



# BURGERSCHAPSVORMING IN HET AARDRIJKSKUNDEONDERWIJS OP DRIE VMBO- SCHOLEN IN ROTTERDAM



Masterthesis Geografie: Educatie en Communicatie  
Universiteit Utrecht, juli 2019  
Philip van Leeuwen - 5558654  
Scriptiebegeleider: Dr. Tine Béneker

Voor u ligt het resultaat van mijn onderzoek naar burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs op vmbo-scholen in Rotterdam. Deze masterthesis heb ik geschreven ter afronding van mijn masteropleiding Geografie: Educatie en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Met dit onderzoek heb ik ernaar gestreefd om het aardrijkskundeonderwijs te verbeteren en het inzicht voor de wetenschap en het aardrijkskundeonderwijs te bevorderen.

Met zekerheid kan ik zeggen dat ik gedurende deze opleiding en in het bijzonder met het schrijven van deze masterthesis veel kennis en vaardigheden heb geleerd. Deze kennis en vaardigheden zijn van invloed geweest op mijn onderwijsvisie en hebben er aan bijgedragen dat ik een betere docent ben geworden en meer bewust mijn lessen geef. Het bewustzijn van en het vormgeven aan burgerschapsvorming bij het vak aardrijkskunde is hiervan een belangrijk onderdeel.

Allereerst gaat mijn dank uit naar dr. Tine Béneker voor de begeleiding van mijn onderzoek. Haar feedback, kritische blik en enthousiasme hebben mij geholpen om dit onderzoek zorgvuldig uit te voeren. In dit verband wil ik eveneens dr. Chris Hermans bedanken voor zijn hulp, geduld en advies tijdens het schrijven van deze masterthesis. Tevens gaat mijn dank uit naar mijn vrouw voor haar geduld, feedback en haar bereidheid om mijn thesis door te lezen en mij te stimuleren in het onderzoeksproces.

Philip van Leeuwen  
Rotterdam, juli 2019

## Summary

Policymakers in Dutch education put increasing emphasis on citizenship education. Since 2006, schools are required to teach citizenship. Although a new legislative proposal was submitted in June 2018 to clarify citizenship education for schools, it remains unclear how teachers should put citizenship education in practice. Moreover, relative to many other countries, the different education layers in the Netherlands show large diversity in knowledge on citizenship. To teach citizenship in the VMBO education layer may therefore be challenging. Additionally, students from different non-Dutch backgrounds have less knowledge of and experience with Dutch citizenship. This factor further contributes to the challenge of teaching citizenship in the ethnic-cultural diversity of the metropolitan context. The aim of this thesis is therefore to gain insight into how geography teachers interpret and apply citizenship education in their geography lessons in VMBO education in Rotterdam.

This thesis will first discuss the various types of citizenship education and the accompanying competences. Three types of citizenship are distinguished: participatory, personally responsible and critical justice-oriented citizenship. For various knowledge components, skills, attitudes and values are linked to each type of citizenship. In addition, this study explored how the geography course contributed to citizenship education and how the geography contribution differs between the three types of citizenship education. Through a survey, geography teachers in Rotterdam were asked to what extent they pay attention to citizenship education and how they apply citizenship education in geography lessons. Using a case study research methods, in-depth interviews with teachers and focus groups with students were carried out in three selected schools.

The results of this study show that geography teachers in Rotterdam use citizenship in their geography education in different ways. The difference lies in how teachers apply citizenship education, and to which citizenship-linked competences and goals they pay most attention in their education. Possible factors that can explain these differences are the location of the schools, the student population or the identity of the schools. The geography teacher of the different schools have in common that they often use interactive teaching methods in which students speak and listen, learn to formulate their opinions, argue their views, engage in discussions with classmates and learn to empathize with someone else's opinion. In addition, students participate in the school environment by doing research and looking critically at governmental policy on local neighborhoods. At all three schools, teachers in particular mention skills and attitudes as important citizenship competencies, in which empathy, formulating one's own opinion and developing a critical attitude are given a lot of attention.

With regard to the types of citizenship, it is striking that participatory and personally responsible citizenship receive the most attention in geography education, with different emphases put on different parts of those types of citizenship between the Rotterdam schools. Critical justice-oriented citizenship receives less attention. To increase critical justice-oriented citizenship education, and improve understanding of citizenship in education in general, it is advised to increase geography's teachers' awareness of the citizenship definition and its different types, and to further investigate effectivity of different citizenship education methods

## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	1
Summary .....	2
1. Inleiding.....	4
1.1    Aanleiding .....	4
1.2    Maatschappelijke relevantie .....	5
1.3    Wetenschappelijke relevantie .....	5
2. Theoretisch kader .....	7
2.1    Burgerschap in het onderwijs .....	7
2.2    Aardrijkskunde onderwijs en burgerschap .....	14
3. Methoden .....	22
3.1    Onderzoeksvragen .....	22
3.2    Methoden en verantwoording .....	23
3.3    Operationalisering .....	25
3.4    Selectie en dataverzameling .....	28
3.5    Data-analyse .....	30
4. Resultaten .....	32
4.1    Vooronderzoek .....	32
4.2    School A .....	34
4.3    School B .....	39
4.4    School C .....	45
4.5    Typen burgerschap op de scholen .....	52
5. Conclusie & aanbevelingen .....	55
5.1    Conclusie.....	55
5.2    Aanbevelingen en beperkingen .....	57
6. Referenties.....	59

Sinds 2006 staat al in de wet dat scholen les moeten geven in burgerschap. Hierbij is echter in het midden gelaten wat daarin precies van scholen wordt verwacht. Dit staat immers niet vastgelegd in de wet. Als gevolg is er veel onduidelijkheid voor scholen en zijn er grote verschillen in wat zij op het vlak van burgerschapsonderwijs doen (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018). Naast minister Slob, heeft het ontwikkelteam van curriculum.nu de burgerschapsopdracht voor scholen eveneens verduidelijkt. Daarom kondigde minister Slob in juni 2018 een nieuw wetsvoorstel aan, dat nu openbaar is gemaakt. Deze nieuwe wet geeft meer richting en minder vrijblijvendheid: de burgerschapsopdracht aan scholen moet worden verduidelijkt en er is vastgelegd dat scholen leerlingen kennis en respect bijbrengen voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en ieders grondrechten. Ook staat in de wet dat leerlingen op school met burgerschapsvaardigheden moeten kunnen oefenen, en dat de school daarin het goede voorbeeld dient te geven.

Met alleen een verduidelijking van de wettelijke burgerschapsopdracht zijn scholen er echter niet. Het probleem van de (te) langzame ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op sommige scholen komt niet alleen voort uit de onduidelijke opdracht; er is ook te weinig steun bij de uitvoering en een gebrek aan kennis over wat werkt bij burgerschapsonderwijs (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018).

In het onderstaande zal ingegaan worden op de aanleiding van het onderzoek en vervolgens op maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie.

### 1.1 AANLEIDING

Uit het onderzoek van Hansma et al. (2009) blijkt dat er bij een meerderheid van de scholen vraag is naar heldere richtlijnen van de overheid over burgerschapsonderwijs. Hoewel de overheid rekening houdt met de achtergrond en unieke context van scholen en vrijheid geeft aan de specifieke invulling van burgerschapsonderwijs, is er nog geen specifiek beeld over hoe scholen de gestelde exameneisen en kerndoelen met betrekking tot de burgerschapsopdracht kunnen uitwerken.

Munnikma et al. (2017) hebben onderzoek gedaan naar burgerschapscompetenties van leerlingen op het voortgezet onderwijs (VO). Het onderzoek inventariseert hoe de stand van zaken is omtrent burgerschapscompetenties van leerlingen in klas 2 van het VO. Uit het onderzoek blijkt dat Nederlandse jongeren minder kennis hebben over democratie dan leerlingen met dezelfde leeftijd in soortgelijke landen. De kennis van burgerschap en de democratische rechtsstaat van leerlingen is gelijk aan het internationale gemiddelde, maar minder dan dat van scholieren in vergelijkbare, zoals België (Vlaanderen) of Denemarken. De reden hiervoor is dat voor veel scholen de burgerschapsopdracht nog niet geheel duidelijk is (Munnikma et al., 2017). Tevens zijn de verschillen in kennis over burgerschap tussen de verschillende onderwijslagen in Nederland groter dan in veel andere landen. De leerlingen die veel kennis hebben van de manier waarop de democratische samenleving in elkaar zit en de principes die hieronder liggen zitten met name op het havo en vwo. Burgerschap is met

name een uitdaging op het vmbo (Munniksmā et al., 2017). Ook zoeken vmbo-leerlingen relatief weinig situaties of evenementen op die bijdragen aan burgerschapsvorming. Om een voorbeeld te geven: deelname aan debatwedstrijden in Nederland (Stichting Nederlands Debat Instituut, 2017), die discussie-competenties en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen, bestaat vrijwel geheel uit leerlingen van havo- en vwo-niveau.

## 1.2 MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

De afgelopen jaren zijn de leerlingen die naar het vmbo gingen de grootste groep in het voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018; CBS, 2018). Dit geeft aan dat burgerschapsonderwijs bij deze groep niet alleen extra belangrijk kan zijn, maar ook een extra groot effect kan hebben op de samenleving.

Daarnaast kan de praktijk en vormgeving van burgerschapsvorming een grotere uitdaging zijn voor scholen in een grootstedelijke context. In een grootstedelijke context zullen vmbo-leerlingen enerzijds gemiddeld genomen minder burgerschapsvorming ontvangen vanuit hun eigen omgeving omdat daar een concentratie is van een lagere sociaal-economische status en een lager opleidingsniveau in de thuissituatie (Hamstra & Van den Ende, 2006; Penick & Jepsen, 1992). Wat ook bijdraagt aan de uitdaging voor scholen is de toename van de etnisch-culturele diversiteit in Europa, waarbij de grootstedelijke context gekenmerkt wordt door een superdiversiteit. Leerlingen met een niet-Nederlandse etnische achtergrond zullen in de thuissituatie ook in relatief mindere mate kennis en ervaring opdoen met betrekking tot de Nederlandse basiswaarden van de democratische rechtstaat.

Gezien de uitdaging voor scholen in een grootstedelijke context en de aandacht hierin voor burgerschapsvorming, is er gekozen voor Rotterdam als kader van dit onderzoek. Rotterdam is de tweede grootste stad van Nederland. In een stad als Rotterdam vormen mensen met wortels in migratie al de meerderheid van de stadsbewoners (Geldof, 2013; Dagevos & Grundel, 2013). Daarbij richten we ons specifiek op het vmbo niveau.

## 1.3 WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

De relevantie van dit onderzoek in wetenschappelijke zin ligt op twee vlakken: ten eerste op de link tussen de theoretische definiëring van burgerschapsonderwijs en burgerschapsonderwijs in de praktijk, en ten tweede op het exploreren van de behoeften aan burgerschapsonderwijs vanuit docenten en leerlingen.

Er bestaan verschillende definities in de wetenschap van de term burgerschap. Om burgerschapsonderwijs te kunnen onderzoeken en in de praktijk te kunnen brengen is een concrete, eenduidige definitie van burgerschap nodig. Om dit te illustreren: een eerder internationaal onderzoek koos voor een open benadering van burgerschapsonderwijs, die ruimte geeft aan de verschillende vormen waarop burgerschap kan worden bevorderd (het internationale ICCS, Munniksmā et al., 2017). Deze “open benadering” leidt er echter niet toe dat duidelijk is wat men onder burgerschap en burgerschapsonderwijs kan verstaan, en het fenomeen daarom ook niet concreet onderzocht kan worden. De onderzoeken van

Kooiman (2012) en Maas (2018) zijn hier uitzonderingen op. Zij maken geen gebruik van een 'open benadering', maar hanteren in hun onderzoek de indeling en definiëring van burgerschap van Leenders, Veugelers en De Kat (2008): aanpassingsgericht burgerschap, individualistisch burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap.

Het huidige onderzoek maakt gebruik van dezelfde indeling en definiëring van burgerschap als Kooiman (2012) en Maas (2018). De reden hiervoor wordt toegelicht in paragraaf 2.1.1, waar de diverse typen burgerschapsvorming uiteen worden gezet. In dit onderzoek zal worden voortgebouwd op het onderzoek van Maas (2018), waarbij dit kader zal worden aangevuld met de specifieke bijdragen van aardrijkskundeonderwijs en een grootstedelijke context aan burgerschapsvorming. Met betrekking tot de bijdrage van het aardrijkskundeonderwijs heeft Maas (2018) onderzoek gedaan naar hoe aardrijkskundelesmethoden bijdragen aan burgerschapsvorming (perceived curriculum). In aanvulling daarop zal dit onderzoek zich richten op hoe burgerschapsvorming bij aardrijkskunde vormgegeven wordt door docenten (enacted curriculum) en ervaren wordt door leerlingen (experienced curriculum) (Goodlad, 1979). Daarmee draagt deze studie bij aan nieuwe wetenschappelijk kennis op het gebied van aardrijkskundeonderwijs.

In de volgende hoofdstukken zal worden ingegaan op de definiëring van verschillende typen burgerschap, burgerschapsvorming in het algemene onderwijs en specifiek in het aardrijkskundeonderwijs, en burgerschapsvorming in de grootstedelijke context van Rotterdam bij vmbo-leerlingen.

De vraag die de hoofdlijn van dit onderzoek vormt is dan ook:

***Welke rol speelt burgerschap bij aardrijkskunde op het vmbo in een grootstedelijke context als Rotterdam?***

Deze hoofdvraag zal verder worden gespecificeerd met deelvragen bij de methoden in het hoofdstuk 3.



## 2. Theoretisch kader

### 2.1 BURGERSCHAP IN HET ONDERWIJS

Burgerschapsvorming in het onderwijs speelt een belangrijke rol in maatschappelijke en wetenschappelijke debatten. Het onderwijs beoogt meer dan een kwalificatiefunctie waarin leerlingen enkel theoretische kennis en vaardigheden aangeleerd krijgen om zo voorbereid te worden op een beroep of vervolgopleiding. Het onderwijs heeft ook een vormend aspect, namelijk een socialisatiefunctie en een persoonsvormingsfunctie (Biesta, 2009). Maslowski e.a. (2012) geven aan dat het accent in het onderwijs meer is komen te liggen op de participatie van burgers bij maatschappelijke ontwikkelingen. Zo wordt aangenomen dat burgers hun steentje bijdragen aan een leefbare, pluriforme samenleving die op een goede manier functioneert. Vanwege deze verwachtingen omtrent burgerschap vanuit de maatschappij is het belangrijk dat het onderwijs bewust prioriteit geeft aan burgerschapsvorming. Veugelers (2010) geeft aan dat onderwijs een belangrijke rol inneemt bij het bijbrengen en onderwijzen van de hiervoor vereiste competenties.

Kritiek op die benadering van Veugelers (2010) op burgerschapsvorming is dat onderwijs wordt ingezet om indirect maatschappelijke kwesties op te lossen. Zonneveld (1972) stelt dat het onderwijs niet in staat is om te herstellen wat er, structureel of momenteel, niet goed gaat in de samenleving. Hij geeft aan dat als de maatschappij niet goed functioneert, de school dat niet kan goedmaken met educatie en vorming. Als het beleidssysteem van de overheid bijvoorbeeld niet juist functioneert, kan dat niet verholpen worden door leerlingen een meer democratische instelling aan te leren. Als een asociale houding in de maatschappij veel oplevert, kan het onderwijs potentiële burgers geen omgangsvormen bijbrengen die niet gelden buiten de muren van de school. Zonneveld (1972) stelt eveneens dat maatschappijvakken, zoals aardrijkskunde, niet als politieagent moeten fungeren als daardoor het onrechtvaardige systeem met zijn politieke en economische machtsstructuren toch onveranderd zouden blijven. Problematiek in de maatschappij is niet te verhelpen door mensen op een lieve en zachte manier met elkaar te leren omgaan. Deze motieven van Zonneveld worden eveneens gehanteerd door mensen die van mening zijn dat het bij burgerschap niet enkel draait om persoonlijke of sociale competenties; er is altijd een politiek aspect dat deel uitmaakt van burgerschap.

Er zijn eveneens motieven om juist wel de school te gebruiken om leerlingen voor te bereiden voor de maatschappij. In het kader van emancipatie verwacht men dat een leerling leert hoe de maatschappij functioneert en hoe er in de samenleving met elkaar wordt omgaan (Van Kemenade, 1996). Leerlingen dienen de sociale en culturele bekwaamheid mee te krijgen die voor hun emancipatie essentieel is, niet enkel in het kader van maatschappelijke betekenis, maar eveneens omwille van de mogelijkheden van de leerlingen zelf. Daarnaast stellen Van der Hoek en Wilschut (2012) dat een democratie niet kan functioneren als inwoners niet weten hoe deze werkt, niet opmerkzaam kunnen zijn en geen sociale vaardigheden bezitten als verdraagzaamheid en inlevingsvermogen. Zonder deze aspecten functioneert een samenleving niet goed en heeft een leerling eveneens minder toekomstperspectief. Een (pluriforme) maatschappij kan immers enkel goed samenleven als haar burgers zich bewust zijn van de regels en wetten die er gelden en welk gedrag in de openbare ruimte wordt verwacht.



Aangezien de huidige samenleving pluriformer geworden is, wint burgerschap aan belang. Volgens het onderzoek van de Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 2003) dienen alle burgers beschikking te hebben over zekere vaardigheden die bij de abstracte waarden van onze democratie horen, en moeten zij deze elke dag kunnen toepassen. Voorbeelden van deze vaardigheden zijn tot dialoog komen en het eigen gelijk relativeren. Dit zijn burgerschapscompetenties die essentieel zijn om de uitwerkingen van individualisering in de huidige maatschappij in een goede balans te houden (WRR, 2003).

Het Nederlandse onderwijs heeft sinds 2006 een wettelijke verplichting om de burgerschapsopdracht in het onderwijsprogramma te implementeren en uit te voeren. In het Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht uit 2018 is het funderend onderwijs van kracht. In de opdracht staat:

*Met dit wetsvoorstel wordt de algemene burgerschapsopdracht aan scholen verduidelijkt. Het burgerschapsonderwijs aan leerlingen moet voortaan in ieder geval gaan om de ontwikkeling van respect en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de mensenrechten en het bijbrengen van de sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen in staat stellen om deel uit te maken van en bij te dragen aan de samenleving. Het personeel van de school handelt volgens deze waarden (Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, 2018).*

In onderstaand gedeelte worden de sociale en maatschappelijke (burgerschaps)competenties die voortvloeien uit die burgerschapsopdracht toegelicht.

---

#### BURGERSCHAPSCOMPETENTIES

Met oog op de burgerschapscompetenties onderscheiden Rychen en Salganik (2003) aan de ene kant de bekwaamheid om als burger te kunnen handelen en aan de andere kant het handelen zelf. Zij stellen dat burgers burgerschapscompetenties moeten hebben voor een 'succesfull life and a wellfunctioning society'. De definitie competentie refereert daarbij naar de bekwaamheid van burgers om passend te handelen in diverse omstandigheden. Een competentie kan bestaan uit diverse elementen, zoals kennis, vaardigheden en houdingen (Lawy & Biesta, 2006). De typen kennis, vaardigheden en houdingen die burgers dienen te bezitten in onze maatschappij zijn in een schema gezet dat is gehanteerd in een studie naar burgerschapsonderwijs van Schuitema, Ten Dam en Veugelers (2008). Voor het element kennis is inzicht in het functioneren van een democratische maatschappij van belang (Hicks, 2001). Hierbij kan gedacht worden aan kennis over het kabinet, grondwet en rechten van de burgers. Bij vaardigheden kan gedacht worden aan communicatieve vaardigheden en van perspectief kunnen veranderen (Beane, 2002). Belangrijke houdingen zijn respect, verdraagzaamheid, verantwoordelijkheid, betrokkenheid bij de samenleving en het waarderen van diversiteit tussen mensen (Cogan & Moris, 2001). Ook wordt belang gehecht aan het geven van een kritische bijdrage aan de samenleving. Daarbij is het van belang dat er aandacht is voor reflectie als element van het alledaagse burgerschap (Ten Dam & Volman, 2007). Rychen en Salganik (2003) geven aan dat reflecteren van groot belang is voor het niveau van iemands competentie.

In het bovenstaande is de structuur van de term competentie uiteengezet in diverse elementen (kennis, vaardigheden en houdingen). Er is echter verduidelijking nodig voor de inhoud. In het onderzoek van Lawy en Biesta (2006) wordt verschil gemaakt tussen de twee visies 'burgerschap als uitkomst' en 'burgerschap als praktijk'. In de ene visie wordt burgerschap beschouwd als een status die jongeren behalen als ze een bepaald ontwikkelingsproces door zijn gegaan. Hierbij ligt de focus op de vraag welke bekwaamheden jongeren dienen te verkrijgen. Dit is een kenmerk van een burgerschapscurriculum op school om leerlingen in de toekomst als volwassen burger in de maatschappij te laten participeren. Burgerschap als praktijk richt zich op het hier en nu. In het heden participeren jongeren in de samenleving en zijn dus praktisch al burger. Zij leren om te functioneren als burger door in hun alledaagse leven aan diverse sociale en culturele praktijken mee te doen (familie, vrije tijd, bijbaan, school) en door contact met anderen (Lawy & Biesta, 2006). Door te participeren in bestaande, actuele situaties leren jongeren de wereld waarin ze leven beter kennen en begrijpen.

### 2.1.1 DIVERSE TYPEN BURGERSCHAPVORMING

De wetenschappelijke literatuur biedt diverse definiëringen van de term burgerschap. Deze definities lopen nogal uiteen over wat burgerschap is of kan zijn. Enerzijds zijn er definities die een onderscheid maken tussen diverse standpunten of doelen met betrekking tot het handelen, zoals vanuit het individu of vanuit de gemeenschap. Anderzijds zijn er definities die onderscheid maken tussen diverse soorten of typen burgers (sociaal, politiek of civiel). Deze definities hebben gemeenschappelijk dat zij zowel impliciet als expliciet beschreven worden in competenties. Daarnaast bestaan diverse definities van typen burgerschap die gebaseerd zijn op diverse doelen. Hieronder worden enkele definities beschreven. De definities verschillen in schaalniveau: ze gaan van lokaal schaalniveau tot wereldburgerschap.

1. Veugelers, Derriks en de Kat (2008) onderscheiden diverse typen (wereld)burgerschap. Allereerst hanteren zij het open wereldburgerschap, waarbij kennis van verschillende culturen en een open houding centraal staan. De tweede onderscheiding is het morele wereldburgerschap. Daarbij komt het positief waarderen van wederzijdse verschillen tussen burgers en het ontwikkelen van verantwoordelijkheidsgevoel voor de samenleving aan bod. Tenslotte onderscheiden zij het sociaal-politieke wereldburgerschap. In het sociaal-politieke wereldburgerschap ligt het accent op verandering op politiek gebied. De intentie is om gelijkheid en waardering van culturele diversiteit te bewerkstelligen.
2. De Engelse socioloog Thomas Humphrey Marshall, zoals beschreven in Hurenkamp (2017), onderscheidt zowel politieke, civiele als sociale facetten van burgerschap. Politiek burgerschap wordt omschreven als het recht tot participatie in politiek. Civiel burgerschap omvat de individuele vrijheid van meningsuiting, rechten, wetten en bezit. Tenslotte gaat het sociale burgerschap over het recht op veiligheid en welzijn (Williams, 2001).

3. Vanuit de rechtsfilosofie worden de concepten van de Leidse hoogleraar Van Gunsteren (1998) regelmatig besproken als mogelijke interpretaties van burgerschap die het beogen waard zijn. Hij definieert vier soorten burgerschap. Ten eerste het liberaal-individualistisch burgerschap, waarbij de calculerende burger centraal staat. Deze vorm is vooral geliefd in liberale kringen. Het tweede soort burgerschap is het communitaristisch burgerschap, waarin de burger voornamelijk wordt beschouwd als lid van de gemeenschap, waaraan een individu zijn of haar identiteit ontleent. De derde is er het republikeins burgerschap, waarbij het accent ligt op hoe de burger zijn aandeel levert aan het publieke domein, in het bijzonder de politiek. Ten slotte is er nog het neo-republikeins burgerschap. Bij deze variant worden elementen van de drie soorten burgerschap gecombineerd. Hierbij wordt burgerschap beschouwd als een ambt in de publieke gemeenschap. In Nederland is het met name Van Gunsteren (1998) geweest die op het vlak van burgerschap heldere onderscheidingen heeft gemaakt. Deze onderscheidingen worden in het burgerschapsonderwijs echter weinig teruggevonden. Bovendien is dit onderscheid nog relatief weinig onderzocht op het terrein van de praktijk van het aardrijkskunde onderwijs.
4. Leenders, Veugelers en de Kat (2008) onderscheiden de aanpassingsgerichte, individualistische en kritische-democratische burger. Een aanpassingsgerichte burger legt zijn of haar focus op vooral sociale betrokkenheid en de in de groep geaccepteerde waarden. Een individualistische burger beoogt autonomie en zelfontplooiing. Een kritisch-democratische burger heeft zowel zelfstandigheid als sociale betrokkenheid hoog in het vaandel staan. Westheimer en Kahne (2004a) hanteren hiervoor een andere benaming. Zij hanteren de definities de *personally responsible citizen*, *participatory citizen* en de *justice-oriented citizen*. Een voorbeeld: de *personally responsible citizen* zal voedsel bijdragen aan een voedselbank, terwijl de *participatory citizen* helpt bij het organiseren van een voedselbank en de *justice-oriented citizen* zal onderzoeken waarom mensen honger hebben en werkt om de onderliggende oorzaken op te lossen. Westheimer en Kahne (2004b) merken op dat er achter deze drie vormen van burgerschap diverse theoretische en curriculaire bedoelingen zitten en dat de drie vormen niet wezenlijk cumulatief werken. Hoezeer ook een curriculum op basis van de ene vorm van burgerschap kan bijdragen aan de andere twee vormen, het curriculum zal toch een andere uitwerking hebben op de andere twee vormen van burgerschap omdat de aanleiding, de vorm, anders is. Door onderscheid te maken tussen de drie vormen van burgerschap kan bij onderzoek aangetoond worden wat de achterliggende doelstelling van het onderwijs is.

In het huidige onderzoek wordt gebruik gemaakt van de laatstgenoemde definiëring van burgerschap van Leenders, Veugelers en De Kat (2008): aanpassingsgericht burgerschap, individualistisch burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap. Deze definiëring is gekozen omdat deze definiëring veelal gehanteerd wordt in de literatuur, met name de Nederlandstalige literatuur betreffende (aardrijkskunde-)onderwijs. Door gebruik te maken van deze definiëring wordt de meetbaarheid van het onderzoek verbeterd. Tevens maakt deze definiëring de vergelijking met andere literatuur makkelijker en zullen de resultaten relevanter zijn.

In de komende paragrafen zal verder worden ingegaan op de drie vormen van burgerschap. Daarbij zal het accent liggen op de bijkomende waarden en houding, vaardigheden en kennis (tabel 1).

### 2.1.2 AANPASSINGSGERICHT BURGERSCHAP

Bij aanpassingsgericht burgerschap staat assimilatie of participatie centraal. Volgens Leenders, Veugelers en De Kat (2008) legt de aanpassingsgerichte burger zijn focus op het aanpassen aan de Nederlandse gemeenschap waar hij of zij deel van wil uitmaken. Algemene belangen van de gemeenschap wegen zwaarder dan individuele belangen. Het morele aspect hierin impliceert het naleven van bepaalde taken binnen deze gemeenschap. De morele taken hebben hun grondslag binnen de geschiedenis van de gemeenschap. Een aanpassingsgerichte burger wil onderdeel zijn van een gemeenschap, waarbij gedeelde waarden en normen de essentie uitmaken. Individualisering heeft weinig betekenis in dit type burgerschap.

Bij aanpassingsgericht burgerschap staat de socialiserende functie van onderwijs centraal. De aanpassingsgerichte burger is lid van een gemeenschap en ontleent zijn identiteit hieraan, wat maakt dat hij of zij kan functioneren in de samenleving (Jakson, 2008). Het is belangrijk om rekening te houden met culturele tradities in de Nederlandse samenleving en deze over te dragen. Burgers halen een aanzienlijk deel van hun identiteit uit de groep waar ze deel uitmaken. Het gebruik maken van gedeelde waarden en het uitvoeren van plichten ten aanzien van de (eigen) groep is erg belangrijk. Het ontwikkelen van waarden wordt gedaan door waardenoverdracht. Waardenoverdracht is een belangrijk element van het aanpassingsgerichte burgerschap. Vaststaande waarden worden overgedragen met als doel het vormen van karakter. De motivatie om waarden via kritische reflectie te vormen is niet groot. Reflectie en (waarden)communicatieve competenties worden niet als erg belangrijk beschouwd. Zelfreflectie en zelf toe-eigening is niet of weinig ontwikkeld (Leenders, Veugelers en De Kat, 2008).

### 2.1.3 INDIVIDUALISTISCH BURGERSCHAP

De tweede vorm van burgerschap is het individualistisch burgerschap. De individualistische burger staat lijnrecht tegenover de aanpassingsgerichte burger. De burger moet vrij zijn om zijn eigen autonome keuzes te maken. Burgers worden beschouwd als onafhankelijke individuen die zelfstandig beslissingen maken en die bij elkaar worden gehouden middels een sociaal contract (Dekker, 1994). De individualistische burger hanteert zijn of haar rechten en plichten en verantwoordelijkheden niet vanuit een morele ideologie, maar is gericht op zijn of haar eigen belang. Rechten worden beschouwd als termen van bescherming van het individu en zijn of haar autonomie. Verplichtingen worden beschouwd als belemmeringen van de vrijheid.

De individualistische burger vindt vaardigheden als discipline en zelfstandigheid meer van belang dan sociale participatie. Deze vorm van burgerschap beoogt het ontwikkelen van een eigen mening en omgaan met kritiek (Leenders, Veugelers en De Kat, 2008). Er is ook

commentaar op deze focus op autonomie en individuele rechten en een kritische houding ten aanzien van de huidige macht. Het kan namelijk resulteren in te individualistische burgers (Terrén, 2002; Leenders, Veugelers en De Kat, 2008). Deze burger denkt vanuit opportunisme en kan zichzelf zodoende staande houden.

Omdat een individualistische burger autonome keuzes moet kunnen maken is het voor de onderwijspraktijk van belang dat de burger vaardigheden heeft om diverse standpunten af te kunnen wegen. De persoonsvormende doelen (Biesta (2009) sluiten dan ook goed aan bij de denkwijze en vaardigheden van de individualistische burger. Kritisch denken en beredeneren worden beschouwd als vaardigheden die het onderwijs jongeren zou moeten meegeven. Het stellen van kritische vragen, het debat aangaan over algemeen geaccepteerde zaken, persoonlijke kennis, besef en begrip van de samenleving zijn voorbeelden van deze vaardigheden.

#### 2.1.4 KRITISCH-DEMOCRATISCH BURGERSCHAP

De derde vorm van burgerschap is het kritisch-democratisch burgerschap. Deze vorm van burgerschap wordt waarschijnlijk het minst nageleefd door individuen (Westheimer & Kahne, 2004b). Evenals de aanpassingsgerichte burger neemt de kritisch-democratische burger deel aan in de samenleving. De kritisch-democratische burger hecht meer belang aan zelfstandigheid en sociale participatie dan aan disciplineren. Sociale participatie bestaat uit onder andere rekening houden met elkaar, en met respect en solidair omgaan met anderen. Het onderscheid tussen de aanpassingsgerichte en kritisch-democratische burger zit met name in de focus op het deelnemen aan een samenleving, waarbij de focus in het kritisch-democratisch burgerschap veel meer op de democratische eigenschappen daarvan ligt.

Westheimer & Kahne (2004a) geven aan dat vandaag de dag de interesse in politiek is afgenomen. Dat impliceert niet dat de huidige burger zich nergens meer voor interesseert. Mensen zijn zeker wel nog geëngageerd bij de samenleving, maar niet zozeer bij de politiek (Kooiman, 2012). Om dit effect uit de weg te gaan, is het van belang dat burgerschapsvorming in het onderwijs tot zijn recht komt. Leerlingen moeten zo worden opgeleid dat ze in een democratie kunnen functioneren, en deze op den duur eveneens sterker kunnen maken. Om dit te realiseren moeten leerlingen de kans krijgen om de combinatie van sociale, economische en politieke factoren te kunnen begrijpen en te analyseren (Westheimer & Kahne, 2004a).

#### 2.1.5 CONCLUSIE

Op basis van bovenstaand hoofdstuk zouden we het burgerschapsonderwijs als volgt kunnen samenvatten. Het aanpassingsgericht burgerschap richt zich met name op de gemeenschap. Het onderwijs heeft hierbij een meer socialiserende functie. Het individualistisch burgerschap is meer gericht op de bescherming en autonomie van de burger. Het onderwijs heeft hierbij een persoonsvormende functie, zoals het aanleren van kritisch denken en beredeneren. Het kritisch-democratisch burgerschap richt zich op deelname in een democratische samenleving. Het onderwijs heeft hierbij de functie leerlingen complexe

vraagstukken binnen de democratie te laten begrijpen en analyseren. Drie verschillen de typen burgerschapsvorming met een verschillende focus en invulling. Echter, alle drie de typen burgerschapsvorming zijn nodig in het onderwijs (Leenders, Veugeliers en De Kat, 2008).

Westheimer & Kahne (2004a) hebben hierbij het volgende overzicht geconstrueerd (tabel 1). In dit overzicht worden de diverse vormen van burgerschap gekoppeld aan de eigenschappen van de burger.

**Tabel 1 Overzicht van eigenschappen per burgerschapstype.**

	Aanpassingsgericht	Individualistisch	Kritisch-Democratisch
<b>Omschrijving</b>	Handelt verantwoordelijk, heeft een baan en betaalt belasting, recyclet afval	Actief lid van een buurtvereniging, is in staat om gemeenschappelijke taken te ondernemen.	Heeft een kritische houding ten aanzien van sociale, politieke en economische trends, benoemt en is op zoek naar ongelijkheid en onrecht
<b>Voorbeeld</b>	Geeft voedsel aan voedselbank.	Leverd een bijdrage aan het verzamelen van voedsel.	Analyseert wat de redenen zijn waarom mensen honger hebben.
<b>Kerngedachte</b>	Het vervullen van plichten als burger door aanpassing aan de Nederlandse cultuur en zich verantwoordelijk op te stellen voor het functioneren van de samenleving.	Om sociale problematiek aan te pakken, en de gemeenschap te optimaliseren, dienen burgers actief te participeren binnen de gemeenschap, en hierin initiatief te nemen	Kritisch bevragen en veranderen van huidige systemen als zij onrecht en ongelijkheid bevorderen om de sociale problematiek aan te pakken, en de gemeenschap te optimaliseren.
<b>Waarden &amp; houdingen</b>	Waardenoverdracht; Sociale engagement; Normen en waarden van de gemeenschap: duurzaamheid, eenheid en rechtvaardigheid	Waardencommunicatie; Onafhankelijkheid en discipline zijn belangrijk; Zelfontplooiing en individuele rechten staan centraal.	Waardenstimulering; Waardenverheldering; Met respect met elkaar omgaan (bv. cultuurverschillen); Individuele en sociale ontplooiing; Actieve participatie en engagement zijn van belang.
<b>Kennis en kritisch begrip</b>	Kennis over waarden die doorgegeven dienen te worden (duurzaamheid, armoedebestrijding); Kennis over rechten en plichten, klimaat- of armoedekwesties.	Kennis of informeren over rechten en plichten, klimaat- of armoedekwesties; Kritisch kijken.	Kennis over hoe je een actieve bijdrage kan leveren in de maatschappij; Kennis over kwesties.

Bron: Westheimer & Kahne (2004a)

## 2.2 AARDRIJKSKUNDEONDERWIJS EN BURGERSCHAP

In vorig hoofdstuk is beschreven waarom in het onderwijs in het algemeen aandacht wordt besteed aan het burgerschapsonderwijs. Daarin is duidelijk geworden dat dit anders wordt ingevuld voor de drie typen van burgerschapsonderwijs.

In dit hoofdstuk spitsen we de invulling van burgerschapsvorming toe op aardrijkskunde (AK) op het vmbo in een grootstedelijke context als Rotterdam. Daarbij zullen de burgerschapscompetenties en de bijdrage van het AK onderwijs worden toegelicht. Zoals eerder aangegeven zijn vmbo-leerlingen een belangrijke doelgroep voor burgerschapsvorming. Hierbij vormt de theoretische leerweg (vmbo-t) het vmbo-niveau waarbij de leerlingen het grootste aandeel algemeen vormende vakken krijgen ten opzichte van beroepsgericht onderwijs. Dit maakt vmbo-t het meest geschikt niveau om te onderzoeken in deze studie naar burgerschapsvorming binnen het onderwijs en specifiek binnen het algemeen vormende vak aardrijkskunde.

Allereerst zal er in paragraaf 2.2.1 aandacht zijn voor de invulling van burgerschapsvorming binnen het AK onderwijs. Vervolgens worden de mogelijkheden voor de drie typen burgerschap in het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo-t belicht in paragraaf 2.2.2. Tot slot zal er in deze paragraaf toegespitst worden naar de drie typen burgerschap in het AK onderwijs op het vmbo in de grootstedelijke context van Rotterdam (2.2.3).

### 2.2.1 BIJDRAGE AARDRIJKSKUNDE AAN BURGERSCHAP

In deze paragraaf wordt ingegaan op de specifieke bijdrage van aardrijkskunde aan burgerschapsvorming. Diverse kennis, vaardigheden, houdingen en waarden die bij het vak aardrijkskunde aan bod komen worden uiteengezet. Volgens Lambert (2017), het KNAG (2017b) en Van den Berg (2009) wordt burgerschap binnen het vak aardrijkskunde op diverse manieren aan de orde gesteld. Burgerschap heeft namelijk een duidelijke geografische dimensie (KNAG, 2017b). We onderscheiden hierin de volgende aspecten: denkwijzen, belangrijke vraagstukken en kennis, en analytische vaardigheden.

#### DENKWIJZEN

Bij het vak aardrijkskunde leren leerlingen diverse denkwijzen te ontwikkelen. Relationeel denken, oftewel oorzaak-gevolg denken (Van den Berg, 2009), is één van de denkwijzen die leerlingen leren. Van den Berg (2009) geeft aan dat het belangrijk is om leerlingen te vormen als burgers van de samenleving die relaties kunnen leggen tussen de het eigen bestaan en mondiale vraagstukken. Onderwerpen zoals de stijging van de zeespiegel en de groeiende migratie hebben niet enkel een geografische aard, maar maken eveneens deel uit van de leefwereld van veel leerlingen. Een groot deel van de leerlingen woont onder de zeespiegel, iedereen kent migranten, en velen hebben zelf een migratieachtergrond. Inzicht in en bewustwording van dit soort complexe samenhang van processen - oorzaken en gevolgen die landsgrenzen overstijgen - is iets wat de leerling ontwikkelt door middel van het aardrijkskundeonderwijs (Van den Berg, 2009; Lambert, 2017).



Aardrijkskunde is een vak waarbij kennis wordt vergaard om de wereld beter te interpreteren (KNAG, 2017b), en beter te begrijpen hoe sociaal-economische processen in elkaar steken. Ook kan aardrijkskunde jongeren bewustmaken van een gevoel van wat Sarno (2011) 'multi-belonging' noemt. Leerlingen zijn immers niet enkel burger van Nederland, maar ook van Europa en de rest van de wereld. Zoals hierboven beschreven legt ook het KNAG (2017a) het accent op het feit dat jongeren niet enkel burger zijn van Nederland: zij zijn ook Europese burgers en wereldburgers. Als burger kun je invloed uitoefenen op ruimtelijke vraagstukken in de toekomst of op vraagstukken die zich vandaag de dag afspelen, zowel dichtbij als veraf. Belangrijke aardrijkskundige vraagstukken omtrent waterschaarste, klimaat, migratie, handel en energie overschrijden de grenzen van Nederland. De huidige ontwikkelingen in de techniek hebben als resultaat dat de relatieve afstanden op mondiaal niveau zijn afgenomen. Overigens is de wederzijdse afhankelijkheid van landen en gebieden op sociaal-, economisch-, en milieu vlak juist toegenomen. Deze opvatting van aardrijkskunde is sterk verbonden met idee dat leren over en het kritisch bekijken van sociale problemen en milieuproblemen leerlingen helpt om de complexiteit van de wereld om hen heen beter te begrijpen (KNAG, 2017a; Sarno, 2011).

Aardrijkskunde reikt jongeren verschillende perspectieven aan op wetten en regels, op economie en op politieke zaken. Zo kunnen leerlingen dat soort zaken beter binnen hun eigen context interpreteren, en deze ook bekijken vanuit een perspectief dat buiten hun individuele situatie valt. In die zin schept aardrijkskundeonderwijs bij de leerling de mogelijkheid om zaken in hun omgeving of in de wereld vanuit een breder perspectief te begrijpen en beoordelen (Van den Berg, 2009). Dit soort kennis, die bij aardrijkskunde bijgebracht wordt, stelt iemand beter in staat om met nadenken en redeneren zijn mening te vormen over nationale en internationale zaken (Lambert, 2017).

---

#### BELANGRIJKE VRAAGSTUKKEN EN KENNIS

Bij het vak aardrijkskunde worden verschillende vraagstukken zoals duurzaamheid, globalisering en ongelijkheid aan de orde gesteld. Binnen deze vraagstukken levert het vak een belangrijke bijdrage aan het aanleren van burgerschapscompetenties als omgaan met conflicten en omgaan met verschillen (Ten Dam, Geijssels, Reumerman & Ledoux, 2010). Volgens UNESCO (2013) is het van belang dat leerlingen deze competenties aanleren. In de globaliserende wereld waarin jongeren vandaag de dag leven is het noodzakelijk dat leerlingen niet enkel cognitieve kennis en vaardigheden verwerven, maar ook waarden, attitudes en communicatievaardigheden (UNESCO, 2013).

Lambert (2017) voegt hieraan toe dat ten opzichte van ideeën over landsgrenzen die nu steeds actueler worden, aardrijkskunde een belangrijke bijdrage levert door informatie te verschaffen over het belang van landgrenzen, maar ook over het feit dat landsgrenzen worden overschreden door heel veel dingen, zoals ideeën, virussen, lucht, geld, goederen, muziek, mensen en informatie. Het KNAG (2017b) lijkt er ook voor te pleiten dat – in deze tijd van globalisering – aardrijkskunde een belangrijke bijdrage levert aan de discussie over 'global citizenship': aardrijkskundeonderwijs kan laten zien dat het global citizenship niet alleen gaat over een soort wereldwijde superstaat, en dat het ook niet beperkt is tot het omgaan met de onvermijdelijkheden die horen bij de globalisering; aardrijkskunde laat juist zien dat dit soort dingen genuanceerder liggen en brengt begrip over de context waarbinnen dit soort zaken bekeken kunnen worden.

Tenslotte concentreert het vak aardrijkskunde zich op zowel de sociale en fysieke wereld, op zowel het leven van mensen individueel als het leven van mensen als onderdeel van een gemeenschap, en op zowel de natiestaat als de globaliserende wereld (Lambert & Machon, 2001). Esteves (2010) geeft ook het belang van de ontwikkeling van sociale competenties en een effectieve toepassing van burgerschap aan. Het ontwikkelen van geografisch redeneren geeft leerlingen de mogelijkheid om sociale problemen te herkennen en probleemoplossend na te denken.

---

#### ANALYTIISCHE VAARDIGHEDEN

Ten slotte is aardrijkskunde van belang bij burgerschap omdat het betrekking heeft op het ontwikkelen van analytische vaardigheden van fysieke-, sociale- en economische problemen op diverse schaalniveaus (Esteves, 2015). Heffron en Downs (2012) stellen zelfs dat geografische geletterdheid één van de vereiste 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden is die van belang is voor versterking van de economie, behoud van de kwaliteit van het leven en het milieu. Aardrijkskunde biedt essentiële kennis en vaardigheden voor het dagelijks leven van mensen. Met andere woorden: geografische perspectieven, inhoudelijke kennis en vaardigheden die leerlingen in de lessen aardrijkskunde meekrijgen zijn belangrijk en noodzakelijk in het proces om burger te worden (Heffron & Downs, 2012). Door het leren en begrijpen van aardrijkskunde kunnen leerlingen geografische kennis verwerken in zowel hun eigen gemeenschap als wereldgemeenschap. Hierdoor zijn ze in staat om problemen met lokale, nationale en mondiale perspectieven te begrijpen en te analyseren. Het begrip van milieu-gerelateerde en sociaal-culturele systemen in de wereld, wat men ontwikkelt bij aardrijkskunde, helpt leerlingen een geografisch perspectief en inzicht in de wereld te ontwikkelen. Leerlingen met dergelijke kennis en inzicht zijn in staat om wereldwijd te denken en te handelen als wereldburgers. Aardrijkskunde leert jongeren dus een maatschappelijk vraagstuk te onderscheiden op diverse dimensies (fysisch, sociaal en economisch) en het vraagstuk te bekijken op diverse niveaus (lokaal, nationaal en mondiaal).

---

#### DRIE TYPEN BURGERSCHAPSVORMING

In deze deelparagraaf wordt de bijdrage van aardrijkskunde aan burgerschap toegespitst in de drie typen burgerschap. Er zal toegelicht worden hoe de burgerschapscompetenties, zoals hierboven beschreven, in relatie staan tot de drie verschillende typen burgerschap. Verschillende denkwijzen, belangrijke vraagstukken en kennis, en analytische vaardigheden zijn competenties die niet specifiek te vatten zijn in één type burgerschap. Echter, niet in elk type burgerschap wordt er evenveel aandacht geschonken aan deze competenties.

Verschillende denkwijzen zoals relationeel denken, denken in schalen, en multiperspectiviteit zijn competenties die met name bij het individualistische en kritisch-democratische burgerschap veel aandacht krijgen. Bij het individualistische burgerschap worden vraagstukken vanuit verschillende dimensies belicht, waar de risico's of oplossingen voor het individu centraal staan. Het accent ligt op wat het individu zelf kan doen om het vraagstuk op te lossen. Bij kritisch-democratisch burgerschap worden vraagstukken eveneens vanuit verschillende dimensies aangevlogen, maar daartussen worden verbanden gelegd. Ook de belangen van diverse actoren worden belicht.

Bij de drie verschillende typen burgerschap wordt aandacht gegeven aan belangrijke vraagstukken rondom thema's als duurzaamheid, globalisering en ongelijkheid en kennis daarover. Bij het aanpassingsgerichte burgerschap ligt de nadruk meer op het overdragen van waarden. Zeker bij bovenstaande thema's wordt bij aanpassingsgericht burgerschap aandacht gegeven aan het overdragen van waarden door bijvoorbeeld vraagstukken te belichten vanuit hoe het huidige beleid ruimtelijke problemen aanpakt. Kennis wordt bij deze vraagstukken vaak als feit gezien en staat doorgaans niet ter discussie.

Bij het individualistisch burgerschap ligt bij dit soort vraagstukken de nadruk meer op informeren dan op het overdragen van waarden en vormen (Osler & Vincent, 2002). Er wordt bij belangrijke vraagstukken meer aandacht gegeven aan het bediscussiëren van de waarden het vormen van een oordeel. Het kritisch-democratisch burgerschap legt de focus meer op het stimuleren van waarden. Bij vraagstukken gaat het meer om besef en bewustwording dan om verandering. Vraagstukken worden eveneens bediscussieerd waarbij leerlingen een op waarden gebaseerde mening leren formuleren. Leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over waarom ze bepaalde aspecten van belang vinden.

Tenslotte zullen voor analytische vaardigheden het meeste aandacht zijn bij het individualistische en kritisch-democratisch burgerschap. De reden hiervoor is omdat bij deze twee typen burgerschap een vraagstuk vanuit meerdere dimensies en/of actoren wordt belicht. Bij het kritisch-democratisch burgerschap worden verbanden hiertussen gelegd. Bij aanpassingsgericht burgerschap zal bij een vraagstuk de nadruk liggen om dit vanuit het huidige beleid te belichten. Hierbij zijn analytische vaardigheden minder van toepassing.

## 2.2.2 VMBO-T CURRICULUM AARDRIJKSKUNDE EN BURGERSCHAP

In de vorige paragraaf is de bijdrage van het aardrijkskundeonderwijs aan burgerschapsvorming beschreven. Dit onderzoek richt zich op het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo-t. In deze paragraaf zullen de mogelijkheden voor burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo-t worden uitgewerkt.

Het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo-t heeft acht thema's die de rode draden vormen tussen de inhoud van onderbouw en bovenbouw. Ze vormen de inhoudelijke basis voor het op te bouwen geografische wereldbeeld en voor het inzicht in ruimtelijke vraagstukken (SLO, 2013). Burgerschap (incl. multiculturele samenleving) en duurzaamheid zijn onderdelen van deze acht thema's. In het nieuwe examenprogramma voor het vmbo-t zijn deze thema's geïntegreerd in de gekozen domeinen. Binnen de thema's van het examenprogramma van het vak aardrijkskunde komen in klas 3 en 4 van het vmbo-t een aantal maatschappelijke vraagstukken aan de orde die om standpunten vragen. Bijvoorbeeld bij het thema Arm en rijk: 'Hoe voorkomen we verdere afname van sociale cohesie in een pluriforme samenleving?' Of: 'Hoe kunnen achterstanden in welvaart en welzijn in wijken verholpen worden?' Bij het vak aardrijkskunde leren leerlingen zich bewust te worden van hun maatschappelijke verantwoordelijkheden en de keuzen die ze daarin hebben. Doordat leerlingen leren welke gevolgen hun acties hebben voor zichzelf, voor anderen en voor hun directe en verre omgeving, ontwikkelen ze het verantwoordelijkheidsgevoel voor hun eigen handelen. Daarom vragen dit soort maatschappelijke vraagstukken ook om moreel besef. Bij

maatschappelijke vraagstukken wordt het vraagstuk ook op het niveau van de eigen omgeving en het persoonlijke niveau van de leerling aan orde gesteld. De leerling wordt zodoende een handelsperspectief geboden (SLO, 2013).

Binnen het examenprogramma komen een aantal inhoudelijke thema's aan bod:

1. Weer en klimaat
2. Water
3. Bronnen van energie
4. Bevolking en ruimte
5. Arm en rijk
6. Grenzen en identiteit.

Deze thema's betreffen kwesties rond klimaatveranderingen, schaarste en overlast van water, uitputting en beheer van energiebronnen, voedseltekorten en overschotten, bevolkingsontwikkeling en ruimtelijke ordening, verschillen in en verdeling van welvaart, conflicten binnen en tussen gebieden. Hierbij komen belangwekkende vraagstukken kijken, die medebepalend zijn voor de toekomst van de mensheid en de aarde. Elk thema wordt op diverse schaalniveaus behandeld: de eigen regio, Nederland/Europa en een macroregio op mondiaal niveau. Bij alle bovenstaande thema's is het van belang dat er verbanden worden gelegd met ervaringen van leerlingen in hun eigen omgeving. Zodoende gaat de feitelijke kennis daadwerkelijk leven en wordt kennis en inzicht gemakkelijker te gebruiken in andere situaties of gebieden. Uiteindelijk gaan we er vanuit dat de kennis en inzichten leiden tot een aangepaste houding van de leerling, die een positieve uitwerking heeft op de eigen leefomgeving. Op deze manier draagt aardrijkskunde bij aan burgerschapsvorming.

In het bovenstaande gedeelte is een uiteenzetting gegeven van het aardrijkskundeonderwijs in het vmbo-t. In diverse thema's draagt het vak aardrijkskunde bij aan burgerschapsvorming. In de volgende paragraaf zal de grootstedelijke context van Rotterdam uitgelicht worden en zal gekeken worden welke invulling deze context vraagt van het burgerschapsonderwijs bij aardrijkskunde. Eveneens zal er ingegaan worden op de mogelijkheden op drie typen burgerschap.

### 2.2.3 TYPEN BURGERSCHAP BIJ AARDRIJKSKUNDE OP HET VMBO IN ROTTERDAM

De stad Rotterdam heeft door de jaren heen in economisch perspectief grote successen geboekt in het aantrekken van nationale en internationale bedrijven. Tegenwoordig krijgt de stad vooral veel aandacht vanwege haar architectuur, kennis en creatieve bedrijven. Toch heeft Rotterdam nog steeds relatief hoge niveaus van werkloosheid, inkomenssegregatie, arme huishoudens en etnisch-culturele diversiteit (Dagevos, 2009). Deze paragraaf heeft als doel om inzicht en duidelijkheid te verkrijgen over de Rotterdamse context en over de betekenis van burgerschap in deze context.

In een grootstedelijke context als Rotterdam spelen veel maatschappelijke vraagstukken met een ruimtelijke of geografische component. Te denken valt aan vraagstukken omtrent culturele diversiteit, globalisering, ruimtelijke ongelijkheid in de stad, leefbaarheid, en verkeer en vervoer in de stad in combinatie met klimaatadaptie.

Rotterdam heeft een grote culturele diversiteit: momenteel wonen er in Rotterdam meer Nederlanders met een migratieachtergrond dan autochtonen. Volgens de website Allecijfers.nl (<https://allecijfers.nl/gemeente/rotterdam>) woonden er op 1 januari 2019 in Rotterdam 313.861 autochtonen (49.1%) en 324.851 Nederlanders met een migratieachtergrond (50.9%). Hiervan zijn 80.742 Westers (12.7%) en 244.109 Niet-Westers (38.2%). Belangrijke aspecten van burgerschapsvorming in relatie tot diversiteit zijn: vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie, afwijzen van onverdraagzaamheid, en afwijzen van discriminatie. Bij het leren omgaan met culturele diversiteit wordt specifiek bedoeld dat 'leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten' (Thijs, Langberg, & Berlet, 2009). Rotterdam is met zijn 206 verschillende nationaliteiten niet enkel een leerzame context om leerlingen kennis te laten maken met verschillende culturen, maar is eveneens een schoolvoorbeeld van een geglobaliseerde stad. Deze context biedt in het onderwijs in Rotterdam veel mogelijkheden voor het concept wereldburgerschap. Wereldburgerschap wordt vaak gebruikt om de relatie tussen het lokale en het mondiale te accentueren. In tegenstelling tot burgerschap ligt het accent bij wereldburgerschap niet zozeer op het integreren en bevorderen van een nationale samenleving, maar meer op solidariteit, medemenselijkheid, eerlijke verdeling van welvaart, gezondheid, rechten en kansen op internationaal niveau (Noordink, 2011).

Ook is ruimtelijke ongelijkheid sterk aanwezig in Rotterdam. Zo is de werkloosheid onder allochtone groepen al hoog, maar bij allochtone jongeren nog hoger. Allochtone jongeren in Nederland zijn twee keer zo vaak werkloos dan autochtone jongeren (Dagevos, 2006). Daarnaast is de bevolking van Rotterdam in grote mate gepolariseerd. Zo is er in de stad een bovengemiddeld aantal kansarmen ten opzichte van de kansrijken. Dit weerspiegelt zich in de grootstedelijke werkgelegenheid, die betrekkelijk veel lage maar ook betrekkelijk veel hoge functies kent (De Beer, 2004). Desondanks gaat het sinds januari 2018 in veel wijken in Rotterdam beter: het is veiliger, de mensen hebben een beter inkomen, hoger gewaardeerde huizen en schrijven bijvoorbeeld iets beter Nederlands dan voorheen (NRC, 2018). Echter geldt dat niet overal in Rotterdam. De Tarwewijk is een voorbeeld van een wijk die te kampen heeft met veel rondhangende criminele jongeren. De wijken die het beter doen zijn de wijken die buiten de ring van snelwegen om de stad heen liggen, zoals in de deelgemeente Hillegersberg-Schiebroek, Hoek van Holland en Overschie (Spierings & Meeuwisse, 2012). In Rotterdam blijken dus grote verschillen te zijn tussen wijken. Deze verschillen spelen zich niet enkel buiten de leslokalen af; het is ook mogelijk dat leerlingen uit verschillende wijken bij elkaar in de klas zitten. Bij het behandelen van maatschappelijke vraagstukken als ruimtelijke ongelijkheid worden leerlingen zich bewust van die verschillen.

Met betrekking tot burgerschapsparticipatie in de wijk biedt de omgeving rondom de school een mooie mogelijkheid tot oefenplaats voor burgerschapsonderwijs. Snel, Hoogmoed en Odé (2015) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen in burgerschapsparticipatie in twee verschillende wijken in Rotterdam: de wijk Schiemond, een achterstandswijk, en het Lloydkwartier, een echte 'yuppenbuurt'. Zij concludeerden in hun onderzoek dat de bewoners van de wijk Schiemond niet minder participeren dan de bewoners van de wijk het Lloydkwartier. In het kader van veiligheid participeren de bewoners van Schiemond zelfs meer dan bewoners van het Lloydkwartier. Dit zou verklaard kunnen worden door het gegeven dat lager opgeleide bewoners vaker participeren in informele buurtinitiatieven of

doordat de bewoners gemiddeld langer in Schiedam blijven wonen waardoor er een grotere publieke familiariteit bestaat. Eveneens kunnen bewoners door grotere problematiek in Schiedam meer genoodzaakt zijn om zelf actief te worden. Dit voorbeeld laat zien dat participatie in de wijk burgerschap kan bevorderen. Leerlingen kunnen ook leerervaringen voor burgerschap opdoen door middel van participatie in de wijk rondom de school of elders, bijvoorbeeld met een bezoek aan een organisatie of evenement in een bepaalde wijk over een onderwerp zoals diversiteit, discriminatie of tolerantie. Tevens kunnen leerlingen zelf onderzoek doen in een specifieke wijk. Juist omdat er zich in Rotterdam een aantal wijken bevinden die met velerlei problemen kampen kunnen leerlingen daar leerervaringen en vaardigheden opdoen en zelf participeren.

In paragraaf 2.2.1 is beschreven welke nadruk de verschillende typen burgerschap leggen op kennis, vaardigheden, houdingen en waarden (competenties). Nu de context van Rotterdam beschreven is, zal verder ingegaan worden op hoe het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo en de drie typen burgerschap zich verhouden tot deze grootstedelijke context.

Het aanpassingsgericht burgerschap richt zich met name op de gemeenschap. Het aardrijkskundeonderwijs legt hierbij de nadruk meer op socialiseren en het overdragen van waarden. Het vmbo-t curriculum biedt genoeg gelegenheid in het overdragen van waarden als duurzaamheid en gelijkheid in de thema's, zoals in de thema's Bronnen van energie en Arm en rijk. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren van hoe het huidige beleid problematiek in de stad probeert te verhelpen. Hierbij biedt de grootstedelijke context van Rotterdam veel mogelijkheden voor omdat er in de stad bijvoorbeeld sprake is van vraagstukken omtrent culturele diversiteit, ruimtelijke ongelijkheid en buurtparticipatie.

Bij het individualistische burgerschap ligt de focus meer op de bescherming en autonomie van de burger. Het accent in het aardrijkskundeonderwijs ligt hierbij op de persoonsvormende functie, zoals het aanleren van kritisch denken en beredeneren. Binnen het vmbo-t curriculum leren leerlingen welke gevolgen hun acties hebben zichzelf en hun directe omgeving. Daarnaast wordt elk thema op diverse schaalniveaus behandeld, wat vaardigheden als multiperspectiviteit en denken in diverse schaalniveaus bij leerlingen bevordert. In de grootstedelijke context van Rotterdam kunnen deze vaardigheden toegepast worden door bijvoorbeeld een vraagstuk als culturele diversiteit te belichten vanuit verschillende wijken en bevolkingsgroepen. Een vraagstuk als ruimtelijke ongelijkheid eveneens kan eveneens bekeken worden op bijvoorbeeld regionale of nationale schaal.

Kritisch-democratisch burgerschap kenmerkt zich door aandacht voor zowel socialisatie als persoonsvorming. Het aardrijkskundeonderwijs richt zich hierbij volgens Leenders & Veugelers (2004) meer op zelfstandigheid en sociale participatie van de leerling. Het vmbo-t curriculum biedt hierin mogelijkheden omdat leerlingen leren zich bewust te worden van hun maatschappelijke verantwoordelijkheden en wat hun keuzes tot gevolg hebben voor hun omgeving. Binnen de thema's van het vak aardrijkskunde op het vmbo-t komen maatschappelijke vraagstukken aan de orde en leren leerlingen vaardigheden zoals het formuleren en beargumenteren van een eigen mening en om van perspectief te kunnen veranderen. Binnen deze thema's worden eveneens verbanden gelegd met de ervaringen en leefomgeving van de leerling zelf, zodat opgedane kennis en inzicht toegepast kan worden in andere situaties. Zoals eerder beschreven biedt de grootstedelijke context van Rotterdam

veel gelegenheid voor leerlingen om leerervaringen op te door middel van sociale participatie in de schoolomgeving.

#### 2.2.4 DEELCONCLUSIE

In dit hoofdstuk is uiteengezet hoe het vak aardrijkskunde op het vmbo-t in Rotterdam kan bijdragen aan de drie typen burgerschapsvorming. Enerzijds draagt het vak bij aan verschillende burgerschapscompetenties, zoals vaardigheden, kennis, houdingen en waarden. Anderzijds biedt het vmbo-t aardrijkskunde curriculum in Rotterdam allerlei mogelijkheden om de verschillende typen burgerschapsvorming te bevorderen. Echter, aardrijkskundeleraars hebben ruimte om in die context zelf invulling te geven aan burgerschapsvorming binnen het vak, bijvoorbeeld door zich in hun onderwijs bewust of onbewust meer te richten op het ontwikkelen van bepaalde burgerschapscompetenties dan andere.



## 3. Methoden

### 3.1 ONDERZOEKSVRAGEN

Dit onderzoek heeft als doel om na te gaan hoe zowel leerlingen als docenten in Rotterdam denken over burgerschapsonderwijs binnen het vak aardrijkskunde en wat zij daarvan de gewenste invullingen vinden. Dit doel is in de overkoepelende hoofdvraag verwerkt:

*Welke rol speelt burgerschap bij aardrijkskunde op het vmbo-t in een grootstedelijke context als Rotterdam?*

Deze hoofdvraag is uiteengelegd in een aantal deelvragen:

1. Welke kennis, vaardigheden en houdingen verbinden aardrijkskundedocenten in Rotterdam aan burgerschapsvorming in hun onderwijs?
2. Hoe krijgt burgerschapsvorming concreet vorm in de lessen aardrijkskunde in het vmbo-t?
3. Welke doelen beogen aardrijkskundedocenten bij burgerschapsvorming in hun onderwijs?
4. Welke rol speelt de leefomgeving van de leerling bij de invulling van burgerschapsvorming bij aardrijkskunde?
5. Hoe ervaren leerlingen burgerschapsvorming in hun lessen aardrijkskunde?

## 3.2 METHODEN EN VERANTWOORDING

Dit onderzoek is opgebouwd in twee stappen: een kwantitatief vooronderzoek en een casestudyonderzoek waarin verschillende technieken worden gehanteerd. Bij het kwantitatieve vooronderzoek is gebruikgemaakt van een enquête waarbij scholen en docenten geselecteerd worden voor het onderzoek. Het onderzoek krijgt daarna de vorm van een casestudy, uitgevoerd bij drie middelbare scholen in Rotterdam. Hiervoor wordt in het casestudyonderzoek met de geselecteerde docenten een diepte-interview gedaan en wordt een focusgroep interview gevoerd met leerlingen van de geselecteerde docenten.

### 3.2.1 KWANTITATIEF VOORONDERZOEK – ENQUETE AK DOCENTEN

De eerste techniek, een enquête, is kwantitatief van aard. De enquête wordt afgenomen bij aardrijkskundedocenten die lesgeven in de bovenbouw vmbo-t in Rotterdam. De enquête beoogt inzicht te krijgen in de feitelijke en gewenste aandacht voor verschillende typen van burgerschapsonderwijs in specifieke thema's en de grootstedelijke problematiek van Rotterdam. Daarbij worden docenten geselecteerd die in vergelijking tot andere scholen;

- Meer aandacht besteden aan burgerschap in hun aardrijkskundeonderwijs;
- Meer aandacht hebben voor burgerschap in diverse geografische thema's;
- Meer aandacht hebben voor de grootstedelijke problematiek in het burgerschapsonderwijs.

#### *Casestudy*

Een casestudy is een vorm van kwalitatief onderzoek waarbij een sociaal verschijnsel van een sociaal fenomeen intensief wordt bestudeerd in haar natuurlijke vorm (Braster, 2000). In deze casestudy wordt gebruikgemaakt van diverse onderzoeksmethoden, namelijk van diepte-interviews bij docenten en focusgroep interview met leerlingen.

De reden dat er in dit onderzoek gekozen is voor een casestudy is dat een casestudy een goede onderzoeksaanpak kan bieden voor de verkenning van een probleem waarover nog weinig bekend is. Dit is het geval bij dit onderzoek naar hoe docenten vormgeven aan burgerschapsvorming in hun aardrijkskundeonderwijs. Daarnaast biedt casestudy onderzoek de mogelijkheid tot diepgang en gedetailleerdheid, wat bij dit onderzoek van belang is om te constateren hoe er vorm wordt gegeven aan burgerschap en hoe dit ervaren wordt door leerlingen. Bovendien is bij een vergelijkbaar onderzoek in het primair onderwijs (Delhez, 2008) eveneens gebruikgemaakt van een casestudy onderzoek. Daarbij is op diverse basisscholen onderzocht in hoeverre en op welke wijze inhoud wordt gegeven aan de stimulering van actief burgerschap en sociale integratie.

### 3.2.2 CASESTUDYONDERZOEK – DIEPTE-INTERVIEW AK DOCENTEN

De tweede techniek, een diepte-interview, is kwalitatief van aard. Het diepte-interview dat bij geselecteerde docenten wordt afgenomen beoogt antwoorden te vergaren op de deelvragen 1 t/m 4. In het diepte-interview zal ingegaan worden op wat, hoe en waarom docenten vormgeven aan burgerschapsvorming in hun aardrijkskundeonderwijs. In het diepte-interview zullen er een aantal topics centraal staan. Deze zijn omschreven in de operationalisering in paragraaf 3.3.2.

In het interview komen de topics als volgt aan de orde. Er zal worden begonnen met vragen naar welke kennis, vaardigheden, houdingen en waarden docenten verbinden met burgerschapsvorming. Vervolgens wordt gevraagd hoe ze burgerschapsvorming concreet vormgeven bij aardrijkskunde. Hiermee beogen we duidelijk te krijgen welk type burgerschap docenten (on)bewust beogen. Om het beoogde type burgerschap te bevestigen worden docenten eveneens gevraagd naar welke doelen zij nastreven met burgerschapsvorming in hun aardrijkskundelessen. Hierbij ligt de focus op het 'enacted curriculum' (Goodlad, 1979). Ten slotte zal het laatste topic ingaan op de rol van de leefomgeving van de leerlingen in het grootstedelijk karakter van Rotterdam.

---

### 3.2.3 CASESTUDYONDERZOEK FOCUSGROEPEN LEERLINGEN

De derde methode is eveneens kwalitatief van aard, maar in de vorm van een focusgroep interview. Het doel van deze methoden is om na te gaan of leerlingen burgerschap herkennen in het vak aardrijkskunde zoals dit in de school wordt aangeboden en wat volgens leerlingen de relevantie en betekenis is van het aangeboden burgerschapsonderwijs in het vak aardrijkskunde. Om dit te realiseren is het van belang om een beeld te krijgen van het perspectief van leerlingen. Hier leent een focusgroep zich uiterst goed voor (Assema, Mesters, & Kok, 1992). Binnen een focusgroep spreken leerlingen elkaar aan, worden er vragen gesteld en worden standpunten beargumenteerd en wordt er gediscussieerd. Zeker bij een onderwerp als burgerschap is het belangrijk dat leerlingen hier open over kunnen spreken en zo nodig elkaar hierin kunnen aanvullen of versterken. Dit leidt namelijk tot diepere inzichten dan een individueel interview.

Tijdens de focusgroep worden leerlingen in de gelegenheid gesteld om een mindmap te maken over het laatst behandelde thema. De mindmap is het startpunt van het focusgroep interview. Leerlingen krijgen hierin de gelegenheid om op te schrijven welke associaties zij hebben met een bepaald thema. Daarbij wordt gekeken welke begrippen uit het laatst behandelde thema met elkaar in verbinding worden gebracht en welke begrippen affiniteit met burgerschap hebben.

Het deelonderzoek dat bij leerlingen wordt afgenomen beoogt antwoord te vergaren op hoe leerlingen burgerschapsvorming bij aardrijkskunde ervaren en herkennen (deelvraag 4). Hiermee ligt de focus bij het 'experienced curriculum' (Goodlad, 1979).

#### 3.3.1 ENQUETE DOCENTEN

De enquête die is gestuurd naar de aardrijkskundedocenten bevat stellingen die zijn ontleend aan het theoretisch kader.

- Drie stellingen over de onderscheiden typen van burgerschapsonderwijs zijn ontleend aan tabel 1.
- Eén stelling gaat over de rol van burgerschap in de thema's van het aardrijkskundeonderwijs in de bovenbouw van het vmbo-t.
- Twee stellingen zijn gericht op de grootstedelijke problematiek.

Het betreft volgende stellingen:

1. Burgerschapsonderwijs legt in aardrijkskunde de nadruk op het kennen van normen en waarden van de samenleving, waarom er regels zijn en wat de overheid voor jou doet.
2. Burgerschapsonderwijs legt in aardrijkskunde de nadruk op verantwoordelijkheid, zelfontplooiing en communicatieve vaardigheden.
3. Burgerschapsvorming legt in aardrijkskunde de nadruk op betrokkenheid bij anderen, bij de samenleving en op het leveren van een actieve, maar kritische bijdrage daaraan.
4. Burgerschap krijgt op onze school veel aandacht in het thema:
  - a. Bronnen van energie
  - b. Grenzen en identiteit
  - c. Arm en rijk
  - d. Bevolking en ruimte
  - e. Weer en klimaat
  - f. Water
5. Ik verbind burgerschapsvorming met grootstedelijke vraagstukken van Rotterdam.
6. Actuele ruimtelijke vraagstukken worden verbonden met burgerschapsvorming.

De antwoordcategorieën zullen bestaan uit een vierpunts-Likert schaal:

(1) zeer belangrijk, (2) belangrijk, (3) enigszins belangrijk, (4) onbelangrijk.

#### 3.3.2 TOPICS DOCENTEN

Topics die in het diepte-interview centraal staan zijn:

- Kenmerken van de leerlingen, de school en de schoolomgeving
- Wat leerlingen leren bij de docent op het gebied van burgerschap in het vak aardrijkskunde
- Didactiek van de docent, hoe de docent burgerschapsvorming vormgeeft in de lessen aardrijkskunde
- Waarom de docent burgerschapsvorming bij aardrijkskunde van relevant vindt
- Het benutten van de leefomgeving van de leerling en de grootstedelijke context

Ook al staan deze topics in het diepte-interview centraal, het streven is om zoveel mogelijk een gesprek met de docent tot stand te laten komen in plaats van vragen stellen en daarop antwoorden. Toch zijn er aantal mogelijke vragen opgesteld die gesteld kunnen worden

tijdens het diepte-interview. Deze staan hieronder beschreven, en dienden als leidraad waar vanaf afgeweken kon worden. Eventueel kon er doorgevraagd worden op bepaalde topics.

*Kenmerken van de leerlingen, school en schoolomgeving.*

- Wat is de identiteit en visie van de school?
- Wat voor soort leerlingen heeft de school als doelgroep?
- Wat zijn kenmerken van die leerlingen?
- Wat is het voedingsgebied van de school?

*Wat leerlingen leren bij de docent op het gebied van burgerschap in het vak aardrijkskunde*

- Wat is volgens u burgerschapsvorming?
- Wat leren de leerlingen bij aardrijkskunde over burgerschap?
- Wat staat hierover beschreven in het vaksectieplan?
- Wat vindt u belangrijk dat leerlingen over burgerschap leren bij aardrijkskunde?
- Wat leren leerlingen over normen en waarden van de samenleving, waarom er regels zijn en wat de overheid doet?
- Wat leren leerlingen over verantwoordelijkheid, zelfontplooiing en communicatieve vaardigheden?
- Wat leren leerlingen over betrokkenheid bij anderen, bij de samenleving en op het leveren van een actieve, maar kritische bijdrage daaraan?
- Welke competenties zijn typisch voor het AK onderwijs?

*Didactiek van de docent, hoe de docent burgerschapsvorming vormgeeft in de lessen aardrijkskunde*

- Op welke wijze geeft u vorm aan burgerschapsvorming bij aardrijkskunde?
- Kunt u om schrijven hoe uw meest recente les eruit zag waarin aandacht was voor burgerschapsvorming?
- Hoe wordt burgerschap vormgegeven bij een thema als...?
- Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar tussen de thema's?  
Zijn er verschillen in burgerschapsvorming herkenbaar in de aandacht voor de grootstedelijke context?

*Waarom de docent burgerschapsvorming bij aardrijkskunde van relevant vindt*

- Waarom is burgerschapsvorming bij aardrijkskunde van belang?
- Waarom is het van belang dat leerlingen burgerschapscompetenties aanleren?
- Welke doel(en) heeft u voor ogen met burgerschapsvorming bij aardrijkskunde?
- Waarin zou u de aandacht voor burgerschap willen versterken?

*Het benutten van de leefomgeving van de leerling en de grootstedelijke context*

- Wat is het belang van burgerschapsvorming koppelen aan grootstedelijke problematiek in Rotterdam?
- Hoe betreft u de schoolomgeving bij burgerschapsvorming binnen AK?
- Hoe besteed u aandacht in uw lessen aan persoonlijke ervaringen van leerlingen in hun eigen omgeving?
- Wat leren leerlingen van de schoolomgeving of de stad Rotterdam op het gebied van burgerschapsvorming?

---

### 3.3.3 FOCUSGROEP TOPICS LEERLINGEN

De vragen in het focusgroep-gesprek zijn op de volgende wijze opgebouwd. De focusgroep zal beginnen met het maken van een mindmap over het laatst behandelde thema. De mindmap dient als middel om met leerlingen in gesprek te gaan en na te gaan welke begrippen van een bepaald thema met elkaar worden verbonden. Vervolgens zal gebruik gemaakt worden van de mindmap als startpunt van het interview en zullen leerlingen gevraagd worden waarom ze bepaalde begrippen met elkaar verbinden, wat ze in de lessen aardrijkskunde ervaren van burgerschap en wat ze zelf belangrijk vinden om over te leren.

#### *Naar aanleiding van de totstandkoming van de mindmap*

- Wat hebben deze begrippen met elkaar te maken?
- Waarom horen die bij dat thema?
- Welke problemen komen er voor in dit thema?
- Welke oplossingen heb jij geleerd?
- Welke vaardigheden heb je geleerd in dit thema?
- Welke verschillen herkennen of ervaren jullie in hoe er les wordt gegeven tussen de verschillende thema's?
- Waar speelde het thema zich af?
- Ging het ook om de stad Rotterdam? In welke zin?

#### *Wat leerlingen leren bij de docent op het gebied van burgerschap in het vak aardrijkskunde*

- Wat heb je geleerd in aardrijkskunde over het kennen van normen en waarden van de samenleving, waarom er regels zijn en wat de overheid voor jou doet?
- Wat heb je geleerd in aardrijkskunde over verantwoordelijkheid en je eigen weg vinden in de samenleving?
- Wat heb je geleerd in aardrijkskunde over betrokkenheid bij anderen, de inrichting van de samenleving en op het leveren van een actieve, maar kritische bijdrage daaraan?
- Waarom is dat belangrijk, denk je?

#### *Didactiek van de les, hoe burgerschapsvorming in de lessen aardrijkskunde is vormgegeven*

- Hoe zag de meest recente les aardrijkskunde eruit toen dit thema werd behandeld?
- Wat heb je precies gedaan in de lessen aardrijkskunde over dit thema?
- Ga je weleens naar buiten tijdens de les aardrijkskunde? Zo ja, wat doe je dan?
- Wat weet je van de omgeving van school?
- Hoe wordt in verbinding gemaakt met deze tijd en jouw leven in de stad Rotterdam?

#### *Afsluiting*

- Wat zou je op school willen leren rond burgerschap in een diverse stad als Rotterdam? Waar denken jullie aan? Wat zouden jullie graag zien?
- Wat vond je het belangrijkste dat je op school hebt geleerd met burgerschapsvorming?
- En wat had je willen leren, en is niet behandeld in aardrijkskunde?

### AD 1 SELECTIE SCHOLEN – DOCENTEN EN DATAVERZAMELING

Het eerste deel van het onderzoek is gericht op alle aardrijkskundedocenten in Rotterdam die in de bovenbouw (klas 3 en 4) lesgeven op het vmbo-t. De namen van de docenten zijn via de websites van de scholen beschikbaar. In de praktijk betekent dit niet dat ons steekproefkader betrouwbaar is omdat niet altijd verschuivingen van docenten verwerkt worden. Als we na een week geen antwoord van de desbetreffende docent hadden gekregen, werd een herhalingsmail gestuurd.

Het beantwoorden van de algemene vragen en stellingen duurt max. 5 minuten. Gezien deze korte maximale tijdsduur voor de deelnemers verwachten we een respons van meer dan 50%.

#### *Enquête - docenten*

De scores op de enquêtevragen werden per docent op item niveau beschreven. De docenten met een hoge score (zeer belangrijk) op burgerschap in het aardrijkskundeonderwijs, tenminste een hoge score op grootstedelijke problematiek en bij de thema's werden geselecteerd.

### AD 2. SELECTIE DOCENTEN EN DATAVERZAMELING

Op basis van een enquête werden er drie aardrijkskunde docenten geselecteerd voor een interview. Hierbij golden de volgende criteria:

- Docenten die hoog scoren op burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs
- Docenten die veel aandacht aan burgerschap besteden in veel aardrijkskundige thema's.
- Docenten die veel aandacht hebben voor de grootstedelijke problematiek in het burgerschapsonderwijs

#### *Diepte-interview - docenten*

De geselecteerde docenten werden per interview bevraagd over wat, hoe en waarom ze burgerschap in het vak aardrijkskunde vormgeven. Met behulp van tabel 2 zal worden geanalyseerd in welke mate ze een bepaald type burgerschap aanhangen.

### AD 3. SELECTIE LEERLINGEN EN DATAVERZAMELING

Het selectie criterium in dit onderzoek is dat leerlingen het vak aardrijkskunde in klas 3 in hun vakkenpakket hebben zitten en deel uitmaken van de bovenbouw leerjaren vmbo-t. Om de openheid van het gesprek zo min mogelijk te belemmeren heeft het de voorkeur dat leerlingen uit verschillende klassen in een focusgroep worden geselecteerd. Daarnaast moet er een goede verdeling zijn tussen mannelijke en vrouwelijke deelnemers.

Voor de omvang van de groepen is er een voorkeur van vier of vijf leerlingen. Hiervoor is gekozen omdat het van belang is dat elke leerling aan het woord kan komen. Daarnaast is er een kans dat er subgroepen ontstaan bij grotere groepen leerlingen. Tegelijkertijd moet de groep niet minder zijn dan vier leerlingen, omdat het van belang is dat verschillende visies moeten worden gedeeld.



Het focusgroep-interview werd opgenomen. De leerlingen waren op vrijwillige basis aanwezig en mochten op elk moment het gesprek verlaten indien die voor hen ongemakkelijk of bedreigend werd (ethisch criteria). Aan het begin van het interview werd dit door de onderzoeker duidelijk aan de leerlingen voorgelegd. De deelnemers werd individueel gevraagd of ze hiermee instemden of niet.

#### *Focusgroepen - leerlingen*

De focusgroepen werden uitgevoerd met leerlingen uit klas 3 van het vmbo-t onderwijs, die in het vakkenpakket voor aardrijkskunde hebben gekozen.

Op basis van wat in het theoretisch kader en in dit hoofdstuk is besproken kan onderstaand analyseschema samengesteld worden. Per burgerschapstype is een indeling gemaakt en rekening gehouden met zowel de burgerschapscompetenties, de grootstedelijke context en de wijze waarop vraagstukken in de thema's van het vmbo-t curriculum aan bod kunnen komen. In het volgende hoofdstuk zal ingegaan worden op de resultaten van dit onderzoek en zal onderstaand schema (tabel 2) als hulpmiddel worden gebruikt bij het analyseren van die resultaten.

**Tabel 2** Analyseschema typen burgerschap

Vraag	Aanpassingsgericht	Individueel	Kritisch- democratisch
<i>Kennis</i>	Kennis over waarden die doorgegeven dienen te worden (bijv. duurzaamheid of armoedebestrijding); Kennis over rechten en plichten.	Kennis of informeren over rechten en plichten, klimaat- of armoedekwesties; Kritisch kijken naar kennis die wordt aangeboden.	Kennis over hoe je een actieve bijdrage kan leveren in de maatschappij; Kennis over vraagstukken.
<i>Vaardigheden: Denken in schalen</i>	Nadruk ligt op Nederland	Nederland, met oog voor lokale schaal	Verschillende schalen: Lokaal Natie Globaal
<i>Vaardigheden: Multi-belonging</i>	Uitgangspunt is de Nederlandse overheid en samenleving	Het individu is leidend. Verhouding individu tot overheid.	Niet enkel als burger van de samenleving maar ook verhouding culturele gemeenschap tot overheid. En ook grensoverschrijdend.
<i>Vaardigheden: Multiperspectiviteit</i>	Ruimtelijke problemen worden voornamelijk benaderd vanuit bestaand beleid	Vooraf vanuit verschillende dimensies, risico's/oplossingen voor het individu centraal staan	Veel oog voor diverse dimensies en actoren, waartussen ook verbanden worden gelegd. Zowel de lokale gemeenschap als het wereldburgerschap worden onder de aandacht gebracht.
<i>Vaardigheden: Oorzaak-gevolg denken</i>	Focus ligt op het huidige beleid. Oplossing (aanpak) staat nauwelijks ter discussie.	Eén oorzaak, meerdere gevolgen mogelijk voor individuele burgers. Discussie over verschillen in aanpak.	Vraagstuk wordt vanuit meerdere oorzaken en gevolgen belicht. Zowel verschillende in oorzaken als verschillen in aanpak.
<i>Waarden en houdingen</i>	Waardenoverdracht; Sociale engagement; Normen en waarden van de gemeenschap: duurzaamheid, eenheid en rechtvaardigheid	Waardencommunicatie; Onafhankelijkheid en discipline zijn belangrijk; Zelfontplooiing en individuele rechten staan centraal.	Waardenstimulering; Waardenverheldering; Met respect met elkaar omgaan (bv. cultuurverschillen); Individuele en sociale ontplooiing; Actieve participatie en engagement zijn van belang.

<i>Inhoud van een vraagstuk</i>	Er is een probleem met bestaande aanpak. Weinig aandacht voor kritiek op huidige aanpak.	Er is een probleem, een oplossing is nodig. Oog voor kritische blik op huidige aanpak.	Vraagstuk is complex en vereist een kritische blik. Er is oog voor meerdere actoren.
<i>Vraagstuk en grootstedelijk perspectief</i>	Problematiek en aanpak niet complexer of anders dan in algemene zin.	Wel aandacht voor specificiteit grote stad. Kansen en belemmeringen voor individu. Geen aandacht voor doelgroepen	Complexiteit van grootstedelijkheid. Eigen analyse en aanpak. Aandacht voor specifieke doelgroepen.
<i>Selectie van (en functie van) bronnen</i>	Bronnen worden met name als feiten gebruikt.	Bronnen waar kritisch naar gekeken wordt. Zelf bronnen uitzoeken.	Bronnen waar kritisch naar gekeken wordt van verschillende perspectieven en met bronvermelding. Zelf bronnen zoeken.
<i>Hoe wordt er een koppeling gemaakt naar de leerling?</i>	Bestaande aanpak als wijze van omgang met het probleem.	Handelingsopties voor de leerling komen aan bod.	Nadenken over wat de leerling over iets vindt.

## 4. Resultaten

Nu de theoretische inkadering en de methode zijn beschreven, kan er in dit hoofdstuk ingegaan worden op de resultaten van dit onderzoek. Als eerst zal in paragraaf 4.1 de uitkomsten van de enquête in het vooronderzoek uiteen worden gezet.

In paragraaf 4.2, 4.3 en 4.4 komen de casestudies aan de orde en zal er per in school worden ingegaan op hoe docenten als leerlingen burgerschapsvorming bij aardrijkskunde ervaren. In het interview met docenten als de focusgroep met de leerlingen zullen de deelvragen als leidraad gebruikt worden. Allereerst zal per school ingegaan worden op welke kennis, vaardigheden en houdingen aardrijkskundedocenten in Rotterdam verbinden aan burgerschap (deelvraag 1). Daarna zal er per school worden ingegaan op hoe burgerschapsvorming concreet vorm krijgt in de lessen aardrijkskunde in het vmbo-t (deelvraag 2). Dan zal er per school aandacht besteed worden aan welke doelen aardrijkskundedocenten beogen bij burgerschapsvorming in hun onderwijs (deelvraag 3) en welke rol de leefomgeving van de leerling speelt bij de invulling van burgerschapsvorming bij aardrijkskunde (deelvraag 4). Tenslotte zal er per school aandacht worden geschonken aan hoe leerlingen burgerschapsvorming ervaren in hun lessen aardrijkskunde (deelvraag 5).

Tenslotte zal in paragraaf 4.5 aan de hand van de casestudies geanalyseerd worden welke type burgerschapsvorming per school wordt nagestreefd.

### 4.1 VOORONDERZOEK

In totaal is de enquête door 16 docenten van de 25 aangeschreven scholen ingevuld. Het betreft hier docenten aardrijkskunde die op het vmbo-t in klas 3 en 4 lesgeven en werkzaam zijn op een middelbare school in Rotterdam. Alle docenten beschikken over een lesbevoegdheid. Van de geënquêteerde docenten zijn drie docenten geselecteerd op basis van 3 aspecten, namelijk (1) docenten die die hoog scoren op burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs, (2) veel aandacht aan burgerschap besteden in veel aardrijkskundige thema's en (3) veel aandacht hebben voor de grootstedelijke problematiek in het burgerschapsonderwijs.

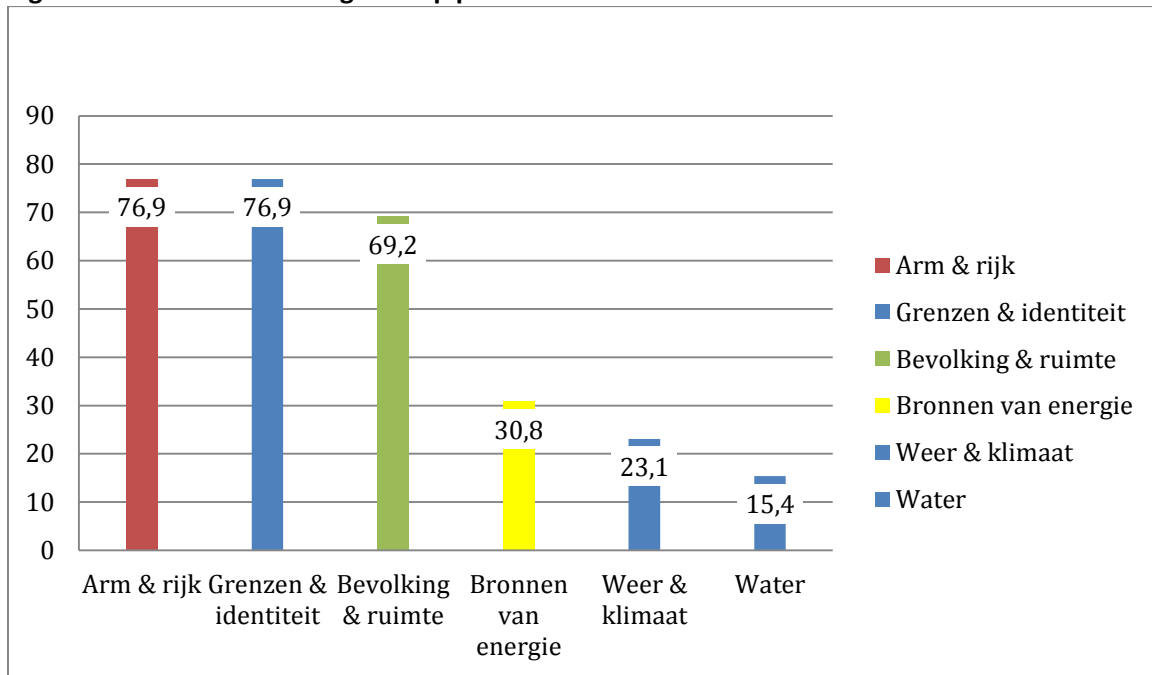
In de enquête is gebruik gemaakt van een zestal stellingen die betrekking hebben op de drie bovenstaande aspecten. Deze stellingen zijn hieronder beschreven. De bijhorende percentages van antwoorden van de docenten zijn beschreven in tabel 3. De percentages van antwoorden op de vierde stelling staan afgebeeld in een staafdiagram (Figuur 1).

1. Burgerschapsvorming legt in aardrijkskunde de nadruk op het kennen van normen en waarden van de samenleving, waarom er regels zijn en wat de overheid voor jou doet.
2. Burgerschapsvorming legt in aardrijkskunde de nadruk op verantwoordelijkheid, zelfontplooiing en communicatieve vaardigheden.
3. Burgerschapsvorming legt in aardrijkskunde de nadruk op betrokkenheid bij anderen, bij de samenleving en op het leveren van een actieve, maar kritische bijdrage daaraan.
4. Burgerschap krijgt op onze school veel aandacht in het thema:
5. Ik verbind burgerschapsvorming met grootstedelijke vraagstukken van Rotterdam.
6. Actuele ruimtelijke vraagstukken worden verbonden met burgerschapsvorming.

**Tabel 3 Resultaten enquête**

Stelling	Zeer oneens	Oneens	Eens	Zeer eens
1	0,0%	14,3%	57,1%	28,6%
2	0,0%	7,1%	57,1%	35,7%
3	0,0%	0,0%	57,1%	42,9%
5	0,0%	14,3	42,9	42,9
6	0,0%	0,0%	71,4%	28,6%

**Figuur 1 Aandacht voor burgerschap per thema**



Van de 16 docenten die deze enquête hebben ingevuld zijn 3 docenten geselecteerd voor een interview en focusgroep met hun leerlingen. Het betreft 3 docenten die op verschillende scholen in Rotterdam en in verschillende wijken lesgeven. In tabel 4 is beschreven hoe de docenten hebben gereageerd op de stellingen van de enquête.

**Tabel 4 Reacties docenten**

Stelling	School		
	A	B	C
1	Eens	Zeer eens	Zeer eens
2	Eens	Zeer eens	Eens
3	Zeer eens	Zeer eens	Zeer eens
4	Bronnen van energie Water Weer & klimaat Arm & rijk Bevolking & ruimte Grenzen & identiteit	Arm & rijk Bevolking & ruimte Grenzen & identiteit	Arm & rijk Grenzen & identiteit
5	Zeer eens	Zeer eens	Zeer eens
6	Zeer eens	Zeer eens	Eens

De hierboven geselecteerde aardrijkskundedocenten geven aan dat ze het in sterke mate eens zijn met de stellingen uit de enquête. Dit impliceert dat ze veel doen met burgerschap in hun onderwijs. Door middel van een diepte-interview en een focusgroep met leerlingen zal er meer inhoudelijk ingegaan worden op hoe docenten hier vorm aan geven. Hieronder zal per school verder worden ingegaan op de volgende aspecten:

- kennis, vaardigheden en houdingen;
- burgerschap en vormgeving in de les;
- doelen van docenten bij burgerschapsvorming;
- de rol van de schoolomgeving;
- de ervaring van leerlingen.

## 4.2 SCHOOL A

Bij school A is er een interview geweest met een docent aardrijkskunde en een focusgroep met vier leerlingen uit mavo 3. In het interview met de docent zijn ook aspecten van het schoolplan en de website, zoals de identiteit en de onderwijskundige visie, besproken.

School A is gevestigd in Rotterdam-Zuid in de wijk Katendrecht. De school heeft een Christelijk-Evangelische identiteit en zo'n 700 leerlingen. Deze identiteit komt met name terug tijdens dagopeningen die alle docenten aan het begin van de dag houden en tijdens vieringen. Ook wordt er van al het personeel als de leerlingen verwacht dat ze betrokken zijn bij een Christelijke gemeente.

In de afgelopen jaren is de school sterk gegroeid in leerlingaantallen. De school heeft als visie om samen met de leerlingen op zoek te zijn naar zowel hun huidige bijdrage aan de maatschappij als hun toekomstige plek in de maatschappij in de vorm van studie of werk. Het thema burgerschap is belangrijk in de visie van deze school: er wordt nadruk gelegd op de bijdrage van leerlingen aan de wereld om hen heen. Zo speelt een thema als 'rentmeesterschap' vanuit de Christelijke identiteit van de school hierin een belangrijke rol. Qua leerlingen trekt de school zowel leerlingen uit de stad Rotterdam als uit de omgeving van Rotterdam.

*“Dat zie je ook wel in de etniciteit van de leerlingen. Zo zijn er leerlingen die veelal uit dorpen rondom Rotterdam komen, zelfs tot aan Klundert aan toe. Die hebben over het algemeen geen migratieachtergrond, terwijl leerlingen uit de stad Rotterdam dat veelal wel hebben.”- Docent A*

---

### 4.2.1 KENNIS, VAARDIGHEDEN EN HOUDINGEN

Om te beginnen is de docent van school A bevraagd over welke kennis, vaardigheden en houdingen hij met burgerschap verbindt. Uit het interview op school A blijkt dat de aardrijkskundedocent diverse van deze competenties van belang acht in zijn lessen. Zo staat omschreven in het vaksectieplan dat ze leerlingen een kritische blik willen meegeven en dat ze leerlingen een houding willen aanleren waarin ze niet alles zomaar als waarheid willen laten aannemen.

*“Kritisch kijken naar je eigen handelen. Dat kan dus zijn als je later je eigen stem uit gaat brengen en dat je jezelf dan afvraagt waarom je op een bepaalde partij stemt. Waarom je dat belangrijk vindt. Of als je wat gaat kopen in de winkel dat je jezelf afvraagt wat dat voor gevolgen kan brengen.” - Docent A*

Ook achten docenten aardrijkskunde op school A het van belang dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan. Hieraan wordt tijdens zowel de lessen als in de pauzes rekening mee gehouden.

*“Elkaar uit laten praten, respectvol met elkaar omgaan ondanks verschillen en verschillende meningen, inleven in de ander. En dat zijn aspecten die iedere les eigenlijk weer terugkomen.” - Docent A*

Docenten spreken leerlingen hierop aan in hun lessen en beogen zodoende leerlingen hiervan bewust te maken en hierin te vormen. Mediawijsheid en zoekvaardigheden zijn eveneens vaardigheden die de docent nastreeft in zijn lessen. De docent geeft aan dat leerlingen beoordeeld worden hoe er informatie verzameld wordt. Zodoende worden leerlingen geacht informatiebronnen kritisch te beoordelen.

*“Daarom besteed ik in mijn lessen ook aandacht aan mediawijsheid. Dus hoe betrouwbaar zijn de bronnen die leerlingen gebruiken bij een opdracht? Gebruiken ze meerdere bronnen of de eerste de beste? Daarnaast vind ik het ook belangrijk dat leerlingen zoekvaardigheden aanleren, wat daar ook wel weer mee te maken heeft. Daarbij moet je denken aan hoe je informatie vergaart.” - Docent A*

---

#### 4.2.2 BURGERSCHAP IN DE LES AARDRIJKSKUNDE

In het interview geeft de docent aan dat er op diverse wijze vorm wordt gegeven aan burgerschap in het vak aardrijkskunde. De docent is niet altijd bewust actief aan de slag met burgerschapsvorming, maar geeft een aantal concrete voorbeelden.

##### **Eigen mening vormen**

Leerlingen denken na over mogelijke oplossingen bij probleemwijken in het thema Arm & rijk. Daarbij moeten zij een eigen mening vormen en aan andere leerlingen met argumenten overtuigen waarom deze oplossing doorslaggevend is ten opzichte van de andere mogelijke oplossingen.

*“Leerlingen laat ik dan stellingen innemen met een bepaalde oplossing. Leerlingen kunnen deze stellingen kiezen en moeten daarbij beargumenteren waarom ze achter die stelling staan en hoe komt het dat diegene daarachter staat. Dus dan gebruik je argumenten voor jouw stelling, je kunt je mening onderbouwen.” - Docent A*

##### **Inleven**

Een ander voorbeeld dat de docent noemt in het interview is leerlingen een zogenaamde ranking te laten maken. Hierbij staan inleven in elkaar, een eigen mening vormen, beargumenteren en kritisch zijn centraal.



*“Dan denken leerlingen ook na over hoe het komt dat een wijk achteruit gaat of zelfs verpaupert. Dan laat ik leerlingen een ranking maken met oorzaken van achteruitgang of verpaupering van een wijk. Wat zijn nou de belangrijkste oorzaken daarvan? De leerlingen geven dan aan waarom ze die ranking zo hebben vormgegeven. Daarbij leggen ze uit waarom wat zij de beste reden vinden waarom een wijk achteruit gaat of verpaupert.” - Docent A*

Bij het vak aardrijkskunde is er ook een vakoverstijgend project, namelijk een cultuurmarkt. Daarbij moeten leerlingen eigenlijk alles gaan opzoeken over een bepaald land dat ze wordt toegewezen. Ze moeten zich volledig in dat land gaan verdiepen, zich erin onderdompelen. Vervolgens moeten ze dat land op de markt gaan presenteren, het eigenlijk gaan verkopen aan degenen die op die markt komen kijken.

*“Dus hoe dat land is, hoe de gebruiken zijn, hoe ze sociaal met elkaar omgaan, hoe de regering in elkaar zit, etc. Met als doel dat ze zich echt verdiepen in een land en op die manier met wat andere ogen kan gaan kijken naar de wereld dan alleen maar uit je Nederlandse blik.” - Docent A*

---

#### 4.2.3 DOELEN VAN DOCENTEN BIJ BURGERSCHAPSVORMING IN HUN LES

De geïnterviewde docent geeft aan dat burgerschap een bijkomend verschijnsel is en niet een doel op zich in het aardrijkskundeonderwijs is. De docent geeft eveneens aan dat hij een aantal aspecten zeer belangrijk vindt dat leerlingen in zijn aardrijkskundeonderwijs leren. Hierbij worden aspecten als ‘bewuste keuzes kunnen maken’, ‘kritisch denken’ en ‘inleven’ beoogd, wat de docent als standplaatswissel uitlegt.

*“Burgerschap is volgens mij dat je zelf bewuste keuzes kan maken en dan niet alleen vanuit je eigen standpunt kan nadenken, maar ook vanuit standpunten van andere mensen. En ook zelfs van mensen in andere landen. Leerlingen moeten in mijn beleving dus ‘standplaatswissel’ kunnen toepassen en van daaruit ook kunnen nadenken en dat je dus kritisch kijkt naar je eigen handelen.” - Docent A*

*“Ik vind het belangrijkste dat ze leren dat een ding, een gebruiksvoorwerp, niet een opzichzelfstaand ding is maar dat ze leren dat er een hele wereld achter zit. Dat leerlingen bewust zijn van die wereld, zodat ze gegronde keuzes kunnen maken en niet dat je zomaar kleding koopt omdat het goedkoop is. Maar dat je jezelf blijft afvragen waarom het goedkoop is en of je er dan achter staat om het te kopen of niet.” - Docent A*

---

#### 4.2.4 DE ROL VAN DE LEEFOMGEVING VAN DE LEERLING

In zijn aardrijkskundelessen geeft de docent aan dat hij gebruikmaakt van de verschillen tussen de leerlingen. Leerlingen die uit omliggende dorpen komen verschillen sterk t leerlingen die in de stad Rotterdam zijn opgegroeid.

*“Je merkt toch dat leerlingen uit een dorp vaak anders gaan nadenken nadat ze op de hoogte zijn van de problemen die een klasgenoot ervaart in de stad.” - Docent A*

De docent geeft ook aan regelmatig met leerlingen naar buiten te gaan en de wijk in te lopen. De docent maakt daar graag gebruik van.

*“Die grote ongelijkheid hier op Katendrecht laat ik wel vaak terugkomen. Ik stel leerlingen dan ook vragen als ‘Hoe komt dat nou?’ Of ‘is het nou goed dat hier zo’n appartement wordt gebouwd?’ Of, ‘zou je dat beter ergens anders moeten doen, waar de verschillen minder groot zijn?’. Met mavo 3 bij het thema Arm & rijk moesten leerlingen de op zoek moesten gaan naar buurtkenmerken, woningkenmerken en zover het kon bewonerskenmerken van een bepaalde buurt in deze wijk.” - Docent A*

Leerlingen geven hierbij aan dat ze foto’s moesten maken van huizen in de betreffende wijken en daarover een presentatie moesten geven.

Daarnaast heeft de school voor de meivakantie een missionweek gehad. Dat is een week waarin leerlingen diverse activiteiten hebben gedaan op het gebied van vrijwilligerswerk. Dus leerlingen gingen iets opruimen of mensen helpen verhuizen of ergens koken. Dat deden ze door de hele stad Rotterdam. Deze missionweek werd georganiseerd door een bureau dat vrijwilligers koppelt aan mensen die hulp nodig hebben.

*“Ik ben zelf mee geweest met een aantal leerlingen naar een boot waar opera’s worden gegeven. Maar nu werken daar ook mensen die moeite hebben om te integreren in de maatschappij. Die werken daar om de boot te onderhouden. Wij gingen daar eten koken en lunch maken voor die mensen.” - Docent A*

De docent vindt het belangrijk dat leerlingen ook bewust worden van die kant van de maatschappij. De kant van mensen aan de rand van de samenleving van de maatschappij.

---

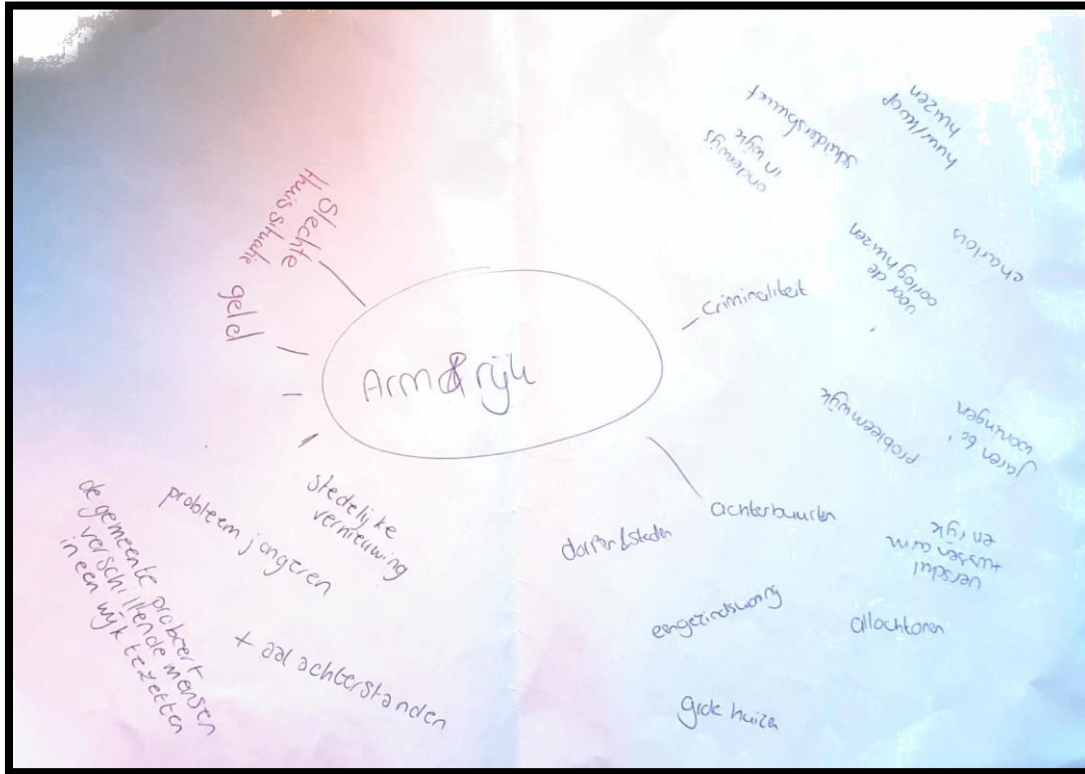
#### 4.2.5 ERVARING VAN LEERLINGEN

Uit de focusgroep met leerlingen van school A geven leerlingen verschillende aspecten aan die ze hebben geleerd bij het vak aardrijkskunde over burgerschap. Leerlingen leren over normen en waarden, leren zich in te leven in anderen en raken bewust van diverse verschillen, bijvoorbeeld in de stad.

*“Ik denk het gedeelte over normen en waarden, hoe je mensen moet behandelen. Maar ook hoe je zuinig om moet gaan met de aarde. Zoals wat goed en niet goed is voor het milieu. Daar heb je echt iets aan. Maar ook dat je bewust wordt van de verschillen in arm en rijk in een stad of land. Bij het thema Grenzen & Identiteit kwamen normen en waarden wel sterk naar voren. Dat we leven in een land met veel verschillende mensen, met verschillende afkomsten en identiteiten. Dat je met elkaar rekening moet houden.” - Leerling A*

Leerlingen zijn momenteel bezig met het thema Arm & rijk bij het vak aardrijkskunde. Leerlingen geven aan dat er verschillende problemen voorkomen in het thema. Zo benoemen ze wijken waarin veel sociaal-economische problematiek is, een tekort aan onderwijs waardoor uitzichtloosheid en criminaliteit onder allochtone jongeren het gevolg is.

**Figuur 4.2.5 – Associaties van leerlingen bij het thema Arm & rijk**



*“Allochtonen, criminaliteit vooral. Ik weet me te herinneren dat er wijken zijn waarin mensen weinig inkomsten hebben en de thuissituatie vaak niet goed is. Veel jongeren hebben doordat ze geen onderwijs volgen geen uitzicht op een wat beter leven.” - Leerling B*

Ook worden in de les diverse oplossingen voor deze problematiek behandeld. Leerlingen benoemen gratis onderwijs cursussen die aangeboden kunnen worden om mensen uit een problematische wijk uitzicht op een betere toekomst te bieden. Vervolgens benoemen leerlingen dat gemeenten in een wijk diverse inkomensgroepen bij elkaar kunnen laten wonen zodat de wijk een ander beeld naar de buitenwereld krijgt. Tenslotte benoemen leerlingen dat er meer band kan ontstaan als buurtbewoners in wijk iets samen doen, zoals een speeltuin of een voetbalveld aanleggen.

#### 4.2.6 SAMENVATTEND

School A is een school met zowel leerlingen uit de stad Rotterdam als leerlingen uit de omgeving van Rotterdam en is gelegen in de wijk Katendrecht. Zoals hierboven beschreven leren leerlingen vaardigheden als kritisch zijn, met respect omgaan met elkaar, mediawijsheid en zoekvaardigheden. Daarnaast krijgen leerlingen een kritische houding aangeleerd. De docent hanteert verschillende werkvormen om burgerschap in de les vorm te geven. Enerzijds komt burgerschap aan de orde in de vorming van een eigen mening bij leerlingen en hoe ze die mening leren uiten, anderzijds wordt burgerschap aan de orde gesteld door leerlingen in elkaar te laten inleven.

De docent ziet burgerschapsvorming niet als doel maar als verschijnsel, een bijkomend effect. Het beeld wat de docent heeft van burgerschap bij aardrijkskunde blijft wat onduidelijk. De docent benoemt wel het belang van dat leerlingen bewuste keuzes kunnen

maken, kritisch denken en inleven. De waarden van de school komen terug in hoe burgerschap bij aardrijkskunde vormgegeven wordt. Bij de docent lijkt er een gedrevenheid te zijn om ongelijkheid aan te pakken in projecten. De docent gebruikt ook de leefomgeving van de leerlingen door gebruik te maken van de verschillen tussen de leerlingen en leerlingen van elkaar te laten leren. Daarnaast gaan leerlingen regelmatig naar buiten tijdens de les aardrijkskunde en wordt gebruik gemaakt van de wijk Katendrecht.

Uit de ervaring van leerlingen blijkt dat leerlingen aspecten als normen en waarden, omgangsnormen en bewustwording van verschillen in de maatschappij hebben geleerd in hun lessen aardrijkskunde. Leerlingen benoemen diverse vraagstukken in het thema Grenzen & identiteit die aan de orde worden gesteld. Sociaal-economische problematiek in wijken, uitzichtloosheid en criminaliteit van jongeren worden benoemd. Oplossingen worden ook benoemd zoals het aanbieden van gratis onderwijs cursussen, herstructurering van wijken en verschillende inkomensgroepen en het bevorderen van de sociale cohesie door buurtinitiatieven.

#### 4.3 SCHOOL B

Bij school B is er een interview geweest met zowel een docent als leerlingen. In het interview met de docent zijn ook aspecten van het schoolplan en de website, zoals de identiteit en de onderwijskundige visie, besproken. De focusgroep bestond uit vier leerlingen uit mavo 3.

School B is gelegen in de wijk Rotterdam-Hillegersberg. Het is een reguliere, kleinschalige mavo school.

*“Onze school staat middenin de wijk Hillegersberg in Rotterdam, wat maakt dat onze school ook wel een eliteschool is.” - Docent B*

De school heeft tien jaar lang het predicaat excellente school en heeft een sterke zorgstructuur met onder andere een zorgcoördinator, remedial teacher en schoolmaatschappelijk werker. Deze sterke zorgstructuur zorgt dat ook veel leerlingen met een ‘rugzakje’ kiezen voor deze school. De leerlingen zijn grotendeels afkomstig uit de wijk Hillegersberg. Daarnaast zijn er nog leerlingen die uit de omgeving van Rotterdam komen. De school is, mede door zijn ligging in de wijk Hillegersberg, een blanke school.

##### 4.3.1 KENNIS, VAARDIGHEDEN EN HOUDINGEN

Ook bij docent B begon het interview met de vraag welke kennis, vaardigheden en houdingen hij aan burgerschap verbindt. In het interview met de geselecteerde aardrijkskundedocent van school B benoemt hij het belang dat leerlingen leren om verder te kijken dan zij in eerste instantie gewend zijn. Het doel is om hen bewust te laten worden van verschillen. De docent geeft aan dat de meeste leerlingen, met name die afkomstig zijn uit de wijk Hillegersberg, vaak een ‘tunnelvisie’ hebben. Veel leerlingen zijn gewend aan een hoge welvaartsstandaard doordat zij ouders hebben die hoogopgeleid zijn en een goed inkomen hebben.

*“Sommige leerlingen van onze school waren nog nooit in de wijk Crooswijk geweest of er slechts met de Range Rover doorheen gereden.” - Docent B*

Daarbij benoemt de docent het verdiepen en inleven in andermans standpunten of mening. Deze vaardigheden staan nog niet concreet beschreven in het vaksectieplan. De docent geeft echter aan dat dit wel per volgend schooljaar aangepast zal worden. In de lessen aardrijkskunde worden vaardigheden als ‘verder kijken dan je in eerste instantie gewend bent’ en ‘bewust worden van verschillen’ actief geoefend in discussievormen of klassengesprekken. De docent zegt hiervoor diverse werkvormen te gebruiken. In het interview sprak de docent over onderstaande werkvorm:

*“We hebben het in de les gehad over identiteiten, daarbij hebben leerlingen een discussie met elkaar gevoerd over verschillende stellingen rondom de begrippen lokalisme vs. nationale identiteit. Leerlingen moesten in eerste instantie aangeven of zij zich meer Rotterdammer voelde dan Nederlander. Dit zorgde voor twee groepen in de klas. Daarna moesten leerlingen binnen die groepen een aantal argumenten opstellen waarom zij vonden dat ze zich het meest tot die bepaalde identiteit voelen behoren.” - Docent B*

Een kritische houding en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen handelen ontwikkelen wordt ook benoemt door de docent. In het interview met de docent wordt duidelijk dat de school daarin ook een duidelijk standpunt inneemt. Zo heeft de school als doel leerlingen bewust te maken dat plastic vandaag de dag een grote vervuiler is. Iedere leerling heeft een Dopper® en er is in heel de school geen plastic flesje meer te vinden. Daarnaast is er in de aula een centraal watertappunt waar leerlingen hun Dopper kunnen bijvullen.

*“Leerlingen mogen best een kritisch houding innemen, kritische vragen stellen, maar te allen tijde met respect. Leerlingen moeten ook verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen handelen. Zo hebben we hierop school elke vrijdag vier leerlingen die verantwoordelijkheid nemen voor de schoolomgeving. Zij dragen zorg voor het schoon achterlaten van de schoolomgeving. Ook daarin moeten leerlingen stappen maken.” - Docent B*

---

#### 4.3.2 BURGERSCHAP EN VORMGEVING IN DE LES

De docent brengt burgerschapsvorming bij het vak aardrijkskunde op diverse manieren aan de orde. Hierbij past de docent burgerschapsvorming bewust toe en dus niet als bijkomend verschijnsel. Hieronder wordt toegelicht hoe burgerschap op verschillende wijzen wordt vormgegeven.

##### **Leerlingen zelf aan het woord**

In de les schept de docent veel ruimte voor leerlingen om hun mening te geven. Er heerst een veilige leersituatie waarin leerlingen hun zegje kunnen doen. Op die manier probeert de docent bij te dragen aan de vaardigheid inleven in de ander en om je mening te vormen.

*“Bij het thema Grenzen & identiteit ligt de nadruk in mijn lessen vooral op acceptatie, inleven en aanpassen. Leerlingen hebben tijdens dit thema twee ‘discussielessen’ waar controversiële onderwerpen die aan de orde zijn in de samenleving aan bod komen. Zoals bijvoorbeeld abortus en dragen van hoofddoek/boerka, bij het thema Grenzen & identiteit. Leerlingen leren daarbij te luisteren naar elkaar en om hun*

*eigen mening te geven, maar meer nog om die mening wellicht iets aan te passen door in te leven in de ander. “- Docent B*

### **Zien en ervaren**

Ieder jaar in het voorjaar is er een activiteitendag met de stichting NLdoet. Hieraan wordt ook aandacht besteed vanuit het vak aardrijkskunde.

*“Vorig jaar hebben we een speelveldje in de wijk Crooswijk samen met klas 3 gerealiseerd. Het grappige is dat sommigen van onze leerlingen nog nooit in die wijk waren geweest. Zodoende merk je dat een groot deel van onze leerlingen niet veel gewend is en enkel een keer in de Bijenkorf komt maar in een andere wijk dan Hillegersberg eigenlijk niet.” - Docent B*

Leerlingen leren hierdoor bijvoorbeeld dat er in andere wijken andere typen mensen wonen dan in Hillegersberg, dat er andere problematiek heerst en dat jongeren onder andere omstandigheden moeten opgroeien dan in hun eigen wijk. Ze leren de wereld om zich heen beter kennen en begrijpen. De docent beoogt hiermee leerlingen verder te laten kijken dan hun eigen woonomgeving en dus grenzen te verleggen. De ervaring leert dat leerlingen het doorgaans erg leuk vinden om te doen, maar dat ouders nog weleens kritisch kunnen zijn.

*“Afgelopen jaar hadden we een ouder die vond dat haar dochter niet met een kruiwagen kon lopen, dat was kinderarbeid. Dochter zelf vond het super leuk om te doen. Maar het is kenmerkend hoe ouders uit deze wijk hiermee omgaan.” - Docent B*

### **Verantwoordelijkheid nemen**

Verantwoordelijkheid nemen gebeurt enerzijds vanuit de visie van de school, maar anderzijds wordt ook aandacht besteed vanuit het vak aardrijkskunde. Elke week dragen vier leerlingen zorg voor de schoolomgeving om alles netjes en schoon te houden. Elke week rouleren leerlingen. Hiermee wil de docent leerlingen bewust maken van de ruimte waar ze gebruik van maken maar ook dat ze verantwoordelijkheid moeten nemen hiervoor. Aandacht voor de verantwoordelijkheid van leerlingen, ook met betrekking tot de omgang van energie, is met name bij het thema Bronnen van energie.

*“Als ik dan stilsta bij klimaatverandering, vragen leerlingen mij altijd wat zij eraan kunnen doen. Ik maak daarom elk jaar met leerlingen een online quiz over de impact van vlees op het klimaat. Enerzijds worden leerlingen bewust van de gevolgen ervan maar kunnen daarin ook hun verantwoordelijkheid nemen en een dagje geen vlees eten.” - Docent B*

---

#### **4.3.3 DOELEN VAN DOCENTEN BIJ BURGERSCHAPSVORMING IN HUN LES**

De visie van de docent op burgerschap is dat leerlingen zich bewust worden van hun omgeving waarin ze leven en ook bewust worden van de gevolgen van hun eigen acties. Met betrekking tot de gevolgen van hun acties is inleven daarbij een belangrijke vaardigheid. Daarnaast vindt hij het belangrijk dat leerlingen op een respectvolle manier met verschillen tussen mensen omgaan. Daarin mogen leerlingen best een kritisch houding innemen en kritische vragen stellen. Leerlingen moeten verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen handelen.

Daarnaast beoogt de docent leerlingen te kunnen voorbereiden om een kritische bijdrage te leveren aan de maatschappij, dat ze zich bewust zijn van de problematiek die erop dit moment speelt.

---

#### 4.3.4 DE ROL VAN DE LEEFOMGEVING VAN DE LEERLING

De docent geeft in zijn lessen regelmatig aandacht aan de leefomgeving van de leerlingen. Veel leerlingen zijn afkomstig uit de wijk Hilleegersberg en kennen een hoog welvaartsniveau en groeien op in vrij beschermde omgeving.

*“Onze leerlingen, althans sommigen, zijn niet bepaald veel gewend. Sommigen zijn bijvoorbeeld nog nooit op Rotterdam-Zuid geweest. Deze leerlingen leven eigenlijk enkel in het rijke, welvarende leventje van Hilleegersberg en de Bijenkorf, om het maar zo te zeggen”. - Docent B*

Met deze reden benadrukt de docent verschillen met andere wijken in Rotterdam en de problematiek die kan heersen in andere wijken. Leerlingen bezoeken daarom, met het vak aardrijkskunde, één keer per jaar een andere wijk in Rotterdam en doen daar een onderzoek naar de wijkenmerken. Daarnaast zijn er ook projecten als NLdoet en Social Christmas waarin leerlingen omzien naar bijvoorbeeld alleenstaanden, ouderen of gezinnen in een mindersterke sociaaleconomische positie in een wijk. Deze projecten maken leerlingen bewust van de problematiek die kan heersen in andere wijken.

*“Ik vind het belangrijk dat leerlingen verder leren kijken dan hun eigen leefomgeving, verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leven maar zeker ook in de maatschappij en dat leerlingen zich kunnen inleven in anderen, maar wel kritisch mogen zijn.” - Docent B*

Leerlingen worden gestimuleerd om betrokken te zijn en om verantwoordelijkheid te nemen in de samenleving.

---

#### 4.3.5 ERVARING VAN LEERLINGEN

In de focusgroep benoemen leerlingen diverse aspecten die ze omtrent burgerschap hebben geleerd. Zo benoemen de leerlingen dat er in de klas gesproken wordt over de identiteit die je hebt. Ook geven leerlingen aan dat de docent het belangrijk vindt dat ze een standpunt kunnen innemen en anderen daarop durven te bevragen.

*“Dat je je moet aanpassen aan elkaar. Dat het ook kan botsen als je iets anders ziet, bijvoorbeeld door je opvoeding. Je kunt namelijk dingen anders beoordelen door je opvoeding en dat kan ook bij volken het geval zijn. Het is denk ik belangrijk dat je leert ook verschillen te accepteren. Maar het is ook belangrijk dat mensen aanpassen aan elkaar.” - Leerling A*

In de focusgroep benoemen leerlingen het belang van normen en waarden. De reden daarvan is omdat ze ervaren dat normen en waarden nodig zijn om te kunnen functioneren in de Nederlandse maatschappij. Leerlingen geven aan dat het belangrijk is om in de

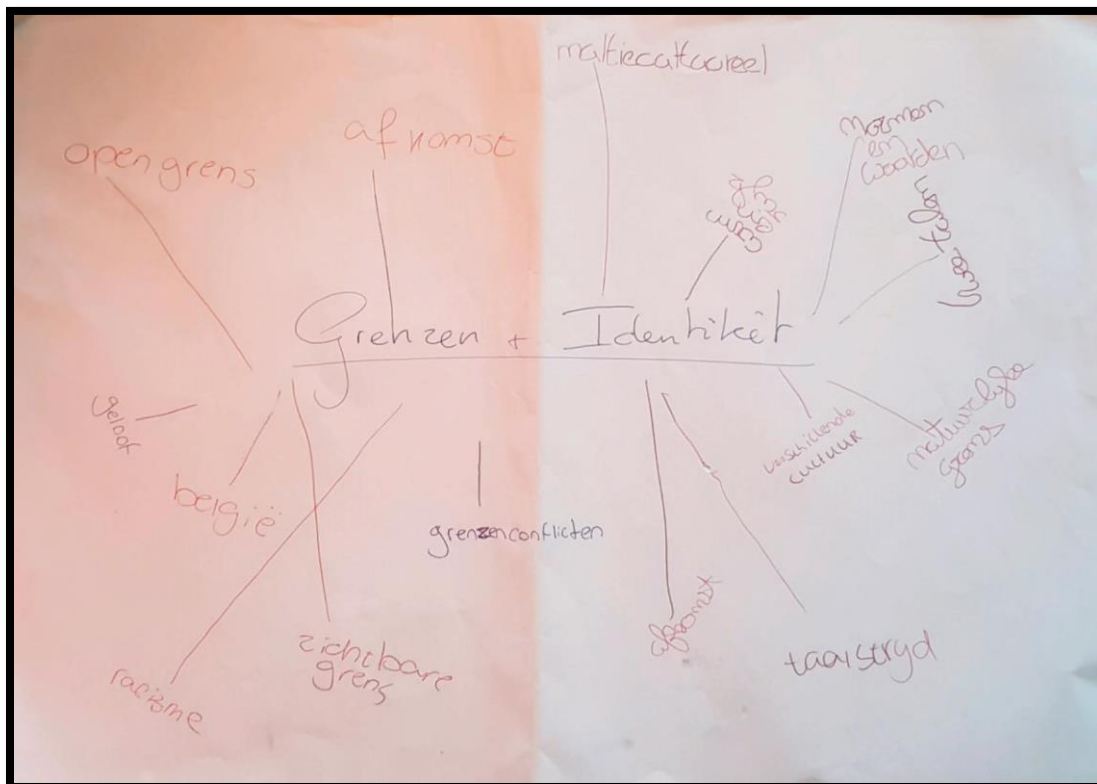


samenleving aan elkaar aan te passen, rekening met elkaar te houden en elkaar accepteert. Normen en waarden komen met name aan de orde tijdens discussies, zeggen de leerlingen.

*“Zo hadden we laatst presentaties gegeven en toen was er een behoorlijke discussie ontstaan over abortus. Dan ontstaat er even een conflict. Maar de docent laat dan iedereen zijn zegje doen en vraagt door bij leerlingen waarom ze wat vinden. Het is dan ook leuk om te horen wat anderen ervan vinden. We voelen ons heel vrij om onze mening te geven.” - Leerling B*

Leerlingen hebben het thema Grenzen & identiteit behandeld bij aardrijkskunde. Leerlingen benoemen diverse problemen en vraagstukken die afspelen in het thema zoals taalproblematiek, grensproblematiek en spanning tussen bevolkingsgroepen. Daarnaast dragen leerlingen ook oplossingen aan die ze tijdens het behandelen van dit thema hebben opgedaan. Zo geven de leerlingen aan dat met geweld dit soort problematiek niet wordt opgelost. Ze benoemen dat er taalfaciliteiten zijn in landen als België die mensen met diverse taalachtergronden de mogelijkheid biedt om diensten te verlenen in hun eigen taal. Door de lessen en het behandelen van dit thema worden leerlingen eveneens meer bewust van dit soort problematiek.

**Figuur 4.3.5 – Associaties van leerlingen bij het thema Grenzen & identiteit**



*“Je weet hoe de dingen in elkaar zitten. Dus dat je bewust wordt dat er taalstrijd is geweest en dat er überhaupt meerdere talen in België worden gesproken. Dat je ook soms iets verder moet kijken dan je denkt, dat je soms wat dieper moet gaan. En dat je je moet inleven in andermans standpunten.” - Leerling C*

In bovenstaand citaat stellen leerlingen dat er dus situaties zijn waarin van je wordt gevraagd om niet gelijk te oordelen maar jezelf inleeft in andermans situatie. Leerlingen vinden het belangrijk dat juist dit soort vraagstukken aan de orde worden gesteld in het vak aardrijkskunde. Leerlingen geven als reden hiervoor dat het van belang is dat je op de hoogte bent van deze problematiek. Het gaat namelijk indirect over de leerling zelf die deze kennis moet toepassen.

*“Je leert namelijk ook over je eigen land, je leert over het land waar je in leeft dus je kunt er gebruik van maken. Omdat we vaak in de les in groepjes werken en omdat de docent vaak over zijn eigen ervaringen vertelt, kunnen we gemakkelijk daarop ingaan tijdens de lessen. Op die manier leer je ook je eigen mening te geven en die ook te onderbouwen waarom je ergens wat van vindt.” - Leerling C*

---

#### 4.3.6 SAMENVATTEND

School B is een school met voornamelijk leerlingen uit de wijk Hillegersberg en een kleiner deel uit andere wijken uit de stad Rotterdam. Leerlingen leren zich bewust worden van verschillen, inleven in andermans standpunten en verder kijken dan de eigen leefomgeving. Ook leren zij een kritische houding aan te nemen en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen handelen. Leerlingen worden in deze vaardigheden en houdingen geoefend in de les door middel van discussies en klassengesprekken, maar ook door middel van projecten zoals NLdoet en excursies met het vak aardrijkskunde.

De docent heeft als doel om met burgerschapsvorming leerlingen verder te laten kijken dan ze gewend zijn: verder kijken dan wat ze kennen vanuit hun eigen opvoeding en leefomgeving. De docent probeert leerlingen bewust te maken van de problematiek en leefomgeving buiten de wijk Hillegersberg. Hij probeert de leerlingen daarvoor ook verantwoordelijkheid te laten nemen door een bijdrage te leveren bij projecten als NLdoet en Social Christmas.

In zijn lessen maakt de docent veel gebruik van discussies en klassengesprekken om leerlingen bovengenoemde vaardigheden te laten ontwikkelen. Maar de docent speelt ook een duidelijke rol in wat er gebeurt buiten de school. Leerlingen worden bewust gemaakt van hoe je gemakkelijk ‘plastic-vrij’ kan leven en dragen zorg voor de schoolomgeving.

Uit de ervaring van leerlingen blijkt dat leerlingen diverse aspecten van burgerschap leren in het vak aardrijkskunde. Leerlingen benoemen zelf voorbeelden als aanpassen aan elkaar, inleven in andermans standpunt of leefwijze en bewust worden van verschillen in de maatschappij. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze juist door discussies die tijdens het vak aardrijkskunde worden gevoerd ervaren dat normen en waarden van belang zijn in de Nederlandse samenleving. Tenslotte benoemen leerlingen dat ze bewust worden en hun standpunt aanpassen door excursies en projecten zien ze ook hoe het eraan toe gaat in andere wijken. Dat zorgt ervoor dat leerlingen verder leren kijken dan hun eigen leefomgeving of dat wat ze gewend zijn.

## 4.4 SCHOOL C

School C is een school voor openbaar voortgezet onderwijs in Rotterdam. De school bestaat uit twee locaties in de wijk Kralingen, een locatie voor de onderbouw en een locatie voor de bovenbouw. De school telt in totaal zo'n 1350 leerlingen. De school is volgens de geïnterviewde docent sinds een aantal jaar qua leerling populatie veranderd. Zo'n zes jaar geleden trok de school met name gekleurde leerlingen. In de afgelopen jaren zijn er ook meer blanke leerlingen naar de school getrokken. Mogelijk heeft de invoering van een technasium hieraan bijgedragen.

*“De school ligt op de grens tussen blank en welvarend Kralingen en het minder welvarende deel van Kralingen en de problematieke wijk Crooswijk. En op een of andere manier lukte het ons niet als school om die blanke leerlingen aan te trekken. Maar sinds een paar jaar is dat gelukt.” - Docent C*

De huidige lichte leerlingen is meer een mix van leerlingen, wat de school kleurrijk maakt.

*“Als je nu naar de huidige lichte leerlingen kijkt is het als volgt: gisteren was het suikerfeest. In mavo 3 waren er 15 leerlingen want die andere 14 leerlingen zijn islamitisch en met name Turks en Marokkaans. Van die 15 die nog over zijn, zijn nog een x-aantal anders gekleurde leerlingen. Dus dat is onze populatie wat we hebben op school. Je zou kunnen zeggen fifty-fifty.” - Docent C*

De school maakt zich sterk voor talentontwikkeling ongeacht geloofsovertuiging, geaardheid, afkomst, politieke overtuiging of welk ander verschil dan ook. De school beoogt leerlingen op te voeden tot mensen met een open opstelling ten opzichte van anderen en streeft naar een klimaat waarin leerling elkaar leren kennen, begrijpen en waarderen op basis van respect en vertrouwen. Verder profileert de school zich naast een technasium ook met het onderwijsconcept 'Wereldklassen', waarin het onderwijs zich meer richt op activerende didactiek. Daarnaast biedt de school bijlessen en huiswerkbegeleiding aan voor leerlingen die dit nodig hebben.

---

### 4.4.1 KENNIS, VAARDIGHEDEN EN HOUDINGEN

Docent geeft in het interview aan aandacht te besteden aan kennis en diverse vaardigheden en houdingen met betrekking tot burgerschap. De docent geeft zelf het belang aan van vaardigheden als samenwerken, een eigen mening vormen en een kritische houding ontwikkelen waarin leerlingen open staan voor andere ideeën en visies.

De docent vertelt dat leerlingen in klas 3 jaarlijks een brief schrijven aan de overheid waarin ze nadenken over waaraan ze moeten voldoen als geïntegreerde burger in Nederland. De docent wijst leerlingen erop dat het hebben van respect en hoe je met iemand omgaat iets is dat overal geldt en van belang is. Niet alleen in het lokaal, maar ook in de maatschappij. Leerlingen worden daarop gewezen met als doel om bewust te worden wat hun gedrag kan veroorzaken bij anderen.

De docent hamert er eveneens erop dat leerlingen kritisch moeten blijven. Vandaag de dag

krijgen leerlingen via allerlei kanalen informatie. Waar leerlingen vaak niet bij stil staan is of die informatie ook daadwerkelijk klopt.

*“In mijn lessen doe ik dat met name door in te gaan op wat je soms leest in de media. We nemen dat erg gemakkelijk aan als waarheid. Is dat wel zo? Klopt dat wel? We mogen best vraagtekens zetten bij aspecten die we horen en lezen in deze maatschappij. Dus controleer je bronnen, wat tegenwoordig denk ik veel meer moet dan tien jaar terug. Als jij iets ergens leest is dat niet meteen de waarheid.” - Docent C*

---

#### 4.4.2 BURGERSCHAP EN VORMGEVING IN DE LES

De geïnterviewde docent geeft aan dat hij in zijn lessen aardrijkskunde burgerschapsvorming niet altijd op dezelfde manier vormgeeft, maar dat juiste op verschillende wijzen doet.

##### **Klassengesprek**

Wanneer de docent bewustzijn wil creëren of kritisch denken wil benadrukken, maakt hij met name gebruik van een klassengesprek.

*“Ik ben iemand die het leuk vindt en goed is in het houden van een klassengesprek. Als er iets is waar ik op terugval is het dat. Ik ben in staat om goed orde te handhaven, dus mensen het woord te geven en dat er naar elkaar wordt geluisterd. Dus eigenlijk als je het hebt over hoe sta je in de maatschappij en welke rol neem je in de samenleving, krijg je dat hier ook mee in de lessen Als ik vraag aan leerlingen dat ze naar elkaar luisteren, respectvol met elkaar omgaan, inleven in andermans standpunten, zijn basale aspecten die ook gelden in de maatschappij.” - Docent C*

De docent geeft aan dat bij zo'n klassengesprek ook spanning kan ontstaan. Zo had de docent laatst een klassengesprek over vasten tijdens de examenperiode komend jaar met klas 3. Een aantal leerlingen ervoeren dit klassengesprek op als kritiek en reageerde negatief.

*“Een leerling steekt zijn vinger op en zegt: “Kunnen we nu verder gaan met de les?” Dus ik vraag: “Wat bedoel je? Denk je dat dit geen onderdeel is van de les die ik geef?” Dan voel ik dat ze eigenlijk dit eigenlijk ervaren als kritiek. Terwijl ik eigenlijk de optie wil aanbieden om het er te over hebben. Ze werken vier jaar lang om hun diploma te halen en dan zou je volgend jaar door het vasten jezelf moeilijker kunnen maken. Ik merk dat die jongen dat als kritiek ervaart en niet van wijken wilt weten. Maar we hebben wel het gesprek er met elkaar over.” - Docent C*

Daarnaast benoemt de docent dat hij regelmatig de kritische kant van een vraagstuk laat inzien bij een klassengesprek. Momenteel is de mavo klas 3 bezig met het thema 'Bronnen van energie'. Daarbij is het vraagstuk met name: wat heeft de mens voor invloed op de aarde op dit moment? Het betreft zaken die de mens doet waardoor het nu niet goed gaat met de aarde. Inzicht in de kritische kant van dit vraagstuk bestaat voor een groot deel uit kennisoverdracht. De docent legt leerlingen uit wat de opwarming van de aarde is en hoe dat komt, en belicht daarbij de kritische kant van dit vraagstuk.

*“Denk maar aan Donald Trump, die daar een heel andere visie op loslaat en met name aangeeft dat de natuur de voornaamste factor is die deze opwarming veroorzaakt. Dat laat ik leerlingen wel inzien, maar daarna neem ik wel een positie in en ben ik dus in die zin gekleurd. Ik ben wel iemand die probeert leerlingen verschillende kanten van zo’n vraagstuk te laten belichten. Dus ook in de discussie of de mens of de natuur de veroorzaker is van het opwarmen van de aarde.” - Docent C*

### **Zelf ervaren**

De docent maakt leerlingen bewust van de effecten van hun eigen gedrag met betrekking tot energiegebruik? door ze een inventarisatieopdracht te laten maken. Leerlingen moeten dan thuis alle elektrische apparaten noteren. De docent benoemt dat doordat leerlingen vaak niet van bewust zijn van het aantal apparaten die ze gebruiken en zeker niet van de hoeveelheid energie die hun apparatuur kost, zo’n opdracht vaak wel bijdraagt aan een stuk bewustzijn bij de leerling. Bij diezelfde opdracht laat de docent leerlingen ook nadenken in groepjes hoe die apparaten vervangen kunnen worden, dus ‘consuminderen’. Natte was kan je bijvoorbeeld in plaats van in de droger ook ophangen. Dat geeft leerlingen ook weer andere inzichten.

Een ander voorbeeld waarin leerlingen zelf de complexiteit van conflicten in de maatschappij ervaren is het lesvoorbeeld over identiteiten. Zoals eerder omschreven bestaat de school uit een gemêleerd publiek met moslims en andere gelovigen. Met het thema Grenzen & identiteit schrijft de docent dan allerlei identiteiten op het bord met als doel leerlingen te laten ervaren en bewust te maken.

*“Ik schrijf dan bijvoorbeeld Nederlander, Turk, Marokkaan, Moslim, etc. Dan vraag ik aan leerlingen welke identiteit past bij jou? ‘Je mag maar één identiteit kiezen, wat past bij je?’ Daarmee probeer ik leerlingen bewust te maken. Een paar jaar geleden waren er aanslagen in Parijs. Sommige leerlingen reageerde boos op het feit dat er een minuut stilte werden gehouden vanwege die incidenten in Parijs. Ze waren boos omdat er nooit een minuut stilte wordt gehouden bij het conflict Israël en Palestina. Ik probeer met die opdracht, waarbij leerlingen dus één identiteit moeten kiezen leerlingen bewust te maken dat dat wat je het dichtst bijstaat, dat dat je ook het meest raakt. Bij ons in de les kiezen het merendeel de identiteit moslim. Bij de blanke leerlingen wisselt dat meer. Sommige leerlingen kiezen bijvoorbeeld Feyenoorder in plaats van Nederlander. Dus als bijvoorbeeld een blanke Nederlander in hun ogen het erg vindt dat in Parijs doden vallen, is dat eigenlijk iets heel natuurlijks. Kijk, als jij ervoor kiest ik ben een wereldburger dan raakt elk slachtoffer je evenveel.” - Docent C*

De docent probeert daarin te sturen maar leerlingen ook duidelijkheid te geven in hoe mensen reageren. Zodoende beoogt de docent door in gesprek te gaan met de klas leerlingen zelf aspecten te laten ervaren en op die manier kennis, vaardigheden en houdingen aan te leren.

---

#### **4.4.3 DOELEN VAN DOCENTEN BIJ BURGERSCHAPSVORMING IN HUN LES**

Op de vraag wat de visie van de docent op burgerschap is geeft de docent een aantal aspecten aan die hij van belang acht in zijn lessen. Voorbeelden daarvan zijn: bewust worden van de wereld waar je onderdeel van uitmaakt, nadenken en verdiepen in andere

culturen, en klimaat en politiek. Daarbij geeft de docent aan dat hij niet zeker is of hij aan die aspecten aandacht geeft vanuit zijn rol als docent aardrijkskunde of vanuit persoonlijk belang en interesse.

*“Ik probeer die thema’s in de les te behandelen op een manier waarbij ik leerlingen eigenlijk verschillende inzichten biedt. Kijk, en het spanningsveld is natuurlijk hoeveel kleur geef je het zelf. Leerlingen vragen altijd: ‘Waarop gaat u stemmen?’ Ik ben niet zo krampachtig dus ik vertel ook wat ik doe. Er zijn docenten die niet vertellen waarop ze stemmen want die wil de leerling niet beïnvloeden. Dus dat is altijd wel een spanningsveld.” - Docent C*

De visie van de docent is dat hij leerlingen bewust wil maken van wat er eigenlijk om hen heen afspeelt. Met andere woorden, welke cultuurverschillen er zijn en hoe dat zich uit, het klimaat waarom dat zo actueel is en de bijhorende politiek.

---

#### 4.4.4 DE ROL VAN DE LEEFOMGEVING VAN DE LEERLING

Mede door de ligging van de school en de populatie leerlingen, geeft de docent aan dat het erg gemakkelijk is om de leef- en schoolomgeving van de leerling te betrekken in de lessen aardrijkskunde.

*“Met het thema Arm & rijk is de klas een perfect voorbeeld. Juist omdat er in de klas ook verschillen zijn. Maar ook waar de school staat zijn die verschillen tussen arm en rijk heel goed zichtbaar. Als je de cijfers uit Rotterdam erbij pakt dan zie je dat gemiddeld gezien autochtonen een hoger inkomen hebben dan allochtonen. Wat je dan merkt is dat dat gemiddelde de leerlingen raakt. Ik geef daarbij altijd aan dat het slechts een gemiddelde is. Dat zegt niks over jou en mij. En toch is dat ook iets kwetsend. Want eigenlijk zien ze zichzelf als die arme Nederlandse burger.” - Docent C*

Een ander voorbeeld waarin de docent de leefomgeving van leerling betreft is als leerlingen onderzoek gaan doen naar diverse wijken in Rotterdam. Daarbij onderzoeken ze met name de leefbaarheid. Sommige leerlingen komen dan in wijken waar ze nog nooit zijn geweest. In eerste instantie doen ze onderzoek naar de leefbaarheid in hun eigen straat. Ze krijgen dertig vragen die ze moeten beantwoorden. Daarnaast moeten ze ook hun eigen beeld weergeven, omdat leefbaarheid volgens de docent ook te maken heeft met hoe je je voelt in die wijk.

*“Deel 2 is dat ze naar een andere wijk gaan in de stad en aan de hand van deelvragen gaan ze kijken welke drie grote problemen overheersen in deze week. Dan moeten ze gegevens zoals opleidingsniveau en inkomensniveau verzamelen en antwoord gaan geven op de hoofdvraag. Heel complex voor hen, maar wel heel leuk. Daarbij zie je dus dat leerlingen soms in wijken komen waar ze nog nooit zijn geweest. Uiteindelijk wordt die opdracht in de vorm van een werkstuk ingeleverd.” - Docent C*

---

#### 4.4.5 ERVARING VAN LEERLINGEN

Bewustwording omtrent afval, energie en waar je je voedsel koopt zijn aspecten die leerlingen benoemen die ze hebben geleerd bij het thema Bronnen van energie.



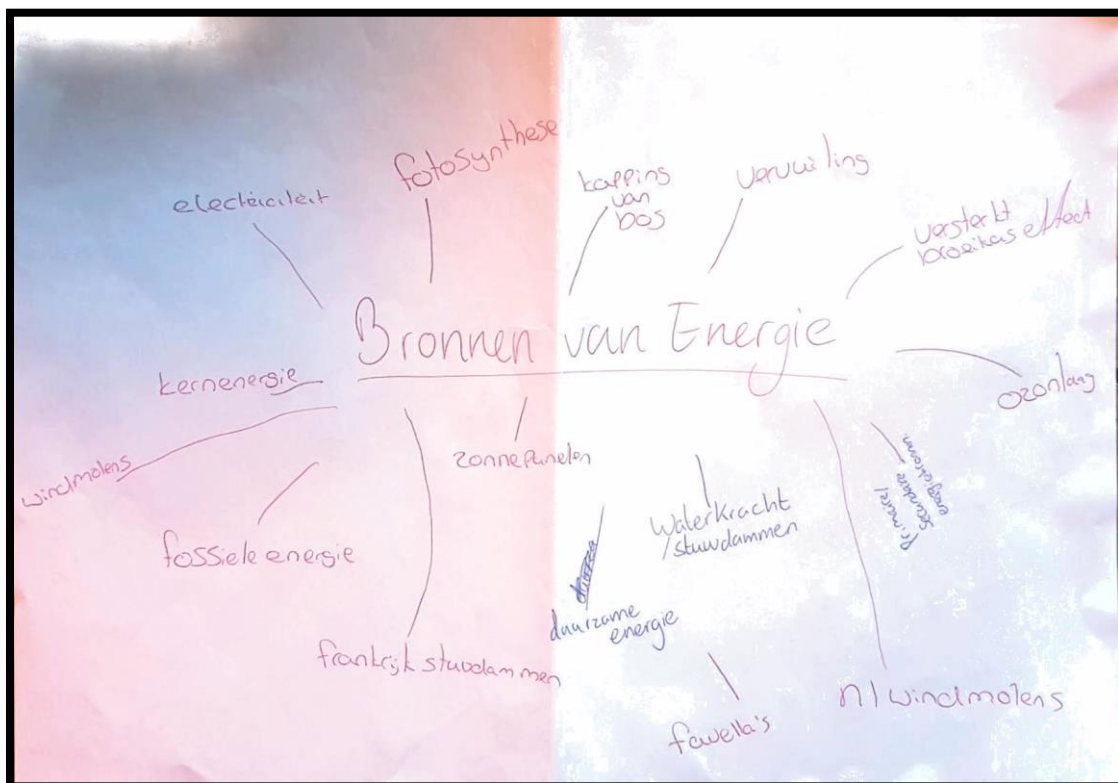
*“Afval splitsen bijvoorbeeld. Papier bij papier, glas bij glas. Je kan het zodoende ook beter recyclen. Maar ook proberen niet met de auto naar plekken te gaan en vaker de fiets te pakken. Maar ook nadenken waar je je boodschappen doet. Als je dat lokaal doet, bijvoorbeeld op de markt, zijn die producten hoogstwaarschijnlijk ook van hier uit de omgeving en hebben ze geen grote reis hoeven te maken en dus geen olie en brandstof gebruikt. In de supermarkt is dat vaak wel het geval en de gewone markt niet. Daarnaast is in de supermarkt de meeste producten verpakt in plastic. Zoals bijvoorbeeld paprika’s, die zijn vaak verpakt per 3 in plastic. Op de markt liggen ze gewoon in een bak. Ook dat scheelt.” - Leerling A*

Daarnaast geven leerlingen aan dat het thema Bronnen van energie indirect ook over hen gaat. Leerlingen beseffen daarin dat zij daar ook in de toekomst mee te maken krijgen.

*“Zeg maar, wij zijn de nieuwe generatie. Als wij opgroeien met het idee van duurzame energie en zo, dan blijven we bewust en leren we dat ook onze kinderen aan. Als we er niet bewust van worden, dan verandert in onze levenswijze eigenlijk niets.” - Leerling C*

In het interview geven leerlingen aan dat ze na het behandelen van het thema anders tegen dingen aankijken. De docent heeft leerlingen weten te raken en leerlingen meer bewust gemaakt van hun eigen verantwoordelijkheid.

**Figuur 4.45 – Associaties van leerlingen bij het thema Bronnen van energie**



*“Je gaat wel beseffen dat je deel uitmaakt van deze wereld en dus je steentje moet bijdragen. Maar je gaat ook beseffen dat als ik mijn paprika’s op de markt haal in plaats van de supermarkt, dan is er altijd nog iemand die zijn paprika’s gewoon bij de supermarkt blijft halen. Het begint dus echt bij jezelf.” - Leerling B*

Leerlingen vermelden eveneens dat het in de lessen aardrijkskunde gaat over verantwoordelijkheid. Zo vermelden leerlingen dat het van belang is om te investeren in de buurt waar je woont. Leerlingen geven hierbij aan dat mensen gemakkelijker individualistische beslissingen maken wanneer ze weinig mensen kennen, terwijl wanneer je de mensen en de buurt wel kent je meer verantwoordelijkheid neemt om bijvoorbeeld de boel netjes te houden.

*“Vaak zie je in een straat met koophuizen dat het netter is dan in een straat met huurhuizen. Als namelijk een huis van jou is, jouw eigendom is, ben je er ook zuiniger op. Het is van jou en dan wil je het toch netjes houden.” - Leerling A*

Hierbij vermelden leerlingen dat verantwoordelijkheid nemen zoals omschreven in bovenstaande context ook raakvlakken heeft met normen en waarden.

*“Nou, het is wel respectvol dat je met z’n allen zorgdraagt voor een straat. Het is maar makkelijk om je dingen op de grond te gooien en te denken: ‘Ja het is toch niet van mij. Iemand achter mij ruimt het wel op.’” - Leerling D*

Verantwoordelijkheid nemen is ook het goede voorbeeld geven, benoemen leerlingen. De leerlingen geven aan dat ze bewust in het bijzijn van jongere leerlingen extra letten op dat zij hun afval in de prullenbak gooien en daar anderen ook op corrigeren. Natuurlijk is dat in de praktijk niet altijd gemakkelijk.

Daarnaast benadrukken de leerlingen dat je geen onderscheid moet maken in de samenleving en dat je elkaar moet accepteren in de samenleving. Het is belangrijk dat mensen zich welkom voelen, ongeacht je huidskleur of afkomst. Daarbij benoemen leerlingen dat als getinte mensen soms iets hebben meegemaakt met blanke mensen, zij zich ook zelf snel aangevallen voelen wanneer iemand iets kritisch zegt. Dan ben je in de ogen van de getinte mensen relatief vlug een racist.

*“Hierin Nederland is vrij veel spanning over die dingen en ik denk dan ‘doe gewoon een beetje relaxed’. Ik ben zelf Columbiaans en als iemand een nare grap maakt over drugsdealers of alle dingen dan ga ik niet er gelijk een hele discussie over beginnen. Dan vind ik zwarte piet en dat soort onderwerpen, dingen waar je gewoon relaxed over moet doen. Het is gewoon een kinderfeest en laat het gewoon zo. Ik snap het dat het bij sommigen vervelend kan zijn met je verleden, maar ik bedoel van accepteren van elkaar is ook belangrijk. Het is niet zo dat we alleen getinte en blanke mensen hebben.” - Leerling A*

Leerlingen geven aan dat vergelijkbare controversiële onderwerpen, zoals hierboven beschreven, ook in de lessen aardrijkskunde aan bod komen. Leerlingen hebben regelmatig discussies of klassengesprekken met elkaar. De leerlingen geven aan dat ze het belangrijk



vinden dat er vragen worden gesteld en dat er zulke gesprekken in de les aardrijkskunde aan de orde komen.

*“Iedereen is anders, je leeft in een samenleving. Je moet wel begrip hebben voor elkaar en als je niet vraagt en als je het niet weet wat voor redenen er bijvoorbeeld bij dit onderwerp zijn, dan kom je er nooit achter en blijf je dus gescheiden als groep. De docent probeert wat meer kennis mee te brengen en rekening te houden bijvoorbeeld. Als je geen vragen stelt omdat je bang bent dat mensen misschien boos worden ontstaat er heel veel onbegrip.” - Leerling B*

Het belang van dit soort gesprekken bij het vak aardrijkskunde, zo vermelden de leerlingen, is dat het gaat over de wereld waarin de leerlingen leven. Het is daarom belangrijk dat de leerlingen wat meer leren over de samenleving en onderwerpen die dus leven in de samenleving.

Het belangrijkste wat leerlingen hebben geleerd tijdens de lessen aardrijkskunde is het besef en het bewustzijn van de verschillen in arm en rijk. Voor leerlingen was dit herkenbaar omdat ze dit soort situaties herkennen uit hun eigen leven. Daarnaast benoemen leerlingen ook het klimaat en het leven in een pluriforme samenleving als Nederland als belangrijk aspect.

Leerlingen zouden wel wat meer aandacht voor actualiteit willen in hun lessen.

*“Ik zou graag meer willen leren over onderwerpen die nu afspelen. Ik zou wat meer willen leren over wat nu speelt in de wereld. Je leert over veel dingen bij aardrijkskunde die al geweest zijn. Maar niet veel over nu. Wat in het boek staat dat leer je. Het is misschien goed om een stukje nieuws te kijken in de les en daarna in het boek verder gaan. Gewoon een kort moment daaraan besteed.” - Leerling D*

---

#### 4.4.6 SAMENVATTEND

School C is een school voor openbaar voortgezet onderwijs, gevestigd in de wijk Kralingen. Hoewel de school gelegen is in de wijk Kralingen, trekt de school ook veel leerlingen uit de wijk Crooswijk en het centrum aan. De school profileert zich sinds enkele jaren met het onderwijsconcept ‘wereldklassen’ en technasium. Hierdoor trekt de school nu meer leerlingen uit de eigen wijk aan, waardoor er meer mix ontstaat tussen gekleurde en blanke leerlingen.

In de lessen aardrijkskunde leren leerlingen met name vaardigheden als samenwerken, een eigen mening leren vormen en een kritische houding te ontwikkelen waarin leerlingen open staan voor andere ideeën en visies. Leerlingen staan in het aardrijkskundeonderwijs onder andere stil bij vraagstukken rondom integratie en normen en waarden van de Nederlandse samenleving. Om deze kennis, vaardigheden en houding te ontwikkelen maakt de docent veel gebruik in zijn lessen van een klassengesprek, waarin leerlingen zelf hun mening en standpunten moeten beargumenteren en bewust worden gemaakt van meningen van anderen. De docent vervult in het gesprek vaak de rol van criticus om leerlingen ook kennis en begrip te geven van de kritische kant van vraagstukken. Naast het klassengesprek maakt de docent ook gebruik van mogelijkheden waarin leerlingen zelf situaties kunnen ervaren.

Een voorbeeld is de beschreven inventarisatieopdracht voor elektrische apparaten en de discussie over identiteiten. De visie van de docent op burgerschap is dat hij leerlingen bewust wil maken van de wereld waar ze onderdeel van uitmaken, dat leerlingen nadenken over en zich verdiepen in andere culturen, klimaat en politiek.

Leerlingen geven aan dat ze anders zijn gaan denken over bepaalde onderwerpen die in de lessen aardrijkskunde aan bod zijn gekomen. Leerlingen geven in het focusgroep-interview aan meer bewust te zijn geworden van de verschillen tussen mensen, de wereld om hen heen en de complexiteit van vraagstukken. Leerlingen beseffen dat zij, als jonge mensen, verschil kunnen maken en dat ze zich ook verantwoordelijk voelen. Daarin benoemen leerlingen voorbeelden als voorbeeldgedrag in afval weggooien en het accepteren van elkaar in de maatschappij. Leerlingen zouden in de lessen aardrijkskunde meer aandacht willen voor actualiteit naast dat wat in de methodeboeken staat beschreven.

#### 4.5 TYPEN BURGERSCHAP OP DE SCHOLEN

##### SCHOOL A – AANPASSINGSGERICHT / INDIVIDUALISTISCH BURGERSCHAP

Binnen het vak aardrijkskunde op school A ligt het accent hoofdzakelijk op het persoonsvormende en kwalificerende karakter van het aardrijkskundeonderwijs. Leerlingen leren vaardigheden als inleven, een eigen mening formuleren en die te onderbouwen en kritisch denken. Qua kennis leren leerlingen veel dat wat de methode voorschrijft binnen het vastgestelde curriculum. De docent beoogt bij leerlingen het ontwikkelen van een onderzoekende en kritische houding.

Deze burgerschapscompetenties komen in de lessen aardrijkskunde aan bod op diverse wijzen. Enerzijds schept de docent een leeromgeving waarbij leerlingen in discussie kunnen gaan met elkaar en waarbij communicatieve vaardigheden, een kritische houding en zelfstandigheid centraal staan. Anderzijds worden leerlingen in situaties gebracht waarin ze zich moeten inleven en moeten aanpassen, zoals bij een cultuurmarkt. Leerlingen leren zodoende om vanuit verschillende perspectieven en verschillende niveaus te kijken naar vraagstukken en oplossingen. In de eigen leefomgeving leren leerlingen om een betrokken rol te vervullen in de samenleving door deel te nemen aan vakoverstijgende projecten die plaatsvinden in de stad Rotterdam.

De huidige lesmethode wordt nog veelal gehanteerd als feitenbron en wordt in de les niet kritisch bevraagd. Er is sprake van een grote mate van waardenoverdracht. Bij de verpaupering van een wijk geven leerlingen bijvoorbeeld louter oplossingen die in de methode staan beschreven. Er is in beperkte mate aandacht voor de achterliggende oorzaken bij problematiek.

Burgerschapsvorming op school A bij het vak aardrijkskunde lijkt raakvlakken te hebben met zowel aanpassingsgericht als individualistisch burgerschap. Enerzijds leren leerlingen hoofdzakelijk uit de methode en wordt deze aanpak weinig tot niet ter discussie gesteld. Ook wordt de eigen leefomgeving veel gebruikt als voorbeeld in het onderwijs, maar lijken andere leefomgevingen minder aandacht te krijgen. Deze aspecten hebben overeenkomsten met het aanpassingsgerichte burgerschapsonderwijs.

Anderzijds hebben de vaardigheden die leerlingen opdoen in de lessen aardrijkskunde veel relatie met individualistisch burgerschap: in de lessen wordt het kritisch denken en het eigen mening vormen benadrukt. Ook wordt aandacht besteed aan het kritisch beoordelen van bronnen en het kritisch bekijken van resultaten van het huidige beleid, bijvoorbeeld op verpaupering van wijken in de stad. Eveneens geven leerlingen aan meer te willen leren over andere bevolkingsgroepen en culturen, en over hoe zij in hun eigen leven verschil kunnen maken in de toekomst en over actuele vraagstukken. Dit laat zien dat zij multi-perspectiviteit leren in oorzaak-gevolg denken, en dat zij gericht zijn op hun individuele keuzes. Daarnaast wordt participatie van de leerling in de samenleving verwacht, waarbij de leerling ook zijn eigen plek en zijn individuele mogelijkheden of kansen in de maatschappij dient te zoeken.

Er zijn relatief weinig raakvlakken met het kritisch-democratisch burgerschap in het aardrijkskundeonderwijs op school A. Wel zijn de grote nadruk die ligt op het vormen van een eigen mening en de betrokkenheid bij de gemeenschap en verschillende doelgroepen daarin aspecten die sterk passen bij deze vorm van burgerschap.

---

#### SCHOOL B – AANPASSINGSGERICHT BURGERSCHAP

Op school B lijkt het aardrijkskundeonderwijs een meer socialiserend doel te beogen. Leerlingen ontwikkelen in de lessen aardrijkskunde vaardigheden als bewust worden, verder kijken dan je gewend bent en verdiepen en inleven in andermans standpunten of mening. Ook ontwikkelen leerlingen een kritische houding en leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen handelen. Qua kennis leren leerlingen binnen de thema's over waarden als duurzaamheid en gelijkheid, maar ook over de stad Rotterdam.

In de lessen aardrijkskunde worden deze burgerschapscompetenties op verschillende manieren behandeld. Zo gaan leerlingen in de les aardrijkskunde regelmatig met elkaar in gesprek over controversiële onderwerpen, waarbij leerlingen normen en waarden leren door naar elkaar te luisteren, in te leven en aan te passen. Eveneens worden leerlingen in staat gesteld om hun mening wellicht bij te stellen of aan te passen na zo'n gesprek. Leerlingen leren daarbij om te functioneren in de maatschappij. Ook gaan leerlingen actief aan de slag door per week zorg te dragen voor de schoolomgeving en deel te nemen aan projecten zoals NLdoet en Social Christmas. Daarbij gaan leerlingen naar een andere wijk en knappen daar bijvoorbeeld de woonomgeving op.

Op school B heeft burgerschapsvorming in het vak aardrijkskunde veel overlap met het aanpassingsgerichte burgerschap. Het primaire doel is om het perspectief van de leerlingen te verbreden en hen meer te leren over meningen en leefomgevingen buiten hun eigen ervaringen. De vaardigheden, houdingen en kennis die leerlingen leren zijn met name gericht om leerlingen te vormen tot verantwoordelijke burgers die betrokken zijn op de samenleving. Aan die sociale betrokkenheid wordt veel aandacht besteedt en dit wordt met name zichtbaar door de deelname van de leerlingen bij maatschappelijke projecten en activiteiten als NLdoet en Social Christmas. De stad Rotterdam is daarin het voorbeeld voor de algemene aanpak.

Ook zijn er in minder mate raakvlakken met de individualistische vorm van burgerschap. Echter beperkt dat zich in de les tot in gesprek gaan met medeleerlingen over controversiële

onderwerpen en het bewust worden van de invloed van individuele keuzes op het milieu op grotere schaal. Het kritisch denken komt minder aan de orde.

Op school B zijn er in het aardrijkskundeonderwijs lijken aspecten van het kritisch-democratisch burgerschap weinig aan bod te komen. Met name de onderzoekende houding lijkt relatief weinig te worden gestimuleerd.

---

#### SCHOOL C – INDIVIDUALISTISCH/KRITISCH-DEMOCRATISCH BURGERSCHAP

Bij het aardrijkskundeonderwijs op school C staat zowel de persoonsvorming als het socialiseren centraal. Leerlingen leren communicatieve vaardigheden zoals het formuleren en beargumenteren van een eigen mening en leren om van perspectief te kunnen veranderen. Daarnaast leren leerlingen om een verdraagzame, maar kritische houding te ontwikkelen. Zo worden leerlingen bewust gemaakt van hun gedrag in de maatschappij en leren leerlingen om te kijken naar hoe informatie verzameld wordt.

Leerlingen leren dat enerzijds door in de les met elkaar in gesprek te gaan. De docent creëert hiervoor regelmatig ruimte door zelf een vraag in de groep te stellen. Hierdoor ontstaat wel af en toe spanning in de klas omdat het vraagstukken betreffen die controversieel van aard zijn. Juist daardoor worden leerlingen bewust en worden die vraagstukken vanuit meerdere dimensies belicht. Eveneens is er bij deze klassengesprekken aandacht in het ontwikkelen van een op waarden gebaseerde mening en de rol van de overheid worden bij deze vraagstukken betrokken. Anderzijds ervaren leerlingen zelf ook situaties binnen en buiten de school waarin leerlingen een onderzoekende houding leren ontwikkelen en nadenken wat zij van bepaalde problematiek in de stad en het bijhorende beleid daadwerkelijk vinden.

Het type burgerschap dat op school C binnen het vak aardrijkskunde wordt gegeven, lijkt in veel opzichten te neigen naar zowel het individualistisch als kritisch-democratisch burgerschap. Individualistisch burgerschap omdat leerlingen in de lessen aardrijkskunde multi-perspectiviteit leren ontwikkelen door klassengesprekken waarin de docent vaak de rol van criticus inneemt. Vraagstukken worden belicht vanuit de huidige situatie en de nabije toekomst en bronnen worden kritisch beoordeeld. Kritisch-democratisch burgerschap omdat leerlingen het aspect van 'multi-belonging' leren ontwikkelen bij het bespreken van vraagstukken. Bij een vraagstuk is er specifieke aandacht voor verschillende schalen waarin het vraagstuk afspeelt, dus in de stad, maar ook daarbuiten. Zo worden leerlingen bewust van het feit dat ze niet enkel Rotterdammer of Nederlander zijn, maar onderdeel uitmaken van een grotere wereld. Bij deze vraagstukken staan steeds waarden centraal en wordt de koppeling gemaakt naar de leerling, omdat leerlingen worden bevraagd wat zij echt belangrijk vinden. Deze waarden komen eveneens bij klassengesprekken terug, omdat leerlingen leren om hun mening op waarden te baseren.

Aanpassingsgericht burgerschap lijkt op deze school een minder grote rol te spelen. Dit wordt met name duidelijk door de kritische vragen die leerlingen hebben bij de huidige aanpak van het beleid op vraagstukken die spelen in wijken in Rotterdam. Tenslotte zijn die vraagstukken complex met verschillende dimensies en actoren.

## 5. Conclusie & aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te bieden in hoe er op het Rotterdamse Voortgezet Onderwijs wordt vormgegeven aan burgerschapsvorming binnen het vak aardrijkskunde. In dit onderzoek is eerst gekeken naar de literatuur over burgerschapsvorming (aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap) en de bijkomstige kennis, vaardigheden en houdingen (hoofdstuk 2.1). In hoofdstuk 2.2 is vervolgens gekeken naar welke rol burgerschapsvorming in het aardrijkskundeonderwijs speelt met betrekking tot het vmbo-t curriculum, de grootstedelijke context van Rotterdam en de specifieke bijdrage van aardrijkskunde aan burgerschapsvorming. Naar aanleiding van de opgedane kennis uit deze hoofdstukken zijn er enquêtes, interviews en focusgroepen uitgevoerd bij drie vmbo-t scholen in Rotterdam. In de komende paragraaf zal er eerst worden ingegaan op de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek. Vervolgens zullen er een aantal aanbevelingen worden gedaan voor wetenschappelijk onderzoek in het aardrijkskundeonderwijs, om tenslotte te eindigen met een kritische reflectie van dit onderzoek.

### 5.1 CONCLUSIE

Met behulp van de literatuurstudie en de in dit onderzoek gegenereerde resultaten kan nu antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek: *Welke rol speelt burgerschap bij aardrijkskunde op het vmbo-t in een grootstedelijke context als Rotterdam?*

Aan de resultaten van de afgenomen enquête, die in tabel 3 zijn verwerkt, is te zien dat docenten in Rotterdam burgerschapsvorming bij aardrijkskunde belangrijk vinden. Daarin is eveneens te zien dat niet iedere docent evenveel aandacht geeft aan burgerschap bij het vak aardrijkskunde. Bij een aantal scholen geven docenten aan dat zij meer aandacht besteden aan burgerschap in hun aardrijkskundeonderwijs, dit toepassen in meer diverse geografische thema's, en meer aandacht hebben voor de grootstedelijke problematiek (tabel 4).

Deze scholen hebben gemeen dat docenten op deze scholen vaak interactieve werkvormen gebruiken waarin leerlingen aan het woord komen en hun mening leren te formuleren, hun standpunten beargumenteren, in discussie gaan met klasgenoten en zich leren in te leven in andermans mening. Daarnaast participeren leerlingen ook in de schoolomgeving door onderzoek te doen en kritisch te kijken naar beleid van bijvoorbeeld de gemeente Rotterdam of deel te nemen aan een project in een wijk. Hierdoor worden leerlingen bewust gemaakt van de wereld om hen heen met de bijkomende vraagstukken en problematiek, en leren ze hun verantwoordelijk om daarin iets te betekenen. Dit heeft allemaal te maken met de waarden en houdingen van het burgerschap. Hierbij richten de scholen zich erg op het leren zien en respecteren van verschillen en het leveren van een actieve bijdrage aan sociaal-maatschappelijke problemen, wat onderdelen zijn van kritisch-democratisch burgerschap. De docenten zijn zich hier ook van bewust; op alle drie de scholen benoemen docenten dat ze het met name belangrijk vinden om de leerlingen vaardigheden en houdingen bij te brengen, waarbij vooral inleven, een eigen mening formuleren en een kritische houding ontwikkelen veel aan bod komen.

Tussen de drie onderzochte scholen die hebben aangegeven relatief veel aandacht te besteden aan burgerschap zijn ook verschillen op te merken in welke rol burgerschapsvorming inneemt. Het verschil zit in hoe docenten vormgeven aan burgerschap en welke competenties en doelen zij beogen in hun onderwijs. Op school A wordt burgerschap bij aardrijkskunde aan de orde gesteld in werkvormen waarbij leerlingen een standpunt moeten innemen, zoals bij stellingen, of waarbij leerlingen zich moeten inleven en aanpassen, zoals bij een cultuurmarkt. De docent beoogt met projecten in de stad de leerlingen bij te laten dragen aan het verminderen van ongelijkheid in arm en rijk. Het accent ligt in het burgerschapsonderwijs op vaardigheden, in het bijzonder communicatieve vaardigheden. School A geeft voornamelijk aandacht aan aanpassingsgericht burgerschap; deze school is in het algemeen gericht op het doorgeven van normen en waarden. Daarnaast wordt er belang gehecht aan het ontdekken van de mogelijkheden die de maatschappij biedt voor de leerling, wat raakvlakken met het individualistisch burgerschap heeft.

Bij school B wordt het burgerschapsonderwijs vormgegeven door interactieve werkvormen en door leerlingen zorg te laten dragen voor de schoolomgeving. Hierbij ligt de focus vooral om het perspectief van de leerlingen te verbreden en hen meer te leren over meningen en leefomgevingen buiten hun eigen ervaringen. Ook hier is met name sprake van aanpassingsgericht burgerschapsonderwijs. De docent geeft duidelijk aan veel bezig met het bijbrengen van waarden en normen. Daarnaast wordt er minder aandacht geschonken aan het ontwikkelen van een kritisch perspectief.

Tenslotte geeft de docent op school C het burgerschapsonderwijs vorm door interactieve werkvormen maar ook door leerlingen bewust te maken van de wereld waar ze onderdeel van uitmaken door opdrachten en onderzoek in de eigen wijk of schoolomgeving. Hierbij richt de docent met het burgerschapsonderwijs zich met name op het gevoel van 'multi-belonging' en communicatieve vaardigheden met oog voor multiperspectiviteit. Deze school laat hiermee als enige zeker mate van kritisch-democratische burgerschapsvorming zien.

Mogelijke factoren die deze verschillen kunnen verklaren zijn de ligging van de scholen, populatie van de leerlingen of de identiteit van de scholen. School A is gevestigd op Rotterdam-Zuid in de multiculturele wijk Katendrecht. Door de instroom van zowel leerlingen uit het dorp als de stad Rotterdam is er in de school al veel oog voor diversiteit. Anderzijds speelt de christelijke identiteit op de school een zeer sterke rol wat zich uit bij aardrijkskunde in rentmeesterschap. Deze identiteit zou ook kunnen bijdragen aan het feit dat deze school veel aandacht heeft voor aanpassingsgericht burgerschap, vanwege het doorgeven van normen en waarden in de (christelijke) samenleving.

Op school B is er veel minder sprake van diversiteit op de school. De school staat in Hillegersberg, een welvarende wijk aan de rand van Rotterdam, en ook het overgrote deel van de leerlingen komen uit deze wijk. Leerlingen bewustmaken van de wereld buiten de eigen wijk speelt dan ook een grotere rol op deze school. Mogelijk is het zo dat de docent zich minder richt op individualistisch burgerschap, omdat de leerlingen uit deze wijk gemiddeld al erg kansrijk zijn in de samenleving, en meer op aanpassingsgericht burgerschap, omdat deze leerlingen relatief weinig sociale betrokkenheid laten zien en relatief weinig kennis hebben van andere delen van de samenleving.

School C is een multiculturele school met grotendeels leerlingen uit de stad Rotterdam. Het is een openbare school, wat ervoor zorgt dat er leerlingen met diverse geloofsachtergronden bij elkaar op school zitten. Het contact tussen verschillende culturen maar ook tussen verschillende geloofsidentiteiten vinden hier automatisch meer plaats dan op de andere

twee onderzochte scholen. Dit zorgt echter ook voor botsingen. Op deze school wordt bij aardrijkskunde daarom ook veel aandacht besteed aan discussielessen, welke zorgen voor spanning maar juist ook voor acceptatie van andere culturen. Het doel is om te zorgen dat leerlingen veel oog krijgen voor diverse dimensies, oorzaken en gevolgen, en hier verbanden tussen te leggen, maar ook om te zorgen dat ze leren hun eigen waarden te concretiseren en die van anderen de respecteren. Enerzijds geeft de docent aan dat deze vorm van kritisch-democratisch burgerschapsonderwijs bewust wordt toegepast. Anderzijds wordt het mogelijk gemaakt door de populatie op deze school; op een school met een homogenere groep leerlingen zal deze vorm van burgerschapsonderwijs minder effect hebben doordat er minder verschillen zijn in achtergrond en opvattingen van de leerlingen.

Uit de interviews komt naar voren dat docenten een weinig concreet beeld hebben van de definities van burgerschap of van de verschillen tussen de verschillende typen burgerschap. Het zou daarom zo kunnen zijn dat het type burgerschapsonderwijs dat bij aardrijkskunde wordt gegeven op bepaalde school meer afhangt van het gedrag of bepaalde voorkeuren van de docent, dan een bewuste keuze voor een bepaald type burgerschap.

Wat daarnaast opvalt is dat op de onderzochte scholen het kritisch-democratisch burgerschap onderbelicht blijft ten opzichte van het aanpassingsgerichte en individualistische burgerschap. Dit kan ook te maken hebben met het feit dat de docenten zich niet bewust zijn van de verschillende typen burgerschap. Bovendien kan het lastiger zijn of meer tijd kosten om kritisch-democratisch burgerschapsonderwijs te geven; deze vorm van burgerschapsonderwijs vergt meer inzicht in complexe samenhang, vereist meer kennis en inzicht, en vraagt een actievere houding ten opzichte van bijdragen aan de maatschappij.

## 5.2 AANBEVELINGEN EN BEPERKINGEN

In dit onderzoek is gekeken naar hoe aardrijkskundedocenten in Rotterdam vormgeven aan burgerschapsvorming in hun lessen op het vmbo-onderwijs. Hoewel er overeenkomsten en verschillen zijn op te merken tussen deze scholen in hoe zij vormgeven aan burgerschapsonderwijs binnen aardrijkskunde, kunnen er nog geen algemene uitspraken gedaan worden over burgerschap bij aardrijkskundeonderwijs in Rotterdam of in de grootstedelijke context. Vervolgonderzoek bij meerdere vmbo-scholen in combinatie met interviews met docenten en leerlingen zou meer inzicht in kunnen brengen in de algemene tendens van burgerschapsvorming binnen het aardrijkskundeonderwijs op het vmbo. Ook zou een interessante vervolgstap kunnen zijn om te kijken of er verschillen in burgerschapsvorming zijn op te merken tussen scholen in een grootstedelijke context en scholen daarbuiten. Daarbij zou er onderscheid gemaakt kunnen worden tussen scholen met verschillende opleidingsniveaus en religieuze identiteit.

Docenten geven heel verschillend vorm aan burgerschap bij het vak aardrijkskunde. Om docenten meer duidelijkheid te geven hoe burgerschap bij het vak aardrijkskunde vormgegeven kan worden, zouden docenten van elkaar kunnen leren door docenten van diverse scholen bij elkaar in de les te laten observeren en ideeën met elkaar uit te laten wisselen. Zo kunnen docenten bewust aandacht besteden aan specifieke thema's die betrekking hebben op burgerschap.



Om docenten bewuster te maken van burgerschapsonderwijs, zou het kunnen lonen om docenten beter te informeren over de verschillende typen onderwijs. Dit maakt voor de docenten ook inzichtelijker bij welke type(n) burgerschapsonderwijs hun doelen liggen, en waar ze dan op moeten letten. De inzichten van onder andere Leenders, Veugelers en De Kat (2008), Westheimer & Kahne (2004a) en Munniksma et al. (2017) geven duidelijke kaders van de interpretatie van het begrip 'burgerschap'. Deze zouden gebruikt kunnen worden om voor aardrijkskundedocenten scherper te krijgen wat de termen 'burgerschap' en 'burgerschapsvorming' concreet inhouden.

Door meer bewustzijn te creëren over wat de typen burgerschap inhouden, zou er bijvoorbeeld ook meer aandacht kunnen worden besteed aan kritisch-democratisch burgerschapsonderwijs. Anderzijds zou de mate van kritisch-democratische burgerschapsvorming ook deels kunnen afhangen van andere factoren, zoals mogelijkheden die wel, of juist niet, worden geboden door de context van het onderwijs, zoals de samenstelling van de leerlingen in een klas (denk aan school C).

Om leerlingen burgerschapscompetenties te leren zou op basis van het huidige onderzoek scholen kunnen worden aanbevolen om bijvoorbeeld debatten en discussies in de klas te houden en opdrachten in de leefomgeving buiten school te doen. Echter, de huidige resultaten zijn niet direct te generaliseren naar andere scholen en andere contexten. Om concrete aanbevelingen aan scholen te kunnen doen over hoe zij leerlingen burgerschapscompetenties effectief kunnen bijbrengen, zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op het in kaart brengen van de diverse werkvormen die gebruikt kunnen worden om burgerschapscompetenties aan te leren of te versterken, en te onderzoeken wat de effectiviteit van die diverse werkvormen is op ontwikkeling van burgerschapscompetenties bij leerlingen. Het zou interessant zijn om hierbij ook te onderzoeken of er verschillen zitten in de effectiviteit van werkvormen tussen verschillende scholen of verschillende contexten. Op basis van zo'n onderzoek zouden aanbevelingen aan scholen omtrent burgerschapsonderwijs toegespitster en meer *evidence-based* kunnen worden.



## 6. Referenties

- Beane, J. A. (2002) Beyond self-interest: a democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59, 25-28.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Braster, J. F. (2000). *De kern van casestudy's*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). Leerlingen in het voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op: 24 februari 2019 van: <https://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?PA=80040ned>
- Cogan, J. J., & Morris, P. (2001). The development of civics values: An overview. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 1-9.
- Dagevos, J. (2006). *Hoge (jeugd) werkloosheid onder etnische minderheden: Nieuwe bevindingen uit het LAS-onderzoek*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dagevos, J. (2009). *Ruimtelijke concentratie van niet-westerse migranten: achtergronden, gevolgen en aangrijpingspunten voor het beleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dagevos, J., & Grundel, M. (2013). *Biedt het concept integratie nog perspectief?*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- De Beer, P. (2004). Rotterdam moet hoogopgeleiden lokken. *Economisch-Statistische Berichten*, 89(4423), 3-4.
- De Groot, I. & B. Eidhof(2017) . Democratisch burgerschapsonderwijs & scholierenverkiezingen. Een verkennend onderzoek naar de huidige en wenselijke vormgeving van scholierenverkiezingen in Nederland anno 2017 Utrecht: UvH
- Dekker, H. (1994). Socialization and education for young people for democratic citizenship-theory and research, en Edwards. L, Munn, P. y Folgeman, K., *Education for Democratic Citizenship in Europe-New Challenges for Secondary Education*, Swets and Zeitlinger.
- Edelson, D. C., Shavelson, R. J., Wertheim, J. A., Bednarz, S. W., Heffron, S., & Huynh, N. T. (2013). A Road Map for 21st Century Geography Education. *National Geographic Society*.

- Esteves, M. (2015). Citizenship Education—what Geography Teachers think on the subject and how they are involved?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 447-451.
- Geldof, D. S. (2013). Hoe migratie onze samenleving verandert. *Acco, Leuven*.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hamstra, D. G., & Van den Ende, J. (2006). De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën. *CPS onderwijsontwikkeling en advies*.
- Hansma, J., Velthoven, S. V., Schouten, S., Wit, I. D., & Veeken, L. (2009). *Raamwerk Burgerschap: van idee naar werkelijkheid* (Master's thesis).
- Heffron, S.G. and Downs, R.M. (2012) *Geography for Life: National Geography Standards*, 2nd ed. Washington, D.C.: National Council for Geographic Education
- Hurenkamp, M. (2017). *Met opgeheven hoofd. Sociaal burgerschap aan het begin van de 21e eeuw*. Van Gennep.
- Informatie gemeente Rotterdam. Geraadpleegd op: 4 februari 2019 van: <https://allecijfers.nl/gemeente/rotterdam/>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jakson, J. (2008). Hoe geef je les in kritisch burgerschap? *S&D* 9, 47-53.
- Klaassen, I. T., & Vries, J. D. (2013). *Visie op vorming: de visie van scholen op burgerschapsvorming in het onderwijs* (Master's thesis).
- Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (2017a), *Onderwijs 2032, KNAG en curriculumherziening*. <http://geografie.nl/onderwijs/belangenbehartiging/onderwijs2032> geraadpleegd: 02-05-2019
- Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (2017b), *Visie op het aardrijkskundeonderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs naar aanleiding van Curriculum.nu*. <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Visie-definitief-KNAG-3.pdf> geraadpleegd op: 30-04-2019

- Kooiman, A. J. (2012). *Kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving. Een onderzoek naar kritisch-democratisch burgerschap binnen het domein Leefomgeving van het examenprogramma aardrijkskunde Tweede Fase* (Master's thesis).
- Lambert, D., & Machon, P. (2001). Citizens in a risky world. *Citizenship through secondary geography*, 199-209.
- Lambert, D.M. (2017). The relevance of geography for citizenship education. In: *Leite, L and Dourado, L and Afonso, A and Morgado, S, (eds.) Contextualizing teaching to improve learning: The case of science and geography. Nova, USA*
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een Kritisch-Democratisch burgerschap. *Pedagogiek 24(4)*, 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38(2), 155-170.
- Maas, M. W. (2018). *Burgerschapsvorming in aardrijkskundeonderwijs* (Master's thesis).
- Matena, S. (2007). Europese burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs 1957-2007: een onderzoek naar Europees en Nederlands beleid.
- Munniksmas, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*.
- Noordink, H., 2011. *Vakdossier aardrijkskunde Stand van zaken in de tweede fase*, Enschede : SLO.
- NRC (2018). Hoe gaat het met Rotterdam?  
<https://www.nrc.nl/nieuws/2018/01/26/kijken-in-de-wijken-a1589660>  
 Geraadpleegd op: 17 maart 2019
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke-on-Trent Staffordshire: Trentham Books.
- Penick, N.I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The career development quarterly*, 40 (3), 208-222.
- Schmidt, S. J. (2011). Making space for the citizen in geographic education. *Journal of Geography*, 110(3), 107-119.

- SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (2013). Toelichting en verantwoording aardrijkskunde vmbo.  
<http://leerplaninbeeld.slo.nl/toelichtingen/aardrijkskunde-vmbo.pdf>  
 Geraadpleegd op: 25 februari 2019
- Snel, E., Hoogmoed, K., & Odé, A. (2015). Actief burgerschap en leefbaarheid in twee Rotterdamse wijken. *Bestuurswetenschappen*, 69 (2), 71-84.
- Spierings, F., & Meeuwisse, M. (2012). Wijken van waarde.
- Stichting Nederlands Debat Instituut (2017). Schooldebatteren. Jaarverslag 2016-2017. <http://www.schooldebatteren.nl/wp-content/uploads/2017/12/Jaarverslag-2016-2017.pdf>  
 Geraadpleegd op: 24 februari 2019
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische studiën*, 87(5), 313-333.
- Terren, E. (2002). Post-modern Attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37(2), 161-177.
- Thijs, A., Langberg, M., & Berlet, I. (2009). Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak. Enschede: SLO.
- Van Assema, P., Mesters, I., & Kok, G. (1992). Het focusgroep-interview: een stappenplan. *The focus group interview: stepwise guidelines.*) TSG (*Dutch Journal of Health Sciences*), 7, 431-7.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.
- Veugelers, W.M.M.H. (2010). Denken over burgerschapsvorming. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap* (pp. 43-60). Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Van den Berg, G. (2009). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens-en Maatschappijvakken.
- Van Gunsteren, H.R. (1998). A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracy. Boulder: Westview Press.
- Van der Hoek, B., & Wilschut, A. (2012). De maatschappelijke taak van het onderwijs. *Burgerschapsvorming en de maatschappijvakken*, 7-32 en *de maatschappijvakken*, 33-59.

Van Kemenade, J. (1996). Compenseren. Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs 58, 7-8.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs. (2018, juni 5). [www.overheid.nl](http://www.overheid.nl). Geraadpleegd op: <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>

Williams, M. (2001). Citizenship and democracy education. Geography's place: an international perspective. *Citizenship through secondary geography*. London & New York. Routledge Falmer, 31-41.

Zonneveld, L. (1972). Maatschappijleer als preventief politiewerk. Vernieuwing van opvoeding en samenleving, (34), 166-175. (Dit artikel verscheen ook in Jeugdwerk Nu, in De school in het kapitalisme (Amsterdam: Van Gennep, 1974) en in iets andere vorm in De Groene Amsterdammer.)