

Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs

Een theoretisch raamwerk

Isolde de Groot

PED 36 (1): 5–28

DOI: 10.5117/PED2016.1.GROO

Abstract

Narrative learning in civic education: A theoretical framework

Whilst research into the theory and practice of narrative learning in adult and religious education has gained popularity in the last decade, this type of research is still scarce in the area of civic education. This article reports the first results of a theoretical social scientific inquiry into key characteristics of narrative learning in democratic citizenship education. The framework for narrative learning in civic education that resulted from this study envisions how students can develop their narratives on three components of democratic citizenship identity (citizenship philosophy; civic self-image and democratic learning experiences) through learning from narratives; through engaging in the process of narrating; and through locating one's citizenship narratives. By developing the framework this study aims to contribute to the theory and practice of education for personal, civic and professional development.

Keywords: civic education, narrative learning theory, narrative identity, learning democracy

Inleiding

Onderwijskundig onderzoek houdt zich onder andere bezig met het verwerven van inzicht in de bijdrage die het onderwijs levert aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Hierbij wordt doorgaans onderscheid gemaakt in cognitieve (kennis/inzicht), participatieve (vaardigheden) en affectieve ontwikkeling (meningen; waarden; zelfbeeld). In de maatschap-

pijvakken in Nederland vanaf de jaren zeventig werd vooral ingezet op het ontwikkelen van vakspecifieke kennis en cognitieve vaardigheden. De laatste jaren wordt in onderwijsbeleid rond maatschappelijke vorming eveneens gewezen op het belang van aandacht voor participatieve vaardigheden en identiteitsontwikkeling. De Raad van Europa (2014) en de Onderwijsraad (2012) geven bijvoorbeeld aan dat burgerschapseducatie niet alleen gericht dient te zijn op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die jongeren in staat stellen te participeren in een democratische en pluriforme samenleving, maar ook op onderliggende attitudes. Het Nationaal Expertisecentrum voor leerplanontwikkeling (SLO) beschouwt de ontwikkeling van een burgerschapsidentiteit daarbij als één van de vier centrale aspecten van burgerschapseducatie, naast democratie, participatie en mensenrechten (Bron & Van Vliet, 2012).

Ook in educatieonderzoek hebben verschillende educatiefilosofen en -onderzoekers de afgelopen jaren bijgedragen aan theorievorming over de persoons- en burgerschapsvormende taak van het onderwijs. Volgens Miedema en Bertram-Troost (2008) heeft het onderwijs bijvoorbeeld de taak om, via inter-levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs, jongeren weerbaar te maken tegen maatschappelijke discoursen die consumptie en economisch gewin centraal stellen. Sieckelink en De Ruyter (2009) pleiten voor expliciete aandacht voor de ontwikkeling van waarden en idealen in onderwijsprogramma's, en voor de ontwikkeling van het vermogen op een billijke wijze met idealen om te gaan. Biesta (2013) pleit voor het bieden van ruimte voor 'subjectificatie', een type persoonlijke en maatschappelijke vorming dat jongeren voorbereidt op het (samen)leven voorbij de huidige maatschappelijke normen, waarden en instituties. En Veugelers (2011) wijst op de bijdrage die het onderwijs dient te leveren aan reflectieve, dialogische en democratische leerprocessen. Educatiefilosofen hebben tevens gewaarschuwd voor ondoordacht gebruik van termen als zelfontplooiing en goed burgerschap in onderwijsbeleid en praktijken (Duijker, 1976; Biesta, 2011). Ook ontwikkelden zij visies ten aanzien van de (on)wenselijkheid van het stimuleren van bepaalde aspecten (zoals autonomie) van identiteitsontwikkeling (zoals vorming vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke of politieke ideologie) door overheden en educatieve instellingen in een liberale en pluriforme democratie (Callan, 1997; Steutel & Spiecker, 2001).

In overeenstemming met bovengenoemde ontwikkelingen in onderzoek en beleid is er tegenwoordig in de maatschappijvakken meer aandacht voor meningsvorming, waardenontwikkeling, reflectieve, dialogische en participatieve leerprocessen en betekenisgeving. Recent onderzoek (De Groot, 2013; Nieuwelink, Dekker, Geijssels & Ten Dam, 2015; Veugelers &

Schuitema, 2013) laat echter zien dat een systematische ondersteuning bij de ontwikkeling van de *burgerschapsidentiteit* van jonge burgers nog beperkt plaats vindt. Dit terwijl jongeren, al dan niet bewust, continu bezig zijn met het ontwikkelen van hun burgerschapsidentiteit. Dit onderzoek richt zich op de vraag op welke wijze identiteitsontwikkeling in het onderwijs systematisch ondersteund kan worden.

Met McAdams (2001) wordt identiteitsontwikkeling in dit onderzoek beschouwd als een narratief proces. Deze visie op identiteit impliceert ook dat docenten middels narratief onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van burgerschapsidentiteit. Eerdere studies op het gebied van narratief leren hebben aangetoond dat narratief onderwijs een bijdrage kan leveren aan verschillende aspecten van persoonlijke, maatschappelijke en professionele ontwikkeling (Clark & Rossiter, 2008; Erricker & Erricker, 2000; Goodson, Biesta, Tedder, & Adair, 2010; Kelchtermans, 2010). De in deze studies genoemde kenmerken van narratief leren zijn echter nog niet eerder met elkaar verbonden. Ook is er nog maar door enkele onderzoekers getheoretiseerd over narratief leren in de context van burgerschapsonderwijs (Bell, 2010; Carretero, Haste, & Bermudez, 2015; Nussbaum, 2002; Osler, 2015).

Deze kennislacunes worden in dit onderzoek geadresseerd door inzicht te verwerven in centrale kenmerken van narratief burgerschapsonderwijs. Hierbij ligt de focus in het bijzonder op de bijdrage die narratief onderwijs kan leveren aan de ontwikkeling van burgerschapsidentiteit in een democratische en pluriforme samenleving. Centrale vraag van dit exploratief theoretisch sociaal wetenschappelijk onderzoek luidt daarom: “Wat zijn centrale kenmerken van narratief onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van burgerschapsidentiteit in een democratische en pluriforme samenleving?” Deze hoofdvraag is uitgesplitst in twee deelvragen:

- Welke vormen van narratief burgerschapsonderwijs kunnen – op basis van de bestudeerde literatuur – onderscheiden worden?
- Welke narratieve leeractiviteiten kunnen worden georganiseerd voor de ontwikkeling van verschillende componenten van narratieve burgerschapsidentiteit?

Met dit onderzoek beoogt de onderzoeker een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een raamwerk voor narratief burgerschapsonderwijs dat als basis kan dienen voor een systematische ondersteuning van jongeren bij de ontwikkeling van hun burgerschapsidentiteit. Het voorlopige raamwerk dat dit verkennende onderzoek oplevert zal in de context van een educatief designonderzoek verder ontwikkeld worden. Het zal tevens als

basis dienen voor de ontwikkeling en evaluatie van een aantal context-specifieke programma's voor narratief burgerschapsonderwijs op het MBO.

Na een uiteenzetting van de huidige aandacht voor burgerschapsidentiteit in het onderwijs in Nederland en een beschrijving van de centrale begrippen van deze studie bespreekt dit artikel per deelvraag de bevindingen van dit onderzoek. Hierbij presenteer ik tevens het voorlopige raamwerk dat op basis van deze inzichten is ontwikkeld. Tot slot wordt ingegaan op twee centrale ethische vragen op het gebied van narratief leren in het formele onderwijs: "Is narratief burgerschapsonderwijs wenselijk?" en "Hoe om te gaan met (de)humaniserende ideeën en verhalen?"

Huidige aandacht voor de ontwikkeling van een democratische burgerschapsidentiteit

Hoewel de prevalentie van expliciete en systematische aandacht voor identiteitsontwikkeling in het Nederlands burgerschapsonderwijs nog niet is onderzocht, geeft recent onderzoek wel enig inzicht in de mate waarin de ontwikkeling van een burgerschapsidentiteit in Nederland momenteel in het onderwijs wordt ondersteund.

Zo wees een voorgaand kwalitatief onderzoek (De Groot, 2013), waarin 14 MBO en 13 VWO jongeren uit vier scholen in Utrecht participeerden, uit dat de betreffende jongeren in beide onderwijsniveaus overwegend gefragmenteerde denkbeelden hadden over de betekenis die het leven in een democratische samenleving heeft voor hun eigen welbevinden en dat van anderen. Ook bleek dat de helft van de MBO jongeren nauwelijks kon vertellen wat democratie volgens hen betekent. Een kwalitatief onderzoek naar de democratische leerervaringen van jongeren in het voortgezet onderwijs (Nieuwelink et al., 2015) wees daarnaast uit dat deze jongeren, met name in het beroepsvoorbereidend onderwijs, in hun ogen binnen school beperkt ervaring konden opdoen met democratische participatie. En op basis van hun onderzoek naar de manier waarop 28 ervaren docenten, met name werkzaam in het voortgezet onderwijs, omgaan met het beoordelen van waarden concludeerden Veugelers en Schuitema (2013) dat docenten in de onderwijspraktijk wel aandacht besteden aan waardenontwikkeling, maar dat zij, anders dan bij centrale waarden voor de beroepsuitoefening, terughoudend zijn in het beoordelen van centrale waarden in het maatschappelijk domein. In het bijzonder bleek er nauwelijks beoordeeld te worden op politieke waarden als rechtvaardigheid.

De resultaten van deze onderzoeken doen vermoeden dat jongeren,

zowel in het MBO als in het VWO, tot op heden beperkt begeleid worden in het ontwikkelen van verhalen over de momenten waarop zij op democratische wijze hebben kunnen participeren. Ook doen deze onderzoeken vermoeden dat er weinig aandacht is voor verhalen van jongeren over plekken waar zij in de toekomst zouden willen *en* kunnen participeren. Een ander teken van beperkte aandacht voor burgerschapsidentiteit betreft het gegeven dat nog maar weinig openbare scholen, ongeveer een derde van de scholen in Nederland, een doorlopende leerlijn levensbeschouwelijke (burgerschaps)vorming aanbiedt (Miedema, Veugelers, & Bertram-Troost, 2013). Dat levensbeschouwelijke en/of burgerschapsvorming niet als vak aangeboden wordt betekent niet automatisch dat er geen aandacht is voor de ontwikkeling van burgerschapsidentiteit. Het impliceert wel dat dit type onderwijs, als het aangeboden wordt op deze scholen, verzorgd wordt door docenten (veelal bij geschiedenis en maatschappijleer) die niet specifiek getraind zijn in het begeleiden van jongeren bij het ontwikkelen, contextualiseren en bevragen van hun persoonlijke levensvisie en -verhalen.

Narratieve identiteitsontwikkeling en democratisch burgerschap

Een drietal noties uit cultuurpsychologisch en educatieonderzoek ligt ten grondslag aan de ontwikkeling van het raamwerk. De eerste notie betreft de idee dat burgerschapsonderwijs ruimte moet bieden voor (zelf)vorming en voor het genereren van kennis die de bestaande inzichten en de maatschappelijke situatie overstijgt. Dit betekent dat burgerschap niet (alleen) vormgegeven dient te worden vanuit vastomlijnde doelen. Deze notie sluit aan bij Biesta's (2011) pleidooi voor reflectie op wenselijke doelen van (burgerschaps)onderwijs en zijn visie op 'democratie leren', het door Veugelers (2011) onderscheiden kritisch-democratisch type burgerschap, en mijn eigen visie op de rol van het onderwijs bij het stimuleren van het democratisch engagement van jongeren (De Groot & Veugelers, 2015). In overeenstemming met deze visies kan bijvoorbeeld gesteld worden dat het onderwijs jongeren de gelegenheid dient te bieden om inzicht te verwerven in bestaande denkbeelden over democratie en burgerschap. Het onderwijs dient jongeren ook in de gelegenheid te stellen bestaande denkbeelden over democratie en burgerschap te (leren) bevragen, en bestaande persoonlijke en maatschappelijke visies verder te (leren) ontwikkelen. Daarnaast dient het onderwijs hen de mogelijkheid te bieden een actieve bijdrage te leveren aan democratische procedures en praktijken in de eigen omgeving.

Burgerschapsonderwijs dat jongeren voorbereidt op het leven in een toekomstige maatschappij zal jongeren dus niet slechts ondersteunen bij het verwerven van vaardigheden rond het stemmen bij verkiezingen. Het zal jongeren ook ondersteunen bij het bestuderen van – en nadenken over – andere mogelijkheden die zij hebben om (in beperkte mate) invloed uit te oefenen op politieke besluitvorming. Tevens zal dit type onderwijs hen steunen bij het nadenken over wenselijke ontwikkelingen op dit gebied.

De tweede notie betreft de idee dat democratisch burgerschapsidentiteit, democratische geletterdheid en democratische competenties tezamen de drie basiselementen van democratisch engagement vormen. Burgerschapsidee bevat de psychologische en motivationele component van democratisch burgerschap. Deze idee is elders uitgebreid beschreven (De Groot, 2013).

De derde notie betreft de idee dat identiteitsontwikkeling een narratief proces is dat plaatsvindt binnen een culturele, maatschappelijke en politieke context (Bruner & Haste, 1987). De volgende paragrafen lichten nader toe wat in deze studie onder narratieve identiteitsontwikkeling en narratief leren verstaan wordt. Vervolgens wordt uiteengezet welke componenten van democratisch burgerschapsidentiteit (in het vervolg aangeduid als DBI) in deze studie onderscheiden worden.

Narratieve identiteitsontwikkeling

Sinds de jaren tachtig hebben psychologen, sociale wetenschappers en filosofen bijgedragen aan de ontwikkeling van theorieën waarin identiteitsontwikkeling als een narratief proces beschouwd wordt (McAdams, 2011). Deze studie bouwt in het bijzonder voort op literatuur uit de culturele psychologie, waarin expliciet aandacht is voor de wisselwerking tussen de ontwikkeling van persoonlijke narratieven, culturele narratieven en sociaaleconomische ontwikkelingen. Met Haste en Abrahams (2008) gaan wij bijvoorbeeld uit van de idee dat betekenisgeving van individuen plaats vindt middels intra- en interpersoonlijke dialoog, en dat deze dialoog op haar beurt beïnvloed wordt door het cultureel kapitaal van een samenleving, en de culturele narratieven waarmee men opgroeit. Deze wisselwerking maakt dat onze verhalen ook inzicht bieden in de samenleving waarin we leven, in de woorden van McAdams:

Life stories are psychosocial texts that are jointly crafted by the individual himself or herself and the culture within which the individual's life has meaning. Our autobiographical stories reflect who we are, and they also reflect the world in which we live. (2001, p. 117)

Uit deze wisselwerking tussen onze verhalen en de wereld waarin we leven is af te leiden dat narratief leren niet alleen betekenisvol kan zijn voor de persoonlijke ontwikkeling, maar ook voor het verwerven van inzicht in maatschappelijke ontwikkelingen die de persoonlijke ontwikkeling beïnvloeden. In dit artikel staat een derde meerwaarde van narratief leren centraal: de rol die zij kan spelen bij het interpreteren – en positioneren – van het eigen levensverhaal in relatie tot de wereld waarin we leven.

Kernaspecten van narratief leren

In de voor dit onderzoek bestudeerde literatuur over narratief leren worden verschillende aspecten van narratief leren beschreven. Zelf onderscheid ik, na inventarisatie van de centrale begrippen in academische publicaties over narratief leren, tot op heden zes aspecten van narratief leren. Het betreft theoretische, pedagogische en didactische aspecten van narratief leren: de aard, beschikbare narratieven, doelen, vormen, werkvormen en tools. Hieronder volgt een korte toelichting van ieder aspect.

Het eerste aspect betreft de *aard van narratief leren*. Clark en Rossiter (2008), twee educatieonderzoekers die onderzoek gedaan hebben naar narratief leren in het volwassenonderwijs, beschouwen narratief leren bijvoorbeeld als een tweezijdig concept. Enerzijds verwijst narratief leren in hun ogen naar de ‘methode’ die gebruikt wordt: het leren middels verhalen. Anderzijds verwijst het naar het leerproces zelf: het al verhalend, samenhang ontdekken of creëren tussen zaken die men tot die tijd nog onvoldoende inzichtelijk had.

Het tweede aspect betreft de *in het maatschappelijke domein beschikbare narratieven* (maatschappelijk en cultureel) die mensen tot hun beschikking hebben bij het ontwikkelen en bevragen van hun visies en persoonlijke verhalen, en waarbinnen hun visies en verhalen tot stand gekomen zijn (Haste & Abrahams, 2008). Haste en Abrahams (2008) schrijven in dit verband ook over *het cultureel kapitaal van een samenleving*. Onder narratief kapitaal verstaan zij het geheel aan narratieve bronnen (resources) dat in een samenleving aanwezig is. Narratief kapitaal heeft hier een andere betekenis dan in het werk van Goodson (2012), die narratief kapitaal beschouwt als vermogen van een persoon een verhaal te ontwikkelen dat uitnodigt tot persoonlijke verandering in situaties waarin het levensverhaal (al dan niet in relatie tot maatschappelijke veranderingen) is vastgelopen.

Dit brengt mij bij het derde aspect, de *doelen van narratief leren*. In literatuur over narratief leren en burgerschapsvorming hebben onderzoekers gepleit voor het ontwikkelen van verschillende narratieve competenties. Goodson (2012) schreef op basis van zijn onderzoek naar levenslang

leren ('lifelong-learning') in de 21^{ste} eeuw bijvoorbeeld over het belang van de ontwikkeling van narratief kapitaal. Nussbaum (2002) heeft daarnaast, in de context van haar pleidooi voor de ontwikkeling van wereldburgers, gewezen op het belang van de ontwikkeling van narratieve verbeelding ('narrative imagination'). Hieronder verstaat zij het vermogen je in de ander te verplaatsen.

Het vierde aspect betreft de *vorm van narratief leren* (aangeduid met termen als 'mode', 'level' of 'method'). In literatuur op het gebied van narratief leren worden verschillende vormen onderscheiden. Zo maken Goodson en Gill (2011) onderscheid tussen drie typen narratief leren (leren van verhalen van anderen; leren tijdens het verhalen zelf; en leren door te reflecteren op het eigen verhaal). Clark en Rossiter maken daarnaast onderscheid tussen het leren door verhalen te horen, door verhalen te vertellen en door verhalen te herkennen, in de zin dat men zichzelf leert herkennen als 'narratively constituted and narratively positioned' (2008, p. 65).

Het vijfde aspect betreft *narratieve werkvormen* die docenten kunnen gebruiken en de (*deel*)*activiteiten* die hierbij door leerlingen uitgevoerd kunnen worden. Narratieve werkvormen zijn bijvoorbeeld: het schrijven van een logboek; het schrijven van autobiografische schrijfopdrachten zoals een 'brief vanuit de toekomst' (zie ook Sools & Mooren, 2012); het schrijven van je levensverhaal; casusbesprekingen in intervisiebijeenkomsten en als laatste het co-construeren van je levensverhaal met behulp van narratieve dataverzamelmethode(n) (zoals het biografisch narratieve interpretatieve interview (BNIM) of het door Goodson en Sikes (2001) ontwikkelde 'life history'-interview. Een eerste deelactiviteit in de context van de hierboven beschreven toekomstbrief-werkvorm betreft bijvoorbeeld het maken van een gedetailleerde voorstelling van jezelf, vijf jaar later, in een situatie waarin je iets bereikt hebt dat je graag zou willen bereiken aan de hand van vragen als: Waar bevind je je? Wat doe je zoal op deze plek? Hoe voel je je? En hoe kijk je naar jezelf?

Het zesde aspect betreft de verschillende typen *narratieve tools* waar men in het onderwijs gebruik van kan maken. Veelgebruikte narratieve tools in de maatschappijvakken en levensbeschouwing zijn film, documentaires en literatuur (zowel fictie als (auto)biografieën, religieuze geschriften en documentaires). Daarnaast kan ook gedacht worden aan (het afnemen van) interviews en het gebruik van beelden (o.a. foto's, schilderijen en sculpturen). Beelden zijn immers ontwikkeld om een bepaald verhaal in kaart te brengen, of om vragen, ideeën en gevoelens op te roepen. Films, literatuur en beelden weerspiegelen niet alleen het leven en het verhaal van de maker. Zij weerspiegelen eveneens de maatschappelijke, culturele

en persoonlijke narratieven die de maker en het beeld mede gevormd hebben. Een beeld weerspiegelt, communiceert, en produceert zo een veelheid aan verhalen.

In het raamwerk worden drie van de zes aspecten in kaart gebracht: de wenselijke doelen van onderwijs dat een bijdrage beoogt te leveren aan de ontwikkeling van een democratisch burgerschapsidentiteit, mogelijke vormen van narratief leren, en gerelateerde leeractiviteiten.

Drie componenten van een democratisch burgerschapsidentiteit

Voor de ontwikkeling van het raamwerk is gekozen voor een burgerschapsidentiteit-concept waarin drie kerncomponenten van DBI onderscheiden worden: de narratieven die men ontwikkelt ten aanzien van de eigen burgerschapsfilosofie, het maatschappelijk zelfbeeld, en de eigen democratische leerervaringen. Dit concept van burgerschapsidentiteit is door De Groot (2015) ontwikkeld op basis van gerelateerde concepten in burgerschaps-educatieonderzoek (Biesta, 2011; IEA, 2007) en de resultaten van een empirisch onderzoek naar het democratisch engagement van jongeren. Een voordeel van dit concept ten opzichte van eerdere concepten is dat het componenten van identiteit bevat die voorbij gaan aan dominante visies op politieke identiteit en houding. Zo wordt op het gebied van politieke identiteit en houding in ICCS onderzoek (IEA, 2007) tot nu toe vooral gevraagd naar de intentie van jongeren om te stemmen, hun houding ten opzichte van bepaalde bevolkingsgroepen (o.a. immigranten), en hun identificatie met het land/de staat en de unie/ natie waarin men woonachtig is. Het door De Groot (2015) ontwikkelde concept belicht andere componenten, zoals de verhalen die jongeren hebben over hun huidige rol in een variëteit aan gemeenschappen, en de democratische leerervaringen die zij in het dagelijks leven opdoen.

Democratisch burgerschapsfilosofie heeft betrekking op de denkbeelden die iemand heeft over de manier waarop – en de mate waarin – burgers in het algemeen zouden kunnen en moeten participeren. De resultaten van een eerder onderzoek naar de verhalen die jongeren hebben over het idee dat ze verschil kunnen maken (De Groot, Goodson, & Veugelers, 2014) suggereren bijvoorbeeld dat dit idee niet alleen samen hangt met interne en externe condities, maar ook met iemands burgerschapsfilosofie. Leerlingen die vonden dat goed burgerschap vooral inhoudt dat je goed voor jezelf zorgt, hielden zich bijvoorbeeld niet bezig met de vraag, of zij een bijdrage denken te kunnen leveren aan het adresseren van sociale ongelijkheden.

De conceptualisering van maatschappelijk zelfbeeld is afgeleid van het

conceptuele raamwerk van de International Civic and Citizenship Study uit 2009 (IEA, 2007). In dit onderzoek worden maatschappelijk zelfbeeld ('civic self-image') en maatschappelijke betrokkenheid ('civic connectedness') beschouwd als twee kerncomponenten van een maatschappelijke identiteit ('civic identity'). Maatschappelijke betrokkenheid wordt beschouwd als component van het maatschappelijk zelfbeeld. Het wordt in dit onderzoek dus gedefinieerd als de som van a) de denkbeelden die iemand heeft ten aanzien van zijn plek in de gemeenschappen waar hij onderdeel van uitmaakt, b) het gevoel van betrokkenheid dat iemand heeft bij andere gemeenschappen en c) het beeld dat iemand heeft van de rol die hij speelt in deze gemeenschappen.

De derde component, democratische leerervaringen, sluit aan bij Biesta's (2011) ideeën over democratie leren ('learning democracy'). Het betreft de ervaringen die iemand heeft met democratische praktijken en narratieven, de waarde die hij hecht aan deze ervaringen, en de conclusies die hij hieraan verbindt met betrekking tot de eigen rol in en mogelijkheid tot het mee vormgeven van een (internationale) gemeenschap.

Hoe narratief leren kan bijdragen aan de burgerschapsidentiteit van jongeren

Vanwege het gefragmenteerde karakter van bestaande literatuur over narratief leren en burgerschapseducatie is ervoor gekozen het fundament van het raamwerk voor narratief democratisch burgerschapseducatie te ontwikkelen op basis van bestaande theorieën op het gebied van narratieve identiteitsontwikkeling in de 21^{ste} eeuw (Goodson, 2012; Biesta & Tedder, 2008). Na een inventarisatie van bestaande literatuur op het gebied van narratieve identiteitsontwikkeling in de 21^{ste} eeuw is het werk van Goodson (2012) en Goodson en Gill (2011) geselecteerd als uitgangspunt voor deze theoretische verkenning. Beide onderzoekers hebben relatief uitgebreid geschreven over narratief leren en de ontwikkeling van levensverhalen en het narratieve zelf ('narrative self') in een laatmoderne samenleving. Ter beantwoording van deelvraag 1 zijn, na bestudering van hun werk, twee kernelementen uit hun narratieve leertheorie geselecteerd die als uitgangspunt voor het raamwerk konden dienen: het eerste element betreft het onderscheid dat zij maken tussen het leren van verhalen van anderen, het leren tijdens het verhalen zelf, en leren door te reflecteren op het eigen verhaal (Goodson & Gill, 2011). De laatste vorm, het reflecteren op het eigen verhaal, bouwt voort op het tweede kernelement in hun narratieve

leertheorie: het onderscheid tussen het levensverhaal en het gepositioneerde levensverhaal.

Levensverhalen ('life stories') betreffen volgens Goodson (2012) de verhalen die mensen vertellen over zichzelf. Kenmerkend voor deze verhalen is dat zij vaak verslag doen van ervaringen, ideeën en gevoelens zonder hierbij aan te geven hoe deze ervaringen zich verhouden tot belangrijke historische, sociaaleconomische, culturele en politieke ontwikkelingen. Kenmerkend voor een gesitueerde verhaal ('life histories') aan de andere kant is, dat de verteller zijn of haar verhaal expliciet in relatie tot een bepaalde context ontwikkelt. Dit betekent dat de verteller zich positioneert in relatie tot dominante zogenaamde 'maatschappelijke scripts': verhalen over de ideeën en het gedrag dat samen hangt met een bepaalde sociale identiteit (denk aan 'de huisvrouw', 'de bouwvakker', en 'de student'). Deze scripts zijn ontstaan in een bepaalde economische, historische, sociaal-maatschappelijke en politieke context.

Ter beantwoording van deelvraag 2 zijn de hierboven genoemde vormen van narratief leren verbonden met de eerder genoemde componenten van DBI. Vervolgens is uitgewerkt welke leeractiviteiten per subdoel en vorm georganiseerd kunnen worden (zie Tabel 1). Enkele van deze leeractiviteiten staan, ter illustratie, in onderstaande beschreven.

Tabel 1 Narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs

	DBI, component 1: burgerschapsfilosofie	DBI, component 2: maatschappelijk/democratisch zelfbeeld	DBI, component 3: democratische leer-ervaringen
1: Leren van verhalen	Van andermans verhalen (film/ literatuur/) over hun burgerschaps-filosofie	Van andermans verhalen over hun maatschappelijk zelfbeeld (al dan niet expliciet)	Van andermans verhalen over hun democratische leerervaringen
2: Leren in het vertelproces	Door te vertellen ¹ over je burgerschaps-filosofie	Door te vertellen over je maatschappelijk zelfbeeld	Door te vertellen over je eigen democratische leerervaringen
3: Leren door het situeren van levens-verhalen	Door je eigen en andermans burgerschaps-filosofie te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen; democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven	Door je eigen en andermans maatschappelijk zelfbeeld te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen, democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven	Door je eigen en andermans democratische leerervaringen te situeren i.r.t. maatschappelijke veranderingen; democratische praktijken en machtsverhoudingen en culturele narratieven

Burgerschapsidentiteit en de drie vormen van narratief leren

Een eerste vorm van narratief leren binnen burgerschapsonderwijs dat voortbouwt op een brede, of kritische, visie op democratisch burgerschapsonderwijs betreft het voorleggen van *verhalen waarin invloedrijke personen in een samenleving hun opvattingen over burgerschap delen*. In het kader van deze eerste vorm kunnen docenten bijvoorbeeld bevorderen dat leerlingen of studenten, naast inzicht in de opvattingen van deze mensen, ook meer inzicht krijgen in de eigen (al dan niet eerder geëxpliciteerde) visies op wat je als burger teweeg kunt brengen en hoe je als burger bij hoort te dragen aan een bepaald type (duurzame, humane en/of democratische) samenleving (de 1^e component van DBI). Ook kunnen *verhalen van derden over hun geleefd burgerschap* leerlingen helpen bewust te worden van hun eigen democratische leerervaringen of het gebrek eraan (de 3^e component van DBI).

In het kader van de tweede vorm, *het leren dat bij het (co-)construeren van een verhaal plaatsvindt*, kunnen docenten hun leerlingen uitnodigen hun narratieven over hun democratische leerervaringen (de 3^e component van DBI) verder te ontwikkelen. Door het verhalen over de eigen democratisch leerervaringen en de betekenis die zij aan deze ervaringen hechten, kunnen leerlingen hun begrip van deze ervaringen verbreden en verdiepen. Tevens nodigt dit proces hen uit verder betekenis aan deze ervaringen te geven. Ook kan middels het vertellen van – en luisteren naar – verhalen bevorderd worden dat leerlingen inzicht verwerven in verschillende manieren waarop men betekenis kan verlenen aan (het gebrek aan) democratische leerervaringen. Tot slot kan bevorderd worden dat zij inzicht krijgen in de samenhang tussen deze ervaringen, de denkbeelden die zij ontwikkeld hebben op het gebied van democratie en democratisch burgerschap en hun maatschappelijk zelfbeeld. De co-constructie van verhalen kan zo bijdragen aan de verdere ontwikkeling van leerlingen ten aanzien van alle drie de componenten van een democratisch burgerschapsidentiteit.

In het kader van de derde vorm kunnen docenten hun leerlingen bijvoorbeeld begeleiden in *het situeren van de eigen/andermands burgerschapsnarratieven*. Dit type leren bouwt voort op het onderscheid dat Goodson en Gill's (2011) in hun narratieve leertheorie maken tussen een levensverhaal en een gesitueerde levensverhaal.

Burgerschapsidentiteit en het gesitueerde levensverhaal

Door de idee van een gesitueerd levensverhaal te koppelen aan de drie componenten van een democratisch burgerschapsidentiteit wordt inzicht-

telijk hoe situering (de derde vorm van narratief leren in bovenstaande tabel) in relatie tot de verschillende componenten vorm kan krijgen. In het kader van de eerste component van DBI zouden docenten bijvoorbeeld het situeren van de eigen burgerschapsfilosofie van leerlingen kunnen bevorderen. Dit houdt in dat leerlingen (bijvoorbeeld nadat zij een film over de strijd tegen rassendiscriminatie in de VS hebben gekeken en hebben uitgezocht en besproken welke persoonlijke narratieven en culturele narratieven bijgedragen hebben aan de burgerschapsfilosofie van Martin Luther King) de opdracht krijgen om elkaar te interviewen. Via deze interviews kunnen leerlingen elkaar helpen bij de ontwikkeling van hun eigen denkbeelden over de verantwoordelijkheden die zij hebben als burger. Zij kunnen elkaar helpen bij de ontwikkeling van inzicht in de samenhang tussen deze denkbeelden en bestaande democratische praktijken en machtsverhoudingen. En zij kunnen elkaar helpen bij het verwerven van inzicht in de samenhang tussen deze denkbeelden en het cultureel kapitaal van hun samenleving. Dit kapitaal bestaat onder andere uit de variëteit aan culturele narratieven ten aanzien van de Nederlandse – en Europese – die in het publieke domein gedeeld worden, en narratieven over de Nederlandse cultuur. De laatste aspecten, het reflecteren op de culturele narratieven die een leerling ter beschikking heeft bij het vormen van diens eigen narratieven, zijn hier toegevoegd op basis van het onderzoek van Bell (2010) en Haste en Abrahams (2008) naar culturele narratieven en counter-narratieven in relatie tot burgerschapseducatie. In de narratieve leertheorie van Goodson en Gill (2011) zijn deze aspecten niet expliciet genoemd.

Het ontwikkelen en situeren van de burgerschapsfilosofie van leerlingen kan, behalve als doel in zichzelf, ook beschouwd worden als opstap naar het verwerven van inzichten en vaardigheden. Zo kan een docent, nadat leerlingen hun burgerschapsfilosofie gesitueerd hebben, hen uitnodigen uit te (leren) zoeken welke culturele narratieven de burgerschapsfilosofie van jongeren in Nederland beïnvloeden anno 2016. Een docent kan jongeren ook vragen uit te zoeken tot welke culturele narratieven een bepaalde jongere met extreme idealen toegang heeft gehad. Andersom kan, bijvoorbeeld om betekenisvol leren te stimuleren, het ontwikkelen van de verhalen over de burgerschapsfilosofie van leerlingen ook volgen op lessen die gericht zijn op het bevorderen van hun democratische geletterdheid.

Het de- en reconstrueren van iemands levens- en gesitueerd verhaal kan volgens Goodson (2012) ook – al dan niet gericht – voorstellingen van handelingsalternatieven genereren. Op individueel niveau zouden docenten bijvoorbeeld leerlingen kunnen uitnodigen om te beschrijven hoe de eigen stage-ervaringen samen hangen met bredere ontwikkelingen op de

arbeidsmarkt, en hoe zij zich tot deze ontwikkelingen willen en kunnen verhouden. Op klasniveau kunnen docenten hun leerlingen uitnodigen te bespreken hoe de eigen ervaringen met inspraak op school zich verhouden tot dominante culturele narratieven in de samenleving over inspraak en de relatie tussen docent en leerling. Ook kunnen zij hun leerlingen uitdagen tot het maken van voorstellingen ten aanzien van manieren waarop zij zelf dergelijke praktijken en narratieven kunnen beïnvloeden.

De ethiek van narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs

Na bovenstaande uiteenzetting van mogelijke bijdragen van narratief leren aan de ontwikkeling van een democratisch burgerschapsidentiteit gaat deze paragraaf in op de ethische dimensie van narratief onderwijs. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om vragen ten aanzien van de randvoorwaarden (qua schoolklimaat en docentcompetenties) voor dit type onderwijs, het omgaan met emoties die (mogelijk) zichtbaar worden bij het delen van verhalen over existentiële zaken, wenselijke vormen van 'toetsing' (en gerelateerde criteria) van persoonlijke en maatschappelijke verhalen die leerlingen ontwikkelen, en het omgaan met 'extreme' verhalen die leerlingen mogelijk inbrengen. In dit artikel wordt ingegaan op twee ethische vragen.

De eerste betreft een onderliggende. Eerder in dit artikel gaf ik al aan dat de resultaten van onderzoek doen vermoeden dat er in burgerschapsonderwijs tot op heden zeer beperkt aandacht is voor de ontwikkeling van burgerschapsidentiteit. Is deze situatie ook wenselijk, of moet er meer aandacht komen voor burgerschapsidentiteit binnen het formele onderwijs? Bij de beantwoording van deze vraag bouw ik voort op het werk van een aantal onderzoekers die veel geschreven hebben over de taak van het onderwijs, de verantwoordelijkheden en rechten van burgers, en de wenselijke plek en vorm van politieke en democratische vorming in het onderwijs (Biesta, 2011; De Winter, 2011; Hess & McAvoy, 2015).

De tweede vraag betreft de ruimte die er in narratief onderwijs dient te zijn voor de-humaniserende verhalen, discriminerend gedrag en kwetsende uitspraken. Bij alle drie de vormen van narratief burgerschapsonderwijs in het raamwerk kan men dergelijke verhalen en gedragingen verwachten. In de bespreking wordt eerst ingegaan op ideeën en uitgangspunten die docenten houvast kunnen bieden bij het omgaan met de-humaniserende verhalen, discriminerende gedragingen en kwetsende uitspraken van leerlingen in narratief onderwijs. Vervolgens wordt be-

schreven welke aanknopingspunten narratief burgerschapsonderwijs kan bieden voor het omgaan met de-humaniserende verhalen in de klas.

De wenselijkheid van narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs.

In *Narrative learning* bespreken Goodson en zijn collega's (Goodson et al., 2010) de resultaten van een grootschalig onderzoek naar levenslang leren. In de discussie van hun boek geven zij vervolgens aan dat het in hun ogen niet wenselijk is narratieve identiteitsontwikkeling binnen de context van het formele onderwijs te bevorderen. Een belangrijk bezwaar tegen het bevorderen van levensverhalen in het formele onderwijs betreft in hun ogen de mogelijke kolonisatie van de levensverhalen van jongeren en hun narratieve leerprocessen. De kans bestaat immers dat de identiteitsontwikkeling van jongeren in het teken komt te staan van de bestendiging van bestaande economische en culturele hegemonieën. Hiervan zou bijvoorbeeld sprake zijn wanneer docenten, schoolleiders en politici eenzijdig aansturen op de ontwikkeling van het levensverhaal in relatie tot de arbeidsmarkt en de geglobaliseerde economie. Daarnaast wijzen zij op het persoonlijke karakter van narratief leren: hoe, en of, leerlingen hun narratieve competenties en hun levensverhaal willen ontwikkelen, is volgens de auteurs een persoonlijke keuze. Mensen die beschikken over narratief kapitaal, zo werkt Goodson elders verder uit (Goodson, 2012) zijn volgens hem wel beter toegerust op het leven in de 21^{ste} eeuw. Zij zijn bijvoorbeeld beter in staat om te gaan met de snelheid van het leven in de 21^{ste} eeuw, met de veranderlijkheid van dit leven en met de onzekerheden die hiermee samenhangen. Dit komt omdat zij over het vermogen beschikken om hun levensverhaal en zelfbeeld te blijven ontwikkelen. Daarnaast zijn zij in staat zichzelf te (her)positioneren ten opzichte van de maatschappelijke 'scripts' waarin ze opgegroeid zijn. Dat mensen met narratief kapitaal beter toegerust zijn op het leven in de 21^{ste} eeuw, betekent volgens Goodson echter niet dat overheden de ontwikkeling van narratief kapitaal verplicht moeten stellen.

Binnen het bestek van dit artikel is het niet mogelijk in te gaan op al deze bezwaren. Op deze plek focus ik daarom op het eerste: het risico van kolonisatie. Het argument van Goodson en zijn collega's met betrekking tot het gevaar van kolonisering betreft de onwenselijkheid van vorming volgens een bepaalde impliciete visie: de neoliberale visie op goed burgerschap. Een visie waarin, volgens hen, de burger gereduceerd is tot zijn/haar toekomstige bijdrage aan de arbeidsmarkt en de positie van het eigen land/bedrijf in een geglobaliseerde arbeidsmarkt. Dit argument raakt aan

het werk van Biesta (2011) en Hess en McAvoy (2015), die eveneens geschreven hebben over de onwenselijkheid van bepaalde vormen van burgerschap- en politieke vorming in het formele onderwijs. In zijn boek *From teaching citizenship to learning democracy* bekritiseert Biesta (2011) bijvoorbeeld een type onderwijsbeleid (en een visie op onderwijs) waarin aangestuurd wordt op burgerschapsontwikkeling volgens een vooraf bepaalde visie op goed burgerschap. Wanneer het ontwikkelen van burgerschapsidentiteit en burgerschapsverhalen in een dergelijke context gestimuleerd wordt, staat volgens Biesta (2011) de bestending van huidige machtsstructuren en culturele narratieven centraal. Dit betekent dat er weinig ruimte is voor 'subjectificatie' van de leerling. Een dergelijk educatiebeleid zou, voortbouwend op de terminologie van Goodson en zijn collega's, ook verweten kunnen worden dat het jongeren 'koloniseert vanuit een bepaald burgerschapsideaal'. Biesta's onderzoek naar beleid op het gebied van burgerschapsonderwijs in Groot Brittannië wijst tevens uit dat dergelijk onderwijsbeleid ook in West-Europese landen ontwikkeld wordt. Een tweede gerelateerd punt betreft vragen naar de wenselijke plek en vorm van onderwijs rond politieke gebeurtenissen. Is het wenselijk om politieke gebeurtenissen binnen het formele onderwijs te bespreken? In welke contexten is dit mogelijk, en wenselijk? En op welke wijze kunnen politieke gebeurtenissen in verschillende contexten besproken worden. In hun boek *The political classroom* beschrijven Hess en McAvoy (2015) bijvoorbeeld hoe het in een politiek gepolariseerd Amerika anno 2009 moeilijk is om de inaugurale rede van Obama op school te laten zien en te bespreken. In een dergelijk politiek klimaat zou, in de terminologie van Goodson en zijn collega's, het behandelen van politieke inhoud en gebeurtenissen op zichzelf al beschouwd kunnen worden als teken van 'kolonisatie van de politieke ontwikkeling' van jongeren.

Biesta (2011) en Hess en McAvoy (2015) concluderen op basis van hun onderzoek echter niet dat het onwenselijk is de burgerschapvorming van jongeren via het formele onderwijs te ondersteunen. Uitgaande van de idee dat (burgerschaps)onderwijs altijd ten diepste politiek is, betogen zij daarentegen dat het juist van belang is jongeren te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun burgerschapsvisies in verschillende contexten. Zij stellen dat het onderwijs, net als de overheid en de samenleving in zijn geheel, een taak heeft in het bevorderen van gezondere politieke contexten (zonder de oplossing voor politieke polarisatie bij jongeren te leggen). En zij wijzen op de noodzaak om de visies op onderwijs en burgerschap die aan het huidige onderwijs ten grondslag liggen te bestuderen.

In zijn boek *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding* houdt De Winter

(2012) een vergelijkbaar betoog. Volgens De Winter is er in Nederland sprake van een ‘pedagogische verwaarlozing’ van kinderen en jongeren. Pedagogische verwaarlozing vindt volgens De Winter (2011) daar plaats waar de overheid zich beperkt tot het bewaken van de ‘negatieve vrijheid’ van kinderen/jongeren, en waar ondersteuning bij het op positieve wijze vorm geven aan vrijheid ontbreekt. Het onderscheid tussen negatieve en positieve vrijheid ontleent hij aan de filosoof Berlin (1958). Negatieve vrijheid betreft volgens Berlin de vrijheid van inmenging door de staat. Positieve vrijheid staat voor ondersteuning, door personen en instituties, bij het richting geven aan een goed leven en een goede samenleving. Op basis van Berlin’s idee dat de samenleving jongeren actief dient te ondersteunen bij hun zelf-vorming, en voortbouwend op het werk van de filosoof Dewey (1916), stelt De Winter dat overheden in een pluriforme en democratische samenleving – onder andere via het onderwijs – jongeren dienen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun democratische geletterdheid, democratische vaardigheden en een positieve houding ten opzichte van democratie. Deze ontwikkelingen stellen jongeren in staat vorm te geven aan een democratische manier van leven.

Een overeenkomst tussen de visies van Biesta, Hess en McAvoy en De Winter en de visie van Goodson en zijn collega’s is, dat geen van hen het wenselijk acht om middels het onderwijs – al dan niet expliciet – burgerschapsidentiteit te bevorderen vanuit een vooraf bepaalde, gesloten en/of eenzijdige visie op goed burgerschap. Goodson en zijn collega’s beschouwen deze gesloten visie op burgerschap en educatie als een gegeven en concluderen vervolgens dat het niet wenselijk is om narratieve ontwikkeling binnen het formeel onderwijs te bevorderen. Biesta, Hess en McAvoy en De Winter schetsen een genuanceerder beeld. Uit hun argumentatie valt af te leiden dat aandacht voor identiteitsontwikkeling – en narratief onderwijs – wel wenselijk is wanneer uitgegaan wordt van een open visie op burgerschap en educatie, en wanneer het politieke, maatschappelijke en schoolklimaat ruimte biedt voor een dergelijke ontwikkeling. Wanneer uitgegaan wordt van de idee dat een samenleving jongeren dient te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun visies op ‘goed burgerschap’ en ‘goed samenleven’, ligt het voor de hand dat democratische samenlevingen het als hun taak beschouwen om – onder andere via het onderwijs achterliggende narratieve ontwikkelingsprocessen te ondersteunen.

Het in dit artikel gepresenteerde raamwerk geeft inzicht in leeractiviteiten die docenten (in verschillende vakgebieden) in dit kader zouden kunnen bevorderen. Zij kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld laten kennismaken met een variëteit aan persoonlijke en culturele narratieven over demo-

cratie en burgerschap. Zij kunnen hun leerlingen ondersteunen bij de (de) constructie van persoonlijke narratieven over democratie en burgerschap. En zij kunnen hen ondersteunen bij het reflecteren op de manier waarop deze narratieven zich verhouden tot in de samenleving beschikbare narratieven over democratie en burgerschap. Het betekent ook dat docenten hun leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van inzicht in – en weerbaarheid tegen – in de samenleving aanwezige koloniserende krachten en narratieven. In het kader van narratief burgerschap kunnen docenten hun leerlingen bijvoorbeeld vragen hoe hun persoonlijke burgerschapsverhalen zich verhouden tot maatschappelijke narratieven over klantgerichtheid en verantwoordelijk burgerschap. Vervolgens kan de docent met zijn leerlingen onderzoeken welke partijen belang hebben bij dergelijke burgerschaps-narratieven, en alternatieve verhalen over (goed) burgerschap met hen verkennen. Waar Goodson en zijn collega's jongeren op negatieve wijze proberen te beschermen tegen eenzijdige (in dit geval neoliberale) burgerschaps-narratieven, biedt narratief onderwijs jongeren de gelegenheid hun eigen burgerschapsverhaal te positioneren in relatie tot narratieven en denkbelden over identiteit die (al dan niet expliciet) bestaande ongelijkheden in stand houden en/of geweld tegen anderen bevorderen.

Is elk verhaal oké?

In narratief burgerschapsonderwijs is de kans groot dat docenten, leerlingen en studenten geconfronteerd worden met de-humaniserende verhalen, discriminerend gedrag en kwetsende uitspraken. Op scholen in Nederland lopen anno 2016 verschillende leerlingen rond met meer of minder extreme denkbelden en verhalen. Denk bijvoorbeeld aan jongeren met verhalen die samenhangen met de idee dat 9-11 en de aanslagen in Parijs geënceneerd zijn door de CIA. De idee dat de figuur van Zwarte Piet en de Sinterklaastraditie tot het einde der tijden in de huidige vorm moet worden gehandhaafd. De idee dat het een eer is om de vrouw van een zelfmoord-terrorist te worden. Of de idee dat het 'dichtgooien van grenzen' de oplossing biedt voor alle immigratie- en werkgelegenheidsproblemen. Welke ruimte dient er te zijn voor dergelijke verhalen en dergelijk gedrag van leerlingen?

Met Haste en Abrahams (2008) en Appiah (2005) gaat dit onderzoek uit van de veronderstelling dat meerstemmigheid in en tussen personen van waarde is omdat het de ontwikkeling van identiteit mogelijk maakt. Dit betekent echter niet dat elk verhaal en elke vorm van meningsuiting ook als toelaatbaar en van waarde beschouwd wordt, ongeacht de context.

Welke gedragingen toelaatbaar en/of van waarde geacht worden, hangt samen met een aantal factoren.

Een eerste factor betreft de (grond)wetten, publieke waarden en algemene normen ten aanzien van het samenleven in een (leer)gemeenschap die in een democratische en pluriforme samenleving gelden. Denk bijvoorbeeld aan het begroeten van elkaar (nog los van normen ten aanzien van de vorm van begroeting). Deze wetten en richtlijnen vormen niet alleen een kader voor het stellen van grenzen aan – en ageren tegen – gedrag dat het (samen)leven van anderen schaadt. Zij vormen tevens een kader dat docenten richting kan geven bij het bevorderen van een gezond klassen- en schoolklimaat (Diazgranados & Selman, 2014).

Een tweede factor betreft het feit dat (interpretaties van) wetten, waarden en normen voortdurend in ontwikkeling zijn en narratief geconstrueerd zijn (Haste & Abrahams, 2008). Hieruit volgt dat het voor docenten van belang is om ook oog te hebben voor de achtergrond van bepaalde wetten en normen, en de achtergrond van iemands verhaal, visie en gedrag. Welke culturele narratieven (ten aanzien van wenselijke visies en gedrag) heeft deze persoon tot zijn of haar beschikking gehad? En in welke mate hebben verschillende partijen op lokaal en internationaal niveau deze persoon in staat gesteld om dergelijke narratieven te bevragen? Inzicht in de maatschappelijke en culturele achtergrond van bepaalde visies en gedragingen stellen docenten in staat deze visies en gedragingen in een breder perspectief te plaatsen.

Een derde factor die van belang is bij het beoordelen van de toelaatbaarheid en waarde van de-humaniserende verhalen en visies (naast wetten, publieke waarden en beschikbare culturele narratieven) betreft de plek waar de gedragingen plaatsvinden. Scholen kunnen bij uitstek als ‘tussenruimte’ (Hansen, 2008) beschouwd worden, of als ‘speelruimte voor verbeelding’ (Bakker, Ter Avest, & Van den Berg, 2014). Zij bieden daarmee, in potentie, ruimte aan leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan over hun verhalen over – en beelden van – goed burgerschap. Zij kunnen ruimte bieden aan jongeren om met peers en volwassenen buiten de eigen kring in gesprek te gaan over hun denkbeelden, vragen en verhalen over gepercipieerde onrechtvaardigheden. En zij kunnen ruimte bieden om kennis te maken met elkaars vragen rond ‘goede’ manieren om deze onrechtvaardigheden te adresseren.

Op basis van bovenstaande factoren kan gesteld worden dat docenten en onderwijsinstellingen de taak hebben een klas- en schoolomgeving te organiseren waar leerlingen op respectvolle wijze elkaars verhalen kunnen ontwikkelen en bevragen. Tevens kan gesteld worden dat het van belang is

dat docenten ruimtes creëren waar leerlingen in aanraking komen met een verscheidenheid aan culturele en persoonlijke narratieven. Narratieven die hen in staat stellen hun eigen narratieven te situeren. Docenten zullen, in relatie tot bovengenoemde factoren, vervolgens per situatie moeten afwegen middels welke interventies zij het beste een veilig leerklimaat kunnen ondersteunen, en middels welke leeractiviteiten ze hun leerlingen het beste kunnen begeleiden bij het vormgeven aan (en situeren van) hun burgerschapsverhalen.

In klassengesprekken rond gerelateerde controversiële issues en debatten kunnen docenten hun leerlingen begeleiden bij het vinden en kritisch analyseren van informatie uit diverse bronnen en bij het ontwikkelen en onderbouwen van hun mening (Hess & McAvoy 2015; Schuitema, Radstake, & Veugelers 2011). Dit type onderwijs is echter niet primair gericht op het co-construeren van – en reflecteren op – de persoonlijke verhalen van leerlingen. In narratief burgerschapsonderwijs staan de verhalen die leerlingen meebrengen juist centraal. Het biedt leerlingen de gelegenheid deze verhalen te delen en te onderzoeken. Het biedt hen de gelegenheid te onderzoeken hoe hun persoonlijke verhalen (en visies) samenhangen met tot de culturele narratieven die zij – en hun peers – in hun omgeving tot hun beschikking hebben. En het biedt hen de gelegenheid zich te verhouden tot een diversiteit aan verhalen over democratie en democratisch burgerschap.

Discussie

Dit artikel rapporteerde de resultaten van een theoretisch onderzoek naar centrale kenmerken van narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs in het Voortgezet en Beroepsonderwijs. In het bijzonder werd uiteengezet welke narratieve vormen en leeractiviteiten aangeboden kunnen worden ter bevordering van het ontwikkeling van drie componenten van de burgerschapsidentiteit van jongeren: hun narratieven over burgerschapsfilosofie; hun narratieven over hun maatschappelijk zelfbeeld en hun narratieven over hun democratische leerervaringen. Ook werd, voortbouwend op educatie-filosofisch onderzoek, beargumenteerd dat het belangrijk is binnen het formele onderwijs de narratieve burgerschapsidentiteit van jongeren te bevorderen. Niet alleen omdat het jongeren weerbaar maakt tegen kolonisatie van identiteitsontwikkeling door politieke, culturele en/of religieuze groeperingen die een eenzijdige en absolutistische visie op identiteit voorstaan. Maar ook, in positieve zin, omdat het jonge-

ren de gelegenheid biedt hun persoonlijke verhalen en hun dagelijks leven te verbinden met een diversiteit aan persoonlijke en culturele verhalen over goed burgerschap en de goede samenleving. Daarnaast werd beargumenteerd dat het van belang is in het onderwijs, onder bepaalde voorwaarden, ruimte te bieden aan het delen en bevragen van de-humaniserende uitspraken van leerlingen en derden.

Afsluitend wordt ingegaan op de academische en maatschappelijke betekenis van het raamwerk en enkele beperkingen van de studie. Innovatief aan het in dit artikel gepresenteerde – voorlopige – raamwerk voor narratief leren in democratisch burgerschapsonderwijs is, dat het inzicht biedt in een range aan mogelijke narratieve ontwikkelingen, vormen en leeractiviteiten. Zo maakt het raamwerk inzichtelijk dat narratieve tools als films en boeken in persoons- en maatschappijvormend onderwijs ook ingezet kunnen worden voor het bevorderen van een variëteit aan narratieve ontwikkelingen. Belangrijk hierbij te vermelden is dat het in dit artikel gepresenteerde raamwerk voornamelijk bespreekt welke narratieve ontwikkelingen men op het gebied van een democratisch burgerschaps*identiteit* kan nastreven. Dit terwijl narratief leren, al dan niet expliciet onder de noemer burgerschapsonderwijs, eveneens gericht kan zijn op het bevorderen van narratieve competenties als het door Nussbaum (2002) bepleite narratieve verbeeldingsvermogen en het door Goodson (2012) bepleite narratieve kapitaal. Vervolgonderzoek zou in kaart kunnen brengen welke bijdrage docenten met behulp van eerder onderscheiden vormen van narratief leren kunnen leveren aan het bevorderen van deze, en additionele, narratieve competenties. Ook maakt het raamwerk inzichtelijk hoe de eerste vorm van narratief leren, het leren van bestaande verhalen (in de vorm van film en boeken) tevens ingezet kan worden om andere vormen van narratief leren binnen burgerschapsonderwijs te modelleren en te bevorderen. Een docent kan een lessenserie in narratief burgerschapsonderwijs bijvoorbeeld beginnen met het bespreken van een boek waarin de hoofdpersonage, een vluchteling, vertelt over zijn ervaringen met (tekorten van) inhumane componenten van het huidige vluchtelingenbeleid in Europa en zijn inzet voor de ontwikkeling van humane vluchtelingen- en -praktijken. Vervolgens kan dit verhaal, en de bespreking van het verhaal, als basis dienen voor de beschrijving van een stukje van het eigen burgerschapsverhaal van leerlingen: over wat zij zelf (zouden willen) doen en hoe dit samenhangt met eerdere ervaringen (vorm 2). De bespreking van het boek kan tevens de opstap vormen voor het interviewen van mensen in de eigen omgeving die een bijdrage hebben geleverd aan het adresseren van maatschappelijke problemen op lokaal of internationaal niveau (vorm 2).

Een beperking van het voorlopige raamwerk betreft het huidige onderscheid tussen, en de ordening van, de verschillende aspecten van narratief leren. Zo wordt in het raamwerk, in navolging van Goodson, het gebruik van narratieven door Goodson als *vorm* van narratief leren gecategoriseerd, terwijl men vanuit het in dit artikel beschreven onderscheid tussen vormen van narratief leren en narratieve tools, narratieven (zoals een film of boek) ook zou kunnen duiden als een *tool* die, gekoppeld aan een bepaalde vorm van narratief leren, ingezet kan worden bij het stimuleren van verschillende leeractiviteiten en leerprocessen. In vervolgonderzoek kunnen deze facetten verder uitgesplitst en uitgediept worden.

Vervolgonderzoek naar bestaande inzichten en theorieën over narratief leren en politieke en democratische identiteit in gerelateerde educatieve velden kan tevens bijdragen aan de verdere ontwikkeling van het raamwerk. Daarnaast kan middels empirisch onderzoek inzicht worden verworven in de manier waarop narratief leren momenteel ingezet wordt bij het bevorderen van cognitieve, analytische, sociale, morele en narratieve ontwikkelingen in de maatschappijvakken, loopbaanoriëntatie, beroepsethiek en levensbeschouwing in verschillende educatieve velden. Het in dit artikel beschreven raamwerk voor narratief democratisch burgerschapsonderwijs zal verder ontwikkeld worden aan de hand van een designstudie, gericht op de ontwikkeling van een aantal context-specifieke programma's voor narratief burgerschapsonderwijs op het MBO. Het in dit onderzoek gegenereerde inzicht in centrale kenmerken van narratief burgerschapsonderwijs kan daarnaast bijdragen aan de verdere doordenking en vormgeving van persoons-, beroeps- en maatschappijvormend onderwijs.

Noot

1. Vertellen moet hier in ruime zin worden opgevat. Het betreft eveneens de uitdrukking van verhalen in foto's, schilderijen sculpturen of muziek.

Referenties

- Appiah, K.A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Bakker, C., Ter Avest, K.H., & Van den Berg, B.W.P. (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Een narratiefontwikkelingsgericht onderzoek*. Gorinchem: Narratio.
- Bell, L.A. (2010). *Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*. New York: Routledge.

- Berlin, I. (1958). *Two concepts of liberty*. Oxford: Clarendon Press.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2014). De vorming van de democratische professional. *Waardenwerk*, 56, 7-18.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2008). Learning from life in the learning economy: The role of narrative. In J. Crowther, V. Edwards, V. Galloway, M. Shaw, & L. Tett (eds.), *Whither adult education in the learning paradigm?* (pp. 70-77). Edinburgh: University of Edinburgh.
- Bron, J., & Vliet, E. (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: Curriculumvoorstel*. Enschede: SLO.
- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2015). Civic Education. In L. Corno & E. Anderman (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 295-308). Abingdon, UK: Taylor & Francis inc.
- Clark, M.C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61-70.
- De Groot, I. (2013). *Adolescents democratic engagement: A qualitative study into the lived citizenship of adolescents in the Dutch democratic pluralist society*. Dissertation. Utrecht: University of Humanistic Studies.
- De Groot, I. (2015). *Taking education for civic identity seriously*. Paper gepresenteerd tijdens het symposium 'Youth Participation as an Identity Project' op de the Political Psychology Conference, University of Amsterdam.
- De Groot, I., Goodson, I., & Veugelers, W. (2014b). Dutch adolescents' narratives of their citizenship efficacy: "Hypothetically, I could have an impact", *Educational Review*, 66(2), 148-167.
- De Groot, I., & Veugelers, W. (2015). Educating for a thicker type of democratic citizenship: A conceptual exploration. *Education and Society*, 33(1), 5-27.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- Diazgranados, S., & Selman, R.L. (2014). How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand or join perpetrators of bullying. *Harvard Educational Review*, 84(2), 162-187.
- Duijker, H.C.J. (1976). De ideologie der zelfontplooiing, *Pedagogische Studiën*, 53, 358-373.
- Erricker, C., & Erricker, J. (2000). The Children and Worldviews Project: A narrative pedagogy of religious education. In M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE* (pp. 188-206). Great Waking, Essex: McCrimmons.
- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London: Routledge.
- Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. New York: Routledge.
- Goodson, I., & Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Goodson I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. New York: Routledge.
- Hansen, D.T. (2008). Curriculum and the idea of cosmopolitan inheritance. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 289-312.

- Haste, H., & Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: Taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, 37(3), 377-394.
- Hess, D.E., & McAvooy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.
- IEA (2007). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and biography in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp.610-614). Amsterdam: Elsevier.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories, *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- Miedema, S., Veugelers, W., & Bertram-Troost, G. (2013). Enkele trends in levensbeschouwelijke vorming anno 2013: Nationale en internationale perspectieven. *Pedagogiek*, 33(2), 179-186.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijssel, F.P., & Ten Dam, G.T.M. (2015). Adolescents' experiences with collective decision-making. In P. Thijssen, J. Siongers, J. Van Laer, J. Haers, & S. Mels (Eds.), *Political engagement of the young in Europe: Youth in the crucible* (pp. 178-194). Abingdon: Routledge.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 4-5.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osler, A. (2015). The stories we tell: Exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7, 12-25.
- Raad van Europa (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Schuitema J., Radstake, H., & Veugelers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in de klassikale discussie*. Amsterdam: UvA.
- Sieckelink, S., & De Ruyter, D.J. (2009). Mad about ideals? Educating children to become reasonably passionate. *Educational Theory*, 59(2), 181-196.
- Sools, A.M., & Mooren, J.H.M. (2012). Towards narrative futuring in psychology: Becoming resilient by imagining the future. *Graduate Journal of Social Science*, 9(2), 203-226.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2001). Staatsburgerlijke opvoeding in een liberaal-democratische samenleving. In P. Smeyers & B. Levering (eds.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek* (pp. 228-244). Amsterdam: Boom.
- Veugelers, W. (ed.). (2011). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en het beoordelen van waarden*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Over de auteur

Isolde de Groot is werkzaam als Universitair Docent aan de Universiteit voor Humanistiek.

E-mail: I.deGroot@UvH.nl