

Hoe word je een democratische burger?

Over de complexiteit van democratisch burgerschap in een pluriforme, moderne samenleving

Isolde de Groot

URN:NBN:NL:UI:10-1-100846

Inleiding

Hoe gaat het met onze democratie? En hoe staat het met de steun van burgers voor het democratische karakter voor de landen waarin ze leven? Onderzoek naar deze vragen leidt tot verschillende conclusies. Dekker (2002) bijvoorbeeld concludeert op basis van empirisch onderzoek dat 90% van de Nederlanders voorstander is van het democratische politieke systeem en dat 70% van de bevolking tevreden is over hoe onze democratie werkt. Adriaansens (2006) geeft vervolgens aan dat dit eveneens betekent dat 10% van de Nederlandse bevolking de democratie niet steunt, en dat 30% niet tevreden is over het functioneren van de democratie. Hij pleit dan ook voor meer onderzoek naar de steun voor democratie bij verschillende bevolkingsgroepen en naar mogelijkheden om het draagvlak voor de democratie te vergroten.

Uit de 'International Civic and Citizenship Education Study' uit 1999, onder jongeren in zestien democratische landen verspreid over de hele wereld, komt eveneens een matig optimistisch geluid. De onderzoekers concluderen op basis van survey onderzoek, dat de meeste jongeren het belangrijk vinden om in een democratisch land te wonen, maar wijzen er hiernaast op dat jongeren verder geen dieper begrip lijken te hebben voor wat een democratie eigenlijk inhoudt (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). Zij pleiten dan ook voor meer onderwijs in kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn in een democratisch land.

Andere wetenschappers beschouwen zowel de kwaliteit van onze democratie, als de steun van burgers voor deze democratie als alarmerend. Zij geven aan dat, hoewel veel mensen *zeggen* het democratische politieke systeem te steunen,

I. de Groot, drs., AIO aan de Universiteit voor Humanistiek, afdeling Educatie.

Correspondentieadres: **I. de Groot**, Universiteit voor Humanistiek, afdeling Educatie, Kromme Nieuwegracht 29, 3500 AT Utrecht, e-mail: idg@uvh.nl.

er maar weinig mensen daadwerkelijk *in staat en bereid zijn* in hun samenleving te participeren op een manier die getuigt van een ver ontwikkeld begrip van wat een democratie inhoudt (De Winter, 2004; Parker, 2003b; Savater, 2001; Veugelers, 2007; Westheimer & Kahne, 2004). Deze wetenschappers geven aan dat onze samenleving haar democratische karakter alleen kan behouden en ontwikkelen, als zij haar burgers leert tot een ver ontwikkeld begrip te komen van wat een democratie behelst en hen eveneens leert hoe zij actief kunnen participeren overeenkomstig dit ver ontwikkelde begrip van democratie. Parker (2003b) definieert deze ‘democratic enlightenment’ als een verzameling van moreelcognitieve kennis, normen, waarden en principes, die participatiegericht zijn en die samenhangen met het idee van een democratie als iets dat nog bereikt moet worden en het idee van politieke, culturele en etnische diversiteit als centraal kenmerk van een democratie.

Voorgaande onderzoeken over democratie en democratisch burgerschap laten zien dat de uitkomst van het onderzoek in hoge mate beïnvloed wordt door de conceptualisatie van de begrippen democratie en burgerschap. Zo beschouwen de studies met een (gematigd) positieve conclusie democratie vooral als een politiek systeem en zien de meer kritische onderzoekers democratie niet alleen als een politiek systeem, maar vooral ook als een ‘way of life’ (Dewey, 1916). Deze ‘democratische manier van leven’ houdt in dat iemand ook in het persoonlijke leven actief zorg draagt voor een sociale en rechtvaardige leef- en werkomgeving.

Het verschil in de beoordeling van zowel de gezondheid van onze democratie, als het democratische gehalte van onze burgers, leidt tot zowel theoretische als empirische vragen. De theoretische vraag, die in dit artikel centraal staat luidt: Welke houding moeten jongeren ontwikkelen, opdat zij zowel bereid als in staat zijn het democratische karakter van hun samenleving te ondersteunen en te bevorderen?

Hierbij wordt gekeken welke elementen van belang zijn voor het ontwikkelen van een democratische houding, vanuit een inclusieve en dynamische opvatting van democratie, waarbij diversiteit als een centraal kenmerk van democratie wordt beschouwd en waarin aandacht is voor psychologische en sociale processen die van invloed zijn op de wil van mensen om zich tot democratisch burger te ontwikkelen. Het model, dat op basis van een literatuurstudie naar kenmerken van democratisch burgerschap ontwikkeld is, wordt gebruikt in een lopend empirisch onderzoek met de vraag hoe jongeren in Nederland hun burgerschap ervaren en ontwikkelen, in het bijzonder ten aanzien van het democratische en pluriforme karakter van ons land.

Methode

Vanwege het belang van keuzes bij het conceptualiseren van democratisch burgerschap voor de resultaten van het onderzoek besteden wij in deze paragraaf

extra aandacht aan de keuzes die wij gemaakt hebben bij het specificeren van de onderzoeksvraag. Tevens besteden wij hier aandacht aan de normatieve dimensie van dit onderzoek en aan de operationalisering van het theoretische model in het empirisch onderzoek.

Specificatie van de onderzoeksvraag

Uitgebreide visies op democratisch burgerschap richten zich naast de 'standaard' participatie op de arbeidsmarkt, ook op het inzetten voor het verbeteren van sociale rechtvaardigheid in de samenleving. Dit kan bijvoorbeeld door te streven naar het verminderen van machtsongelijkheid, van sociaaleconomische ongelijkheid en culturele ongelijkheid. Wetenschappers houden zich bijvoorbeeld bezig met welke kennis, vaardigheden en attitudes nodig zijn voor het bevorderen van actieve, democratische participatie (Banks, 2004; De Winter, 2004; Gutmann, 2003; Parker, 2003a; Veugelers, De Kat, & Derriks, 2005).

In het onderzoek naar elementen van democratisch burgerschap concentreer wij ons op één van deze aspecten: de houding die mensen nodig hebben om democratisch te willen zijn. Deze houding bevat, in overeenstemming met het attitudeconcept uit de psychologie, cognitieve, affectieve en gedragscomponenten (Bohner, 2001). Ook maken wij onderscheid tussen de houding die iemand heeft ten opzichte van democratie, en de wil die iemand heeft om een positieve houding ten opzichte van democratie te verwerven.

De normatieve component van het onderzoek

Het in dit artikel uiteengezette model is ontwikkeld in het kader van een empirisch onderzoek naar de rol van democratisch burgerschap in het leven van zestienjarigen in Utrecht. In dit onderzoek vragen we jongeren in welke mate ze zich bezig (willen) houden met de samenleving waarin ze leven, wat zij onder democratie en diversiteit verstaan, wat zij als moeilijk ervaren wanneer zij zich proberen te verhouden tot anderen en tot problemen in de samenleving, wat zij onder goed burgerschap verstaan en in welke mate zij zichzelf een goed burger vinden of het belangrijk vinden er een te zijn. Vanwege de complexiteit van het onderwerp en de vaak niet eerder bereflecteerde manier waarop het onderwerp een rol speelt in hun leven, is ervoor gekozen jongeren deel te laten nemen aan zes interviews: vier interviews over de verschillende deelonderwerpen in groepjes en twee individuele interviews ter verdieping van de betekenis en herkomst van hun houding ten opzichte van de verschillende deelonderwerpen. Dertig jongeren nemen deel aan het onderzoek. Vanwege een mogelijke invloed van het sociale milieu, is gekozen voor een viertal scholen op verschillende niveaus in één grote stad in Nederland.

In dit artikel richten wij ons op het uiteenzetten van het theoretisch kader. Van belang is hierbij aandacht te besteden aan de normatieve component van een dergelijk onderzoek: een uitspraak over wat democratisch burgerschap in-

houdt, gaat immers altijd samen met een visie op hoe democratische burgers zich zouden moeten manifesteren. Doel van zowel het model als het empirisch onderzoek is het inzichtelijk te maken van de complexiteit van het ontwikkelen van democratisch burgerschap. Het model moet dan ook niet gezien worden als een ideaal waar jongeren aan moeten voldoen. Het onderzoek wil juist inzicht verwerven in de manier waarop deze idealen in het dagelijks leven onderzocht, begrepen, bevochten, overruled of van belang geacht worden.

Het model heeft gediend als leidraad voor de operationalisering van het empirisch onderzoek, maar wordt gedurende het onderzoek eveneens onderzocht op haar validiteit. Dit betekent dat wordt gekeken of het model verdere ontwikkeling behoeft en of zij inderdaad geschikt is voor het inzichtelijk maken van de attitude ten opzichte van democratie en diversiteit die jongeren ontwikkelen en de problemen die zij bij de ontwikkeling van hun burgeridentiteit ervaren.

Burgerschapsidentiteit en een ver ontwikkeld begrip van democratie

Burgerschap en democratie

Historici, sociologen, onderwijsfilosofen en politiek filosofen hebben verschillende aspecten van burgerschap onderzocht. Zo geven Kloek en Tilmans (2002) aan dat het begrip burgerschap zich in Nederland heeft ontwikkeld van 'lid' van een stad of gemeente in de achttiende eeuw, naar een juridisch concept van burgerschap van een land in de negentiende eeuw, waarin de rechten en plichten werden benadrukt. Isin en Turner (2002) pleiten voor meer nadruk op het participatieve aspect van burgerschap en op de noodzaak voor mensen zich te verhouden tot hun medemens binnen en buiten hun eigen samenleving. Burgerschap heeft in hun ogen niet alleen betrekking op een land, maar evengoed op een gemeente, op het deelgenoot zijn van verschillende culturele groepen, en op het deelgenoot zijn van de mensheid in zijn geheel. Door de nadruk te leggen op participatie, hopen zij een meer inclusief concept van burgerschap te ontwikkelen, dat de kloof tussen burgerrechten en mensenrechten kan overbruggen (zie ook: Appiah, 2005; Banks, 2004; Benhabib, 1999; Hansen, 2008; Parker, 2003b; Sen, 2006; Suransky & Manschot, 2005).

Hansen (2008) wijst op het belang van de existentiële dimensie van burgerschap voor het onderwijs. Wil men het mogelijk maken dat mensen zich met anderen binnen en buiten een samenleving kunnen verbinden, zo zegt hij, dan is het nodig dat zij conflicten die voortkomen uit 'the space in between' leren waarderen. Deze 'tussenruimte' ontstaat wanneer je huidige referentiekader niet meer vanzelfsprekend is. Dit maakt dat je opnieuw je eigen identiteit moet evalueren, bijvoorbeeld wanneer iemand jou bij een ontmoeting geen hand geeft, terwijl dit volgens jouw beleefdheidsnormen wel had gemoeten. Alleen al het feit dat deze gebeurtenis plaatsvindt, maakt al dat je je moet heroriënteren: je gaat je immers tot deze nieuwe situatie, en de ander in deze situatie, verhouden.

De conceptualisatie van burgerschap van Ramadan (2007) combineert deze existentiële dimensie van burgerschap met een politieke dimensie. In het kader van 'de psychologische dimensie van burgerschap' benadrukt Ramadan dat het begrip burgerschap niet alleen refereert aan rechten en plichten, maar vooral ook aan de behoefte erbij te horen, de 'need to belong': de behoefte deel uit te maken van de samenleving waarin en de mensen waarmee men leeft. Voor een democratische samenleving betekent dit dat mensen ook de behoefte (moeten) hebben deel uit te maken van dit democratische systeem, door zich een democratische manier van leven aan te leren. Hiermee sluit Ramadan aan bij wetenschappers die erop wijzen dat het dominante burgerschapsconcept gekenmerkt kan worden als wit, mannelijk en gedomineerd door de middenklasse. Zij wijzen er eveneens op dat het huidige burgerschapsconcept individualistisch is, universalistisch en (daarmee) blind voor de machtswerking rond het tot stand komen en het ontwikkelen en uitvoeren van beleid op basis van het huidige burgerschapsconcept (Gutmann, 2003; Moodod, 2007; Mouffe, 2005; Taylor, 1992; Thayer-Bacon, 2008). Zij pleiten dan ook voor de ontwikkeling van een nieuwe conceptualisering van burgerschap, hetgeen mensen met verschillende culturele, historische en sociale achtergronden in staat stelt zich met het concept te identificeren. Wanneer mensen zich deelgenoot voelen van een samenleving wordt het voor hen ook mogelijk om haar taal, geschiedenis, instituties en gemeenschappelijke waarden te delen (Ramadan, 2007). Maar wanneer burgerschap getoetst wordt aan economische participatie, zullen mensen die – ongewild of bewust – geen betaald werk hebben, zich geen deelgenoot voelen. En wanneer het dominante burgerschapsconcept bijvoorbeeld impliceert dat alle burgers zich aan moeten passen aan de waarden die op dat moment dominant zijn, zullen veel mensen – autochtoon en allochtoon – zich geen deelgenoot voelen.

Het is belangrijk voor de ontwikkeling van een samenleving aandacht te besteden aan zowel mogelijke voordelen van verscheidenheid als problemen die voortkomen uit die verscheidenheid. Ramadan (2007) benadrukt dat, hoewel de conceptualisatie van burgerschap ingewikkeld is, het ook een noodzakelijk proces is. Hij voegt hieraan toe dat zowel mensen die deel uitmaken van de samenleving als mensen die hierbuiten vallen of zich in de periferie van de samenleving bevinden, de verantwoordelijkheid hebben het gesprek hierover aan te gaan. Deze verantwoordelijkheid komt immers voort uit de behoefte om onderdeel uit te maken van de samenleving(en) waarin je leeft.

Een aantal sociologen, politiek filosofen en onderwijsfilosofen hebben geprobeerd een visie op democratie te ontwikkelen die samenhangt met een meer inclusief en dynamisch concept van democratisch burgerschap. Kenmerk van deze visie op democratie is dat zij diversiteit actief waardeert en dat zij zowel het sociale als het politieke domein bestrijkt. Dit concept is oorspronkelijk ontwikkeld door John Dewey (Biesta & Miedema, 1999; Dewey, 1916) en vervolgens verder uitgewerkt door andere wetenschappers. Zo presenteert Thayer-Bacon

(2008) een transactionele visie op een-zich-altijd-ontwikkkelende-democratie: een democratische theorie die congrueert met het idee dat democratie een van nature relationele en pluralistische aangelegenheid is. Dit betekent dat een burger, om 'echt' democratisch te kunnen zijn, zowel democratie als diversiteit positief moet waarderen.

Verskillende typen burgerschap

Een dergelijke, uitgebreide visie op democratie staat ook aan de basis van een aantal evaluaties van het huidige burgerschapsonderwijs, zoals die door Westheimer en Kahne in de VS en Veugelers in Nederland zijn uitgevoerd. Beiden onderscheiden drie typen burgerschap. Zo maken Westheimer en Kahne (2004) onderscheid tussen de verantwoordelijke burger, de participatieve burger en de op sociale rechtvaardigheid georiënteerde burger. Hoewel de eerste twee typen onmisbaar zijn om prettig te kunnen leven in een samenleving, zijn beide typen niet in staat het democratische karakter van een land te ondersteunen en te ontwikkelen. Westheimer en Kahne wijzen erop dat het alleen mogelijk is maatschappelijke onrechtvaardigheden op fundamentele wijze aan te pakken, als mensen inzicht hebben van de manier waarop maatschappelijke onrechtvaardigheid een rol speelt in het leven van medeburgers en als zij weten hoe ze deze problemen op politieke wijze kunnen bestrijden.

Veugelers (2007) maakt onderscheid tussen de aanpassingsgerichte burger, de autonome burger en de zowel autonoom als sociaal betrokken kritisch democratische burger. Veugelers geeft aan dat je, om als democratisch burger te kunnen functioneren, in staat moet zijn tot 'zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen'. Een zelfstandig denker is immers niet automatisch ook iemand die zich rekenschap geeft van de belangen van anderen. Hoewel veel scholen in Nederland inmiddels aandacht besteden aan burgerschap, wordt er relatief weinig aandacht besteed aan kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om sociale rechtvaardigheid te bevorderen (Leenders & Veugelers, 2004).

Conditie voor democratisch burgerschap

Veel onderzoekers wijzen op elementen die in het kader van democratisch burgerschapsvorming relevant zijn (De Winter, 2004; Gutmann, 2003; Leenders, Veugelers, & De Kat, 2008; Steutel & Spiecker, 2000; Westheimer & Kahne, 2004). Hoewel deze onderzoekers een duidelijk beeld hebben van de inhoud van deze elementen, is het voor docenten niet altijd helder hoe zij dergelijke abstracte begrippen moeten interpreteren en kunnen onderwijzen. Voor jongeren is het daarbij vaak onduidelijk hoe deze elementen een rol spelen in hun eigen leven. Implementatie van deze elementen in educatieve settings vraagt om een verdere, en voortdurende, uitwerking van hoe men deze begrippen kan en wil interpreteren, hoe zij een rol spelen in het dagelijks leven van leerlingen en hoe

men het ontwikkelen van dergelijke elementen bij leerlingen kan bevorderen. Daarnaast is er in dit onderzoeksgebied tot nu toe weinig aandacht geweest voor condities die van invloed zijn op de wil van iemand om democratisch burger te worden. Westheimer, Kahne en De Winter vormen hierop een uitzondering. Zo schrijven Westheimer en Kahne (2004) dat jongeren pas een democratische manier van leven kunnen en willen ontwikkelen, als zij 'internal and external efficacy' verworven hebben. Dit betekent dat zij eerst het idee moeten hebben dat zij ook verschil kunnen maken.

De Winter (2000) wijst op een andere conditie voor het ontwikkelen van een democratische houding. Hij geeft aan dat democratisch onderwijs niet werkt wanneer kinderen in een omgeving leven waar zogenaamd 'deviant' gedrag de norm is. De Winter verwijst hierbij naar Anderson (1999), die dit type gedrag eerder definieerde als 'the code of the street'. Kinderen die in een dergelijke omgeving opgroeien zien waarschijnlijk niet in hoe zij baat kunnen hebben bij een democratische manier van leven. Handelen volgens een democratische manier van leven kan voor hen zelfs levensgevaarlijk zijn. De Winter benadrukt dan ook dat democratisch onderwijs ondersteund moeten worden door beleid dat erop gericht is de omstandigheden in achterstandswijken te verbeteren. Het verbeteren van de sociaaleconomische omstandigheden in de leefomgeving van mensen maakt het dan mogelijk en aantrekkelijk voor mensen om democratische kennis en vaardigheden te verwerven.

Psychosociale condities van burgerschapsvorming

Voor het onderzoek naar elementen die noodzakelijk zijn voor de wil om je tot democratisch burger te ontwikkelen, richten wij ons op existentiële, morele, psychologische en sociale aspecten van de ontwikkeling van een burgerschapsidentiteit. Hiertoe is naar elementen gezocht die onderdeel uitmaken van een democratische manier van leven, maar die niet behoren tot specifieke kennis, vaardigheden of vormen van actieve participatie. Hall, Coffney en Williamson (1999) omschrijven burgerschapsidentiteit als 'the need for belonging, space and place' zoals die door jongeren ervaren wordt wanneer zij hun identiteit ontwikkelen. Zij geven aan dat de identiteitsontwikkeling automatisch de ontwikkeling van iemands burgerschap ontwikkelt, omdat het twee zijden van dezelfde medaille zijn. Wij kiezen ervoor de relatie tussen identiteit en burgerschap op een andere manier te illustreren, namelijk door een aantal vragen te formuleren die inzichtelijk maken hoe de existentiële, morele, psychologische en sociale aspecten van iemands identiteitsontwikkeling samenhangen met diens burgerschap. Wat heeft een kind nodig om zich zo te kunnen ontwikkelen dat hij:

- Ervaart dat een democratische manier van leven een noodzakelijke voorwaarde is voor jezelf en anderen om te kunnen 'existeren', in de zin dat je de 'vrijheid' hebt je eigen keuzes te maken en hierin gerespecteerd wordt?

- Ervaart dat men de verantwoordelijkheid heeft anderen op een rechtvaardige manier te behandelen?
- Ervaart dat men in staat is actief te participeren?
- Zich onderdeel voelt van de samenleving(en) waarin men leeft?
- En in staat is de benodigde contacten te verwerven?

Het structureren en in samenhang brengen van de elementen die onderdeel uitmaken van een burgerschapsidentiteit zou tot meer inzicht kunnen leiden in de ontwikkeling van een burgerschapsidentiteit en in de mogelijkheid deze ontwikkeling te onderzoeken. Dit onderzoek is in het bijzonder geïnteresseerd in het uitwerken van elementen die nodig zijn voor het ontwikkelen van een *democratische burgerschapshouding*. Wij beschouwen de houding, naast en in samenhang met de aan de samenleving gerelateerde onderdelen van iemand zijn levensverhaal, als een belangrijk onderdeel van iemand zijn burgerschapsidentiteit. Daarnaast is gekozen voor een indeling naar inhoud. Dit heeft geleid tot het onderscheiden van vijf dimensies, die elk refereren aan een specifiek aspect van een positieve houding ten opzichte van democratie en diversiteit. Vervolgens is ervoor gekozen een aantal kernelementen binnen deze dimensies verder uit te werken. Deze uitwerkingen zijn in het empirisch onderzoek verder geoperationaliseerd naar interviewvragen. De volgende paragrafen geven inzicht in de vijf dimensies en de elementen binnen deze dimensies die vanuit ons theoretisch kader noodzakelijk worden geacht voor de ontwikkeling van een democratische burgerschapsidentiteit.

Dimensie 1: ver ontwikkeld begrip van democratie & diversiteit

In hoeverre jongeren een democratische burgerschapsidentiteit ontwikkelen hangt allereerst samen met de waarde die zij hechten aan democratie en diversiteit en met de manier waarop zij beide begrippen interpreteren. Voor een 'echte' democratische houding is het nodig dat jongeren een ver ontwikkeld begrip verwerven van de waarde van democratie en diversiteit voor het welzijn van hun eigen leven en voor het welzijn van de samenleving in zijn geheel. Hiertoe is het nodig dat democratie niet alleen wordt beschouwd als een politiek systeem, maar ook als een manier van leven. Dit betekent bijvoorbeeld het waarderen van diversiteit in hun eigen leefomgeving en het zich bewust zijn van het feit dat antagonisme intrinsiek deel uitmaakt van een zich altijd ontwikkelende democratische samenleving (Mouffe, 2005).

Een aantal kernelementen kan bijdragen aan de wil van jongeren om deze dimensie te ontwikkelen. Zo is het allereerst van belang te leren *reflecteren* op de eigen gesitueerdheid, de manier waarop zij zichzelf positioneren, hun eigen pluriforme identiteit en de samenhang tussen diversiteit en democratie. Ook is het van belang dat zij zich ervan bewust zijn wanneer democratie en diversiteit in het geding zijn. Dit bewustzijn behoort tot het element dat wij als *morele sensitiviteit* bestempelen. Om zowel reflectie als sensitiviteit te kunnen ontwikke-

len, is het nodig empathische vermogen te ontwikkelen: een bepaalde kwestie van verschillende kanten leren bekijken en met betrokkenen en/ of derden interpretaties leren bespreken. Omdat de ontwikkeling van empathisch vermogen in onze ogen samenhangt met de ontwikkeling van dialogische competenties, bespreken wij dit element bij de vijfde dimensie.

Reflectie op de eigen waarden, op positionering en op de eigen pluriformiteit

Appiah (2005) geeft aan dat mensen de morele taak hebben te reflecteren op de pluriformiteit van hun eigen identiteit. Hij maakt hierbij onderscheid tussen individualiteit en identiteit, waarbij hij individualiteit omschrijft als 'wie we zijn', als het deel van ons leven dat we zelf creëren, en identiteit als 'wat we zijn', als onze sociale identiteit. Een ethiek van onze identiteit houdt dan in dat mensen keuzes moeten maken vanuit hun "embedded self, with thick relations to others" (Appiah, 2005, p. 24). De identiteit van mensen is voor een groot deel tot stand gekomen in reactie op gebeurtenissen buiten onszelf. En mensen hebben nu eenmaal een sterkere band met familie en vrienden, dan met mensen die ze niet kennen. Tegelijk verschuiven deze banden voortdurend onder invloed van omstandigheden en keuzes die men maakt. Appiah geeft aan dat het zaak is om op verantwoorde, autonome wijze, met deze gegevens om te gaan. Autonomie betekent dan dat mensen zich ervan bewust zijn dat zij ook banden hebben met mensen buiten hun privésituatie, dat hun perspectief samenhangt met hun gesitueerdheid en dat zij in staat zijn te reflecteren op en te navigeren tussen een verscheidenheid van sociale identiteiten.

Omdat wij ons bezig houden met hoe jongeren gebeurtenissen interpreteren en hoe zij hun mening vormen is het ook belangrijk aandacht te besteden aan de ontwikkelingspsychologische kant van het reflectievermogen van mensen. Verhofstadt-Deneve (1988) concludeerde op basis van onderzoek naar mogelijkheden en beperkingen van reflectie in verschillende stadia van de kindertijd en de adolescentie, dat jongeren over het algemeen pas in de laatste periode van de adolescentie (leeftijd 18-20) gaan reflecteren op contradicties tussen perspectieven en belangen bij zichzelf en in de samenleving. Ook leren jongeren in deze fase meestal gradaties aan te brengen tussen waar en onwaar. Tot die tijd zijn jongeren over het algemeen eerder geneigd problemen te simplificeren en 'het juiste' - sociaal geaccepteerde - perspectief te zoeken, in plaats van een verscheidenheid aan perspectieven. Tegelijkertijd komen jongeren in scholen waarbij geen sprake is van segregatie op het gebied van etniciteit en sociaaleconomische achtergrond, met veel verschillende perspectieven in aanraking. Dit betekent dat deze jongeren altijd een manier ontwikkelen om met diversiteit om te gaan. Wij zijn van mening dat het goed is deze manier van omgaan met diversiteit te expliciteren en te onderzoeken.

Morele sensitiviteit

In literatuur op het gebied van burgerschapseducatie wordt 'kritisch denken' vaak als een kernelement van democratisch burgerschap genoemd. Kritisch denken kan verschillende betekenissen hebben. In de filosofie en in de wetenschapsfilosofie staat kritisch denken voor logisch redeneren en argumenteren. Zo kan iemand op correcte wijze argumenteren voor antidemocratisch beleid, terwijl men bijvoorbeeld vanuit de kritische pedagogiek zal aanvoeren dat argumenten eveneens aan morele en politieke criteria moeten voldoen (McLaren, 1994; Veugeliers, 2001). Voor democratisch burgerschap is het nodig dat mensen bereid zijn om kritisch na te denken vanuit morele principes. Hiertoe is het nodig dat jongeren morele sensibiliteit verwerven: dat zij zich ervan bewust zijn wanneer morele principes in het geding zijn en dat zij zich ervan bewust zijn wanneer, en om welke redenen, zij bepaalde morele principes laten prevaleren boven anderen.

In het kader van democratisch burgerschap richten wij ons op morele sensitiviteit ten aanzien van problemen rond sociale rechtvaardigheid in het dagelijks leven en in de maatschappij in zijn geheel. Dit betekent dat men kan aangeven wanneer diversiteit in het geding is (Westheimer & Kahne, 2004). Wij maken hierbij onderscheid in inter-persoonlijke en maatschappelijke diversiteit. Bij inter-persoonlijke diversiteit gaat het om verschillende perspectieven op kennis, het ontstaan van kennis, waarden en de mens (verschillende levensbeschouwelijke visies) die in het dagelijks contact met anderen naar voren komen. Bij maatschappelijke diversiteit gaat het om de verschillende levensbeschouwelijke visies die in beleid, wetgeving, wetenschappelijke discussies en in de media naar voren komen. Morele sensitiviteit betekent ook dat men zich ervan bewust is dat iedereen zich noodzakelijkerwijs bezig houdt met politieke processen: het maken van keuzes tussen verschillende visies op inter-persoonlijk niveau en de manier waarop men zich vervolgens verhoudt tot de 'andere' visies is immers eveneens een politiek proces.

Dimensie 2: capaciteit

Een tweede dimensie betreft de capaciteit (capacity) nodig om in overeenstemming met een ver ontwikkeld begrip van democratie te handelen. Democratische geletterdheid betekent immers niet automatisch dat men ook actief kan participeren in overeenstemming met deze geletterdheid. Hiertoe heeft men, naast het verwerven van de hierbij behorende kennis en vaardigheden, ook een gevoel van '*internal and external efficacy*' nodig: het gevoel dat men in staat is om procedures en beleid te beïnvloeden, en het gevoel dat beleidsmakers, politici en andere sociaal en cultureel invloedrijke personen, ontvankelijk zijn voor hun behoeften en hun ideeën.

Interne en externe efficacy

Deze begrippen zijn in het burgerschapsdiscours geïntroduceerd door Westheimer en Kahne. Zij benadrukken het belang van de 3 C's voor het verwerven van een democratische houding: Capacity, Commitment and Connection (2003, p. 54). 'Commitment' en 'Connection' worden door ons ondergebracht in de derde dimensie, omdat zij betrekking hebben op personen in de omgeving die het mogelijk maken om interne en externe efficacy te bevorderen.

Voor Westheimer en Kahne betreft interne efficacy het gevoel dat je in staat bent verschil te maken. Externe efficacy gaat over het gevoel dat overheden en particuliere organisaties openstaan voor je initiatieven. Wanneer jongeren bijvoorbeeld participeren in een schoolproject dat tot doel heeft om gelijke behandeling van een bepaalde minderheidsgroep te bevorderen, maar vervolgens ontdekken dat niemand zit te wachten op hun initiatief, zal dit een negatief effect hebben op de geneigdheid van deze jongeren om zich later actief in te zetten voor anderen. Hoewel dit vanzelfsprekend lijkt, zijn deze psychologische 'agency' kwesties zelden onderwerp van gesprek in onderwijssettings. Dit terwijl hun beperkte ervaring van efficacy toch met grote regelmaat naar voren komt in uitspraken van leerlingen.

Dimensie 3: actieve relaties

De derde dimensie betreft de 'actieve relaties'. Kernelementen voor het komen tot actieve betrokkenheid zijn het ontwikkelen van *connecties* en *betrokkenheid* ten opzichte van anderen.

Betrokkenheid en connecties

Kahne en Westheimer (2003) wijzen erop dat "psychologen, sociologen en antropologen al vele jaren benadrukken dat iemands waarden en bindingen niet bepaald worden door iemands aangeboren kenmerken, maar veelal door familie, gemeenschap en de sociale setting waarin men zich bevindt. Daarom moeten burgerschapsvorming zich structureel bezig houden met het ontwikkelen van gemeenschappen waarin men zorg draagt voor elkaar en met het bevorderen van contact tussen leerlingen en mensen die op een actieve manier participeren in de samenleving. [...] Er moet een 'sociaal milieu' gecreëerd worden dat waarden en gedrag versterkt die overeenkomen met actieve maatschappelijke betrokkenheid".

'Committent' kan worden beschouwd als betrokkenheid bij het welzijn van een bepaalde groep en 'connections' als connecties die het komen tot actieve participatie kunnen faciliteren. Putnam (2000, p. 22) geeft in dit kader aan dat het voor de ontwikkeling van sociaal kapitaal én voor een democratie, van belang is dat mensen niet alleen verbindingen binnen bepaalde groepen aangaan en verdiepen – het zogenaamde 'bonden', maar dat zij ook verbindingen tussen

verschillenden groepen aangaan – het zogenaamde ‘bridgen’.

Wij verwachten dat inzicht in de werking van deze processen kan helpen de complexiteit van het ontwikkelen van een burgeridentiteit te duiden, zoals die door jongeren beleefd wordt in het dagelijks leven. Daarnaast kan het jongeren helpen deze issues aan de orde te stellen en hen inzicht bieden in de achtergronden van hun huidige betrokkenheid.

Dimensie 4: bereidheid om te veranderen

De vierde dimensie betreft de bereidheid van jongeren om te veranderen. Als jongeren niet bereid zijn hun eigen waarden, ideeën, wereldbeeld en gewoonten – en die van anderen – te onderzoeken, zullen zij niet in staat zijn om elkaar te helpen betekenis te geven aan maatschappelijke ontwikkelingen op een manier die het welzijn van verschillende mensen in deze samenleving zal bevorderen. Dit geldt, zoals wij eerder in dit artikel, bij de bespreking van enkele ideeën van Ramadan (2007) aangaven, zowel voor mensen die zich thuis voelen in de dominante cultuur en mensen die zich hier niet in thuis voelen. Wij benadrukken hierbij dat het hier niet om statische groepen gaat, maar meer, zoals ook Appiah (2005, p. 24) aangeeft, om verschillende deelidentiteiten die door mensen – al naar gelang belangen en omstandigheden – op de voorgrond geplaatst worden.

Elementen die tot deze dimensie behoren zijn het vermogen (of de gewoonte) te twijfelen, te bevragen en de wens je te ontwikkelen en inzicht te verwerven in zaken die niet stroken met je huidige mens- en wereldbeeld. Deze elementen gaan op een bepaalde manier vooraf aan de ontwikkeling van de andere kernelementen. Of je bereidheid bent je morele sensitiviteit of je empathische vermogen verder te ontwikkelen, hangt samen met de interesse die je hebt in het verbreden van je huidige visie. Wij benadrukken hierbij dat het eveneens van belang is vanuit de samenleving vragen te stellen bij de visie van jongeren: hoe komt het dat zij bepaalde normen en gewoonten (on)wenselijk achten? Wat kunnen wij leren van hun ervaringen? En hoe willen we omgaan met ogenschijnlijk tegengestelde normen, die voor spanningen zorgen in het privéleven van mensen en in het publieke domein?

Dimensie vijf: dialoog

De vijfde dimensie betreft het vermogen van mensen om deel te nemen aan een dialoog. Parker (2003b) maakt hierbij onderscheid tussen dialoog en discussie: waar een dialoog streeft naar wederzijds begrip, heeft een discussie tot doel de ander te overtuigen van de plausibiliteit van iemands mening. Volgens deze opvatting impliceert een dialoog dat mensen elkaars visies kunnen erkennen en respecteren en dat zij over deliberatievaardigheden beschikken die het mogelijk maken tot wederzijds begrip te komen. Een belangrijke voorwaarde voor dialoog is het empathisch vermogen.

Empathie

Hoewel empathie in veel onderzoek op het gebied van burgerschapseducatie genoemd wordt, hebben maar weinig onderzoekers op het gebied van burgerschap dit begrip verder beschreven. Een uitgebreide conceptualisatie, die zowel cognitieve en affectieve als gedragscomponenten omvat, is ontwikkeld door Smaling en Alma (2006). Zij benadrukken, vanuit hun methodologische en psychologische achtergrond, dat empathie een voorwaarde is om tot wederzijds begrip te komen in het dagelijks leven, in de professionele zorg en in bepaalde onderzoeksgebieden, in het bijzonder in het kwalitatief onderzoek.

Zij definiëren empathie als empathisch begrip, waarbij zij twee dimensies onderscheiden: de *mentale dimensie* verwijst naar affectieve, cognitieve en interpretatieve elementen of fasen van empathisch begrip. De *sociale dimensie* verwijst naar de non-expressieve, expressieve, responsieve en interactieve elementen of fasen van empathisch begrip. De meest optimale vorm van empathisch begrip wordt hierbij omschreven als 'dialogisch-hermeneutisch' empathisch begrip. Dit betekent dat men in staat is empathisch begrip, gezien als voortdurend proces, te optimaliseren door op het mentale vlak het begrip te testen en te ontwikkelen en op het sociale vlak interpretaties in samenspraak vorm te geven. Het begrip komt dan met de ander tot stand, zonder dat die het eens hoeft te zijn over de uiteindelijke interpretatie. Vertaald naar democratisch burgerschapsvorming betekent dit bijvoorbeeld dat jongeren begeleid worden in het zowel interpretatieve als interactieve proces van het ontwikkelen van begrip en waardering voor anderen, zodat zij hun rol in het bevorderen van het democratische karakter van hun samenleving kunnen versterken.

Dialogische competenties

Veel wetenschappers zijn van mening dat de dialoog, of 'dialogische competentie' een centraal kenmerk vormt van democratisch burgerschap. Maar wat houdt dit nu eigenlijk in? Wil de dialoog werkelijk dienen als middel om democratie en diversiteit te waarderen, dan zou een conceptualisering van dialoog nodig zijn die ook ruimte biedt voor wat Derrida 'la différence' noemt (Miedema & Biesta, 2004), die achter iedere visie ligt; hetgeen eveneens betekent dat men de beperkingen erkent van de mogelijkheden om de eigen visie uit te drukken en te onderzoeken. Ook zou een dergelijke conceptualisering van dialoog oog moeten hebben voor machtsfactoren die in ieder gesprek een rol spelen. Bijvoorbeeld omdat de een meer invloed heeft dan de ander, en om die reden meer of juist minder te verliezen heeft bij het spaak lopen van een gesprek. Of omdat gesprekspartners veelal een ander taalspel ontwikkeld hebben om met elkaar te communiceren, of een andere manier om geschillen te beslechten. In hoeverre gaan deze zaken samen met het streven naar wederzijds begrip? En in hoeverre is het wenselijk om dialoog als een instrument te beschouwen waarin machtsfactoren geen rol spelen?

Misschien is eerder van belang de machtsfactor in een dialoog te erkennen, te expliciteren en te bereflecteren en moet een dialoog meer gezien worden als een middel om te komen tot wederzijds begrip van fundamentele beperkingen bij het komen tot begrip, 'consensus' of wederzijds respect.

Conclusie en discussie

In dit artikel wordt een poging gedaan de complexiteit van het ontwikkelen van een democratische houding in een pluriforme samenleving inzichtelijk te maken en werden verscheidene kernelementen voor de ontwikkeling van democratisch burgerschap nader uitgewerkt. Hoewel het model van democratisch burgerschap in deze studie vooral dient als kader voor het onderzoeken van de rol die democratisch burgerschap speelt in het leven van jongeren, bevat zij tegelijkertijd een visie over wat burgers nodig hebben om een democratie democratischer te maken. Deze visie wordt in de empirische studie eveneens onderzocht. Ook onderzoeken wij de validiteit van het model dat uit deze visie op democratisch burgerschap is voortgekomen.

Met Parker en Thayer-Bacon, beschouwen wij democratie en diversiteit als twee begrippen die met elkaar verstrengeld zijn. Dit betekent dat een 'echte' democratische burger zowel democratie als diversiteit positief zal waarderen. Wij besteden in het bijzonder aandacht aan de wil om een democratische houding te verwerven, omdat de juiste kennis, capaciteiten en omstandigheden alleen niet automatisch leiden tot democratische participatie in een pluriforme samenleving; hiertoe heeft men ook de wil nodig om democratisch te zijn en de wil om diversiteit te waarderen. Wij wijzen hierbij nadrukkelijk op psychische en sociaaleconomische factoren die de houding van burgers beïnvloeden. Wij onderscheiden vijf dimensies waarop een burger zich zou moeten ontwikkelen om in staat te zijn het democratische en pluriforme karakter van onze samenleving te ondersteunen. Vervolgens geven wij aan hoe een aantal kernelementen, die van invloed zijn op de wil om je tot democratisch burger te ontwikkelen, een rol spelen in de burgerschapsontwikkeling van jongeren:

- 1) Een ver ontwikkeld begrip van de waarde van democratie en diversiteit voor het eigen leven en voor het welzijn van de samenleving. Kernelementen: reflectie en morele sensitiviteit
- 2) Capaciteit. Kernelementen: interne en externe efficacy
- 3) Actieve relaties. Kernelementen: betrokkenheid en connectie
- 4) De bereidheid om te veranderen. Kernelementen: open houding, twijfel
- 5) Het vermogen om een dialoog aan te gaan. Kernelementen: empathie en dialogische competenties

Vanwege het normatieve karakter van het model is het van belang hier expliciet aandacht te besteden aan de normatieve component van het onderzoek.

Richtlijn voor de ontwikkeling van het model vormt een democratisch burgerschapsideaal dat rekenschap geeft van de spanningen die mensen ervaren bij het ontwikkelen van hun burgeridentiteit. Zelf zijn wij van mening dat het voor onze democratie van belang is dat burgers leren stilstaan bij huidige maatschappelijke onrechtvaardigheden, bij spanningen die ze ervaren, bij de relatie tussen democratie en diversiteit, bij de invloed van sociaaleconomische en machtsfactoren op ontwikkeling, dat zij zich bewust worden van het mogelijke effect van hun houding op de ontwikkeling van onze democratie en dat zij op basis van deze inzichten leren handelen. Doel van de theoretische en empirische studie is echter nadrukkelijk niet mensen op hun 'democratische gehalte' te beoordelen, maar om de huidige burgerschapshouding van jongeren en de manier waarop deze in samenhang met interne en externe factoren tot stand komt in beeld te brengen.

De aanbevelingen die wij in dit artikel doen moeten ook in dit licht gezien worden: als pleidooi voor het bespreekbaar en inzichtelijk maken van de rol die burgerschap, democratie en diversiteit spelen in het leven van burgers van de toekomst en de manier waarop dit zich verhoudt tot verschillende visies op hoe men graag zou zien dat een democratie eruit zou zien. Wij beschouwen het tot nu toe ontwikkelde model dan ook als een aanzet voor dialoog.

In dit artikel is ervoor gekozen democratisch burgerschap vooral te omschrijven als een manier waarop mensen zich tegenover andere mensen verhouden binnen de grenzen van ons land. Deze beperking komt voort uit pragmatische overwegingen. Wij willen hier aan toevoegen dat democratisch burgerschap in onze ogen eveneens betekent dat mensen op een duurzame, respectvolle manier omgaan met mensen en natuur buiten de landsgrenzen van Nederland.

Abstract

To be able and willing to become a democratic citizen in a pluralist society, a person needs to develop a positive attitude towards democracy and diversity. This article discusses a couple of elements that are considered prerequisite for a young person to be willing and able to develop a 'true' democratic attitude. These elements, categorised in five dimensions of democratic citizenship, are the result of a literature study about features of democratic citizenship from several disciplines: sociology, psychology, philosophy, pedagogy and political science.

This theoretical frame is part of an empirical study that investigated the way in which youngsters in Utrecht relate to their citizenship, especially towards the democratic and pluralist character of the Dutch society. The empirical study also investigates the validity of the theoretical frame.

Literatuur

- Adriaansens, H. (2006). *Democratie voorbij de instituties. Vooronderzoek van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling*. Den Haag: RMO.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement, An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam.
- Appiah, K., A. (2005). *The ETHICS of IDENTITY*: Princeton University Press.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and Citizenship Education, Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Benhabib, S. (1999). "Nous" et "Les Autres": The Politics of Complex Cultural Dialogue in a Global Civilisation. In C. Joppke & S. Lukes (Eds.), *Multicultural questions* (Vol. 19, pp. 44-62). Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G., & Miedema, S. (1999). Johan Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. Ter inleiding. In J. Dewey (Ed.), *Ervaring en Opvoeding* (pp. 7-38). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bohner, G. (2001). Attitudes. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Introduction to Social Psychology, A European perspective* (3 ed., pp. 239-283). Oxford: Blackwell Publishers.
- De Winter, M. (2000). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Utrecht.
- De Winter, M. (Ed.). (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang* (Vol. nr 1). Den Haag: WRR webpublicatie.
- Dekker, P. (2002). Sterke democraten, zwakkere democratie? Veranderingen in politieke betrokkenheid en participatie 1970-2000. *Beleid en Maatschappij*, 29 (2), 55-66.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.
- Gutmann, A. (2003). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: Creative and Destructive Tensions. In Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71-95). Indianapolis: Jossey-Bass.
- Hall, T., Coffey, A., & Williamson, H. (1999). Self, Space and Place: youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 501-513.
- Hansen, D., T. (2008). Curriculum and the idea of cosmopolitan inheritance. *Journal of curriculum studies*, 40(3), 289-312.
- Isin, E. F., & Turner, B. S. (Eds.). (2002). *Handbook of citizenship studies*. London: Sage Publications.
- Kloek, J., & Tilmans, K. (2002). Inleiding. In J. Kloek & K. Tilmans (Eds.), *Burger. Een geschiedenis van het begrip burger' in de Nederlanden van de Middeleeuwen tot de 21ste eeuw*. (Vol. 4, pp. 1-18). Amsterdam: University Press.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools : an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (2 ed.). New York: Longman.
- Miedema, S., & Biesta, G. (2004). Jaques Derrida's religion with/out religion and the im/possibility of religious education. *Religious Education*, 99(1), 23-37.
- Moodod, T. (2007). *Multiculturalism. A civic idea*. Cambridge: Polity Press.
- Mouffe, C. (2005). *The return of the political* (2 ed.). New York: Routledge.
- Parker, W. (2003a). Diversity, Globalisation and Democratic Education, curriculum possibilities. In Banks (Ed.), (Vol. 2003, pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, W. (Ed.). (2003b). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.

- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* New York: Simon & Schuster.
- Ramadan, T. (2007). *Citizenship and Identity: Old Concepts and New Challenges.*, from map
- Savater, F. (2001). *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en ouderschap.* Utrecht: Bijleveld.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence, the illusion of destiny.* New York London: W.W. Norton & company.
- Smaling, A., & Alma, H. (2006). The meaning of empathy and imagination in health care and health studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(4), 195-211.
- Steutel, J., & Spiecker, B. (2000). Multiculturalism, pillarisation and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 293-304.
- Suransky, C., & Manschot, H. (2005). Patriotism or Cosmopolitanism? On education and World Citizenship. In C. Suransky, I. Dubel & H. Manschot (Eds.), *Global Civil Society, World Citizenship and Education* (pp. 59-69). Amsterdam: SWP Publishers.
- Taylor, C. (1992). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Thayer-Bacon, B. (2008). *Beyond Liberal Democracies in Schools. The power of Pluralism.* New York: Teachers College Press.
- Verhofstadt-Deneve, L. (1988). *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling. Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie.* Leuven: ACCO.
- Veugelers, W. (2001). teachers, values and critical thinking. In S. R. Steinberg (Ed.), *Multi/intercultural conversations* (pp. 199-215). New York: Peter Lang.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship in education: empowering humanity and democracy in Dutch Education. *Compare*, 37, 105-119.
- Veugelers, W., De Kat, E., & Derriks. (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming* (Vol. 41). Amsterdam: ILO.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 34-40, 57-67.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.