

Creativiteit verrijkend voor burgerschapsonderwijs?

door Noah Reiss (1020986)

Begeleider: Eva Mulder

Tweede lezer: Pieter van Rees

Coördinator: Neha Miglani

Universiteit voor Humanistiek, 2024

Master Scriptie voor Burgerschap en Kwaliteit van Samenleven

Woordenaantal: 16106 ('inleiding' tot en met 'conclusie')

Inhoudsopgave

Abstract	3
Inleiding	4
Probleemstelling	6
Doelstelling	7
Onderzoeksvragen	9
Methoden	13
Bevindingen	16
Discussie	30
Conclusie	34
Literatuur	35
Bijlage	38
Dankwoord	39

Abstract

In dit scriptieonderzoek is tegen de achtergrond van de gesignaleerde uitdagingen en beperkingen van het burgerschapsonderwijs in Nederland onderzocht op welke manieren creatieve werkvormen effectief zouden kunnen bijdragen aan burgerschapsonderwijs bij het vmbo. Centraal daarbij stonden de creatieve werkvormen die gebruikt waren in de casus van het educatieproject 'Welkom in mijn Buurt' in Amsterdam-Noord. Dit educatieproject vond plaats op een vmbo school en verschaftte de leerlingen een burgerschapsonderwijsprogramma waarin creatieve werkvormen leidend waren. Onderzoek van relevante literatuur omtrent creativiteit en (burgerschaps)onderwijs en de verkregen inzichten uit de casus worden gecombineerd om te komen tot een voorlopige conclusie met betrekking tot het gebruik van creatieve werkvormen ter verrijking van het burgerschapsonderwijs in Nederland en tot aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Inleiding

De Nederlandse overheid streeft ernaar scholieren voor te bereiden op een leven als actieve burgers die bereid zijn te participeren in de maatschappij en kennis hebben van de basiswaarden van de democratische rechtstaat.

Wettelijk kader

Deze zogenaamde burgerschapsopdracht werd in 2006 wettelijk verankerd en in 2021 aangepast. Sindsdien gelden voor bevordering van burgerschap nieuwe wettelijke eisen voor het (speciaal) basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs waarmee de wettelijke opdracht om “actief burgerschap en sociale cohesie” te bevorderen de oorspronkelijke burgerschapsopdracht uit 2006 wordt verduidelijkt. Voor het mbo zijn er de al langer geldende wettelijke eisen zoals vastgelegd in de kwalificatie-eisen burgerschap (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). De uitvoering van de burgerschapsopdracht wordt nagestreefd middels het vormgeven en aanbieden van burgerschapsonderwijs.

Nieuwelink (2023) stelt dat goed burgerschapsonderwijs belangrijk is omdat kritische burgers met een bereidheid tot actieve participatie de weerbaarheid -en het goed functioneren van de democratische rechtstaat bevorderen (pp. 15-16).

Het is dan ook belangrijk te begrijpen wat de basiswaarden van de democratische rechtstaat inhouden en hoe deze in relatie staan tot de burgerschapsopdracht en het burgerschapsonderwijs.

Burgerschapsopdracht

De basiswaarden van de democratische rechtstaat zoals deze in de wet op de burgerschapsopdracht zijn aangegeven zijn *vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit*. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) stelt daarbij in algemene bewoordingen dat de basiswaarde vrijheid dient te worden bevorderd door aandacht voor vrijheid van meningsuiting en autonomie, gelijkwaardigheid, in het kader van het gelijkheidsbeginsel, door het afwijzen van discriminatie en solidariteit door het stimuleren van verdraagzaamheid, begrip en verantwoordelijkheidsbesef en het afwijzen van onverdraagzaamheid.

Scholen dienen gericht aandacht te geven aan het bevorderen van burgerschap en sociale cohesie, maar hebben veel vrijheid hoe ze het burgerschapsonderwijs willen inrichten. Wel is sprake van een deugdelijkheidseis en hebben schoolbesturen een inspanningsverplichting om alles te doen wat nodig is om de opdracht tot bevordering van burgerschap in lijn met de wet op hun school in de praktijk te brengen en zichtbaar te laten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). De burgerschapsopdracht geldt voor alle vormen van onderwijs, inclusief het voortgezet onderwijs (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo), (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het praktijkonderwijs (po).

Burgerschapsonderwijs

De Inspectie van het Onderwijs, namens het Ministerie van OCW verantwoordelijk voor het toezicht op het onderwijs in Nederland, ziet toe op de naleving van de burgerschapsopdracht. De Inspectie hanteert daarbij een aantal centrale elementen aan ten aanzien van het burgerschapsonderwijs welke verschillend geformuleerd zijn voor het primair (po), voortgezet (vo) en speciaal (so) onderwijs, respectievelijk voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

Voor het po, vo en so gaat het daarbij om de volgende centrale elementen:

Ten eerste dient het burgerschapsonderwijs actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen op drie niveaus: 1) bevorderen van kennis van de basiswaarden van de democratische rechtstaat en het respecteren daarvan. 2) het verwerven van competenties die in dienst staan van het bevorderen van participatie binnen de pluriforme democratische samenleving. 3) het leren over -en omgaan met verschillen in cultuur en mening.

Ten tweede dient het burgerschapsonderwijs doelgericht, samenhangend en herkenbaar te zijn. 'Doelgericht' in de zin dat het burgerschapsonderwijs concrete leerdoelen dient te hebben waaruit zichtbaar is welke competenties de school nastreeft met het burgerschapsonderwijs. 'Samenhangend' doordat het burgerschapsonderwijs logisch opgebouwd dient te zijn, opdat tussen de verschillende onderwijsonderdelen samenhang te herkennen valt. 'Herkenbaar' betekent hier dat de invulling die de school geeft aan het burgerschapsonderwijs te herkennen is in de praktijk (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023)..

Ten derde dient de schoolomgeving een sociale cultuur te bieden, opdat de leerlingen zich veilig voelen te oefenen met de eerdergenoemde basiswaarden.

Voor het mbo zijn de centrale elementen van de opdracht het bevorderen van de burgerschapscompetenties van hun studenten op een viertal maatschappelijke domeinen, te weten: het politiek-juridische domein, het sociaal-maatschappelijke domein, het economische domein en de competenties voor vitaal burgerschap.

Probleemstelling

Het burgerschapsonderwijs in Nederland kent in de praktijk diverse uitdagingen en beperkingen, zoals recent samengevat door de Inspectie van het Onderwijs in het rapport “De Staat van het Onderwijs 2024” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024).

Zo laten jaarlijkse metingen bijvoorbeeld zien dat de middels burgerschapsonderwijs bereikte burgerschapscompetenties van leerlingen in Nederland in 2022 waren gedaald ten opzichte van de vorige meting en een stuk lager zijn dan die van leerlingen in landen als Zweden, Noorwegen en Denemarken.

Deze burgerschapscompetenties zijn daarbij in kaart gebracht ten aanzien van vier domeinen, namelijk ‘democratie’, ‘maatschappelijke basiswaarden’, ‘maatschappelijke participatie’ en ‘identiteit’, conform de door de ‘International Civic and Citizenship Education Study’ (ICCS) gehanteerde systematiek (Schulz et al., 2023, pp. 27-35). Het kennisniveau van Nederlandse voortgezet onderwijs leerlingen ten aanzien van deze competenties is laag. Een op de zeven leerlingen heeft weinig kennis van basale begrippen zoals gelijkheid voor de wet of geheime stemmingen bij verkiezingen. Leerlingen hebben ook relatief weinig vertrouwen in hun burgerschapsvaardigheden en geven aan dat er op school weinig aandacht aan wordt besteed. De opvattingen van leerlingen in Nederland over burgerschap is door de jaren weinig veranderd. Leerlingen vinden vooral het stemmen bij verkiezingen, volgen van politiek nieuws en zich kunnen mengen in politieke discussies belangrijk. Deze interesses doen weinig recht aan de vier burgerschapscompetenties (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024, pp. 45-47).

Naast de in het adviesrapport geconstateerde beperkingen en uitdagingen van het burgerschapsonderwijs in Nederland, stelde Nieuwelink (2023) bovendien dat er onduidelijk heerst over welke lesmethoden precies gehanteerd moeten worden om invulling te geven aan het burgerschapsonderwijs en is tot nu toe weinig systematisch geanalyseerd in hoeverre deze lesmethoden voldoende toereikend zijn (p. 44).

Dit biedt dan ook mogelijkheden en kansen voor nieuwe benaderingen ten aanzien van de invulling van het burgerschapsonderwijs.

Doelstelling

Het doel van deze scriptie is dan ook om te onderzoeken in hoeverre een creatief lesprogramma wellicht zou kunnen bijdragen aan het bereiken van de leerdoelen van het burgerschapsonderwijs in Nederland.

Mijn uitgangspunt daarbij is, naast onderzoek van relevante literatuur, het zogenaamde “Welkom in mijn Buurt” project in Amsterdam-Noord op de vmbo school ABC Noorderlicht, tevens mijn stageproject van vorig jaar.

‘Welkom in mijn Buurt’ is in 2022 opgezet in de context van de gentrificatie zoals deze in Amsterdam-Noord plaatsvond. Inhoudelijk richt het project zich voornamelijk op creatieve werkvormen, waarin de leerlingen worden uitgedaagd om op verschillende manieren hun mening te uiten over de veranderingen in hun buurt door toedoen van gentrificatie. In het projectplan speelde de term ‘empowerment’ een wezenlijke rol. Het project diende ertoe om de leerlingen te trainen in hun maatschappelijke meningsvorming en het vervolgens verenigen en uitdragen van deze meningen op een constructieve manier. Dit resulteerde onder andere in een door de leerlingen opgesteld schriftelijk manifest dat door hen werd toegelicht en aangeboden aan twee Amsterdamse wethouders die zich in hun werkzaamheden veel met het stadsdeel Noord bezighouden.

Een wezenlijk onderdeel en doel van het “Welkom in mijn Buurt” project was ook om deze vmbo-leerlingen middels een creatief lesprogramma burgerschapsonderwijs op een manier aan te bieden die hun mogelijk meer leert en uitdaagt dan de huidige vorm van burgerschapsonderwijs in hun curriculum. De achterliggende gedachte daarbij was dat vmbo-leerlingen worden onderschat als het gaat om het kunnen begrijpen en bespreken van thema’s rondom burgerschap (Welkom in mijn Buurt, 2022).

Maatschappelijke relevantie

Vanuit maatschappelijk oogpunt is burgerschapsonderwijs geen nieuw onderwerp. Uit de inleiding van deze scriptie is al aangegeven dat het aangeboden burgerschapsonderwijs in Nederland vanuit de achterliggende burgerschapsopdracht onderhevig is aan beperkingen en uitdagingen. Zo is de invulling van burgerschapsonderwijs geregeld onderhevig aan bijvoorbeeld de wisselende eisen die politici aan deze invulling stellen of aan de regelmatig geuite kritiek op de bestaande invulling van onderwijsprogramma’s (Schmidt & Price, 2020).

Met deze scriptie beoog ik bij te dragen aan de maatschappelijke discussie hoe het burgerschapsonderwijs mogelijk effectiever zou kunnen worden ingevuld, met als invalshoek of bestaande burgerschapsonderwijs curricula te verrijken zijn door deze aan te vullen met een creatief lesprogramma waarin verschillende creatieve werkvormen aan de orde komen. Het uit burgerinitiatief ontstane educatieproject Welkom in mijn Buurt dient daarbij als voorbeeld voor het zoeken naar alternatieve effectieve manieren om invulling te geven aan het burgerschapsonderwijs.

Wetenschappelijke relevantie

Ook vanuit een wetenschappelijk perspectief is de invulling van (burgerschaps)onderwijs met behulp van creatieve benaderingen een onderwerp dat in de literatuur besproken wordt vanuit een verscheidenheid aan invalshoeken. Zo is de algemene pedagogische waarde van kunstonderwijs bijvoorbeeld ruim uiteengezet door Gert Biesta in zijn werk *Letting Art Teach* (2017).

Ook de meer specifieke relatie tussen creativiteit en burgerschapsonderwijs wordt in de wetenschappelijke literatuur besproken vanuit diverse invalshoeken. Bijvoorbeeld hoe het gebrek aan een creatieve invulling van burgerschapsonderwijs curricula nadelen kan hebben voor het identiteitsvormingsproces van leerlingen (Gholami, 2016). Daarnaast hoe creatieve invulling van burgerschapsonderwijs als instrument kan dienen om sociale ongelijkheid in stedelijke omgevingen tegen te gaan (Lucio-Villegas et al., 2016) en bijvoorbeeld ook in hoeverre historische stedelijke omgevingen op een creatieve, interactieve manier ingezet kunnen worden als deel van burgerschapsonderwijs curricula (Popovic et al., 2020).

Daarnaast is burgerschapsonderwijs uiteraard ook buiten de context van creatief onderwijs op interessante manieren onderzocht. Zo is onderzocht of en hoe de culturele pluraliteit van een hedendaagse samenleving als basis kan dienen voor de invulling van burgerschapsonderwijs curricula (Viana & Serrano, 2010), of de vermeende potentie van burgerschapsonderwijs om een veerkrachtige democratische gezindheid onder jongeren te bevorderen (Nieuwelink, 2023). Verder is onderzocht in hoeverre narratief leren innoverend zou kunnen werken voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs curricula (Al Bazi, 2018), en of burgerschapsonderwijs een rol zou kunnen spelen bij het cultiveren van religieuze tolerantie (Broer et al., 2018).

Deze verschillende invalshoeken laten zien dat er binnen de wetenschap veel interesse is om na te gaan hoe het burgerschapsonderwijs op nieuwe, innovatieve manieren ingezet en ingevuld zou kunnen worden. Hetzij om met burgerschapsonderwijs nieuwe functies of leerdoelen te bereiken, bijvoorbeeld het bevorderen van een veerkrachtige democratische gezindheid, hetzij door de huidige invulling van het burgerschapsonderwijs te verrijken met een nieuw soort invulling van het lesprogramma.

Deze scriptie sluit aan op de laatstgenoemde invalshoek, en beoogt te onderzoeken in hoeverre het toepassen van creatieve werkvormen effectief kan bijdragen aan het burgerschapsonderwijs. De scriptie sluit daarmee goed aan bij een recent artikel van Nieuwelink (2024) waarin besproken wordt hoe kunstonderwijs eventueel als basis van burgerschapsonderwijs zou kunnen dienen. Een verschil tussen het recente artikel van Nieuwelink en deze scriptie is dat daar waar Nieuwelink uitsluitend theoretiseert hoe kunstonderwijs de basis zou kunnen vormen voor burgerschapsonderwijs, deze scriptie daarnaast ook, aan de hand van empirisch verkregen gegevens, onderzoekt hoe een creatief lesprogramma in de praktijk verrijking kan bieden aan de huidige invulling van burgerschapsonderwijs. De beperkingen en uitdagingen van het burgerschapsonderwijs in Nederland vormen de basis voor de behoefte aan verrijking. Het kennishiaat waar deze scriptie invulling aan hoopt te geven is de volgende invalshoek: de rol die creatief onderwijs, met behulp van diverse creatieve werkvormen, al dan niet kan hebben voor het vormgeven van effectieve burgerschapsonderwijs.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag die centraal staat in deze scriptie luidt: “Kunnen creatieve werkvormen in het vmbo effectief bijdragen aan burgerschapsonderwijs?”

Ter ondersteuning van het beantwoorden van de hoofdvraag zijn een drietal deelvragen opgesteld:

- 1) Wat zijn de beperkingen van het bestaande burgerschapsonderwijs?
- 2) Wat zijn beloftes van het gebruik van creatieve werkvormen voor burgerschapsonderwijs?
- 3) Hoe lijken de creatieve werkvormen uit de casus van Welkom in mijn Buurt al dan niet bij te dragen aan burgerschapsonderwijs?”.

Relevante concepten

Burgerschap

Nieuwelink (2023) stelt dat het lastiger is dan het lijkt om vast te stellen wat precies ‘burgerschapsonderwijs’ is, aangezien hiervoor eerst duidelijk moet zijn wat er onder ‘burgerschap’ wordt verstaan, een begrip waar verschillende visies op bestaan; een voorbeeld is de visie van actief burgerschap, waarbij de nadruk ligt op het verenigen van mensen van verschillende gemeenschappen om zo gezamenlijk hulpproject voor een lokaal probleem te organiseren; een andere visie benadrukt het voeren van dialoog en kritische reflectie op het eigen handelen als essentie van ‘burgerschap’ (p. 30). ‘Actief burgerschap’ is een notie van burgerschap, waarbij de nadruk ligt op het aannemen van een actieve rol als burger binnen een gemeenschap en daarop aansluitend het initiatief nemen om over te gaan tot actieve participatie in de gemeenschap (Davies & Evans, 2002, pp. 73-74).

Wilschut en Nieuwelink (2016) definiëren burgerschap als het lidmaatschap van een samenleving met als centraal uitgangspunt de gelijkwaardigheid en verantwoordelijkheid van de leden onderling en naar elkaar toe. Aansluitend op deze definitie maken zij onderscheid tussen twee aspecten van burgerschap, namelijk ‘identiteit’ en ‘normativiteit’.

Hierbij duidt identiteit op dat het belangrijk is dat een burger zich betrokken voelt bij de samenleving en zich identificeert als deel van de bevolking van bijvoorbeeld een land, een stad of een school. Als de burger zich niet als zodanig kan identificeren, dan zal deze burger minder snel bereid zijn een actieve rol te spelen in de gemeenschap. Normativiteit duidt op het belang van het kunnen afwegen van bijvoorbeeld privébelangen tegenover een ‘algemeen belang’. Ook duidt normativiteit op het bestaan van overeenstemming over de waarden die voor burgerschap belangrijk zijn zoals tolerantie en respectvolle omgang, al kunnen verschillende opvattingen bestaan over de invulling van deze waarden. Aan deze notie van burgerschap koppelen Wilschut en Nieuwelink ook het begrip ‘zelfbestuur’: het vermogen van burgers om hun eigen levens vorm te geven en de bereidheid een maatschappelijke en politieke bijdrage te leveren (pp. 1-2).

Samenvattend stellen Wilschut en Nieuwelink (2016) dat “burgerschap gaat over mensen die op basis van gelijkheid een bijdrage leveren aan het zelfbestuur van hun gemeenschappen. Over het belang van actieve betrokkenheid bestaat overeenstemming maar niet over de manier waarop en de uitkomst ervan. Dat is onderdeel van debat tussen vrije en gelijke burgers (p.3).”

Biesta (2011) onderscheidt twee opvattingen van burgerschap. De eerste van deze opvattingen is burgerschap als een sociale identiteit. Deze opvatting benadrukt de rol die een individu tot zich neemt in een samenleving en hoe dit individu het leven in een samenleving ervaart. De tweede van deze opvattingen is burgerschap als een politieke identiteit. Deze opvatting benadrukt hoe individuen zich tot elkaar verhouden. Deze politieke identiteit slaat op de verhoudingen tussen individuen en de staat met betrekking tot de rechten en plichten van een individu. Een ander onderdeel van de politieke identiteit is de bijdrage van een individu bij collectief overleg -en beslissingsvorming (p. 1).

In deze scriptie spelen beide opvattingen, zoals Biesta die uiteenzet, een rol. Burgerschap als een sociale identiteit sluit aan bij de casus van Welkom in mijn Buurt aangezien dit project zich richtte op de samenlevingservaringen van middelbare scholieren van circa 15 jaar. Het

Welkom in mijn Buurt project was hierbij hoofdzakelijk gefocust op hoe de leerlingen hun levens ervaren te midden van de plaatsvindende gentrificatie in hun omgeving. De opvatting van burgerschap als politieke identiteit zal ook van belang zijn voor deze scriptie: de leerlingen van Welkom in mijn Buurt gaven gedurende mijn stage vaak aan te wensen meer betrokken te willen zijn bij de beslissingsvorming rondom de veranderingen in hun buurt, hetgeen duidt op burgerschap als politieke identiteit.

Burgerschapsonderwijs

Burgerschapsonderwijs draait om het aanbieden van scholing aangaande aspecten van burgerschap. Biesta (2013) stelt dat een nadruk op een actieve houding en gemeenschap leerzaam en belangrijk zijn in de context van burgerschapsonderwijs, maar dat men hierbij erop dient te letten dat burgerschapsonderwijs leerlingen kennis laat maken met burgerschap als zowel een sociaal fenomeen als een politiek fenomeen (p. 115).

Over hoe men dit het beste dient vorm te geven bestaan meerdere visies, waarvan Kokx (2019) er drie presenteert (pp. 2-4): Zo stelt Eidhof (2018) dat men burgerschapsonderwijs het beste dient vorm te geven aan de hand van een nationale definitie van burgerschap. Daartegenover staat bijvoorbeeld de opvatting van Vermeulen (2007), welke stelt dat burgerschapsonderwijs belangrijk is, maar idealiter zonder een nationale definitie van burgerschap, zodat burgerschapsonderwijs niet als indoctrinatiemiddel gebruikt kan worden. Hurenkamp en Tonkens (2011) hechten minder belang aan burgerschapsonderwijs, aangezien zij stellen dat burgers al genoeg motivatie hebben om actief bij te dragen aan de samenleving, maar dikwijls het gevoel krijgen niet gehoord te worden door de overheid. Om die reden stellen Hurenkamp en Tonkens (2011) dat maatschappelijke initiatieven de beste manieren zijn voor burgers om kennis te maken met de ingewikkeldheden van de samenleving en dat het tegelijkertijd aan de overheid is om een betere omgang met de burgers te faciliteren.

Creativiteit, creatief onderwijs en creatieve werkvormen

Creativiteit

Het definiëren van het begrip 'creativiteit' vraagt om een behoedzame benadering. Zo stelt Epstein (1990) dat hoe meer aandacht besteedt wordt aan het kaderen van de term 'creativiteit', hoe lastiger het wordt om bepaald gedrag als 'creatief' te kunnen herkennen. Een handeling kan in de ogen van het ene individu als creatief gezien worden, maar een ander kan dezelfde handeling als iets alledaags zien en niet als een uiting van creativiteit. Epstein betoogt dat 'generative phenomena' de meest fundamentele indicaties zijn van creativiteit. Met 'generative phenomena' doelt hij op een gedraging of vaardigheid die nieuw is voor een individu en generatief in de zin dat het individu de nieuw aangeleerde gedraging of vaardigheid combineert met gedragingen of vaardigheden die voor het individu al bekend waren (p. 139). Runco (1993) borduurt voort op Epstein's theorie over de dynamiek tussen nieuw aangeleerde en reeds aangeleerde gedragingen of vaardigheden. Dit doet hij door karakteristieken toe te schrijven aan deze dynamiek en de creativiteit die deze dynamiek teweegbrengt. De eerste van deze karakteristieken is het verkrijgen van een 'inzicht' door een nieuwe gedraging of vaardigheid te combineren met een reeds aangeleerde gedraging of vaardigheid. Door het maken van een dergelijke combinatie ontdekt een individu een onderlinge verbinding tussen de aangeleerde gedragingen of vaardigheden. Het ontdekken van zo'n soort verbinding noemt Runco een inzicht, wat van toepassing is op het vinden van oplossingen voor problemen. Echter, creativiteit is niet altijd verbonden aan probleemoplossingen. Creativiteit draait vaak om zelfexpressie, zonder dat daarbij een bepaald probleem opgelost dient te worden. Daarom haalt Runco ook de volgende karakteristiek van creativiteit aan, namelijk 'originaliteit'. Originaliteit valt te verstaan als het uiten van -en in praktijk brengen van nieuwe ideeën, zowel als het gaat om het uiten van gevoelens als om het volbrengen van een taak of het oplossen van een probleem. Een begrip wat Runco verbindt aan originaliteit is 'flexibiliteit', aangezien flexibiliteit eraan bijdraagt dat een individu unieke manieren kan bedenken om problemen op te lossen en nieuwe ideeën kan ontdekken. Tenslotte stelt Runco dat 'intrinsieke motivatie' essentieel is voor het bewerkstelligen van creativiteit. Intrinsieke motivatie is namelijk van belang voor het teweegbrengen van de vereiste toewijding en discipline om de vaardigheden en informatie op te doen die nodig zijn om een opdracht of een probleem aan te gaan (pp. 54-62). Uit het

voorgaande blijkt dat ‘creativiteit’ fundamenteel gezien duidt op het combineren van een nieuwe aangeleerde gedraging of vaardigheid met een die al bekend was voor het individu in kwestie. De creativiteit die uit een dergelijke combinatie naar voren komt wordt getypeerd door het genereren van een inzicht, originaliteit en flexibiliteit en tenslotte de aanwezigheid van een intrinsieke motivatie.

Creatief onderwijs

Runco (2008) stelt dat voor educatie zowel kritisch denken als creatief denken belangrijke vaardigheden zijn voor leerlingen om mee in aanraking te komen. Hij wijdt hier verder over uit door te stellen dat beide vormen van denken ook van belang zijn voor de vormgeving van creatieve educatie. Kritisch denken is volgens hem een vereiste voor de vormgeving van educatie, welke theoretisch onderbouwd dient te zijn. De vormgeving van educatie behoort niet overgelaten te zijn aan de meningen of speculaties van docenten. Volgens Runco moeten docenten zich ervan weerhouden te experimenteren met hun studenten. Oftewel, het inzetten van creativiteit in het klaslokaal dient theoretisch onderbouwd te zijn. Tegelijkertijd vindt Runco dat sommige educatietheorieën de plank misslaan, ook op het gebied van creatief onderwijs. Hierbij benoemt hij specifiek “performance theories of creativity” als “the least useful theories”, oftewel, creatief onderwijs met een nadruk op het aanleveren van een (creatief) product (p. 1). Biesta (2006) stelt dat creatief handelen niet zozeer waardevol is vanwege het uiteindelijke creatieve product, maar vanwege de kundigheid waarmee het creatieve proces wordt aangegaan (p. 84).

Runco (2008) levert zelf een theorie aan omtrent creatief leren welke aansluit op het leggen van de ‘juiste’ nadruk op het creatieve proces. Deze theorie noemt hij de ‘original interpretation of experience’. Runco’s theorie stelt dat elk individu de capaciteit heeft om een unieke opvatting te creëren van gebeurtenissen of diens omgeving. Als een dergelijke unieke opvatting zowel een waardevolle als originele interpretatie betreft, dan is er sprake van creativiteit. Een goed vormgegeven curriculum dient leerlingen de gelegenheid te bieden om hun originele interpretaties te vormen en te uiten. Hierbij zijn goede rolmodellen ook van belang, omdat een goed rolmodel leerlingen de indruk kan geven dat originaliteit iets moois en waardevols is. Runco concludeert dat een curriculum wat ruimte biedt voor originele interpretaties een klasklimaat bewerkstelligt waarbinnen zelfexpressie verwelkomd wordt. Immers, als een leerling leert originele interpretaties te vormen en te uiten, dan leert de leerling om zichzelf te uiten. Runco voegt hier nog aan toe dat dit een reden is dat tolerantie van belang is in het klaslokaal, omdat leerlingen zich niet veilig zouden voelen om zichzelf te uiten als tolerantie in het klaslokaal ontbreekt (pp. 2-3).

Creatieve werkvormen

Het is lastig om een begrip als ‘creatieve werkvormen’ theoretisch te kaderen, aangezien er veel creatieve werkvormen te bedenken zijn. Dit zorgt ervoor dat het moeilijk is om vast te stellen wat een werkvorm precies creatief maakt en wanneer een creatieve bezigheid precies een werkvorm is. Hierom ligt de nadruk van deze theoretische kadering niet zo zeer op wat een creatieve werkvorm is, maar op hoe een creatieve werkvorm geëvalueerd en herkend kan worden als een ‘juist’ vormgegeven creatieve werkvorm.

Biesta (2018) stelt dat de aanwezigheid van creativiteit en de focus op identiteit en expressie op zich niet voldoende zijn voor de vormgeving van creatief georiënteerd onderwijs, maar dat het belangrijker is dat de juiste soort creativiteit gekoppeld wordt aan de juiste identiteit (p. 14). In het geval van de casus van deze scriptie duidt dit op leerlingen in het vierde jaar van hun vmbo-opleiding. Voor de casus van Welkom in mijn Buurt betekent dit dat de nadruk ligt op hoe de creatieve werkvormen in het lesprogramma al dan niet de leerlingen in aanraking laten komen met burgerschapsvaardigheden. Oftewel, bij de creatieve werkvormen van Welkom in mijn Buurt is geëvalueerd of op de ‘juiste’ manier creativiteit onderdeel is gemaakt van de werkvorm. Denk hierbij aan het maken van podcasts of het schilderen van de lunchtafels op het schoolplein. Hiervoor baseer ik mij op zowel wetenschappelijke literatuur als de data die ik gedurende mijn stagetraject bij Welkom in mijn Buurt heb verzameld, conform de methodologie zoals die bij het onderzoeksdesign van deze scriptie is uiteengezet. In het stukje “Methode” zal worden uitgeweid over de wetenschappelijke literatuur die

gebruikt is bij het evalueren van de creatieve werkvormen van Welkom in mijn Buurt. Ook zal daar de samenstelling van de empirische data en de methode van analyse van deze data verder worden gespecificeerd.

Over creatief handelen stelt Biesta (2006) dat de waarde van het creatief handelen niet zozeer ligt in het uiteindelijke product dat gemaakt wordt. Deze waarde ligt eerder in de kundigheid waarmee dit creatieve proces wordt aangegaan; de uitvoering is belangrijker dan het resultaat (p. 84). Voor de casus van Welkom in mijn Buurt betekent dit dat er in deze scriptie niet zozeer gekeken is naar wat voor product de leerlingen afleverden aan het einde van het educatieproject. In plaats daarvan is meer aandacht geschonken aan hoe de leerlingen te werk gingen en welke inzichten zij naar voren brachten.

Methoden

Dataverzameling

Voor de eerste en tweede deelvraag heb ik gebruik gemaakt van een literatuuronderzoek. Hierbij heb ik literatuur verzameld die te maken heeft met de onderwerpen (burgerschap)onderwijs, creativiteit en creatief onderwijs. Voor het literatuuronderzoek zijn Biesta (2011; 2017) en Nieuwelink (2023; 2024) goede voorbeelden van sleutelauteurs, aangezien zij beiden zich gedurende vele jaren hebben verdiept in thema's van en rondom burgerschapsonderwijs en de waarde die creatieve, kunstgerichte werkvormen kunnen hebben voor (burgerschap)onderwijs.

Op basis van de beoordeelde wetenschappelijke literatuur zijn categorieën beperkingen van burgerschapsonderwijs geïdentificeerd, evenals de waarde die creatieve werkvormen volgens de literatuur zouden kunnen hebben voor burgerschapsonderwijs.

Voor de derde deelvraag heb ik retrospectief data die ik gedurende mijn stage in 2023 verzameld had opnieuw gecodeerd voor dit onderzoek. Deze data zijn gedurende mijn stage verkregen met verschillende onderzoeksmethoden, te weten (participerende) observaties, 'deep hanging out', informele gesprekken en focusgroepen. Voor de analyse van de data in dit scriptieonderzoek zijn de observaties en de focusgroepen gebruikt.

Tijdens de observaties zijn notities gemaakt van de lesactiviteiten van de leerlingen en hoe zij met het lesmateriaal zijn omgegaan. Deze observaties zijn waardevol voor dit onderzoek aangezien ik toentertijd vanuit achter in de klas de leerlingen heb kunnen observeren tijdens de lessen zonder de leerlingen daarbij te storen. Dit is waardevol en belangrijk voor observeren als onderzoeksmethode (Patton, 2015, p. 495). Focusgroepen zijn ook een waardevolle manier van dataverzameling. Door de aanwezigheid van meerdere respondenten kunnen er meerdere perspectieven aan bod komen, daarnaast lijken respondenten over het algemeen focusgroepen prettiger te vinden individuele interviews (Patton, 2015, pp. 698-699).

Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign, etnografie, is hetzelfde gebleven als bij mijn stageonderzoek. Etnografie is als onderzoeksdesign gekozen, omdat het zich richt op de ervaringen en onderlinge interacties van de respondenten; deze respondenten interacteren tevens in gezamenlijkheid met hun omgeving (Patton, 2015, p. 168). Deductieve theoretische sampling is de samplingmethode die ik heb gehanteerd voor dit onderzoek. Deze samplingmethode is namelijk het meest geschikt om representaties van de centrale theoretische concepten ('burgerschapsonderwijs' en 'creatieve werkvormen') naast elkaar te leggen en te onderzoeken. Dit sluit aan op hoe Patton (2015) de waarde van deductieve theoretische sampling uiteenzet (p. 437). Door teksten van auteurs zoals Biesta en Nieuwelink te lezen en te verwerken in mijn onderzoek is het mogelijk een theoretische basis te creëren waartegenover ik de creatieve werkvormen van Welkom in mijn Buurt kan vergelijken.

Analysemethode

De analysemethode voor dit onderzoek betrof een thematische analyse. Een thematische analyse leek mij ook voor deze scriptie het meest geschikt om de creatieve werkvormen van Welkom in mijn Buurt te onderzoeken. Thematische analyse is namelijk gericht op het ontsluiten van centrale thema's, betekenisgevingen en het terugkerende karakter van beide, zoals dit uit een onderzoek naar voren kan komen (Patton, 2015, p. 790).

Codering

De onderzoeksopzet voor deze scriptie betreft een kwalitatieve benadering van een sociaalwetenschappelijk casusonderzoek. De keuze voor deze opzet vloeit voort uit de aard van de data die ik gedurende het etnografische veldwerk voor mijn stageonderzoek heb verzameld en voor deze scriptie opnieuw zal gebruiken. Deze data betreft verschillende focusgroepen en participerende observaties, namelijk vijf focusgroepen en negen participerende observaties. Hierbij waren er 14 respondenten. Deze respondenten bestonden uit 11 meiden en 3 jongens, elk rond de 15 jaar. De data die ik gedurende mijn

stageonderzoek heb verzameld heb ik opnieuw gecodeerd, aangezien ik de data heb hergebruikt voor een nieuw onderzoek. In deze scriptie ligt de focus minder op de ontwikkelingen van de leerlingen zelf, maar meer op hoe de leerlingen reageren op -en omgaan met de creatieve werkvormen. Ik heb daarom gekozen voor een gesloten codering, daar waar ik tijdens de stage zelf een open codering gehanteerd had. Gesloten coderen houdt in dat voor het coderingsproces een van tevoren vastgesteld coderingsschema gehanteerd is (Carpendale et al., 2017, p. 3). Hierbij is gekozen voor de vier inhoudsdomeinen van burgerschapsonderwijs, zoals de 'International Civic and Citizenship Education Study' (ICCS) deze heeft opgesteld.

Aansluitend op de keuze voor het gesloten coderingsproces is gekozen voor een deductieve benadering. Ik ben immers specifiek op zoek naar aanwijzingen die de data van Welkom in mijn Buurt biedt voor het bijdragen aan effectiever burgerschapsonderwijs. Hierom heb ik de vier domeinen van de ICCS als kapstok voor de analyse van de casus gebruikt. De ICCS hanteert deze domeinen om bij verschillende landen, waaronder Nederland, de effectiviteit van het aangeboden burgerschapsonderwijs te evalueren. Ook in 'De Staat van het Onderwijs 2024' gebruikt de Inspectie van het Onderwijs de vier domeinen en de daaruit voortgekomen resultaten van de ICCS als vertrekpunt voor hun rapport (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024, p. 46). De vier inhoudsdomeinen zijn onderverdeeld in verschillende sub-domeinen. Deze sub-domeinen zijn op hun beurt verdeeld in verschillende kernaspecten die deze sub-domeinen kenmerken. Hier volgt een overzicht van deze domeinen. De Nederlandse vertalingen van de inhoudsdomeinen zijn ontleend aan Daas et al. (2023), welke de inhoudsdomeinen hebben voorzien van een vertaling (p. 18). De sub-domeinen en de daarbij behorende kernaspecten zijn niet naar het Nederlands verteld, noch door Daas et al., noch door de Inspectie van het Onderwijs. Om deze reden heb ik zelf Nederlandse vertalingen gekozen voor de sub-domeinen en de daarbij behorende kernaspecten.

Het eerste domein is 'democratie'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'staatsinstellingen', 'economische systemen' en 'civiele samenleving'.

Het tweede domein is 'maatschappelijke basiswaarden'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'gelijkwaardigheid', 'vrijheid', 'rechtstaat', 'duurzaamheid' en 'solidariteit'.

Het derde domein is 'maatschappelijke participatie'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'beslissingsvorming', 'beïnvloeden' en 'deelname aan de gemeenschap'.

Het vierde, en laatste, domein is 'identiteit'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'burgergs', 'burgerlijk zelfbeeld' en 'burgerlijke verbondenheid'.

In de bijlage verschaft ik een coderingsschema waarin overzichtelijk, behalve de hoofddomeinen en sub-domeinen ook de eronder horende kernaspecten terug te vinden zijn.

Al deze domeinen, sub-domeinen en kernaspecten zijn ontleend aan de tekst van de ICCS (Schulz et al., 2023, pp. 27-35). Voor verdere uitleg over deze inhoudsdomeinen, sub-domeinen en kernaspecten is het raadzaam Schulz et al. (2023) raad te plegen. Bij het gesloten coderingsproces is nagegaan in hoeverre de data van mijn tijd bij Welkom in mijn Buurt erop duidt dat de leerlingen bezig zijn gegaan met (onderdelen van) de vier inhoudsdomeinen. Hierbij is in het bijzonder gelet op of het creatieve onderwijs de leerlingen in staat heeft gesteld om zich in een onderwijssetting te engageren met de onderwerpen die onder deze inhoudsdomeinen vallen.

De werkvormen van Welkom in mijn Buurt

Welkom in mijn Buurt stelt in hun projectplan dat zij beogen leerlingen van het vmbo uitdagender burgerschapsonderwijs aan te bieden. Welkom in mijn Buurt stelt namelijk dat leerlingen van het vmbo erg onderschat worden op het gebied van burgerschapsonderwijs (Welkom in mijn Buurt, 2022, p. 6). Deze stelling van Welkom in mijn Buurt wordt ondersteund door Nieuwelink (2016), welke Welkom in mijn Buurt ook hiervoor aanhaalt in het projectplan. Zoals eerder vermeld is bestond de leerlingen populatie van Welkom in mijn

Buurt uit 14 leerlingen; 11 meiden en 3 jongens. Echter, een van deze leerlingen sloot pas aan het einde van het project aan, om onbekende redenen. De leerlingen bevonden zich in het vierde en laatste jaar van het vmbo. Op basis daarvan is ingeschat dat de gemiddelde leeftijd van leerlingengroep de 15 jaar is. Over de etnische en culturele achtergrond van de leerlingen is niet systematisch informatie opgehaald.

Gedurende de tijd dat ik het Welkom in mijn Buurt project heb bijgewoond, zijn er vier werkvormen langskomen. Allereerst werkten leerlingen aan een podcast. Oorspronkelijk zou dit een 'vodcast' (videopodcast) zijn, maar op verzoek van de leerlingen, welke liever niet in beeld kwamen, werd deze werkvorm veranderd in het voorbereiden en opnemen van een podcast. Deze werkvorm heeft als doel om de leerlingen te laten nadenken over de problemen die zij in hun buurt ervaren en te beredeneren in hoeverre deze problemen met de gentrificatie te maken hebben. Hierbij is het leerdoel dat leerlingen begrijpen dat de problemen die zij persoonlijk ervaren wellicht deel kunnen zijn van een groter sociaal-maatschappelijk probleem. Vervolgens leren de leerlingen dat zij dit probleem kunnen aanspreken door met elkaar samen te werken en naar elkaar te luisteren.

De tweede werkvorm betrof het schilderen van de lunchtafels op het schoolplein. Met deze werkvorm leren de leerlingen om na te denken over veranderingen die zij zouden willen zien en hoe zij door samen te werken dergelijke veranderingen teweeg kunnen brengen. Samen bedachten de leerlingen een design voor elk van de lunchtafels met als doel het schoolplein een fijnere plek te maken voor toekomstige leerlingen. Zo maakten de leerlingen kennis met een informele route om invloed uit te oefenen op hun omgeving.

De derde werkvorm liet de leerlingen juist kennis maken met een formele route om invloed uit te oefenen op hun omgeving. Deze formele route betrof het overhandigen van het jongerenmanifest aan twee wethouders. Een theatergroep ondersteunde deze werkvorm door de leerlingen te helpen bij het opstellen en overbrengen van het jongerenmanifest. Hierbij inventariseerde de gastdocenten van de theatergroep eerst welke rechten de leerlingen belangrijk vonden. Deze rechten hadden de leerlingen ter voorbereiding van de sessies met de theatergroep opgesteld onder begeleiding van de hoofddocenten van Welkom in mijn Buurt. De leerlingen kregen toen de taak te onderbouwen waarom deze rechten voor hen belangrijk zijn en waarom de gemeente in actie zou moeten komen om de wensen van de leerlingen de vertegenwoordigen. Vervolgens gebruikte de gastdocenten hun theaterervaring om de leerlingen te trainen in hun presentatievaardigheden. Ook hielp de theatergroep de leerlingen met het schrijven en repeteren van een gedicht en choreografie. De leerlingen voerden deze op direct na de overhandiging van het manifest. Met deze werkvorm ondervinden de leerlingen na te denken over wat zij zouden willen veranderen en vervolgens hoe zij hun stem zouden kunnen laten horen. In de analyse zullen de sessies met de theatergroep en het overhandigen van het jongerenmanifest samen als een creatieve werkvorm gezien worden. De theatergroep was immers direct betrokken bij de overhandiging en vormgeving van het manifest.

Bij de vierde werkvorm brachten de leerlingen een bezoek aan een buurtcommissie in Amsterdam-Noord. Deze buurtcommissie was bezig een vervallen bowlinghal om te bouwen tot een buurthuis. Hierbij kregen de leerlingen de taak ideeën te bedenken voor de invulling en vormgeving van het buurthuis. Ook maakte de leerlingen kennis met het idee een investering te doen, niet met als doel een geldwinst te behalen, maar om bij te dragen aan de buurt. Hiermee leren leerlingen om zich in te zetten voor de buurt.

Bevindingen

“Wat zijn de beperkingen van het burgerschapsonderwijs?”

Bij de probleemstelling van deze scriptie is kort de burgerschapsopdracht besproken. Hierbij is het adviesrapport van de Inspectie van het Onderwijs uit 2024 benoemd, waarbij enkele beperkingen van burgerschapsonderwijs naar voren kwamen. In de academische literatuur over burgerschapsonderwijs komen dergelijke beperkingen van burgerschapsonderwijs ook aan bod.

Gebrek aan kritische blik en complexiteit

Een voorbeeld van een beperking van burgerschapsonderwijs in haar huidige vorm is het gebrek aan een kritische blik op de democratische rechtstaat in het aangeboden onderwijs. Ook doet burgerschapsonderwijs in diens huidige vorm tekort aan de complexiteiten die een democratische rechtstaat met zich meebrengt. Zo stelde Nieuwelink (2023) dergelijke tekortkomingen vast bij een burgerschapsonderwijs curriculum, wat op een aantal mbo-scholen uitgetest werd: dit curriculum schoot op verscheidene aspecten tekort. Een van de meest vooraanstaande punten van kritiek op dit curriculum bevond zich in het onvoldoende aan bod komen van de keerzijden van een democratische rechtstaat. Hierdoor kunnen leerlingen het idee krijgen dat een democratische rechtstaat garantie biedt op een rechtvaardige behandeling naar de burgers toe (pp. 44-45).

Dergelijke beperkingen van burgerschapsonderwijs in Nederland kunnen als neveneffect hebben dat leerlingen met een beperkt beeld van democratie zich verder ontwikkelen in de samenleving. Burgerschapsonderwijs curricula in Nederland slagen er niet in om bij leerlingen een complexe kijk op -en begrip van democratie te ontwikkelen en, sterker nog, zijn in staat bij leerlingen het idee te bewerkstelligen dat stemmen de enige manier is waarop zij democratische besluitvorming zullen kunnen beïnvloeden, aldus Nieuwelink et al. (2018):

(...) in the Netherlands citizenship education is not fostering complex views on democracy. Furthermore, the pedagogical climate in schools does not seem to offer many opportunities to develop multidimensional perspectives on democracy. (...) All in all, there are indications that students are not offered many opportunities to develop multidimensional perspectives on democracy at school. Education can even be contributing to the idea that democratic decision-making is only concerned with voting. (p. 407)

Oftewel, de inhoudelijk vormgeving van veel burgerschapsonderwijs curricula in Nederland schieten tekort in het overbrengen van de complexiteiten en de verscheidenheid aan perspectieven die een democratische rechtstaat met zich meebrengen. Het begrijpen van zulke complexiteiten en perspectieven is echter van belang voor de ontwikkeling van de leerlingen als democratische burgers.

Basiswaarden en tolerantie

Verder worden onderwerpen die in het verlengde liggen van de basiswaarden zoals vrijheidsrechten, het beschermen van minderheden en de gelegenheid die democratie biedt om als volk in samenwerking met de staat gezamenlijk de samenleving vorm te geven, niet adequaat besproken; de rol van de burger wordt in deze lesmethoden niet veel verder besproken dan het uit oefenen van invloed op politieke besluitvorming door te stemmen; het bestaan van andere vormen van democratie, zoals deze buiten Nederland voor komen, wordt ook niet genoemd in de lesmethoden (Nieuwelink, 2023, pp. 44-45).

Ook Merry pleit voor een herziening van huidige burgerschapsonderwijs curricula: “(...) zolang daarin het aanhangen van ‘democratische principes’ en de ‘rechtstaat’ op de voorgrond blijft staan, in plaats van dat deze liefde voor de waarheid ondersteunt door leerlingen het benodigde moreel vocabulaire aan te reiken om te oordelen over rivaliserende normatieve claims” (Merry, 2021, p. 274). Merry (2021) stelt ook dat veel burgerschapsonderwijs curricula aangekaarte gebreken probeert op te vullen door in het lesmateriaal veel te focussen op ‘tolerantie’ als een centrale waarde van burgerschap, maar hierin tekort schieten door

‘tolerantie’ over te brengen als een “basale terughoudendheid” in plaats van als “een open houding ten opzichte van anderen waarbij het doel is te luisteren en te leren van verschillen”; hierbij ontbreekt aan de eerste interpretatie van ‘tolerantie’ een nadruk op -en notie van respect en de bereidheid van visie te veranderen (p. 276).

Schoolklimaat

Naast de vormgeving van burgerschapsonderwijs en de thema’s die hierbij behandeld worden, blijken ook de schoolomgevingen van veel Nederlandse onderwijsinstellingen beperkingen te kennen. Zo geven veel leerlingen van Nederlandse onderwijsinstellingen aan dat zij hun klasklimaat niet als open ervaren en hierbij ook niet de ruimte ervaren om verscheidene perspectieven aan te voeren of om zich te engageren met de besluitvorming van zaken binnen de schoolomgeving (Nieuwelink, 2024, p. 6). Ondanks dat er veel leerlingen het klasklimaat wel degelijk als open ervaren, loopt het Nederlandse burgerschapsonderwijs hierin achter ten opzichte van onderwijsinstellingen in andere landen die deelnamen aan de ‘International Civic and Citizenship Education Study’ (ICCS) in 2022. Daas et al. (2023) geven hier duiding aan:

Een klasklimaat dat prettig en veilig is en uitnodigt tot uitwisseling en meningsvorming draagt bij aan leren over burgerschap. Nederlandse leerlingen oordelen daarover in het algemeen positief. Zo vindt ongeveer twee derde van de leerlingen dat de leraren op de school het vormen van een eigen mening bevordert en ook zelf verschillende invalshoeken laat zien. Toch ervaren Nederlandse leerlingen in vergelijking met andere landen het schoolklimaat als minder open. (...) Nederlandse leerlingen zijn ook minder positief over de relatie met de leraar dan het internationaal gemiddelde en ten opzichte van de vergelijkingslanden. (p. 153)

Dit blijkt voor het burgerschapsonderwijs in Nederland een terugkerende uitdaging te zijn, aangezien Nederland op dit gebied ook al een van de lager scorende landen was bij de ICCS in 2016 (De Groot et al., 2022). Dit suggereert dat het bewerkstelligen van een open klasklimaat ten gunste van goed burgerschapsonderwijs een zaak is die in Nederland meer aandacht vereist.

Ongelijksoortig aanbod schoolexcursies

Tenslotte kent burgerschapsonderwijs in Nederland ook uitdagingen buiten het klaslokaal. Zo bespreekt Nieuwelink (2024) de manier waarop de kwaliteit van schoolexcursies sterk uiteenloopt over de verschillende onderwijsniveaus. Zo krijgen vmbo-leerlingen en mbo-studenten vaak een minder rijk burgerschapsonderwijs curriculum dan havo -en vwo-leerlingen, wat de suggestie wekt dat de verschillen in burgerschapsonderwijs curricula sturend zijn in het onderstrepen tot welke gemeenschappen de leerlingen horen op basis van hun onderwijsniveau. Zo krijgt de laatstgenoemde groep leerlingen bezoeken naar het Rijksmuseum aangeboden en de eerstgenoemde groep leerlingen bezoekt een ‘rap battle’ in een jongeren centrum in de buurt. Beide schooluitstapjes zouden educatief waardevol kunnen zijn, maar de distributie van deze verschillende uitstapjes over verschillende onderwijsniveaus reproduceert juist maatschappelijke ongelijkheden in plaats van deze ongelijkheden te compenseren. Daar waar burgerschapsonderwijs de potentie heeft om maatschappelijke ongelijkheden bij leerlingen onder de aandacht zouden kunnen brengen, benadrukken deze curricula juist maatschappelijke ongelijkheden met de aangeboden schooluitstapjes (pp. 6-7).

“Wat zijn de beloftes van creatieve werkvormen voor burgerschapsonderwijs?”

Deze deelvraag staat in het teken van de waarde die creatieve werkvormen voor burgerschapsonderwijs kunnen hebben.

Wanneer een relatie tussen creativiteit en educatie benoemd wordt, dan is de associatie met kunst als centraal onderdeel van deze relatie gauw gemaakt. Hernández-Torrano en Ibrayeva (2020) stellen dat de relatie tussen creativiteit en educatie door de jaren heen tamelijk ambigu is geweest: aan de ene kant wordt vaak gesteld dat een nadruk op creativiteit in een klasomgeving essentieel is om het ‘ware leren’ in gang te zetten, maar aan de andere kant is de relatie tussen educatie en creativiteit altijd erg irregulier gebleven en wordt creativiteit als

educatief middel vooral gereserveerd voor leerlingen met een leerachterstand. Daarbij komt ook dat creatief leren en academisch leren vaak als twee verschillende curriculaire doelen worden opgesteld (pp. 2-3). Echter, kunst en educatie worden ook dikwijls met elkaar in verbinding gebracht in relatie tot specifieke leerdoelen. Zo heeft kunst veel potentie in het leren over identiteit en ongelijkheid vanuit verschillende invalshoeken: het verkennen en leren over verschillende sociaal-culturele identiteiten in de samenleving, het ontwrichten van bestaande stereotyperingen van culturele identiteiten of het aankaarten van actuele sociale ongelijkheden (Atkinson, 2012, p. 6).

Ook specifiek in de context van burgerschapsonderwijs kunnen kunst en educatie met elkaar in verbinding gebracht worden. Zo stelt Savva (2021) dat vanuit de samensmelting van kunst en educatie de vaardigheid kan voortvloeien om verschillende perspectieven en betekenisgevingen te identificeren en gelegenheden tot 'transformative practice' te herkennen (p. 5). Avelino et al. (2017) geven weer hoe men 'transformative practice' kan verstaan in de context van burgerschap: het willen aanspreken en geleidelijk innoveren van maatschappelijke waarden door veranderingen aan te brengen in gedragspatronen en de maatschappelijke kijk van de bevolking (p. 2). Savva (2021) borduurt voort op het concept 'transformative practice' in relatie tot kunst en burgerschap: binnen de meest formele democratische praktijken, zoals stemmen, wordt weinig recht gedaan aan de culturele perspectieven die een individu kan hebben; hierbij biedt kunst de gelegenheid om dergelijke culturele perspectieven alsnog te uiten, waarmee bepaalde gevestigde sociale systemen bekritiseerd en besproken kunnen worden (p. 5). Dit wekt de suggestie dat kunst binnen burgerschapsonderwijs, creativiteit ertoe zou kunnen dienen dat leerlingen leren over verschillende culturele perspectieven door bestaande sociale systemen te bespreken en te bekritisieren.

Echter, om beter te begrijpen hoe kunst en creativiteit van waarde kunnen zijn voor burgerschapsonderwijs achten Enslin en Ramírez-Hurtado (2013) het van belang om te begrijpen welke leerdoelen precies toe te schrijven zijn aan 'artistieke educatie'. 'Artistieke educatie' legt een grote nadruk op verbeelding en creativiteit en leert daarin om deze op praktische wijze toe te passen door projecten te creëren en uit te voeren. Artistieke educatie leert daarmee dat er verschillende manieren zijn om iets te doen en gaat daarin in diens educatieve focus voorbij de nadruk op kennis. Met behulp van artistieke educatie kunnen leerlingen leren de realiteit te kennen middels experiment en creatie en niet strikt middels logisch, rationeel en analytisch denken. Kennis is hierbij wel nodig, maar met het doel om op creatieve en originele wijze met deze kennis om te gaan (pp. 65-66).

'Arts Award' in het Verenigd Koninkrijk is een voorbeeld van een artistiek georiënteerd educatie programma dat in haar doelstelling en uitvoering veel gemeen lijkt te hebben met de zojuist beschreven opvatting van 'artistieke educatie'; Robinson et al. (2019) bespreken Arts Award in het kader van hoe de creatieve invulling van het lesprogramma bijdraagt aan de ontwikkeling van burgerschapsgerichte vaardigheden van de participanten. Het project is gericht op het sociaal -en cultureel verrijken van de studenten, waarbij veel nadruk wordt gelegd op het ontwikkelen van communicatie -en coöperatieve vaardigheden, emotionele veerkrachtigheid en zelfverzekerdheid; Robinson et al. (2019) verbinden deze vaardigheden met "citizenship skills" en "active citizenship", door te stellen dat deze vaardigheden van belang zijn om daadkrachtig te participeren in de samenleving en om een actieve houding als burger te cultiveren (pp. 6-8). Dit voorbeeld laat zien hoe een creatieve invulling van een lesprogramma bij kan dragen aan het ontwikkelen van burgerschapsgerichte vaardigheden. Nieuwelink (2024) pleit voor een dergelijke creatieve invulling van burgerschapsonderwijs bij Nederlandse onderwijsinstellingen (pp. 6-7).

In zijn werk beschrijft Starko (2010) een ander voorbeeld van een creatief onderwijsprogramma. Allereerst opvallend aan dit voorbeeld is dat het een lesmethode uit de jaren 1970 betreft, maar wellicht aanwijzingen biedt voor de vormgeving van burgerschapsonderwijs vandaag de dag. Het creatieve lesprogramma uit het voorbeeld heet 'Future Problem Solving' (FPS) en wordt ondersteunt door het concept 'Creative Problem Solving' (CPS). In dit creatieve lesprogramma worden leerlingen geacht om een potentieel

probleem in de toekomst te identificeren. Vervolgens dienen de leerlingen een creatieve oplossing te formuleren en vorm te geven. Voor het toekomstige probleem kunnen de leerlingen kiezen uit drie categorieën, waaronder de categorieën ‘business en economie’ en ‘wetenschap en techniek’. De derde categorie is ‘sociaal en politiek’ (p. 165). Een voorbeeld van een sociaal en politiek probleem dat gekozen was in het FPS-programma is ‘Op welke manier zouden we gedetineerden in het jaar 2040 kunnen verschaffen met een veilige omgeving om hen te helpen productievere burgers te worden.’ Het leerlingenteam bedenkt vervolgens een aantal creatieve oplossingen en kiest er gezamenlijk een van die oplossingen uit. Starko geeft in zijn werk helaas geen voorbeelden weer van de oplossingen voor de stelling rondom de gedetineerden (Starko, 2010, p. 166). Dit voorbeeld laat zien dat de rol van creativiteit bij (burgerschaps)onderwijs gericht kan zijn op het bedenken van vindingrijke oplossingen. Dit is anders dan bij het voorbeeld van Arts Award of de teksten van Savva (2021) en Atkinson (2012) waar zij het nadrukkelijk hebben over ‘kunst’. Dit gegeven lijkt verder echter niet te suggereren dat deze opvattingen van creativiteit elkaar tegenspreken in de context van (burgerschaps)onderwijs.

“Hoe lijken de creatieve werkvormen uit de casus van Welkom in mijn Buurt al dan niet bij te dragen aan burgerschapsonderwijs?”

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de derde deelvraag aan de hand van de bevindingen afkomstig uit Welkom in mijn Buurt. De bevinding in dit hoofdstuk zijn ingedeeld aan de hand van de vier domeinen van de ICCS. Elk van deze domeinen zijn door de ICCS onderverdeeld in een aantal sub-domeinen.

Voor zover mogelijk zijn een aantal van deze sub-domeinen door mij gekoppeld aan mijn analyse van de creatieve werkvormen zoals toegepast in Welkom in mijn Buurt. Een dergelijke koppeling is op basis van in hoeverre deze creatieve werkvormen al dan niet invulling gaven aan de burgerschapscompetentie die het sub-domein omvat.

Democratie

Economische systemen; observaties met betrekking tot podcast

In een van de eerdere lessen van Welkom in mijn Buurt liet leerling 5 inzicht zien in een economisch mechanisme dat centraal stond in het project, namelijk gentrificatie. Deze term kwam ter sprake bij een eerdere les ter voorbereiding van het opnemen van de podcasts. In deze les nam de docent polshoogte van het begrip dat de leerlingengroep al dan niet had van de term gentrificatie. De docent vroeg hierbij aan de klas de term uit te leggen:

- De docent vraagt wie nog weet wat gentrificatie is. Leerling 10 zegt “Iets met de verandering in de buurt ofzo?” Leerling 5, van wie ik in de lessen niet het idee had dat deze bijzonder goed oplette (leerling 5 heeft op dit moment bijvoorbeeld één airpod in) geeft een strak antwoord: “Nieuwe gebouwen maken, oude mensen weg laten gaan en rijke mensen laten komen (observatie, 1 Maart, 2023).”

In dit fragment laat leerling 5 zien inzicht te hebben in gentrificatie door het onderliggende economische (en culturele) mechanisme te duiden. Dit betreft een enkele uitspraak van slechts één leerling en is daarmee te summier om te kunnen stellen dat de leerlingengroep als geheel door middel van het project gegroeid is wat betreft hun begrip van economische systemen. Ook is hier geen aanwijzing dat creatief onderwijs heeft bijgedragen aan het correcte antwoord dat leerling 5 geeft in dit fragment.

Civiele samenleving; observaties met betrekking tot podcast

Gedurende de observatie van de opnamesessies van de podcasts bespraken de leerlingen van het groepje ‘er moet meer geluisterd worden naar kinderen’ verschillende opties om kinderen meer aan het woord te laten komen. Een van deze suggesties betrof het gebruik van social media:

- Leerling 8 stelt dat kinderen de toekomst zijn, dus moet er naar hen geluisterd worden. Leerling 13 zegt dat er campagnes zouden moeten komen om de meningen van kinderen meer aan bod te laten komen. Leerling 8 vult dit aan met de suggestie

social media peilingen uit te voeren over onderwerpen waar kinderen meer inspraak bij zouden moeten hebben (observatie, 20 Maart, 2023).

Leerling 8 suggereert hier om social media te gebruiken om poolshoogte te krijgen van de onderwerpen die kinderen belangrijk vinden. Dit sluit aan op het gegeven dat de ICCS ‘nieuwe media’, waar social media onderdeel van uitmaakt, als kernaspect ziet van het sub-domein ‘civiele samenleving’.

Maatschappelijke basiswaarden

Gelijkwaardigheid; observaties met betrekking tot. podcast

De basiswaarde ‘*gelijkwaardigheid*’ kwam kort aan bod, met name het ‘gelijkheidsbeginsel’. Dit speelde zich ook af tijdens de opnamesessie van de podcast van het groepje met de stelling ‘er moeten maaltijden uitgedeeld worden aan daklozen’:

- Leerling 12: “Het is niet alleen maaltijden, maar wat ze nodig hebben. Ze hebben niet alleen geen eten, maar ze hebben andere dingen ook niet, zoals kleding, en een deken, een onderbroek dat soort dingen (observatie, 20 Maart, 2023).”

In dit fragment liet leerling 12 zien belang te hechten aan het helpen van de daklozen, omdat leerling 12 graag zou willen zien dat de daklozen toegang hebben tot de basisbehoeften die leerling 12 zelf ook heeft. Dit duidt op begrip van het ‘gelijkheidsbeginsel’. Wel is het belangrijk om bij dit voorbeeld in aanmerking te nemen dat zaken rondom gelijkheid bij dit groepje logischerwijs aan bod komen. Zij hebben het immers over daklozen; een demografie die bij voorbaat te maken heeft met ongelijkheid in de toegang tot basisbehoeften. Daarom is het lastig te stellen dat de creatieve werkvorm in dit fragment eraan heeft bijgedragen dat deze basiswaarde is besproken. Wel zijn alle podcast onderwerpen door de leerlingen zelf bedacht. Dit wijst erop dat gelijkwaardigheid een basiswaarde is die (een deel van) de leerlingen interesseert. De podcast is hierbij een creatieve werkvorm geweest die de leerlingen in de gelegenheid heeft gesteld dit thema te bespreken.

Vrijheid; focusgroep

In de laatste focusgroep van het onderzoek leken leerlingen haast blij verrast te zijn door de ruimte die het project bood om hun meningen te laten horen. Dit duidt erop dat leerlingen bij Welkom in mijn Buurt meer vrijheid ervaren hebben dan bij andere vormen van (burgerschaps)onderwijs. Het gaat hier specifiek om de vrijheid van expressie en meningsuiting.

- Interviewer: Als leerlingen dit project volgend jaar gaan volgen, wat zou je dan willen meegeven?
Leerling 2: “Het is leerzaam, je kan je mening geven, het is wel leuk.”
Leerling 1: “Laat je horen door te zeggen wat je vindt, dat kon elke les, er was niets goed of fout.”
Leerling 14: “Laat goed je mening horen.”
Leerling 11: “Hetzelfde (als LL14), ze motiveren je om dingen te zeggen, daar krijg je ook zelfvertrouwen van, omdat ze naar je luisteren, dat je je mening kan geven, dat ben je niet gewend.”
Leerling 4: “Niet bang zijn om je mening te geven. Zonder dit project kon ik nooit met die mevrouw praten, van de gemeente [een van de twee wethouders aan wie het jongerenmanifest overhandigd werd], dat is een eerste stap (focusgroep, 11 Juli, 2023).”

Hieruit blijkt dat de leerlingen in het algemeen tevreden zijn met de mate waarin Welkom in mijn Buurt hen de ruimte heeft geboden vrij te zijn om hun meningen te kunnen uiten. Dit is des te meer opmerkelijk, aangezien de leerlingen het kunnen geven van ‘je’ mening gericht benoemen als hetgeen zij toekomstige leerlingengroepen mee zouden willen geven wat betreft hun ervaringen met dit onderwijs. Dit suggereert dan ook dat het creatieve onderwijs dat Welkom in mijn Buurt aanbiedt voldoende recht doet aan het sub-domein ‘vrijheid’. De uitspraak van leerling 4 lijkt zelfs te suggereren dat deze leerling de vrijheid van

meningsuiting koppelt aan het jongerenmanifest en de gelegenheid om de wethouders te spreken. Dit impliceert dat het Welkom in mijn Buurt aan de leerlingen een diepgravend begrip van de waarde van vrijheid van meningsuiting poogt mee te brengen. In het geval van leerling 4 lijkt het project hierin geslaagd te zijn.

Rechtstaat; focusgroep met betrekking tot theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest

In de laatste focusgroep kregen de leerlingen de vraag of zij zich gedurende het Welkom in mijn Buurt project serieus genomen en gehoord voelden. Leerling 4 zei hierop het volgende:

- Interviewer: “Voel je je serieus genomen of gehoord?”
Leerling 5: “Ja, dat van die OV.”
Leerling 4: Ja, ik ben benieuwd of er ook iets gaat veranderen, dat wil ik wel zien binnen 3 jaar. Waarom kunnen mbo’ers wel gratis OV krijgen en wij (LL4 vraagt aan interviewer “hoe noem je ons?”, waarop interviewer antwoordt “scholieren”). “Ja, er is een studenten-OV, waarom geen scholieren-OV? Ik ga dat ook zeggen [bij het aanbieden van het manifest] (focusgroep, 11 Juli, 2023).”

In dit fragment redeneert leerling 4 waarom deze vindt dat mbo’ers ook recht zouden moeten hebben op gratis OV, of beter gezegd, leerling 4 vindt het een rare regelgeving dat mbo’ers geen gratis OV hebben maar ‘studenten’ wel. Hierin uit leerling 4 in feite kritiek op de bestaande wetgeving rondom reisproducten en welke burgers gratis reisproducten aangeboden krijgen. De ICCS stelt dat kritiek uiten op bestaande wetten een kernaspect is van het sub-domein ‘rechtsstaat’; hierbij specificeert de ICCS dit kernaspect als ‘mechanismes en instituties om kritiek te uiten op bestaande wetgevingen’ (Schulz et al., 2023, p. 31). In dit geval lijkt het jongerenmanifest zo een dergelijk mechanisme te zijn. Deze creatieve vorm van onderwijs laat de leerlingen dus in aanraking komen met een mechanisme waarmee zij kritiek kunnen uiten op bestaande wetgevingen. Deze bevinding lijkt te suggereren dat deze creatieve vorm van onderwijs de leerlingen in staat stelt om met zo een soort mechanisme in aanraking te komen. Vermoedelijk gebeurt dit op een effectievere manier dan dat bij niet-creatief onderwijs mogelijk geweest zou zijn.

Solidariteit; observaties en focusgroep met betrekking tot podcast

De basiswaarde “*solidariteit*” leek kort aan bod te komen. Dit gebeurde gedurende een les waarin de leerlingen met hun podcastgroepjes dienden te overleggen over mogelijke oplossingen voor hun onderwerp:

- Het vlak bij mij gezeten groepje heeft ‘er zijn te lange wachtlijsten bij voetbalclubs in Noord’ als onderwerp en de docent komt kijken met de vraag welke mogelijke oplossingen zij hebben gevonden voor hun onderwerp. Leerling 1 zegt dat er veranderingen in de premies moeten komen, maar er moeten niet meer clubs komen, “want dan is er te weinig groen (observatie, 7 Maart, 2023).”

Leerling 1 toonde hier solidariteit doordat hij een mogelijke oplossing afwees, aangezien andere belangen dan in het geding zouden komen. Deze leerling leek namelijk te beseffen dat de wachtlijsten voor voetbalclubs minder lang zouden zijn als er meer clubs in Amsterdam-Noord beschikbaar zouden zijn, maar tegelijkertijd besepte leerling 1 dat deze oplossing niet rendabel is. Deze oplossing zou immers de leefomgeving op een andere manier schaden, namelijk door de hoeveelheid groen in stadsdeel Noord te verminderen. Dit toont solidariteit met mensen die waarde hechten aan het aanwezige groen in Amsterdam-Noord. Dit valt ook te benoemen als solidariteit, aangezien leerling 1 hier onderlinge behulpzaamheid toonde met andere belanghebbenden in Amsterdam-Noord. Het ICCS ziet onderlinge behulpzaamheid als onderdeel van solidariteit (Schulz et al., 2022, p. 32).

Ook bij het groepje ‘er moeten maaltijden uitgedeeld worden aan daklozen’ toonde een leerling solidariteit.

- Interviewer: “Hoe raakt dit onderwerp jou?”

Leerling 12: “Er wordt niet veel over gesproken, maar veel mensen hebben het nodig, het is een probleem. Het raakt me niet echt, maar we kunnen er wel iets aan doen (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

Hier laat leerling 12 zien dat deze zich bekommert om het leed van andere mensen, ook als deze leerling zelf niet geraakt wordt door de omstandigheden van deze mensen. Sterker nog, deze leerling beseft wellicht zelf de mogelijkheid te hebben om een actieve houding aan te nemen en de dakloze mensen bij te staan. Dit toont liefdadigheid, wat een vorm is van solidariteit.

Maatschappelijke participatie

Beïnvloeden; observaties met betrekking tot podcast

De leerlingen gaven blijk van hun competentie aangaande het domein ‘maatschappelijke participatie’. Dit deden zij door blijk te geven van hun wens om samen met hun gemeenschap meer invloed te hebben op de veranderingen in Amsterdam-Noord. Het uitoefenen van invloed uit zich hier wanneer de leerlingen bestaande vormen van beleid informeren door bepaalde handelingen en ideeën voor te stellen. Een van de verkozen onderwerpen van de podcasts was hier beeldend voor. Dit onderwerp was ‘er moet meer geluisterd worden naar kinderen’. Uit een eerder besproken fragment van de opnamesessie van de podcast van dit groepje bleek dat de leerlingen al suggesties hadden bedacht om hun leeftijdsgenoten meer aan het woord te laten komen. Dergelijke suggesties zouden eventueel hun leeftijdsgenoten in de gelegenheid te stellen om bestaande vormen van beleid te beïnvloeden door meer hun stem te laten horen.

- Leerling 8 stelt dat kinderen de toekomst zijn, dus moet er naar hen geluisterd worden. Leerling 13 zegt dat er campagnes zouden moeten komen om de meningen van kinderen meer aan bod te laten komen. Leerling 8 vult dit aan met de suggestie social media peilingen uit te voeren over onderwerpen waar kinderen meer inspraak bij zouden moeten hebben. Leerling 2 zegt dat er meer studio’s moeten komen waarin kinderen muziek kunnen maken om hun mening meer naar voren te brengen. Tenslotte stelt leerling 8 dat kinderen bij nieuwe projecten in de wijk betrokken moeten worden vóórdat deze projecten worden uitgevoerd. De docent complimenteert haar op deze stelling (observatie, 20 Maart, 2023).”

Hier laten de leerlingen 2,8 en 13 zien dat zij graag beleid rondom de veranderingen in hun buurt zouden willen beïnvloeden. Sterker nog deze leerlingen lijken een nadrukkelijke wens te uiten om meer betrokken te zijn bij dergelijke besluitvorming. Het gaat hier om politieke besluitvorming op gemeentelijk niveau; de leerlingen willen meebeslissen en ideeën aanleveren over nieuwe projecten die in hun wijk worden uitgevoerd. Wat ook opvalt is dat deze leerlingen niet alleen spreken vanuit hun eigen wens om meer betrokken te zijn bij besluitvorming, maar zich er ook in het algemeen hard voor maken dat leeftijdsgenoten uit hun buurt meer gehoord worden. Ik sprak de leerlingen uit dit podcastgroepje in een focusgroep op diezelfde dag, direct na de opname van de podcast. Hierin maakten deze leerlingen inzichtelijk hoe zij zich precies ongehoord voelen:

Beïnvloeden; focusgroep met betrekking tot podcast

- Interviewer: “Waarom heb je dit onderwerp “er moet meer naar kinderen geluisterd worden” gekozen?”
Leerling 2: “het is belangrijk dat niet alleen maar dezelfde mensen aan het woord komen.”
Leerling 5 heeft voor het onderwerp gekozen, omdat “volwassenen in de politiek vaak valse beloftes doen.”
Interviewer: “Hoe hebben jullie hier zelf mee te maken gekregen?”
Leerling 2 antwoordt dat zij zich herinnert hoe op haar basisschool de kinderen vroegen om nieuwe speelrekken voor op het speelplein. Dit werd beloofd, maar vervolgens niet uitgevoerd.
Leerling 11 antwoordt dat een vriendin van haar ooit eens in contact met de gemeente was, maar zich niet gehoord voelde in haar wensen.

Leerling 5: “Het is raar dat mensen zeggen ‘je moet iedereen mening respecteren’, maar vervolgens wordt niet naar iedereen mening geluisterd (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

Uit dit focusgroep fragment blijkt ook weer dat de leerlingen het door hen gekozen onderwerp belangrijk vinden omdat ze meer betrokken zouden willen zijn omtrent de veranderingen in hun buurt, maar daarnaast geven zij blijk van zich onvoldoende gehoord te voelen door de bestuurlijk verantwoordelijken, hetzij het schoolbestuur, hetzij de gemeente. Uit het hierboven besproken fragment van de podcast van dit groepje, bleek dat de leerlingen ideeën hebben om meer invloed uit te oefenen op hun leefomgeving. Zij dragen immers ideeën aan voor mogelijke oplossingen voor het door hen vermeende probleem. Een uitspraak van leerling 13 in de focusgroep lijkt hetzelfde te suggereren:

- Interviewer: “Wat wil je met de podcast bereiken?”
Leerling 13: “Veranderingen in de wijk gebeuren zonder de mening van kinderen, maar met de podcast kunnen we die mening laten horen (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

Hierin deelt leerling 13 eerst een opvatting van diens ervaring, namelijk dat veranderingen in de wijk gebeuren zonder dat de gemeente hiervoor de meningen van kinderen raadpleegt. Vervolgens geeft leerling 13 aan de podcast als gelegenheid en middel te zien om de eigen mening en die van andere kinderen uit de wijk te kunnen laten horen.

De zojuist besproken bevindingen lijken te suggereren dat de podcast een creatieve werkvorm is waarin leerlingen worden geïnspireerd om ideeën te bedenken die hun in staat zouden kunnen stellen de staat van hun gemeenschap te beïnvloeden. Daarmee lijkt de podcast een vorm van creatief onderwijs te bieden welke leerlingen helpt een burgerschapscompetentie rondom het domein maatschappelijke participatie te ontwikkelen, meer specifiek het sub-domein ‘beïnvloeden’. De podcast zet leerlingen aan tot het discussiëren over en bedenken van ideeën om de tendensen rondom een bepaald onderwerp te beïnvloeden. Het is mogelijk dat de wijze waarop de podcast als creatieve werkvorm dit teweeg brengt misschien beter in staat is om een ontwikkeling in begrip omtrent “maatschappelijke participatie” te bewerkstelligen dan andere meer traditionele werkvormen.

Echter, deze burgerschapscompetentie kwam niet bij elk podcastgroepje even duidelijk naar voren.

Hoewel het podcastgroepje met de stelling ‘er moeten maaltijden uitgedeeld worden aan daklozen’ hun onderwerp belangrijk leek te vinden, gaven zij weinig blijk van een dergelijke wens:

- Interviewer: “Wat wil je met de podcast bereiken?”
Leerling 12: “Je kunt de podcast delen met mensen, dan kunnen zij het luisteren en bedenken dat dit een probleem is.”
Leerling 14: “Leerling 12 heeft een goed hart.”
Leerling 6: “Het kan helpen met de verhalen van jongeren, mensen luisteren ernaar en dan wordt er meer over gesproken.”
Leerling 3: “Het hangt er wel vanaf hoeveel luisteraars er zijn. Er wordt al veel gedaan, het is wel beter als er nog meer wordt gedaan. Als mensen de podcast horen gaan ze praten erover, door de verhalen kunnen ze worden geraakt (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

De leerlingen in dit podcastgroepje lijken hun rol voor het vinden van een oplossing voor het onderwerp wat zij bespreken te (willen) beperken tot het opnemen en delen van de podcast. De uitspraken van de leerlingen in dit fragment wekken de suggestie dat het vinden van een oplossing voor het probleem dat zij bespreken vooral een taak is voor hun luisteraars. De leerlingen in dit groepje dienen hier zelf geen mogelijke oplossingen voor aan.

In de focusgroep met ditzelfde podcastgroepje toonden uitspraken van leerlingen 3 en 10 een beperking van de podcast als creatieve werkvorm:

- Interviewer: “Waarom hebben jullie voor dit onderwerp gekozen?”
Leerling 3: “We konden [de onderwerpen voor de podcasts] niet kiezen. Ik wilde dit eerst niet, nu nog steeds niet.”
Leerling 10: “Ik had het niet gekozen, ik ben gewoon aangesloten (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

Hieruit blijkt dat niet alle leerlingen een intrinsieke motivatie hadden om aan de podcasts te werken. Zowel leerling 3 als 10 hadden zelf immers niet gekozen voor het onderwerp van hun podcastgroepje. De leerlingengroep hadden meerdere podcast onderwerpen voorgesteld, waarvan de docent er drie koos. Vervolgens kregen de leerlingen de gelegenheid zichzelf onder te verdelen in drie groepjes, waarna sommige leerlingen moesten werken met een onderwerp waarin zij weinig interesse hadden. Het is dan ook niet zo verbazingwekkend dat het groepje met onder andere leerling 3 weinig betrokkenheid toonde. Een ander moment uit dezelfde focusgroep benadrukte dit ook:

- Leerling 12: “Jij wilde voetbal (groepje met het onderwerp ‘er zijn te lange wachtlijsten bij voetbalclubs in Noord’)?”
Leerling 3: “[kijkt vies] niet voetbal. Ik zou zelf voor meer groen kiezen (‘er moet meer groen komen in Noord’). Dat ze dakloos zijn is hun keus, ik zou de vrouwen wel helpen, maar de mannen niet, moeten ze maar gaan werken (focusgroep, 20 Maart, 2023).”

Dit fragment doet vermoeden dat leerling 3 meer betrokkenheid had getoond als hij in de gelegenheid was gesteld om aan een podcast te werken die ging over het onderwerp dat deze leerling belangrijk vond. Ondanks dat het onderwerp deze leerling niet aanspreekt laat leerling 3 wel zien in discussie te kunnen gaan over de probleemdefinitie. Immers, leerling 3 stelt de achterliggende oorzaak van dakloosheid ter discussie. Dit suggereert dat leerling 3 goed kritisch kan denken. Hieruit vloeit voor dat leerling 3 wellicht een nog meer diepgravende bijdrage zou kunnen leveren bij een podcast onderwerp waar deze leerling meer passie voor heeft, zoals het ‘groen in Noord’ onderwerp. Wellicht dat wat dit betreft de podcast beter uit de verf zou kunnen komen als er meer ruimte is voor co-creatie en overleg tussen docenten en leerlingen bij het vormgeven van de podcast als creatieve werkvorm. Dit zou kunnen voorkomen dat leerlingen zoals leerling 3 niet hun energie hoeven te steken in een onderwerp wat hun niet trekt. Bovendien zou de potentie van de podcast als creatieve werkvorm aangaande de burgerschapscompetentie ‘beïnvloeden’ meer tot uiting kunnen komen. Dit leek in ieder geval bij het eerst besproken groepje zo te zijn.

Beïnvloeden; observaties en focusgroep met betrekking tot theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest

Ter voorbereiding van de sessies met de theatergroep gingen de leerlingen in gesprek met de hoofddocenten van Welkom in mijn Buurt over wat zij zoal in een manifest zouden willen opnemen. De leerlingen kregen daarbij de opdracht om verantwoordelijkheden van de gemeente, vormen van beleid, en rechten die zij belangrijk vonden en in beleid vertegenwoordigd wilden zien te bedenken. De leerlingen werden hierbij ook gevraagd om deze rechten te onderbouwen. De bedoeling van deze opdracht was om leerlingen hun competenties te laten zien aangaande het engageren met beleidsvorming en het beïnvloeden van bestaande beleidsvormen.

- De rechten die het groepje van leerlingen 2,3,4 en 5 hadden bedacht:
-Recht op gratis OV; scholieren hebben dit nodig omdat niet elke leerling consistent de reis kan betalen (Docent vraagt wat hier het positieve effect van is, waarop leerling 4 antwoordt dat alle leerlingen dan op tijd in de les aanwezig kunnen zijn).
De rechten die het groepje van leerlingen 10, 11, 12, 13 en 14 hadden bedacht:
-recht op meer buurthuizen; zo hebben studenten meer mogelijkheden tot recreatie

-recht om te stemmen vanaf 16 jaar; hierdoor kunnen kinderen meer meebeslissen over veranderingen in hun buurt.
-recht op geld voor schoolspullen; omdat dit aansluit op het recht van educatie en niet alle ouders van leerlingen hier altijd geld voor hebben.
-school moet om 10:00 beginnen; dan hebben alle leerlingen voldoende slaap kunnen hebben.
De rechten die het groepje van leerlingen 1, 6, 7, 8 en 9 hadden bedacht:
-recht op meer buitenspelactiviteiten; zodat jongeren meer met elkaar samen zijn
-recht op geld voor schooluitjes; dit maakt school leuker en aantrekkelijker (observatie, 24 Mei, 2023).

De rechten die de leerlingen hadden bedacht en de daarbij behorende onderbouwingen geven blijk van de competentie van de leerlingengroep wat betreft het sub-domein 'beïnvloeden'. Ook toen de leerlingen uitleg kregen over de term 'manifest' leek dit aan bod te komen. Hierbij leek de nadruk te liggen op het uiten van belangen omtrent de leefomgeving van de leerlingen en invloed uit te oefenen over die belangen middels het manifest:

- Gastdocent: "We gaan werken aan het manifest."
Leerling 10: "Ik weet niet wat dat is." Leerling 9: "Iets wat je graag wil?" Gastdocent: "Iets wat je belangrijk vindt." Leerling 10: "Ah, dus bijvoorbeeld als ik wil dat het schoolplein veranderd wordt (observatie, 21 Juni, 2024)!"

Dit fragment laat zien dat leerling 10, na een beter begrip gekregen te hebben van de term 'manifest', en te snappen dat het manifest een gelegenheid biedt om invloed uit te oefenen op diens omgeving. In dit geval lijkt leerling 10 invloed uit te willen oefenen op de vormgeving van het schoolplein.

Ook toen de leerlingen eenmaal samen met de theatergroep gingen werken aan het manifest, bleef het sub-domein 'beïnvloeden' relevant. Dit is niet zo verassend aangezien het jongerenmanifest geheel in dienst stond van het de leerlingen een kans te bieden invloed uit te oefenen op hun leefomgeving. Welkom in mijn Buurt zou immers ook leiden tot het overdragen van het manifest aan de twee betrokken Amsterdamse wethouders. Bijna het hele Welkom in mijn Buurt project stond in het teken van de leerlingen kennis te laten maken met een manier om invloed uit te oefenen op hun leefomgeving. Met het manifest konden zij standpunten overbrengen waarvan zij vinden dat die in vormen van beleid opgenomen dienen te worden. Dat het jongerenmanifest deze gelegenheid bood brachten de gastdocenten van de theatergroep over aan de leerlingen:

- Gastdocent en leerling 4, welke behoort tot de leerlingen die het manifest zullen gaan overdragen aan de wethouders, praten over het manifest.
Leerling 4: "Ik ga wel praten enzo, maar gaat er ook echt iets gebeuren?" Gastdocent: "Er zijn weinig projecten waar zulke belangrijke mensen [de wethouders] komen kijken (observatie, 28 Juni, 2023)."

In deze interactie benadrukte de gastdocent naar leerling 4 toe dat het bijzonder was dat er wethouders uitgenodigd waren om te komen luisteren naar het jongerenmanifest. Belangrijk hier is dat de gastdocent dit antwoord gaf in reactie op de vraag van leerling 4 of "er ook echt iets gaat gebeuren". Dit impliceert namelijk dat de gastdocent wilde benadrukken dat het manifest en de aanwezigheid van de wethouders een kans bood om ook daadwerkelijk invloed uit te oefenen en daarmee mogelijke aanpassing in beleid te verwezenlijken. In een eerder besproken fragment uit een focusgroep noemde leerling 4 de betrokkenheid van de wethouders bij het project als hetgeen deze leerling wilde meegeven aan toekomstige leerlingen die dit project zouden moeten volgen:

- Interviewer: Als leerlingen dit project volgend jaar gaan volgen, wat zou je dan willen meegeven?
Leerling 4: "Niet bang zijn om je mening te geven. Zonder dit project kon ik nooit met die mevrouw praten, van de gemeente [een van de twee wethouders aan wie het

jongerenmanifest overhandigd werd], dat is een eerste stap (focusgroep, 11 Juli, 2023).”

Dezelfde leerling die eerder vroeg of ‘er echt iets ging gebeuren’ leek op een later moment overtuigd te zijn van de waarde van de betrokkenheid van de wethouders. Zo lijken deze bevindingen te suggereren dat het jongerenmanifest, in combinatie met de aanwezigheid van de wethouders, een vorm van creatief onderwijs is dat effectief leerdoelen behaalt. In dit geval draaien de leerdoelen omtrent hoe invloed uitgeoefend kan worden op de leefomgeving. Naar aanleiding van deze bevindingen zou het mij niet verbazen als een dergelijke creatieve vorm van onderwijs deze leerdoelen beter kan bereiken dan meer traditioneel burgerschapsonderwijs

Deelname aan de gemeenschap; focusgroep met betrekking tot podcast

Het fragment uit de focusgroep met de leerlingen van het podcastgroepje ‘er moet meer geluisterd worden naar kinderen’ duidt tevens op een zekere bereidheid deel te nemen aan de gemeenschap. Deze leerlingen haalden immers verschillende ideeën aan om de meningen van hun leeftijdsgenoten meer naar voren te laten komen, zoals het uitvoeren van social media peilingen. Hieruit bleek zelfs dat deze leerlingen bereid zijn actie te ondernemen om niet alleen bij te dragen aan hun gemeenschap, maar ook om de leden van deze gemeenschap bij elkaar te brengen.

Deelname aan de gemeenschap; observaties met betrekking tot theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest

Het werken aan het jongerenmanifest was een creatieve werkvorm waar de leerlingen blijf konden geven van hun bereidheid om met een actieve houding deel te nemen aan de gemeenschap om zo voor de belangen van hun gemeenschap op te komen. Een theatergroep begeleidde dit proces door de leerlingen te trainen in het presenteren van het manifest. De opzet van het jongerenmanifest impliceert op zichzelf al dat de leerlingen zich bezig zullen houden met de burgerschapscompetentie ‘deelname aan de gemeenschap’. Immers verenigen zij zich als leerlingengroep om hun gemeenschap, leeftijdsgenoten in Amsterdam-Noord, te vertegenwoordigen en voor hun belangen op te komen middels het jongerenmanifest.

Gedurende de les ter voorbereiding van het werken met de theatergroep kregen de leerlingen uitleg over de term ‘beleid’. Een van de leerlingen gaf blijk te begrijpen dat een beleid alleen goed uitvoerbaar is indien de beloften van dit beleid de leden van de gemeenschap motiveert om vrijwillig aan de uitvoering bij te dragen. Dit sluit aan bij het gegeven dat de bereidheid tot vrijwilligerswerk een onderdeel is van het sub-domein ‘deelname van de gemeenschap’ (Schulz et al., 2022, p. 33).

- De docent legt uit dat ‘beleid’ het “stellen van doelen” inhoudt, waarop ze de vervolgvraag stelt wat een persoon nodig heeft om die doelen te behalen. Leerling 4 zegt “Geld” en hij voegt hier “vrijwilligers” aan toe: “Als mensen niet bereid zijn vrijwillig aan het beleid te werken, willen mensen het dan wel (observatie, 24 Mei, 2023)?”

In dit fragment lijkt leerling 4 ervan uit te gaan dat de bereidheid tot vrijwilligerswerk een indicatie is voor in hoeverre een gemeenschap een voorgesteld beleid wil helpen realiseren. Oftewel, leerling 4 lijkt te impliceren dat een beleid geen waarde heeft als dit beleid niet wordt ondersteunt door de deelname van de gemeenschap voor wie dit beleid geldt.

Deelname aan de gemeenschap; observaties met betrekking tot schilderen lunchtafels

Voorafgaand aan het schilderen van de lunchtafels, gaf de kunstschilder een informatieve les over diens eigen schilderwerk. Hierbij weidde de gastdocent (de kunstschilder) uit over zijn werk in verschillende gemeenschappen. Hierbij lag de nadruk op hoe de gastdocent in samenwerking met lokale gemeenschappen het imago van een buurt kon opwaarderen:

- Het eerste voorbeeld wat de gastdocent geeft is het werk van de gastdocent in Rio de Janeiro: hij is met inwoners van een favela in Rio de Janeiro de wijk gaan schilderen,

zodat mensen van buiten die favela de buurt wat positiever zouden aanschouwen. De wijk in Rio de Janeiro stond vaak in de krant vanwege gewelddadige incidenten en één keer viel de politie de wijk zelfs binnen met tanks. Inwoners van de wijk hadden de gastdocent en zijn team gevraagd of zij met hun schilderkunst niet iets zouden kunnen doen wat ervoor zorgt dat de wijk op een mooie manier in de krant kan verschijnen.

De gastdocent sluit deze anekdote af met de vraag “hoe doe je dat?”, verwijzend naar het verenigen van de inwoners van een wijk, om vervolgens een dergelijk schilderproject te verwezenlijken. Leerling 4 lijkt onder de indruk en vraagt “hoeveel heb je geschilderd, 100 procent?” “101 procent”, antwoord de gastdocent. Leerling 3 beantwoordt gastdocent’s vraag: “met handtekeningen.” De gastdocent complimenteert leerling 3 met diens antwoord. Uiteindelijk is er een enorme schildering gemaakt van een jongetje dat aan het vliegeren is; een populaire speelactiviteit voor kinderen in Rio. Gastdocent concludeert: “Wat wij heel belangrijk vonden is dat er een krantenartikel kwam en de mensen het nu fijn vonden in een wijk te zijn waar mensen ook tof over praten (observatie, 7 Juni, 2023).”

De anekdote die de gastdocent in dit fragment met de leerlingen deelt geeft weer hoe een probleem in een bepaalde leefomgeving aangepakt kan worden op een creatieve manier en in samenwerking met de lokale bevolking. Dit is een voorbeeld van hoe kunst een mogelijkheid biedt om deel te nemen aan een gemeenschap.

Wat aan dit specifieke voorbeeld in het bijzonder opvallend is, is dat de gastdocent hier deelnam aan een andere gemeenschap dan diens eigen gemeenschap. Wellicht suggereert deze bevinding dat creatief onderwijs ook leerlingen kan leren om deel te nemen aan gemeenschappen buiten de eigen gemeenschap. Immers, de andere onderdelen van het lesprogramma van Welkom in mijn Buurt legden meer nadruk op het deelnemen aan de eigen gemeenschap. De empirie lijkt hier te suggereren dat niet zozeer de creatieve werkvorm van het schilderen zelf het doel en de deugd van deelnemen aan een (vreemde) gemeenschap benadrukt. Het lijkt eerder zo te zijn dat de informatieve lessen in aanloop naar deze creatieve werkvorm dit benadrukken. Met ‘informatieve lessen’ wordt verwezen naar de lessen waarin een (gast)docent voor de klas staat en uitlegt geeft over een bepaald onderwerp.

Deelname aan de gemeenschap; observaties en focusgroep met betrekking tot bestemmingsplan buurtcommissie

In het lesprogramma van Welkom in mijn Buurt zat ook een creatieve werkvorm waarmee de leerlingen gedurende het project slechts een enkele sessie mee aan de slag gingen. Deze sessie speelde zich af buiten het schoolterrein. Dit betreft het uitstapje naar een buurtcommissie in Amsterdam-Noord. Hierbij kregen de leerlingen de opdracht om mee te denken over het bestemmingsplan van een vervallen bowlinghal. De buurtcommissie had na frequent overleg met de gemeente de rechten gekregen om binnen een bepaald aantal jaar een bestemmingsplan voor de bowlinghal te bedenken en uit te voeren.

De gastdocent, welke de buurtcommissie vertegenwoordigde, ging met een kringgesprek in overleg met de leerlingen over het bestemmingsplan. Gedurende dit gesprek leek leerling 4 zich te realiseren dat deelnemen aan de gemeenschap niet in het teken staat van winst maken:

- Bij het bespreken van het bestemmingsplan voor een bowlinghal in Amsterdam-Noord vraagt de gastdocent wat de leerlingen zoal zouden willen zien in de bowling. “Playstation”, is het eerste wat wordt geroepen, door leerling 1. Leerling 13 vraagt “waarom niet gewoon weer bowling?” “Dan zullen mensen moeten betalen om binnen te komen”, legt gastdocent uit. Leerling 4 vraagt hierop “dus jullie investeren zonder winst?” Gastdocent reageert “Ja, dit is om terug te geven aan de gemeenschap.” Leerling 4 knikt instemmend ‘ja’ als reactie (observatie, 5 Juni, 2023).

Voor leerling 4 lijkt de les hier te zijn dat deelnemen aan de gemeenschap in het teken kan staan van teruggeven aan de gemeenschap. Eigen gewin speelt hierbij geen rol voor zover dat eigen gewin niet ten dienste staat van de gemeenschap. Dat deze interactie indruk heeft gemaakt op leerling 4 bleek uit een later fragment gedurende een focusgroep:

- Interviewer: “Welke organisatie vonden jullie het leukst om mee te werken? Waarom?”
Leerling 4: “De groep van ‘naam gastdocent van de buurtcommissie’. Hoe ze te werk gingen. Alles, hoe ze te werk gingen, ze leven met je mee. Ze begrijpen je (focusgroep, 11 Juli, 2023).”

Dit fragment uit de focusgroep wekt de indruk dat leerling 4 bewondert hoe de buurtcommissie zich inzet voor de gemeenschap. Vooral de uitspraak van leerling 4 “ze leven met je mee” lijkt te suggereren dat deze leerling bewondert hoe de buurtcommissie deelneemt aan de gemeenschap. Hier lijkt deze bevinding erop te wijzen dat het meedenken aan het bestemmingsplan van een project van een buurtcommissie een waardevolle vorm van creatief onderwijs kan zijn. De creatieve werkvorm, het meedenken aan het bestemmingsplan, laat leerlingen op interactieve wijze in aanraking komen met belangrijke aspecten van het deelnemen aan een gemeenschap. Volgens het ICCS zijn deze aspecten de bereidheid te vrijwilligerswerk te verrichten; participeren met als doel de gemeenschap te bevoordelen; informatie ophalen van leden van de gemeenschap (Schulz et al., 2022, p. 33). De manier waarop de buurtcommissie de leerlingen betreft bij hun werkzaamheden laat de leerlingen met al deze aspecten in aanraking komen. De interactie tussen leerling 4 en de gastdocent laat zien hoe vrijwilligerswerk als aspect van ‘deelname aan de gemeenschap’ aan bod komt. De opzet van de werkvorm zelf is om mee te denken aan het bestemmingsplan. Dit laat leerlingen in aanraking komen met het aspect rondom participeren met als doel de gemeenschap te bevoordelen. Tenslotte is de vormgeving van de les, waarin de gastdocent luistert naar de suggesties van de leerlingen, exemplarisch voor het informatie ophalen van de leden van de gemeenschap. De uitspraak van leerling 4 “ze begrijpen je” wekt de suggestie dat deze leerling zich door deze gastdocent gehoord voelde. Dit zou erop kunnen wijzen dat deze vorm van onderwijs deze leerling iets heeft kunnen leren over het luisteren naar leden van de gemeenschap.

Identiteit

Burgerlijke verbondenheid; observaties met betrekking tot theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest

Op enkele momenten gaven de leerlingen blijk van kennis over spanningen tussen verschillende bevolkingsgroepen. Hierbij lieten de leerlingen zien met elkaar in gesprek te gaan over hoe deze spanningen invloed hebben op de sociale cohesie. Het ICCS ziet sociale cohesie als onderdeel van burgerlijke verbondenheid (Schulz et al., 2022, pp. 34-35). Zo’n soort moment kwam voor tijdens één van de lessen die in het teken stond om te komen tot het jongerenmanifest. Dit was de les waarin de leerlingen onder andere rechten dienden te bedenken die zij eventueel wilden vertegenwoordigen op het manifest:

- De docent loopt langs de groepjes en ik krijg het gesprek mee tussen de docent en het groepje van leerlingen 2,3,4 en 5. Een recht dat zij bedacht hebben is onder andere het recht op meer beschikbare buitenspelactiviteiten. De docent vraagt de groep om onderbouwing waarop leerling 5 het woord neemt: Het voorzien van deze rechten zou zorgen voor “minder negativiteit”. “Wat voor negativiteit?”, vraagt de docent. De groep antwoordt met kreten als “geweld” en “hangen”, waarna leerling 5 weer het woord neemt en uitlegt dat jongeren ‘hangen’ tot iets negatiefs maken, waarover ze verder uitweidt: “mensen denken dat we niks kunnen en dat laten we dan zien [als ‘hangende’ jongeren betrokken zijn bij gewelddadige incidenten] (observatie, 24 Mei, 2023).”

Hierin liet leerling 5 zien dat deze erkent dat er spanningen aanwezig zijn tussen verschillende bevolkingsgroepen in Amsterdam-Noord. Leerling 5 analyseerde hoe deze spanningen ontstaan: ‘mensen’ koppelen negatieve verwachtingen aan het gedrag van jongeren in Amsterdam-Noord. Vervolgens beantwoorden deze jongeren deze negatieve verwachtingen met negativiteit. Zo leek leerling 5 te begrijpen dat de complexe verhouding tussen verwachtingen van de ene bevolkingsgroep en het gedrag van de andere doelgroep een negatieve invloed heeft op de sociale cohesie in hun gedeelde leefomgeving. Dit groepje

leerlingen zocht dan ook een oplossing in het maken van aanpassen aan deze omgeving, namelijk meer beschikbare buitenspelactiviteiten. De opdracht die de leerlingen hier ter voorbereiding van het manifest uitvoeren heeft een rol gespeeld in die zin dat de leerlingen dit met elkaar bespreken en mogelijk makkelijker dan bij “niet-creatief” onderwijs.

Burgerlijke zelfbeeld; observaties met betrekking tot theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest

Gedurende het presenteren van het manifest gaven de leerlingen blijk kennis te hebben over sociale spanningen in Amsterdam-Noord en hoe deze spanningen hun burgerlijk zelfbeeld aantasten. De effecten van gentrificatie waar de leerlingen zich tegen uitspreken bemoeilijkt dat de leerlingen zich kunnen identificeren met hun lokale gemeenschap. Bij het aan het licht brengen van deze zaken speelde de theatergroep een grote rol. Twee van de leerlingen hadden onder begeleiding van de theatergroep een korte voorstelling voorbereid, welke werd opgevoerd direct na het voorlezen en overdragen van het manifest aan de twee wethouders:

- Na de overhandiging van het manifest stappen leerlingen 11 en 13 naar voren samen met twee leden van de theatergroep. Zij lopen in rechte lijnen langs elkaar heen en voeren vervolgens een choreografie uit, terwijl een audio opname van een stem speelt: “*Te druk, te luid, te asociaal, te vaag, te laat, te bemoeierig, te overdreven, te stoer*”, deze stemmen worden herhaald en overlappen elkaar steeds meer, totdat de reeks stellingen wordt afgesloten met “*te jong*”. Hierop pakt leerling 11 een megafoon en draagt een door de leerlingen geschreven gedicht voor. Dit gedicht heb ik helaas niet woord voor woord kunnen meeschrijven. Kernachtige strofes uit dit gedicht waren: “Wat als ik in Amsterdam ben geboren, maar geen Amsterdammer meer kan zijn” en “wat als de stilte in mijn buurt, mijn glimlach niet meer kan aantasten (observatie, 14 Juli, 2023).”

In dit fragment uitten de leerlingen, met behulp van de theatergroep, hoe zij de sociale spanningen in Amsterdam-Noord ervaren. Zij kaartten hierbij op creatieve wijze aan hoe deze spanningen het levensgenot van de lokale gemeenschap in hun eigen buurt aantast. Op deze creatieve manier konden de leerlingen naar de wethouders en het publiek toe dit effect van gentrificatie op hun leefomgeving aan het licht brengen. De theaterkunst als deel van het aangeboden onderwijs lijkt hier een rol in te spelen. De theatergroep had immers de leerlingen begeleid in het bedenken en voorbereiden van de choreografie en het gedicht. De zojuist besproken bevinding suggereert dat een dergelijke creatieve vorm van onderwijs deze leerlingen in staat stelt om op effectieve wijze sociaal-culturele problemen rond een thema als gentrificatie zichtbaar te kunnen maken.

Discussie

Samengevat ondersteunen de bevindingen van de door mij geraadpleegde literatuur de conclusie van de Inspectie van het Onderwijs in het rapport “De Staat van het Onderwijs 2024” het bestaan van beperkingen in het huidige burgerschapsonderwijs in Nederland.

Bevindingen uit de geraadpleegde literatuur

Zo geeft de literatuur aan dat het huidige aanbod van burgerschapsonderwijs weinig recht doet aan de complexiteiten van de democratische rechtstaat. De verscheidenheid aan perspectieven die inherent zijn aan een democratische rechtstaat blijven onvoldoende besproken. Er is bij het aangeboden burgerschapsonderwijs bijvoorbeeld te weinig aandacht voor de keerzijdes van de democratische rechtsstaat. Ook biedt het burgerschapsonderwijs onvoldoende gelegenheid om diepgravender in te gaan op onderwerpen die in het verlengde liggen van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. Zo hebben leerlingen bijvoorbeeld het idee dat hun invloed op politieke besluitvorming beperkt is tot het kunnen stemmen. Ook van een begrip als ‘tolerantie’ hebben leerlingen een te summier beeld.

Ook wordt het schoolklimaat nogal eens door leerlingen als onvoldoende open ervaren en voelen leerlingen zich daardoor onvoldoende veilig om met de eerdergenoemde basiswaarden te kunnen oefenen, één van de pijlers waaraan het burgerschapsonderwijs volgens de richtlijnen van de overheid zou moeten voldoen. Tenslotte is het aanbod aan schoolexcursies in het kader van burgerschapsonderwijs bij de verschillende onderwijsniveaus in Nederland sterk uiteenlopend (variërend van een bezoek aan het Rijksmuseum tot aan een “rap battle” bij een jongeren centrum in de buurt) en lijkt mede bepaald te worden door tot welke gemeenschappen leerlingen behoren. Daar waar het burgerschapsonderwijs in potentie maatschappelijke ongelijkheden bij leerlingen onder de aandacht zou kunnen brengen, benadrukt het aanbod aan schooluitstapjes daarmee potentieel juist maatschappelijke ongelijkheden.

De geraadpleegde literatuur geeft aan dat creatief onderwijs, waarbij vooral kunstonderwijs wordt genoemd, leerlingen kan helpen met het leren over verschillende maatschappelijk relevante onderwerpen zoals bijvoorbeeld ongelijkheid en het bestaan van verschillende sociaal-culturele identiteiten in de samenleving. Het integreren van kunst in het burgerschapsonderwijs kan leerlingen ook in de gelegenheid stellen om bestaande sociale systemen te bespreken en te bekritisieren. Daar waar ‘gebruikelijk’, niet-creatief onderwijs leerlingen de realiteit laat leren kennen middels logisch, rationeel en analytisch denken, kan het toepassen van kunstgerichte werkvormen in het burgerschapsonderwijs leerlingen hiervoor aanvullende manieren aanreiken. Het door Robinson et al. (2019) besproken Arts Award project in het Verenigd Koninkrijk illustreert bijvoorbeeld hoe een artistiek georiënteerd lesprogramma leerlingen kan helpen bij het ontwikkelen van communicatie -en coöperatieve vaardigheden, emotionele veerkrachtigheid en zelfverzekerdheid. Vaardigheden die van belang zijn voor burgers om daadkrachtig en actief in de samenleving te participeren en aspecten vormen van wat onder burgerschap verstaan wordt.

Bevindingen uit de casus ‘Welkom in mijn Buurt’

De retrospectieve analyse van de door mij verzamelde gegevens ten aanzien van het gebruik van creatieve werkvormen bij het burgerschapsonderwijs aan vmbo leerlingen die deelnamen aan het Welkom in mijn Buurt project laat zien dat hierbij weliswaar een deel, maar zeker niet alle, hoofd- en sub-domeinen zoals de ‘International Civic and Citizenship Education Study’ (ICCS) die gebruikt bij het evalueren van burgerschapsonderwijs aan bod zijn gekomen.

Het hoofddomein ‘maatschappelijke participatie’ kwam het meest aan bod, meer dan de domeinen ‘maatschappelijke basiswaarden’ en ‘identiteit’, terwijl het hoofddomein ‘democratie’ nauwelijks aan bod is gekomen. Ook de bijhorende sub-domeinen werden in wisselende mate geadresseerd. Zo kwamen bijvoorbeeld de sub-domeinen ‘beïnvloeden’ en ‘deelname aan de gemeenschap’ die onderdeel zijn van ‘maatschappelijke participatie’ duidelijk vaker aan de orde dan ‘vrijheid’, ‘gelijkwaardigheid’, ‘rechtstaat’ en solidariteit (sub-domeinen van ‘maatschappelijke basiswaarden’).

Er leek daarnaast niet duidelijk sprake van een vooraf onderbouwde keuze door middel van welke specifieke creatieve werkvorm (podcast, schilderen van de lunchtafels op het schoolplein, theatergroep en het komen tot een jongerenmanifest, bezoek aan een buurtcommissie) een bepaald hoofd- of sub-domein aan de orde werd gesteld.

Bovenstaande suggereert dat het Welkom in mijn Buurt project vooral nadruk heeft gelegd op het thema deelnemen en bijdragen aan de gemeenschap. Voor wat betreft 'deelname aan de gemeenschap' door het schilderen van de lunchtafels viel op dat dit met name gedurende de informatieve les van de gastdocent en niet zozeer gedurende het schilderen zelf aan de orde kwam. Dit suggereert dat het zinvol kan zijn om een creatieve werkvorm met een theoretische les in te leiden. Tenslotte is interessant om op te merken dat, daar waar het domein 'identiteit' slechts twee keer werd benadrukt in de context van de theatergroep en het jongerenmanifest, dit allebei momenten waren waarin de betrokken leerlingen vrij diepgravende inzichten deelden en lieten zien om met deze creatieve werkvorm sociaal-culturele problemen te kunnen bespreken en zichtbaar maken.

Samenhang tussen bevindingen uit de literatuur en die van de casus Welkom in mijn Buurt

Dit scriptieonderzoek bestond voor een deel uit een literatuuronderzoek en voor een deel uit een empirisch onderzoek. Het is mogelijk om tussen beide verschillende koppelingen te herkennen. Allereerst zal ik ingaan op in hoeverre de creatieve werkvormen van Welkom in mijn Buurt de beperkingen van burgerschapsonderwijs, zoals die in de literatuur besproken zijn, lijken te ondervangen. Daar waar Nieuwelink (2023) stelt dat er bij het huidige burgerschapsonderwijs in Nederland te weinig aandacht is voor de complexiteiten en de tekortkomingen van de democratische rechtsstaat, leken deelnemende leerlingen aan het Welkom in mijn Buurt project wel de ruimte te krijgen om kritiek te uiten op de rechtsstaat. Leerlingen werden met het komen tot en aanbieden van het jongerenmanifest zelfs geacht kritiek te formuleren en met het jongerenmanifest over te brengen. Nieuwelink (2023) stelt ook dat leerlingen met het huidige burgerschapsonderwijs het idee meekrijgen alleen invloed op politieke besluitvorming uit te kunnen oefenen door te stemmen. Ook hier lijkt Welkom in mijn Buurt met name met het jongerenmanifest een manier gevonden te hebben die verder ging en leerlingen de mogelijkheid bood om politieke besluitvorming op gemeentelijk niveau mee te kunnen beïnvloeden. Ook door middel van de podcast konden leerlingen ideeën aandragen om hun stemmen meer gehoord te laten worden.

Daas et al. (2023) geven aan dat leerlingen in Nederland het klasklimaat op school minder open ervaren in vergelijking met andere landen. Mijn observaties van Welkom in mijn Buurt suggereren dat de leerlingen probleemloos ideeën uit konden wisselen en meningen vormen. Ook nodigde het Welkom in mijn Buurt project middels het schilderen van lunchtafels op het schoolplein de leerlingen uit om zich te engageren met de besluitvorming ten aanzien van de schoolomgeving.

Nieuwelink (2023) stelt ook dat er bij burgerschapsonderwijs geen aandacht is voor andere vormen van democratie zoals die buiten Nederland voorkomen, en Merry (2021) dat tolerantie inadequaat wordt besproken in huidige burgerschapscurricula. Ook het Welkom in mijn Buurt project had voor beide aspecten geen of beperkt aandacht.

Nieuwelink (2024) stelt het ongelijksoortige aanbod van schoolexcursies over de verschillende onderwijsniveaus aan de kaak en hoe dit, zoals eerder al aangegeven, potentieel juist maatschappelijke ongelijkheden kan benadrukken. Vanuit het Welkom in mijn Buurt valt hier weinig over te zeggen, aangezien het project immers plaatsvond op een enkel onderwijsniveau, namelijk het vmbo. Wel leek de betreffende schoolexcursie, het bezoek aan de buurtcommissie leerzaam geweest te zijn voor de leerlingen.

Welkom in mijn Buurt lijkt de beloftes van een creatief lesprogramma, zoals de wetenschappelijke literatuur die voorstelt, voor een deel waar te maken. Zo stelt Atkinson (2012) dat kunst de potentie heeft om leerlingen te helpen leren over onder andere identiteit en ongelijkheid of het aankakten van actuele sociale ongelijkheden, thema's die deelnemende leerlingen aan Welkom in mijn Buurt zeker hebben kunnen behandelen. Echter, ik zou niet willen stellen dat Welkom in mijn Buurt op dit moment een gelegenheid tot 'transformative practice' heeft geboden, daar waar Savva (2021) deze potentie in burgerschapsonderwijs ziet. Daar waar 'transformative practice' een geleidelijk proces

betreft, zou logischerwijs een dergelijke transformatie ook niet verwacht mogen worden op basis van slechts een enkel educatieproject.

Tenslotte, illustreren Robinson et al. (2019) aan de hand van het Arts Award programma in het Verenigd Koninkrijk hoe kunst aan de creatieve invulling van een lesprogramma kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapsgerichte vaardigheden van de participanten en stelt Starko (2010) dat de rol van creativiteit bij burgerschapsonderwijs gericht kan zijn op het bedenken van vindingrijke oplossingen. Van allebei is bij Welkom in mijn Buurt sprake geweest. Immers de leerlingen zijn met zowel schilderkunst als theater aan de slag gegaan en met de podcast en het bezoek aan de buurtcommissie konden bespreken van problemen worden besproken en ideeën voor mogelijke oplossingen worden bedacht. Het komen tot het jongerenmanifest leek haast beeldend te zijn voor de balans tussen kunstgericht creatief onderwijs en oplossingsgericht creatief onderwijs; beide opvattingen van creatief onderwijs leken immers vertegenwoordigd bij het komen tot en het overdragen van het jongerenmanifest aan de Amsterdamse wethouders.

Beperkingen van het huidige onderzoek

De literatuur over burgerschapsonderwijs, kunstonderwijs, creativiteit en creatief onderwijs die gebruikt is bij het beantwoorden van de eerste twee deelvragen kent zekere beperkingen. Opvallend hierbij is dat er beperkte literatuur is die specifiek gericht is op de toepassing van creatief onderwijs enerzijds en burgerschapsonderwijs anderzijds. Veel literatuur bespreekt bovendien deze onderwerpen los van elkaar of in relatie tot onderwijs meer in het algemeen. De literatuur die ik voor deze scriptie bestudeerd heb lijkt voor het grootste deel op elkaar aan te sluiten. Echter, er is een noemenswaardig verschil tussen twee auteurs. Een van de teksten van Nieuwelink (2023) wijst erop dat bij burgerschapsonderwijs meer aandacht zou moeten zijn voor de complexiteiten van de rechtstaat en daarbij behorende democratische principes. Volgens Nieuwelink komen de complexiteiten van deze zaken namelijk niet voldoende naar voren in het huidige aanbod aan burgerschapsonderwijs. Daar tegenover stelt Merry (2021) juist dat het huidige burgerschapsonderwijs te veel nadruk legt op de rechtsstaat en democratische principes en pleit er niet voor Merry pleit er niet voor deze onderwerpen verder te verdiepen bij het onderwijs aan bod komen, maar in plaats daarvan de focus te verleggen op het morele vocabulaire dat leerlingen nodig hebben om andere normatieve claims dan de rechtsstaat te beoordelen. Daarnaast zou het mogelijk zijn dat relevante literatuur over het hoofd is gezien, aangezien ik geen ‘systematic review’ van bestaande literatuur hebt verricht aan de hand van tevoren gedefinieerde zoekcriteria.

Ook mijn analyse van de empirische data afkomstig van mijn stage bij Welkom in mijn Buurt kennen zeker beperkingen. Allereerst betreft het een enkel retrospectief onderzoek gebruik makend van data van één bepaald project op een vmbo school in Amsterdam-Noord, waarbij een viertal creatieve werkvormen zijn gebruikt. Generaliseren naar vmbo scholen elders, laat staan andere onderwijsniveaus is daarmee zeker niet mogelijk of opportuun. Een mijns inziens belangrijke beperking van de bij Welkom in mijn Buurt gebruikte creatieve werkvormen was dat niet alle leerlingen zich er even sterk bij betrokken voelden. In het bijzonder bij de podcast waren sommige leerlingen onderwerpen toebedeeld welke hun weinig aanspraken.

Ook al zijn er geen definitieve conclusies te trekken wat betreft het beantwoorden van mijn hoofdvraag “Kunnen creatieve werkvormen in het vmbo effectief bijdragen aan burgerschapsonderwijs?” suggereren de door mij beschreven bevindingen, en zeker deels gesteund door de literatuur, dat dit waarschijnlijk het geval is ten aanzien van een aantal van de domeinen en sub-domeinen die van belang zijn in het kader van burgerschapsonderwijs. Daarnaast bieden de bevindingen van de casus “Welkom in mijn Buurt” waardevolle aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en implicaties voor het burgerschapsonderwijs
Vervolgonderzoek zou bij voorkeur prospectief van aard dienen te zijn. Hierbij is het van belang om bij het ontwerpen van dergelijk onderzoek tevoren goed vast te stellen welke

specifieke domeinen van burgerschap zullen worden onderzocht, welke creatieve werkvormen daarbij zullen worden gebruikt en waarom. Er zijn immers talloze vormen van creativiteit of kunst te bedenken, welke zich wellicht goed zouden kunnen lenen voor het beoogde onderwijsdoel om burgerschapsonderwijs te versterken, denk bijvoorbeeld aan poëzie of dans. Ook dient er bij de opzet van vervolgonderzoek aandacht te zijn voor een voldoende omvang en diversiteit van de te onderzoeken leerlingenpopulatie, bijvoorbeeld qua geslacht, etnische en culturele achtergrond en vervolgonderzoek te doen op meerdere locaties en binnen verschillende onderwijsniveaus in Nederland.

Het zou daarbij van grote waarde kunnen zijn om representanten van de doelgroep voor toekomstig onderzoek al in de fase van het ontwerp en de opzet van het onderzoek te betrekken (co-creatie). Dit zou de kans dat leerlingen die vervolgens participeren in een onderzoek zich betrokken en aangesproken voelen door het aangeboden onderwijs aanzienlijk groter kunnen maken.

Tenslotte zal vervolgonderzoek de bestaande beperkte wetenschappelijke literatuur omtrent de rol die creatieve werkvormen kunnen hebben bij het geven van effectief burgerschapsonderwijs kunnen versterken en daarmee hopelijk ook de toepassing ervan in Nederland en elders op termijn kunnen stimuleren.

Conclusie

Zowel de in deze scriptie besproken literatuur als de analyse van gegevens uit mijn stageproject suggereren dat toepassing van creatieve werkvormen zinvol kan zijn in het burgerschapsonderwijs. Bij voorkeur prospectief vervolgonderzoek van goede kwaliteit is nodig om meer duidelijkheid hierover te verschaffen en welke werkvormen bij uitstek daarvoor geschikt zijn. Hiermee kan hopelijk bijgedragen worden aan het doen verbeteren van de momenteel onvoldoende mate waarin het burgerschapsonderwijs in staat is om burgerschapscompetenties bij leerlingen in Nederland te bereiken.

Literatuur

Wetenschappelijke literatuur

- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- Avelino, F., Wittmayer, J., Pel, B., Weaver, P., Dumitru, A., Haxeltine, A., Kemp, R., Jørgensen, M. S., Bauler, T., Ruijsink, S., & O’Riordan, T. (2017). Transformative social innovation and (dis)empowerment. *Technological Forecasting & Social Change/Technological Forecasting And Social Change*, 145, 195–206.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.05.002>
- Bazi, G. A. (2018). *Het verhaal van de vluchteling : het toepassen van narratief leren in burgerschapsonderwijs*. <https://essay.utwente.nl/76441/>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. In *Springer eBooks* (pp. 1–11). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_1
- Biesta, G. J. J. (2013). *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting Art Teach*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2018). *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (C. Naughton & D. R. Cole, Reds.). Routledge.
- Broer, N. A., De Muynck, A., Potgieter, F. J., Van Der Walt, J., & Wolhuter, C. C. (2018). Religieuze tolerantie vraagt onderwijs in gastvrijheid. *HTS Theologische Studies*, 74(4).
<https://doi.org/10.4102/hts.v74i4.4859>
- Carpendale, S., Knudsen, S., Thudt, A., & Hinrichs, U. (2017). Analyzing Qualitative Data. *IEE Proceedings Of VIS*. <https://doi.org/10.1145/3132272.3135087>
- Daas, R., Dam, G. T., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Davies, I., & Evans, M. (2002). Encouraging active citizenship. *Educational Review*, 54(1), 69–78. <https://doi.org/10.1080/00131910120110893>
- De Groot, I., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). Netherlands: Education for democratic citizenship in Dutch schools: a bumpy road. *Journal of Social Science Education*, 21(4).
- Eidhof, B. (2018). *Het Wilhelmus Voorbij: Over Het Ontwikkelen Van Burgerschap in Het Onderwijs*. Van Gennep.
- Enslin, P., & Ramírez-Hurtado, C. (2013). Artistic Education and the Possibilities for Citizenship Education. *Citizenship, Social And Economics Education*, 12(2), 62–70.
<https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.2.62>

- Epstein, R. (1990). Generative theory and creativity. In M.A. Runco, & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Vol. 990). London: Sage Publications.
- Gholami, R. (2016). The art of self-making: identity and citizenship education in late-modernity. *British Journal Of Sociology Of Education*, 38(6), 798–811. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182006>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills And Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Hurenkamp, M., & Tonkens, E. (2011) *De Onbeholpen Samenleving: Burgerschap Aan Het Begin Van De 21e Eeuw*. Amsterdam University Press.
- Kokx, J. (2019). Visies op burgerschapsonderwijs: de doorwerking van de politiek in het curriculum. Universiteit Utrecht.
- Lucio-Villegas, E., Goncet, D. G., & Cowe, L. (2016). The city, the people, the home: A case study on education and citizenship in Spain. *Studies in The Education Of Adults*, 48(1), 83–95. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155846>
- Merry, M. S. (2021). Burgerschapseducatie zal ons niet redden. *Pedagogiek*, 41(3), 272–295. <https://doi.org/10.5117/ped2021.3.004.merry>
- Nieuwelink, H. (2016). Gelijke mogelijkheden om burgerschap te ontwikkelen? *Maatschappij & Politiek*, 47(5), 24-25.
- Nieuwelink, H., Dam, G. T., Geijsel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38(4), 395–410. <https://doi.org/10.1177/0263395717724295>
- Nieuwelink, H. (2023). Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid: een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs. Hogeschool van Amsterdam.
- Nieuwelink, H. (2024). De kunst van burgerschapsonderwijs. *Kunstzone*, (02), 20-23.
- Patton, Michael Quinn. (2015) *Variety in Qualitative Inquiry: Theoretical Orientations. Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE.
- Popović, K., Maksimović, M., Jovanović, A., & Joksimović, J. (2020). New Learning Sites in Learning Cities – Public Pedagogy and Civic Education. *AS. Andragoška Spoznanja/Andragoška Spoznanja*, 26(1), 33–51. <https://doi.org/10.4312/as.26.1.33-51>
- Robinson, Y., Paraskevopoulou, A., & Hollingworth, S. (2019). Developing ‘active citizens’: Arts Award, creativity and impact. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1203–1219. <https://doi.org/10.1002/berj.3558>
- Runco, M. A. (1993). Operant Theories of Insight, Originality, and Creativity. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 54–67. <https://doi.org/10.1177/0002764293037001006>
- Runco, M. A. (2008). Creativity and education. *New Horizons in Education*, 56(1), n1.

- Savva, A. (2021). Art and citizenship in education: A conceptual framework. In *Art in Diverse Social Settings* (pp. 61-72). Emerald Publishing Limited.
- Schmidt, J., & Price, T. A. (2020). Participate! An urban, civic education curriculum promotes active citizenship. *Proceedings Of The 2019 AERA Annual Meeting*. <https://doi.org/10.3102/1442118>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Starko, A. J. (2010). Starko, A. J. (2010). Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight. In *Journal of phenomenological psychology* (4de editie, Nummer 1, pp. 124–128). Routledge.
- Vermeulen, B. (2007) *Vrijheid, Gelijkheid, Burgerschap. Over Verschuivende Fundamenten Van Het Nederlandse Minderhedenrecht En -Beleid: Immigratie, Integratie, Naturalisatie, Onderwijs En Religie, Multiculturele Samenleving in Ontwikkeling*. Sdu Uitgevers.
- Viana, I. C., & Serrano, A. M. (2010). Inclusion and citizenship: plural cultural context of creativity and curricular innovation. *Zeitschrift Für Inklusion*. <https://hdl.handle.net/1822/32812>
- Wilschut, A., & Nieuwelink, H. (2016). Definitie van burgerschap. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Grijs gebied

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 27 juni). *Wettelijke opdracht burgerschap*. Burgerschap | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 19 april). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2024*. Rapport | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Bijlage

Coderingsschema

Het eerste domein is 'democratie'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'staatsinstellingen', 'economische systemen' en 'civiele samenleving'.

Onder 'staatsinstellingen' vallen de kernaspecten 'wetgevende machten', 'regering', 'intergouvernementele bestuursorganen', 'rechterlijke machten', 'wetshandhavingsinstanties', 'defensie', 'publieke diensten' en 'verkiezingscommissies'.

Onder 'economische systemen' vallen de kernaspecten 'economische structuren', 'belanghebbenden', 'corporaties', 'financiële instituties', 'tarieven' en 'belasting'.

Onder 'civiele samenleving' vallen de kernaspecten 'vakbonden', 'politieke partijen', 'non-gouvernementele organisaties', 'belangengroepen', 'traditionele media', 'nieuwe media', 'religieuze instellingen', 'scholing' en 'culturele instellingen'.

Het tweede domein is 'maatschappelijke basiswaarden'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'gelijkwaardigheid', 'vrijheid', 'rechtstaat', 'duurzaamheid' en 'solidariteit'.

Onder 'gelijkwaardigheid' vallen de kernaspecten 'gelijke kansen', 'gelijkheidsbeginsel' en 'ongelijkheid'.

Onder 'vrijheid' vallen de kernaspecten 'meningsuiting -en expressie', 'verkeer -en verblijf', 'gedachten -en religie', 'vreedzame vereniging', 'veiligheid' en 'basisbehoeften'.

Onder 'rechtstaat' vallen de kernaspecten 'erkend gezag', 'wettelijke gelijkheid', 'wettelijke eerlijkheid', 'scheiding van machten', 'kritiek op bestaande wetten', 'betrokkenheid bij besluitvorming', 'wettelijke zekerheid' en 'wettelijke transparantie'.

Onder 'duurzaamheid' vallen de kernaspecten 'milieuduurzaamheid', 'sociale duurzaamheid' en 'economische duurzaamheid'.

Onder 'solidariteit' vallen de kernaspecten 'sociale welvaart', 'liefdadigheid', 'wederzijdse hulp' en 'transnationale hulp'.

Het derde domein is 'maatschappelijke participatie'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'beslissingsvorming', 'beïnvloeden' en 'deelname aan de gemeenschap'.

Onder 'beslissingsvorming' vallen de kernaspecten 'bestuurlijke betrokkenheid' en 'stemmen'.

Onder 'beïnvloeden' vallen de kernaspecten 'deelnemen aan publiek debat', 'demonstreren', 'deelnemen aan beleidsvorming', 'handelingsvoorstellen', 'selectief consumentisme' en 'herkennen van corruptie'.

Onder 'deelname aan de gemeenschap' vallen de kernaspecten 'vrijwilligerswerk', 'participeren ten goede van de gemeenschap' en 'informatie ophalen van de gemeenschap'.

Het vierde, en laatste, domein is 'identiteit'. De sub-domeinen die hierbij horen zijn 'burgers', 'burgerlijk zelfbeeld' en 'burgerlijke verbondenheid'.

Onder 'burgers' vallen de kernaspecten 'rol in de samenleving', 'verantwoordelijkheid' en 'gelegenheid tot bijdragen'.

Onder 'burgerlijk zelfbeeld' vallen de kernaspecten 'globaal burgerschap', supranationaal burgerschap, 'nationale identiteit', 'culturele identiteit', 'etnische identiteit', 'gender identiteit', 'religieuze identiteit' en 'gemeenschapsidentiteit'.

Onder 'burgerlijke verbondenheid' vallen de kernaspecten 'waardering voor verschillen', 'mondiaal bewustzijn', 'gemeenschapsgevoel' en 'sociale cohesie'.

Dankwoord

Ik zou graag allereerst mijn begeleider Eva Mulder willen bedanken voor alle behulpzame adviezen en feedback tijdens mijn onderzoek. Ondanks de gecompliceerde gezondheidsomstandigheden waarmee ik dit scriptieproces ben aangegaan heb ik dankzij Eva's sturing en motivatie gekregen om alsnog een volledig werk in te leveren. Pieter van Rees bedank ik voor zijn rol als tweede lezer en waardevolle commentaar en suggesties. Daarnaast zou ik graag Jacomijne Prins, mijn stagebegeleider van vorig jaar, en het team van Welkom in mijn Buurt willen bedanken voor een bijzondere en leerzame stage-ervaring. Tenslotte bedank ik mijn familie en vrienden die mij hebben gesteund op momenten dat ik dacht niet verder te kunnen; *you know who you are*.