische Congolezen onder de indruk van de spijtbetuigingen van Koning Filip betreffende de misdaden van Leopold II, of van de late beslissing van het Afrikaans Museum in Tervuren in 2021 om eindelijk duizenden gestolen artefacten terug te geven.

Hier zien we opnieuw het belang om de waarheid op de voorgrond te stellen, evenals de deugden van moreel oordelen en morele moed. Deze vereisen niet alleen dat we eerlijk afrekenen met het empirisch bewijs, het is ook belangrijk de lens te verbreden waar het gaat om wie burgerschapscurricula en burgerschapsbeleid schrijven. Deze moeten de ervaringen en getuigenissen bevatten die decennia lang systematisch genegeerd zijn door de ongeïnteresseerde en niet-geïnformeerde meerderheid, maar met name door leden van de academische en politieke klasse die de officiële narratieven controleren.

Conclusies

In deze bijdrage ben ik tamelijk kritisch geweest over zowel de competentievisie op als liberale theoretische modellen van burgerschap. Hoewel ik de legitimiteit van burgerschapseducatie heb bekritiseerd voor zover die berust op een door de staat vastgelegd curriculum, evenals de gedwongen oplegging ervan en de geconditioneerde respons, ontken ik niet dat scholen een belangrijke functie hebben bij het aanleren van basale burgerlijke kennis en vaardigheden. Maar we moeten niet verwachten dat burgerschapseducatie ooit zal toestaan dat de institutionele status quo wordt uitgedaagd. Scholen en schoolsystemen zijn niet ontworpen voor dit doel maar meer

30 <https://www.socialevraagstukken.nl/waarom-de-beeldenstormers-gewoon-gelijk-hebben/>

om disposities bij de leerlingen in te prenten om 'zich neer te leggen bij de wet' en om 'fundamentele politieke arrangementen' te ondersteunen en reproduceren.

De denkbeeldige scholen die 'geëngageerde burgers' produceren, of die respectvolle dialoog of *dissent* bevorderen, of die kritiek op machtsstructuren en overheidsvormen toestaan, zijn tamelijk ver verwijderd van de ervaringen van de meeste jeugdigen, over de hele wereld. Academische onderzoekers die anders blijven zeggen zijn wellicht verblind door hun eigen dogma. Leraren die deze idealistische benadering blijven volgen zullen blijven struikelen over de manieren waarop burgerschapseducatie, van welke aard dan ook, is ontworpen door overheden en onderwijsinspecties en die in de klaslokalen dient te worden geïmplementeerd. Wat betreft tolerantie, niets van wat ik gezegd heb impliceert dat we ons moeten 'verzetten' tegen tolerantie. In staat zijn om een ander te 'tolereren' lijkt mij vanzelfsprekend een goede zaak. Het punt is meer dat we veel beter dan dat zullen moeten doen als we de status quo willen openbreken.

Een veelbelovende strategie is mijns inziens erop gericht om van **onze scholen meer rechtvaardige instituties te maken**. Een schoolsysteem dat ontworpen is om rechtvaardigheid te bevorderen zou veel meer doen dan elk jaar dezelfde voorstellen uitrollen die alles precies zo laten als het is. Het zou vroege selectie niet slechts afkeuren maar afschaffen. Het zou niet louter geld schuiven naar complexe problemen, het zou de opgezwollen bureaucratie van het onderwijssysteem, waar veel meer middelen worden besteed aan opgeblazen administratie dan aan de zaak waar het om gaat, onmiddellijk inkrimpen. En het gaat om **educatie** – niet om meer scholing. En ten slotte, het zou niet alleen lippendienst bewijzen aan het belang van kwalitatief goede leraren maar het als eerste prioriteit maken om leraren beter te **rekruteren, trainen, ondersteunen, en vast te houden**. Niet zomaar elke leraar maar vooral die welke meer kenmerken delen met hun leerlingen³¹.

Als gemeenschap falen we geweldig op alle fronten, en een nieuwe wet met het doel om burgerschapseisen verder af te dwingen in het primair en voorgezet onderwijs zal daar niets aan veranderen. Misschien is het tijd om de vraag te stellen: **waarom** verandert er zo weinig? Er zijn een aantal redenen waarvan ik er twee kort noem. Ten eerste, mensen neigen ertoe zichzelf te zien als spiegelbeelden van de instituties en organisaties waarin ze niet alleen hun tijd en energie hebben geïnvesteerd maar waar ze ook hun **gevoel van identiteit** aan ontlene. Het is logisch dat academici of

31 <https://www.parool.nl/nieuws/zijn-meer-leraren-wel-de-oplossing-voor-de-onderwijscrisis-b42a89ae/>

ambtenaren wiens functiebeschrijving het bevorderen van burgerschap bevat niets zullen doen om hun eigen *raison d'être* in gevaar te brengen. Ten tweede, zij die het burgerschapsdiscours en burgerschapsbeleid in de Lage Landen controleren lijken sterk op elkaar betreffende achtergrondkenmerken. Ze behoren gewoonlijk tot de academische en politieke klasse en manoeuvreren soms tussen beide – waarbij ze zowel posities innemen in de universiteit als bij de overheid. En in elk geval worden de kinderen van deze elite niet getroffen door de onrechtvaardigheden van het schoolsysteem. **Hun** scholen werken prima. Het is begrijpelijk dat ouders erop toe willen zien dat het zo blijft, zelfs wanneer ze publiekelijk roepen om 'gelijke kansen voor iedereen'.

En let op: ons onvermogen als gemeenschap om de onrechtvaardigheid in het onderwijs op te lossen betekent dat ook het burgerschapsproject gedoemd is te mislukken omdat de massieve ongelijkheden van het huidige systeem in de verste verte niet bevorderlijk zijn om de uitkomsten te realiseren die de voorstanders van burgerschap voor ogen hebben. Ernaar streven om van onze scholen meer rechtvaardige instituties te maken betekent niet dat we burgerschap helemaal opzij moeten zetten, vooral waar het het leren van basale zaken betreft: kennis van het politieke systeem, de grondwet, en daarnaast ieders rechten en verantwoordelijkheden. Maar we moeten geen valse hoop afleiden uit de aanname dat we het eerste bereiken door ons aan het laatste te wijden.

Referenties

- Banks, J. (2015). Failed citizenship, civic engagement, and education. *Kappa Delta Pi Record* 51(4), 151-154.
- Brighouse, H. (1998). Civic education and liberal legitimacy. *Ethics* 108(4), 719-745.
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, A. & Bekerman, Z. (2021). The (non-)political classroom: The dismissed opportunities of an Israeli multicultural bilingual high school civics course. *The Journal of Social Studies Research*. Online First.
- Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Segregatie in het onderwijs overstijgen. Analyse van de resultaten van het PISA2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië*. Brussel. Koning Boudewijnstichting.

- Dassonneville, R. et al. (2012). The relation between civic education and political attitudes and behavior: A two-year panel study among Belgian late adolescents. *Applied Developmental Science* 16(3), 140-150.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia* 26(2), 236-257.
- Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education* 92(2), 199-228.
- Fehrman, D. & Schutz, A. (2011). Beyond the Catch-22 of School-Based Social Action Programs: Toward a More Pragmatic Approach for Dealing with Power. *Democracy and Education* 19(1), Article 3. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol19/iss1/3>
- Francis, B. and Mills, M. (2012). Schools as damaging organisations: Instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society* 20(2), 251-271.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Geboers, E., Admiraal, W., Geijsel, F. & ten Dam, G. (2015). Citizenship orientations and knowledge in primary and secondary education. *Social Psychology and Education* 18(4), 749-767.
- Goodman, P. (1962). *Compulsory mis-education*. New York: Vintage.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hattie, J. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research* 37(5), 449-481.
- Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education* 32(4), 535-550.
- Harrison, D. (2020). *De geschiedenis van de slavernij. Van Mesopotamië tot moderne mensenhandel*. Utrecht: Omniboek.
- Heggart, K. R. & Flowers, R. (2019). Justice Citizens, Active Citizenship, and Critical Pedagogy: Reinvigorating Citizenship Education. *Democracy and Education* 27(1), Article 2. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol27/iss1/2>
- Herweijer, L. & Vogels, R. (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hodgson, D. (2018). Disciplining the conduct of young people in compulsory education policy and practice. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 39(1), 1-14.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Knight-Abowitz, K. & Mamlok, D. (2021). #NeverAgainMSD student activism: Lessons for agonist political education in an age of democratic crisis. *Educational Theory* 70(6), 731-748.
- Leander, K. M. (2002). Silencing in classroom interaction: Producing and relating social spaces. *Discourse Processes* 34(2), 193-235.
- Legewie, J. & Fagan, J. (2019). Aggressive policing and the educational performance of minority youth. *American Sociological Review* 84(2), 220-247.
- Locher Scholton, E. B. (2017). *Nederlandse koloniale geschiedenis 1595-1975*. Amsterdam: Unieboek / Het Spectrum.
- Locke, J. (1796). *A letter concerning toleration*. Huddersfield: J. Brook.
- Loewen, J. (2018). *Teaching what really happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York: Teachers College Press.
- Mallett, C. (2017). The school-to-prison pipeline: Disproportionate impact on vulnerable children and adolescents. *Education and Urban Society* 49(6), 563-592.
- Merry, M. S. (2018). Citizenship, Structural Inequality and the Political Elite. *On Education: journal for research and debate* 1(1): 1-6.
- Merry, M. S. (2020). *Educational justice: Liberal ideals, persistent inequality and the constructive uses of critique*. New York: Palgrave Macmillan.
- Merry, M. S. (2021). Is faith in school integration bad faith? *On Education. Journal for Research and Debate* 4(11). https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.11.2
- Merry, M. S. & Boterman, W. (2020). Educational Inequality and State-Sponsored Elite Schools: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education* 56(4), 522-546.
- Merry, M. S. & Schinkel, A. (2021). What is an Appropriate Educational Response to Historical Monuments? *Journal of Philosophy of Education* 55(3), 484-497.
- Mill, J. S. (1978) [1859]. *On liberty*. Indianapolis: Hackett.
- Miller, M (2020). Encouraging Student Dissent in the Classroom. *Educational Leadership* 77(6), 44-48.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London, New York: Verso.
- Noll, J. van der, Poppe, E. & Verkuyten, M. (2010). Political tolerance and prejudice: Differential reactions toward Muslims in the Netherlands. *Basic and Applied Social Psychology* 32(1), 46-56.
- Perry, B. & Morris, E. W. (2014). Suspending progress: Collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. *American Sociological Review* 79(6), 1067-1087.
- Pomeranz, K. (2005). Empire & 'civilizing' missions, past & present. *Daedalus* 134(2), 34-45.
- Prisma Woordenboek: Engels-Nederlands*. Utrecht, 2007.

- Pulinx, R., Avermaet, P. & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and the consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20(5), 542-556.
- Pyne, J. (2018). Suspended Attitudes: exclusion and emotional disengagement from school. *Sociology of Education* 92(1), 59-82.
- Quong, J. (2010). *Liberalism without perfection*. Oxford: Oxford University Press.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. London: Policy Press.
- Riele, K. T. (2006). Youth 'at risk': Further marginalized the marginalized? *Journal of Education Policy* 21(2), 129-146.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and Education* 29(1), Article 3. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>
- Swaine, L. (2020). *Ethical autonomy: The rise of self-rule*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education* 110(4), 354-388.
- Vervaeke, R., D'hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2016). The ethnic prejudice of Flemish teachers: The role of ethnic school composition and of teachability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 22(4), 552-562.
- Walzer, M. (1997). *On toleration*. New Haven: Yale University Press.
- Wheeler-Bell, Q. (2018). Broken glass: The social evil of urban poverty and a critical education. *Educational Policy* 33(7), 1076-1102.