MOCCA
EXPERTISECENTRUM CULTUURONDERWIJS

BURGERSCHAP



Burgerschap in samenhang met cultuureducatie in het primair onderwijs: een veldonderzoek

Veldonderzoek Burgerschap in samenhang met cultuureducatie in het primair onderwijs

Mocca ondersteunt Amsterdamse scholen en culturele partners bij het ontwikkelen en uitvoeren van structureel cultuurbeleid en het opzetten van duurzame samenwerkingen. De werkzaamheden van Mocca maken deel uit van het Basispakket Kunst- en Cultuureducatie van de gemeente Amsterdam.

Daarnaast is Mocca penvoerder en coördinator van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit (CmK) van het Fonds voor Cultuurparticipatie. Deze regeling biedt een financiële impuls om cultuureducatie een vaste plek in het onderwijs te geven. Daarbij staan samenwerking tussen scholen en culturele partners, kennisdeling en de creatieve ontwikkeling van leerlingen centraal. De middelen komen zowel het onderwijs als het culturele veld ten goede. Als penvoerder is Mocca verantwoordelijk voor de administratieve afhandeling, monitoring en deelname aan lokale en landelijke overlegstructuren.

Binnen CmK is ook ruimte voor kennisontwikkeling door penvoerders. Door middel van praktijkgericht onderzoek en pilots wordt kennis verzameld die scholen, culturele partners en beleidsmakers direct kunnen gebruiken om cultuureducatie verder te versterken.

Van het najaar van 2024 tot het voorjaar van 2025 voerde Mocca samen met onderzoekers en deskundigen uit het veld pilots en veldonderzoek uit naar vier onderwerpen die zowel lokaal als landelijk spelen: cultuureducatie op voorscholen, ouderbetrokkenheid bij cultuureducatie, vakoverstijgende cultuureducatie en burgerschap in samenhang met cultuureducatie.

Voor het veldonderzoek naar burgerschap en cultuureducatie werden interviews gehouden op zeven Amsterdamse basisscholen. Uit het onderzoek blijkt dat kunst- en cultuureducatie bij uitstek geschikt is om burgerschapsonderwijs concreet en betekenisvol te maken. Culturele projecten stimuleren nieuwsgierigheid, respect en sociale verbondenheid en kunnen de band tussen school, ouders en omgeving versterken.

Lees de onderzoeken

We nodigen iedereen uit om de rapportages van de vier pilots en onderzoeken te lezen. Hierin zijn de resultaten, praktijkvoorbeelden en handreikingen voor het onderwijs en het culturele veld te vinden.

Het onderzoek naar vakoverstijgende cultuureducatie heeft daarnaast een magazine opgeleverd met inspirerende good practices van Amsterdamse basisscholen.

De rapportages en het magazine zijn te vinden op de Mocca website https://mocca.amsterdam/kenniscentrum/#Publicaties of op te vragen via info@mocca.amsterdam.

Kelly De Briais Backer
Directeur Mocca

Het onderzoeksrapport kwam tot stand dankzij de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit van het Fonds voor Cultuurparticipatie.

MOCCA EXPERTISECENTRUM CULTUURONDERWIJS
Gemeente Amsterdam
Cultuureducatie met Kwaliteit

3 1. Introductie

4 2. Literatuuronderzoek
2.1 Totstandkoming burgerschapsopdracht
2.2 Kritiekpunten
2.3 Invulling geven
2.4 Kansengelijkheid
2.5 Barrières en steunende factoren
2.6 Burgerschap en kunst- en cultuureducatie, het huidige onderzoek

11 3. Onderzoeksaanpak

12 4. Resultaten
4.1 Deelnemers en projecten
4.2 Impact
4.3 Barrières en steunende factoren bij het aanbieden van burgerschap middels kunst- en cultuureducatie
4.3.1 Organisatorische factoren
4.3.2 Spanningsvelden, schoolklimaat en veiligheid
4.3.3 Kennis en vaardigheden leerkrachten
4.3.4 Didactische factoren
4.3.5 Kunst- en cultuureducatie voor het aanbieden van burgerschap

25 5. Conclusie en aanbevelingen

28 Bijlagen
Literatuurlijst

31 Colofon

1. Introductie

Burgerschap is door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gedefinieerd als basisvaardigheid: het is een voorwaarde om mee te kunnen doen in de maatschappij (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Uit het rapport 'De Staat van het Onderwijs 2025' (Inspectie van het Onderwijs, 2025) blijkt echter dat veel scholen worstelen met burgerschap: 57% van de scholen in Nederland kreeg een herstelopdracht voor het burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Hoewel burgerschap dus hoog op de agenda staat, vormt de invulling voor veel scholen een struikelblok.

Mogelijk biedt kunst- en cultuureducatie kansen bij het invullen van burgerschapsonderwijs. Diverse aanbieders op het gebied van kunst- en cultuuronderwijs werken met thema's die raken aan burgerschap. Daarnaast gaf in een onderzoek onder 88 schoolleiders en 116 leerkrachten meer dan 50% aan dat burgerschap aan bod kwam bij kunstvakken als drama, dans, muziek en beeldende vorming (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Verder onderzoek naar hoe kunst- en cultuureducatie het beste kan worden ingezet bij het aanbieden van burgerschapsonderwijs is dus noodzakelijk.
In dit rapport beschrijven we aan de hand van een serie kwalitatieve interviews hoe scholen voor primair onderwijs kunst- en cultuureducatie hebben ingezet bij het aanbieden van burgerschapsonderwijs, wat barrières en steunende factoren zijn, en wat wel en juist minder goed werkte. Dit in lijn met de roep van de onderwijsinspectie om niet alleen te focussen op wat er verkeerd gaat op het gebied van burgerschap, maar vooral ook 'good practices' beschikbaar te stellen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Na een korte omschrijving van de achtergrond van burgerschapsonderwijs in Nederland zal worden ingegaan op wetenschappelijke literatuur over steunende factoren en barrières bij het aanbieden van burgerschapsonderwijs, en het inzetten van kunst- en cultuureducatie hierbij. Vervolgens worden thema's omschreven die uit de interviews naar voren kwamen, waarna conclusies en praktische aanbevelingen volgen.



2. Literatuuronderzoek

2.1 Totstandkoming burgerschapsopdracht

In 2003 gaf de Onderwijsraad het advies dat het bevorderen van burgerschap een wettelijke taak moest worden van alle scholen. Burgerschapsonderwijs moest zich niet alleen richten op de cognitieve ontwikkeling, maar ook op de sociale en maatschappelijke ontwikkeling (Onderwijsraad, 2003; Leenders & Veugelers, 2004). Dit naar aanleiding van de constatering dat maatschappelijke betrokkenheid en samenhang af waren genomen als gevolg van ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, toenemende secularisatie, culturele verscheidenheid en individualisering (Onderwijsraad, 2003).

Als eerste stap trad in 2006 de wettelijke opdracht tot bevordering van actief burgerschap en sociale integratie in werking (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Deze opdracht was echter zeer vaag (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Munniksma et al., 2017; de Groot, 2022; Gelinck et al., 2021). In 2018 startte via het traject Curriculum.nu (https://curriculum.nu) een herziening van de kerndoelen en eindtermen, waarbij elf bouwstenen voor burgerschap werden gedefinieerd. In 2021 trad uiteindelijk de wet ter verduidelijking van de burgerschapsopdracht in werking (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Hiermee zijn scholen verplicht om doelgericht en samenhangend burgerschapsonderwijs te verzorgen, waarbij ze werken aan: het nadrukkelijk en expliciet bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, de fundamentele rechten en vrijheden van de mens en het stimuleren van leerlingen om naar deze waarden te handelen (onderdeel a); het ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen nodig hebben om deel te nemen aan en bij te dragen aan een pluriforme democratische samenleving (onderdeel b); het borgen van aandacht voor en kennis van soorten van diversiteit op het niveau van groepen en individuen en het bevorderen van respect voor deze verschillen en het beginsel van gelijke behandeling (onderdeel c); het vormgeven van de school als oefenplaats voor democratisch burgerschap, met een schoolcultuur die aansluit bij de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd voelen (lid 3a; Gelinck et al., 2021; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

Hoewel de wet van 2021 een aanzienlijke verduidelijking bracht, werden op dat moment geen afzonderlijke kerndoelen voor burgerschap gedefinieerd (Oberink et al., 2024). Scholen waren aangewezen op kerndoelen uit verwante leergebieden die raken aan burgerschap en de (vage) kerndoelen uit 2006 (Gelinck et al., 2021). In de praktijk houdt de inspectie de minimumeisen van de wet aan als uitgangspunt en kijkt zij naast de plek die burgerschap krijgt in het aanbod, ook naar het schoolklimaat (Gelinck et al., 2021).

In 2025 zijn als onderdeel van de curriculumherziening de definitieve conceptkerndoelen voor burgerschap gepubliceerd. Deze zijn opgenomen in de SLO-publicatie Kerndoelen primair onderwijs van juli 2026 (SLO, 2026) en weergegeven in het kader op pagina 9. De wettelijke invoering is voorzien op 1 augustus 2027.

Getuige het oordeel van de inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2025) gaat de invulling van burgerschap dus voor veel scholen niet vanzelf. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen. Burgerschap kent ten eerste geen traditie als vak, zoals Nederlands en rekenen. Daarnaast was, zoals hierboven beschreven, de opdracht vaag en waren er nog geen afzonderlijke wettelijke kerndoelen voor burgerschap vastgesteld (Oberink et al., 2024). Het bestaande curriculum blijft dus vooralsnog gelden zonder dat duidelijk wordt hoe burgerschap hierin past of waar tijd voor burgerschap kan worden gevonden (de Groot et al., 2022). Samenvattend is burgerschap hiermee een relatief nieuw, ondoorzichtig concept, dat een extra taak vormt bovenop het toch al volle takenpakket.



2.2 Kritiekpunten

Een belangrijk punt van kritiek betrof de vaagheid van de opdracht. Dit gebrek aan duidelijkheid was deels te herleiden naar de vrijheid die scholen in Nederland hebben om het onderwijs in te vullen op een manier die past bij hun identiteit en het feit dat burgerschap draait om zaken die dicht bij die identiteit liggen. De oorspronkelijke opdracht liet scholen dus enerzijds bewust ruimte om te bepalen hoe ze met soms gevoelige onderwerpen om wilden gaan (Dijkstra et al., 2021; de Groot et al., 2022). Anderzijds heeft de burgerschapsopdracht ook normatieve aspecten (de Groot et al., 2022; Oberink et al., 2024). Dit zorgde voor verdere verwarring. Zo bestond onduidelijkheid over de vraag of een docent gevraagd werd vaststaande waarden over te dragen, of leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen persoonlijke waardensysteem (Leenders & Veugelers, 2004). Hiernaast werd door critici opgemerkt dat het dicteren van democratische waarden in feite een weinig democratisch proces is, dat eerder gericht lijkt op het kweken van brave, volgzame burgers dan van kritische denkers die machtsstructuren durven te bevragen (Crick, 2008; de Groot et al., 2022). Andere punten van kritiek op de opdracht waren de nationalistische focus, waarbij bijvoorbeeld vrijheid van meningsuiting werd gepresenteerd als een typisch Nederlandse aangelegenheid; de focus op de Nederlandse samenleving, terwijl bijvoorbeeld onderwerpen als klimaatverandering en migratie op mondiaal niveau spelen; en het valse beeld dat werd geschetst van nieuwkomers die zich niet aan democratische waarden houden, terwijl voorbij werd gegaan aan de noodzaak om gezamenlijk op te trekken tegen democratische tekortkomingen en maatschappelijke ongelijkheden (de Groot et al., 2022). Samengevat was de oorspronkelijke opdracht op verschillende vlakken ambigu en boden de juridische kaders weinig houvast. Hoewel dit scholen ruimte bood, vroeg dit ook veel van hen (Munniksma et al., 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2016).

2.3 Invulling geven

Toch doen scholen nu al geruime tijd ervaring op met het invullen van burgerschap. Dit gebeurt zowel direct in het curriculum als binnen het schoolklimaat (Nieuwelink & Teegelbeckers, 2024). Wanneer we kijken naar het curriculum, zien we dat burgerschap weinig als apart vak wordt aangeboden (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Burgerschap komt met name aan bod in combinaties met vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst, levensbeschouwing, wereldoriëntatie en begrijpend lezen (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2025). Leerdoelen die genoemd werden in een steekproef van 130 groep 8-klassen op 94 basisscholen waren vooral gerelateerd aan sociale omgang (bijvoorbeeld leren samenwerken), persoonsvorming (bijvoorbeeld bevorderen van zelfvertrouwen) en in mindere mate diversiteit (bijvoorbeeld respect hebben voor elkaar, de dialoog aangaan); maatschappelijke leerdoelen als kritisch denken over de samenleving, wetten en handelen van autoriteiten werden zeer weinig behandeld (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Naast het curriculum komt burgerschap ook naar voren in het schoolklimaat (van der Laan & Ledeweges, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Rinnooy Kan, 2024). Scholen hebben van oudsher een socialiserende functie. Ze vormen minisamenlevingen waarin mensen elkaar regelmatig ontmoeten. Er zijn autoriteitsfiguren en er is een instituut met duidelijke regels en omgangsvormen (de Groot et al., 2022; Rinnooy Kan, 2023; Rinnooy Kan, 2024). Binnen het schoolklimaat kan burgerschap worden voorgeleefd door leraren, schoolleiders en andere betrokkenen (Nieuwelink & Teegelbeckers, 2024). Burgerschap kan daarnaast worden ingevuld door het creëren van een veilig pedagogisch klimaat met ruimte voor discussie, respect voor verschillende perspectieven, ruimte om je te uiten en mogelijkheden om invloed uit te oefenen op het schoolbeleid (van der Laan & Ledeweges, 2021).

Zowel het curriculum als het schoolklimaat blijken effectieve manieren om burgerschap aan te bieden (Geboers et al., 2013). Op dit moment wordt het curriculum binnen het primair onderwijs volgens de inspectie echter nog te onsamenhangend ingevuld (Oberink et al., 2024; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2025). Ook het invullen van burgerschap door middel van het creëren van een veilig schoolklimaat waarin samen wordt gewerkt aan een democratische cultuur blijkt in de praktijk nog te weinig aan bod te komen (van der Laan & Ledeweges, 2021). Het kennisniveau op het gebied van burgerschap onder basisschoolleerlingen uit groep 8 in Nederland was in een recent peilingsonderzoek dan ook beneden verwachting, al waren de scores op houding en vaardigheden iets beter (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Opvallend hierbij waren de grote verschillen die tussen leerlingen onderling bestonden (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

2.4 Kansengelijkheid

Er bestaan dus grote onderlinge verschillen in burgerschapscompetenties onder leerlingen. Burgerschapsonderwijs zou deze verschillen in potentie juist kunnen opheffen door die leerlingen die van huis uit minder kennis en bijvoorbeeld discussievaardigheden mee hebben gekregen de gelegenheid te bieden om te oefenen (Nieuwelink & Teegelbeckers, 2024). Echter, in Nederland blijkt dat burgerschapsonderwijs vooral de bestaande ongelijkheden reproduceert (Nieuwelink & Teegelbeckers, 2024). In het algemeen krijgen leerlingen uit gemarginaliseerde groepen niet hetzelfde aanbod en nemen ze, als het aanbod er is, minder deel (Rinnooy Kan, 2023). Die lagere deelname vloeit mogelijk voort uit een lager gevoel van verbondenheid met de school, en minder positieve relaties met medeleerlingen en leerkrachten (Rinnooy Kan, 2023). Dit onderstreept het belang van een inclusief schoolklimaat bij het invullen van burgerschap.

Naast inclusiviteit speelt ook een kritische beschouwing van bestaande machtsstructuren en maatschappelijke verhoudingen een rol bij het bevorderen van gelijke kansen. Een door de elite bepaald curriculum dat gericht is op het oplossen van de gebreken in burgerschapscompetenties van door henzelf gedefinieerde afwijkende groepen, zal jongeren uit gemarginaliseerde groepen niet ondersteunen in het bevragen, bekritiseren en weerstaan van bestaande machtsstructuren (Merry, 2018 in De Groot et al., 2022). Een veelgekozen aanpak is het simpelweg gelijk behandelen van alle leerlingen. Dit gaat echter voorbij aan bestaande ongelijkheden (Rinnooy Kan, 2024). De voorkeur gaat dan ook uit naar multicultureel onderwijs en een benadering vanuit sociale rechtvaardigheid (social justice), waarbij ongelijkheid en alle factoren die deze ongelijkheid in stand houden kritisch worden beschouwd (Rinnooy Kan, 2024).

2.5 Barrières en steunende factoren

Wat helpt nu bij het succesvol aanbieden van burgerschapsonderwijs, en wat staat dit in de weg? Barrières die door leerkrachten worden genoemd, zijn klasgrootte, een overvol lesprogramma en tijdsdruk (Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2018). Verder blijkt dat onder leerkrachten vaak onduidelijk is wie bepaalt of en hoe een onderwerp wordt behandeld, en er ontbreekt een duidelijk beleid binnen de school (Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Op twee derde van de scholen is burgerschap centraal gecoördineerd, maar slechts 5% van de scholen heeft een aangewezen burgerschapscoördinator (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Naast gebrekkige organisatie en ontbrekend leiderschap lijkt ook het draagvlak onder leerkrachten niet optimaal: hoewel vrijwel alle leerkrachten burgerschap belangrijk vinden, vindt slechts 75% het ook daadwerkelijk een taak voor de school (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Ook inhoudelijke factoren kunnen een rol spelen. Bij burgerschapsonderwijs kunnen spanningsvelden ontstaan omdat onderwerpen gevoelig liggen. In een peiling onder 399 bovenbouwleerkrachten in het primair onderwijs werden onderwerpen zoals fundamentalisme, pesten, armoede en (kinder) mishandeling moeilijk bespreekbaar gevonden (Sijbers et al., 2015). Op scholen met veel leerlingen van kleur werden daarnaast seksuele diversiteit, de Holocaust en antisemitisme genoemd als moeilijke onderwerpen (Sijbers et al., 2015). In totaal gaf 39% van de deelnemers aan het nooit over fundamentalisme te hebben. Daarnaast had 30% het nooit over antimoslimisme, 28% nooit over rechts-extremisme, 27% nooit over antisemitisme en 19% nooit over integratie (Sijbers et al., 2015). Deze thema's waren volgens de bevraagde leerkrachten (te) moeilijk voor de leerlingen omdat volgens hen de leerlingen te weinig kennis hadden, te jong, onvoldoende ruimdenkend of onvoldoende kritisch waren, of omdat een onderwerp

bij de leerlingen thuis taboe was (Sijbers et al., 2015). Aan de kant van de leerkracht speelden angst voor woede of felle reacties van de leerlingen een rol, alsmede potentiële negatieve reacties van ouders. Deze ouderreacties bleken in de praktijk weinig voor te komen, al komt dit mogelijk voort uit de vermijding van de moeilijk geachte onderwerpen. Een klein deel van de leerkrachten gaf aan zelf moeite met het betreffende onderwerp te ervaren (Sijbers et al., 2015).

Hieraan gerelateerde steunende factoren die uit eerder onderzoek naar voren kwamen, zijn een positief schoolklimaat (Nieuwelink et al., 2016) en een sociaal veilige klas (Sijbers et al., 2015). Een veilig klimaat vormt een voorwaarde voor het kunnen behandelen van soms gevoelige burgerschapsonderwerpen (Nieuwelink & Teegelbeckers, 2024). Een goede relatie van leerlingen met leraren is hierbij belangrijk. Deze wordt gekenmerkt door zorgzaamheid, rechtvaardigheid, vriendelijkheid, interesse en het gevoel gesteund te worden (Rinnooy Kan, 2023). Een goede relatie is van invloed op de perceptie van autoriteit en zorgt voor een gevoel van verbondenheid met en lidmaatschap van de school (Rinnooy Kan, 2023). Een gevoel van verbondenheid met de school hangt vervolgens samen met meer maatschappelijke betrokkenheid, meer deelname aan burgerschapsonderwijs en positievere resultaten van burgerschapsonderwijs (Rinnooy Kan, 2023). Ook een heterogeen lerarenteam dat op sociaal-cultureel, etnisch en religieus vlak overeenkomt met de leerlingenpopulatie, kan helpend zijn bij het begrijpen van leerlingen en het omgaan met ouders en zo ook bij het aanbieden van effectief burgerschapsonderwijs (Nieuwelink, 2018).

Gebrek aan kennis en vaardigheden bij leerkrachten kan het aanbieden van burgerschapsonderwijs belemmeren. Leerkrachten oordelen gemiddeld positief over hun eigen kennis en vaardigheden op het gebied van burgerschap, al geven zij aan dat hier binnen de opleiding weinig aandacht voor was (Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2018). Gezien de achterblijvende prestatie is dit hoge zelfvertrouwen echter mogelijk misplaatst (Nieuwelink, 2018): enerzijds voelen leraren wellicht niet de ruimte om toe te geven dat zij de materie niet beheersen; daarnaast zijn ze zich potentieel niet voldoende bewust van de mogelijkheden en nuances op het gebied van burgerschap en beoordelen zij hun eigen capaciteiten binnen een te beperkte context (Nieuwelink, 2018).

Er zou in lerarenopleidingen en (na)scholing dan ook meer aandacht moeten komen voor burgerschap in het algemeen en in het bijzonder voor cultureel responsief onderwijs, witheid, dekolonisatie en sociale rechtvaardigheid, met nadruk op hoe macht, marginalisatie en ongelijkheid in de maatschappij invloed hebben op lesgeven (de Groot et al., 2022). Recente ontwikkelingen om burgerschap uitgebreider te behandelen binnen lerarenopleidingen en (na)scholing kunnen dan ook steunend werken (Nieuwelink, 2018; Nieuwelink, 2023).

Tot slot pleit eerder onderzoek op didactisch vlak voor een brede, vakoverstijgende aanpak, waarin inhoud wordt overgedragen en situaties worden gecreëerd waarin burgerschap kan worden geoefend (Munniksma et al., 2017). Er moet aandacht zijn voor waarden, de benadering moet bij voorkeur samenhangend en intentioneel zijn en de omgeving ondersteunend (Nieuwelink et al., 2016). Het is belangrijk dat er voldoende achtergrondkennis is over een onderwerp (Sijbers et al., 2015). Aanbod moet niet op zichzelf staan, maar geïntegreerd zijn in het curriculum (Nieuwelink, 2023). Ook het verbinden met de wereld buiten school met behulp van gastsprekers (Sijbers et al., 2015), lokale overheden, maatschappelijke instellingen, ouders, bedrijven en sportverenigingen (Nieuwelink, 2018) kan positief werken.

2.6 Burgerschap en kunst- en cultuureducatie, het huidige onderzoek

Samenvattend zijn scholen opgezadeld met een opdracht die veel ruimte biedt, maar ook veel onduidelijkheid laat bestaan over de invulling van die ruimte, terwijl het juridische kader lange tijd onvoldoende houvast bood. We weten veel over hoe burgerschap ingevuld kan worden en wat hierbij belangrijk is, maar er blijft ook veel onduidelijk. De inspectie beoordeelt het burgerschapsonderwijs in veel gevallen als ontoereikend en leerlingprestaties blijven achter. De Onderwijsraad gaf bij het formuleren van de burgerschapsopdracht in 2003 expliciet aan dat ze niet voor ogen had om toch al overvraagde scholen en lokale overheden die zich geconfronteerd zagen met steeds nieuwe bezuinigingen, nog verder te belasten met het verwezenlijken van hooggegrepen idealen en het oplossen van grote maatschappelijke problemen (Onderwijsraad, 2003). Toch lijkt er een taak bij scholen te zijn neergelegd. Mogelijk ligt een deel van de oplossing in kunst- en cultuureducatie.

Diverse internationale (Savva, 2021; Gude, 2009; Porto & Zembylas, 2020) en nationale (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Bandringa, 2024; Koolstra, 2024; Van der Vaart, 2024) publicaties suggereren dat kunst- en cultuureducatie van nut kan zijn bij het aanbieden van burgerschap. Het biedt gelegenheid tot zowel het overbrengen van inhoudelijke informatie als het oefenen met burgerschapsvaardigheden. Binnen kunst- en cultuureducatie is ruimte, aandacht en waardering voor individuele verschillen (Enslin & Ramirez-Hurtado, 2013). Diverse aanbieders op het gebied van kunst- en cultuuronderwijs werken met thema's die raken aan burgerschap. In lijn hiermee gaf in een onderzoek onder 88 schoolleiders en 116 leerkrachten meer dan 50% aan dat burgerschap aan bod kwam bij kunstvakken als drama, dans, muziek en beeldende vorming (Inspectie van het Onderwijs, 2022). In dit stuk beschrijven we succesvolle kunst- en cultuureducatieprojecten in het primair onderwijs in Amsterdam. We onderzoeken wat de impact was, welke disciplines en burgerschapsbouwstenen werden ingezet, en wat succesfactoren, uitdagingen en randvoorwaarden waren voor het succesvol koppelen van kunst- en cultuureducatie en burgerschap. Hiermee beantwoorden we de vraag 'Hoe kan burgerschap in het primair onderwijs succesvol worden aangeboden via kunst- en cultuuronderwijs?'

Definitieve conceptkerndoelen burgerschap primair en speciaal onderwijs
Bron: SLO, Kerndoelen primair onderwijs (2026).

Domein: democratische oefenplaats
Kerndoel 19
De school geeft vorm aan de democratische oefenplaats.

Doelzin A
De school stimuleert sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen.

Het gaat hierbij om:
- aanbieden van kennis en vaardigheden ten aanzien van basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de diverse samenleving, gericht op respectvolle omgang;
- stimuleren van sociale vaardigheden en kritische denkvaardigheden;
- stimuleren van respectvolle communicatie, offline en online;
- aanbieden van activiteiten die sociale cohesie en actief burgerschap stimuleren.

Domein: samenleven in een democratische rechtsstaat
Kerndoel 20
De leerling leert over samenleven in een democratische rechtsstaat.

Doelzin A
De leerling redeneert over het belang van basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

Het gaat hierbij om:
- beschrijven van de betekenis van basiswaarden van de democratische rechtsstaat: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit;
- beschrijven hoe de Grondwet, kinder- en mensenrechten basiswaarden van de democratische rechtsstaat mogelijk maken;
- redeneren over hoe vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit met elkaar op gespannen voet kunnen staan;
- ervaringen opdoen met het voeren van dialogen, omgaan met conflicten en gelijkwaardige behandeling;
- herkennen en benoemen hoe basiswaarden van de democratische rechtsstaat een rol spelen in de samenleving en het eigen leven.

Doelzin B
De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.

Het gaat hierbij om:
- beschrijven van aspecten van diversiteit: godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap en seksuele gerichtheid;
- verkennen van de eigen identiteit ten aanzien van aspecten van diversiteit;
- herkennen en benoemen van stereotypering, discriminatie en uitsluiting;
- benoemen van het belang dat mensen elkaar gelijkwaardig behandelen;
- ervaringen opdoen met het omgaan met verschillende perspectieven en ervaringen van anderen, overeenkomsten en verschillen, oordeel uitstellen, omgaan met mogelijkheden en gedrag van anderen.

Domein: vormgeven aan democratische en maatschappelijke betrokkenheid
Kerndoel 21
De leerling doet ervaringen op met democratische en maatschappelijke betrokkenheid.

Doelzin A
De leerling verkent mogelijkheden om democratisch te handelen.

Het gaat hierbij om:
- beschrijven hoe je door middel van inspraak, verkiezingen en vertegenwoordiging invloed kunt uitoefenen;
- ervaringen opdoen met inspraak en besluitvorming;
- ervaringen opdoen met het uitdrukken van eigen standpunten, luisteren naar argumenten van anderen, compromissen sluiten en omgaan met de uitkomsten van besluitvormingsprocessen;
- benoemen welke bijdrage de leerling zelf levert aan democratisch handelen.

Doelzin B
De leerling verkent mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.

Het gaat hierbij om:
- benoemen van taken, rollen, rechten en plichten van jezelf en anderen in de samenleving;
- onderzoeken van maatschappelijke initiatieven, bewegingen en organisaties en de middelen die zij aanwenden om bij te dragen aan de samenleving of veranderingen in de samenleving teweeg te brengen;
- verkennen van actuele, maatschappelijke en duurzaamheidsvraagstukken;
- ervaringen opdoen met verantwoordelijkheid nemen voor en bijdragen aan het welzijn van anderen;
- verkennen van mogelijkheden om vanuit eigen idealen bij te dragen aan de samenleving, nu en in de toekomst.

3. Onderzoeksaanpak

Voor dit onderzoek werden scholen voor primair onderwijs in Amsterdam benaderd die recent een impactvol kunst- en cultuureducatieproject rondom een burgerschapsthema hadden afgerond. Alle deelnemers gaven vooraf toestemming voor deelname. De deelnemers werden geïnterviewd via Microsoft Teams of face-to-face. Er werd gebruikgemaakt van een semigestructureerd open interview, in lijn met het verkennende karakter van het onderzoek. Alle interviews werden opgenomen en uitgeschreven met behulp van een lokaal draaiende transcriptietool (MacWhisper, Bruin, 2024) en daarna handmatig geredigeerd en geanonimiseerd. Audio-opnames werden na analyse vernietigd. Datacodering werd uitgevoerd met behulp van ATLAS.ti Web (versie 5.8.0). De transcripten werden geanalyseerd met behulp van thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). Hierbij werd uitgegaan van besproken barrières en steunende factoren. Daarnaast werden factoren die niet uit de literatuurreview naar voren kwamen, geanalyseerd.

In totaal zijn zeven medewerkers van zeven basisscholen in Amsterdam geïnterviewd. Op één school zijn twee medewerkers geïnterviewd, een andere deelnemer was juist werkzaam op twee scholen. De geïnterviewden waren werkzaam als interne cultuurcoördinator (ICC'er), als directielid of, in één geval, als managementassistent. Op verzoek van de deelnemers zijn de namen van de scholen en de deelnemers geanonimiseerd.

Hieronder volgt een beschrijving van de scholen en de kunst- en cultuureducatieprojecten waarover gesproken is. Daarna komen de gemeenschappelijke thema's die uit de interviews gedistilleerd konden worden aan bod. Eerst worden de algemene thema's uit de literatuur binnen een kunst- en cultuureducatiecontext besproken, daarna wordt de meerwaarde van kunst- en cultuureducatie bij het aanbieden van burgerschap besproken. Tot slot volgen conclusies en aanbevelingen.



4. Resultaten

4.1 Deelnemers en projecten

Op verzoek van de deelnemers zijn de namen gefingeerd.

'Karen' is ICC'er op een algemeen-bijzondere basisschool in Amsterdam waar burgerschap een centrale rol speelt. De school doet twee keer per jaar een themaweek rond een burgerschapsthema. De hele school diept gedurende één tot anderhalve week een burgerschapsthema uit. 'Karen' verzorgt bij de thema's zo veel mogelijk kunst- en cultuuronderwijs en krijgt hier veel vrijheid in. Gedurende de week over wereldgodsdiensten waren tijdens de opening docenten verkleed en mochten de kinderen raden welke religieuze stroming ze verbeeldden. In de klassen waren kijktafels en boeken beschikbaar. Er waren excursies naar onder andere Museum Ons' Lieve Heer op Solder, een synagoge en de Mozes en Aäronkerk.

'Joanne' is directeur en 'Dina' is ICC'er bij een rooms-katholieke basisschool in Amsterdam waar burgerschap een centrale rol speelt. Op deze school heeft het project Ancestors Unknown gedraaid. 'Dina' heeft intensief samengewerkt met de aanbieders en was nauw betrokken bij de uitvoering. Binnen Ancestors Unknown gaan leerlingen uit de bovenbouw op zoek naar de geschiedenis van hun voorouders. Werkvormen worden afgewisseld, er zijn zes gastlessen met huiswerk, een excursie naar het stadsarchief en het project komt buiten de gastlessen op diverse momenten terug in de klas. Op basis van hun onderzoek maakten de kinderen een 'museumdoos' om hun bevindingen tentoon te stellen.

'Tineke' is ICC'er bij twee scholen in Amsterdam, een protestantschristelijke basisschool waar burgerschap een centrale rol speelt en een openbare familieschool. 'Tineke' ontwikkelde een project rondom Keti Koti. Ze maakte lessen en lesmateriaal voor onder-, midden- en bovenbouw met doe- en maakopdrachten.



Het project vond gedurende een maand voor alle klassen eens per week anderhalf uur plaats. Op een van de scholen werd afgesloten met een expositie in school, een activiteitendag met muziek, kleding en verhalenvertellers en een excursie naar het slavernijmonument in het Oosterpark. 'Farida' is ICC'er op een openbare vreedzame basisschool. Op deze school speelde Troupe Courage in de bovenbouw een in co-creatie gemaakte voorstelling over de belevingswereld van de kinderen, met onderwerpen als de band met je moeder, de buurt, maar ook de ervaringen van vluchtelingen. Twee gastdocenten gaven tien tot vijftien lessen over een periode van drie maanden. Bij de voorstellingen werd gebruikgemaakt van maskers, muziek en beweging.

'Anna' is managementassistent bij een relatief kleine school aan de rand van Amsterdam. Op deze school draaide een fotografieproject van SEP rond het thema vieren en herdenken. Het project was schoolbreed met apart aanbod voor onder-, midden- en bovenbouw. Elke klas kreeg in een periode van drie weken drie gastlessen. Naast fotograferen werden de kinderen ook uitgenodigd om te schilderen en een tentoonstellingsdoos te knutselen.

'Joyce' is directeur op een katholieke jenaplanschool. Op deze school wordt gewerkt met thematisch onderwijs, veelal gerelateerd aan burgerschap. Binnen het thema oorlog en vrede heeft De Vertelcentrale voor de bovenbouw het verhaal van Jacoba van Tongeren, de Bonnenkoningin, verteld. Binnen de voorstelling was veel aandacht voor het persoonlijke aspect en waren interactieve elementen opgenomen, zoals leren hoe gecodeerde boodschappen werken. Binnen de thema's probeert de school oog te hebben voor diversiteit, bijvoorbeeld door te kijken naar de rol van vrouwelijke verzetsstrijders en te bespreken hoe de Tweede Wereldoorlog op Afrikaans grondgebied en in de koloniën speelde. Binnen het thema bezochten leerlingen ook het Verzetsmuseum, maakte een ouder met een verzameling rondom WOII een tentoonstelling, vertelde een oma over haar ervaringen tijdens WOII, kwam het verhaal achter het verdwijnen van lijn 8 aan bod en maakten de leerlingen een wandeling langs Stolpersteine en brachten een bezoek aan de oude Fokkerfabriek.

4.2 Impact

De projecten hadden volgens de deelnemers een brede impact. Zo zorgden de projecten volgens verschillende deelnemers voor meer nieuwsgierigheid, respect en veiligheid in de groep. 'Dina' zegt hierover: "Dat kinderen belangstelling voor elkaar hebben maar ook respect voor elkaar hebben, respect voor de ander, er wordt niet om gelachen." Ze geeft daarnaast aan dat de cohesie in de groep blijvend verbeterde. Ook leerden kinderen zich meer verplaatsen in een ander, in hun directe omgeving, zoals 'Dina' beschrijft: "Je ziet dat kinderen gaan nadenken over andere situaties dan die zij zelf direct kennen [...] openstaan voor andere ideeën, andere manieren van leven." Maar ook, zoals 'Tineke' zegt: "Wat breder kijken dan je eigen stad. Dus dat je naar de wereld kijkt van Hé, dat gaat daar zo?" Dit zorgde volgens 'Dina' voor een groeiend bewustzijn van diversiteit in de samenleving. Ook zorgden verschillende projecten voor meer verbinding met de omgeving, door ouders of bijvoorbeeld de buurt te betrekken, zoals 'Farida' omschrijft:

> "Op een gegeven moment was bijna iedereen ermee bezig. Want mensen gingen naar de voorstelling toe [...] ouders werden er ook heel erg in betrokken, ouders van kinderen die meededen, kregen ook allemaal rol, ze moesten iets van eten gaan maken, of de deur openhouden, meehelpen, meedenken. Dus je krijgt ook een soort verbroedering. Wij zijn allemaal samen bezig met iets. Dat vond ik wel het effect. Ook naar de wijk toe, want het is niet alleen iets dat gebeurt in de school. Het is in connectie met de wijk en met de samenleving."

Tot slot namen deelnemers een duidelijke impact waar op individueel niveau. Kinderen durfden zich kwetsbaar op te stellen en kregen het gevoel dat ze er mogen zijn. 'Joanne' zegt hierover: "Sociaalemotioneel doet het ook veel met kinderen [...] dat stukje van jou, dat is je geschiedenis, een onderdeel van je identiteit, dat mag je laten zien, daar mag je ook trots op zijn." Kinderen leren zich uit te drukken en op zichzelf te reflecteren en groeien hierdoor, zoals 'Farida' omschrijft:

> "Wat ik zie is dat er op een gegeven moment hele trotse kinderen staan... ...die met hun eigen verhaal komen, wat heel erg verbonden is met henzelf of met een bepaalde emotie... ...en dat dan op een hele trotse manier overbrengen. Dat vind ik heel knap, dat ze dat kunnen bereiken. Dat het toch een bepaalde kwetsbaarheid heeft wat dan op het podium neer wordt gezet... ...wat dan zoveel zeggingskracht heeft.[...] Het maakt je natuurlijk gewoon een heler mens, denk ik. Een heler mens, dat is het. Alles wat je meedraagt eigenlijk, hè. Wat je meegemaakt in je leven. En dat je dat op een positieve manier kan communiceren... ...naar je omgeving. [..] Ze kunnen spreken, nadenken, ze worden sterk."

Als we kijken naar de nieuwe kerndoelen burgerschap voor het primair onderwijs (kader op pagina 9) (SLO, 2026), raken bovenstaande projecten met name aan kerndoel 19 (de school als democratische oefenplaats), kerndoel 20 (samenleven in een democratische rechtsstaat) en kerndoel 21 (democratische en maatschappelijke betrokkenheid). Binnen deze kerndoelen sluiten de projecten vooral aan bij sociale en maatschappelijke competenties, diversiteit in de samenleving en maatschappelijke betrokkenheid. De projecten bieden leerlingen ruimte om verschillende perspectieven te verkennen, hun eigen identiteit en die van anderen te onderzoeken en verbinding te maken met hun omgeving. Er kan dus een vrij breed scala aan burgerschapsonderwerpen worden behandeld met kunst- en cultuureducatie.



4.3 Barrières en steunende factoren bij het aanbieden van burgerschap middels kunst- en cultuureducatie

4.3.1 Organisatorische factoren

De eerder besproken thema's tijdsdruk, leiderschap, duidelijk beleid en draagvlak (Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2018; Inspectie van het Onderwijs, 2022) speelden ook een rol op de deelnemende scholen. Zo speelde tijdgebrek volgens alle geïnterviewden een rol bij de overweging om burgerschap aan te bieden met kunst- en cultuureducatie, zoals directrice 'Joyce' zegt: "Tijd is echt heel kostbaar in het onderwijs, [...] Omdat je niet wil dat mensen dan het gevoel [krijgen] dat komt er nog eens bovenop [...] van oh God dan moet ik dat ook nog doen?!" Belangrijke factoren die de verschillende scholen hielpen om de projecten toch succesvol te kunnen draaien, waren leiderschap, steun van directie en het bestuur. Zoals 'Joyce' zegt: "Het is constant onder aandacht brengen, en daar heb je wel je directeur voor nodig. Als ik het niet belangrijk vind, dan gebeurt het op een gegeven moment niet meer." Op de school waar ICC'er 'Karen' werkt is een duidelijk beleid rondom burgerschap, zo zijn de burgerschapsthema-weken bijvoorbeeld een voldongen feit. Tijdens deze weken maakt het reguliere onderwijs plaats voor burgerschapsthema's die veelal met behulp van kunst- en cultuureducatie worden ingevuld. Dit schept veel duidelijkheid ('Karen'):

> "Ja, maar dan raak ik achter met rekenmethoden. Je kent het wel. [...] Daar heb ik hier dus echt niks mee te maken, want die projecten zijn er gewoon. Iedereen weet dat. Het project wordt niet tijdens een toetsweek georganiseerd. En iedereen weet als het project er is, doen we die rekenles volgende week. Dus het is heel herkenbaar. Hoe zeg je dat? Ze weten dat ze eraan komen. Het is niet snel nog even iets tussendoor, maar het is gewoon onderdeel van het geheel. Je maakt er tijd voor, twee keer per jaar is er zo'n project. Punt. En dan heb je de ruimte. En dan worden al die vakken eraan gehangen. En heeft iedereen de ruimte om dat te doen."

Met betrekking tot draagvlak, beamen verschillende geïnterviewden dat niet elk teamlid even warmloopt voor burgerschap en kunst- en cultuureducatie. Toch hoeft dit geen belemmering te vormen, zoals 'Tineke' zegt: "Nummer één is natuurlijk dat de school er vierkant achter staat, dan zijn er altijd maar een paar leerkrachten die echt daadwerkelijk meedoen. Maar dat vind ik niet zo erg, weet je. De school moet er echt achter staan." Het lijkt dus vooral zaak om voldoende draagvlak te vinden en met een gemotiveerd team met steun van de schoolleiding samen burgerschap in te vullen met kunst- en cultuureducatie. Samenwerking heeft ook als voordeel dat niet één leerkracht een (te) cruciale rol krijgt, zoals 'Karen' zegt: "Het is ook zo'n zorgendingetje. Dat het niet bij een iemand [ligt] die dan de kar trekt en als die dan ertussenuit valt, dan stopt dat helemaal. Het hangt niet aan één persoon." Daarnaast geeft samenwerking ruimte om de binnen het team aanwezige talenten en expertise te benutten en enthousiasme te laten groeien. 'Farida' zegt:

> "Iedereen heeft gewoon echt een heel druk programma. Iedereen klaagt over overbelasting eigenlijk. Je moet het wel op een slimme manier doen met mensen, enthousiasme. Begrip hebben over wie kan dan wel, wie kan dan niet. Welk stukje kan jij doen en welk stukje kan jij doen?"

Intern communiceren en evalueren bleken van onschatbare waarde voor het succesvol aanbieden van burgerschap met behulp van kunst- en cultuureducatie. 'Joyce' heeft binnen haar school per thema een gestructureerde brainstormsessie ter voorbereiding. 'Farida' zorgt dat ze kunst- en cultuureducatieprojecten vooraf met het team bespreekt en achteraf evalueert. Ze zegt: "Ik krijg hiervoor ook altijd tijd in de teamvergaderingen." Ook 'Joyce' benadrukt het belang van evaluatie: "Hoe ging het, wat liep wel, wat liep niet, wat maakte dat het niet liep? Hoe kunnen we dat onthouden voor over twee jaar? En zet het er ook bij, deze tekst was het niet of deze voorstelling niet, daar zijn we ook kritisch over, als iets niet werkt, dan niet, dan moet je dat ook kunnen zeggen."

Tot slot speelt bij het aanbieden van burgerschap met kunst- en cultuureducatie geldgebrek vaak een rol. Proactief zoeken naar mogelijkheden in het netwerk door bijvoorbeeld ouders en familieleden te betrekken, zoeken naar gratis mogelijkheden, meedoen aan pilots, ervaring opdoen en gebruikmaken van de verschillende mogelijkheden tot financiële ondersteuning worden hierbij genoemd als steunend. Mocca speelt een belangrijke rol als partner in het navigeren van het aanbod en de mogelijkheden tot financiële ondersteuning.

'Anna': "Dus dat Kelly [adviseur bij Mocca] belde van jullie zouden nog die subsidie kunnen aanvangen. Daar heb ik helemaal nooit bij stilgestaan. Dus zij heeft ons heel erg geholpen om dat bedrag nog te krijgen en dan dit project. Dus dat was hartstikke leuk." 'Karen': "Thijs [adviseur bij Mocca] is mijn contactpersoon bij Mocca. En op het vorige project duurzaamheid. Toen hebben wij subsidie gekregen voor die bevo-docenten. En dus met Thijs heb ik nog over alles contact. Als ik iets nodig heb, vraag ik: weet je iets voor me. Voor de Cultuurbus en zo." 'Anna': "Ik bedoel, de informatie vanuit Mocca is... hoe uitgebreid wil je hem hebben?"

Samenvattend kan op organisatieniveau geconcludeerd worden dat de werkdruk hoog is. Deelnemers geven aan dat het invullen van burgerschap met kunst- en cultuureducatie makkelijker gaat als er binnen de school een duidelijke visie is, die wordt uitgedragen en onder de aandacht wordt gebracht door de leiding. Dit geeft duidelijkheid, focus en mandaat. Hoewel draagvlak binnen het team op geen van de deelnemende scholen volledig was, lukte het op de deelnemende scholen over het algemeen om voldoende leerkrachten te betrekken. Samenwerking werd unaniem genoemd als succesfactor. Ten eerste geven deelnemers aan dat dit ervoor zorgt dat projecten niet staan of vallen met één leerkracht. Daarnaast verdeelt het de werkdruk en biedt het de mogelijkheid individuele talenten en interesses van teamleden te benutten. Communicatie is hierbij belangrijk. Een aanpak zoals die van 'Joyce', met een gestructureerde brainstorm voorafgaand aan een thema en een gestructureerde evaluatie achteraf, zou hierbij helpend kunnen zijn. Ook een vaste plek voor een eventuele ICC'er in de vergadering om projecten te bespreken lijkt helpend. Financiële middelen zijn schaars, maar deelnemers noemen een proactieve houding en de steun van Mocca als helpend.

4.3.2 Spanningsvelden, schoolklimaat en veiligheid

In de literatuur werden gevoelige onderwerpen genoemd als barrière bij het aanbieden van burgerschap. Dit was ook het geval bij de deelnemende scholen. Onderwerpen als oorlog, slavernijverleden, racisme en discriminatie en seksualiteit werden als gevoelig of zwaar aangemerkt. Ook spanningen uit de actualiteit vonden hun weg binnen de school, zoals 'Farida' vertelt:

> "We hebben verschillende culturen in de school. En soms kan dat ook echt botsen, of maatschappelijke dingen die ineens heel erg opleven. Net als toen na de rellen [rondom de Maccabi-supporters in Amsterdam], dat ineens de politiek weer heel erg ging roepen over Marokkanen. [...] het was echt heel erg moeilijk."

Ook ontstonden binnen projecten conflicten. Zo vertelde een van de deelnemers hoe een les beeldende vorming uitliep op een (in haar ogen geëscaleerd) pro-Palestinaprotest onder leerlingen. Nadat zij hiertegen optrad, ontstond vervolgens een conflict met een van de ouders. Een andere leerkracht werd binnen een project geconfronteerd met een aanbieder die de leerlingen op haarkleur wilde ordenen. Dit achtte zij niet toelaatbaar, waarop ze de maker verzocht dit onderdeel over te slaan. Hoewel er dus conflicten ontstonden tussen leerkracht en leerlingen, leerkracht en ouder en leerkracht en aanbieder, werd in geen van de projecten een conflict tussen

leerlingen onderling genoemd. Het lukte in alle gevallen de conflicten in verdere gesprekken met leerlingen, ouders of aanbieders op te lossen. Er waren op de deelnemende scholen dus zeker spanningsvelden en/of conflicten aanwezig. Toch lukte het om kunst- en cultuureducatieprojecten rondom burgerschapsthema's aan te bieden. Wat hielp hierbij?

Ten eerste kwam naar voren dat de deelnemende scholen spanningen niet opzochten, maar ook niet uit de weg gingen. De onderwerpen die aan bod kwamen, waren binnen de betreffende scholen niet extreem polariserend. Binnen de projecten werd geprobeerd om onderwerpen bespreekbaar te maken en open te zijn en zo de verbinding te zoeken. 'Farida' zegt hierover: "We zijn niet op zoek naar een conflict of het oplossen van een probleem. Absoluut niet [...] juist het luisteren naar elkaar, de verhalen die achter mensen zitten, die te vertellen." Dat hierbij soms toch spanningen ontstonden, werd echter geaccepteerd, zoals 'Joyce' zegt: "Je kan het nooit voor iedereen voldoende doen, maar je kan ook niet doen als het of er niet is. [...] voor de kinderen is het helpend, dat ze elkaars gebruiken leren, durven te vertellen hoe het bij hen thuis gaat."



Een positief schoolklimaat kwam uit de literatuur naar voren als steunend. Hierbij gaat het om het voorleven van burgerschap door alle betrokkenen. Dit werd herhaaldelijk genoemd door deelnemers. 'Karen' beschrijft hoe solidariteit en saamhorigheid ook binnen het team vanzelfsprekend zijn en hoe dit in haar ogen een belangrijke factor is bij het overdragen van burgerschapswaarden:

> "Iedereen heeft zo'n taakje om de keuken op te ruimen. Dat is op iedere school de hel, hè, die gore keuken. Daar hangt zo een roostertje wie er aan de beurt is. Als dan iemand zegt, oh, ik moet naar de taal, en ik heb geen tijd. Dan binnen één seconde is daar een collega die zegt, ga maar, ik regel het voor je. Dus dat hele burgerschap, want zo kom ik, het is toch een mooi cirkeltje. Het is niet voorzeggen maar voordoen. Weet je, je kan duizend keer zeggen hoe belangrijk het is maar dat is allemaal een loze kreet dan. Er is maar één manier."

Ook het zoeken naar verbinding vanuit de school met ouders en de buurt wordt genoemd. Hierdoor is er vanuit de schoolcultuur oog voor diversiteit, democratische waarden, maatschappelijke betrokkenheid en maatschappelijke vraagstukken. 'Farida':

> "We doen het niet alleen op het moment dat het extreem is. We investeren heel veel in: wat leeft er in de buurt, wat leeft er bij ouders? Wat moeten we doen om met elkaar verbinden? Dat is vooral ook een thema wat ik mijn directie heel vaak hoor zeggen. Wat verbindt je juist met elkaar?"

Uit de literatuur komt een sociaal veilige omgeving voor leerlingen naar voren als steunende factor bij het behandelen van gevoelige onderwerpen. De expertise van de aanbieder op dit vlak werd door 'Farida' genoemd als belangrijke steunende factor bij het behandelen van voor leerlingen soms zeer gevoelige en persoonlijke onderwerpen:

> "Ik denk dat het wel een vakmanschap is van die mensen [Troupe Courage], dat ze weten hoe ze dingen uit iemand moeten halen en met heel veel respect en ook de veiligheid in een groep weten te creëren. Ja, ik bedoel, prepubers, en dan iets zo kwetsbaars over jezelf neerzetten. Ja, ik denk dat ze daar een hele veilige sfeer hebben weten in het creëren. Dat kinderen daar dan dus dat durven te ventileren, zeg maar, er expressie aan te geven."

Ook op de school van 'Karen' is veel aandacht voor sociale veiligheid. Zij zegt: "En steeds maar de nadruk daarop: Het is allemaal oké. Je hoeft niet allemaal hetzelfde te geloven. Je mag ook nergens in geloven, als we elkaar maar de ruimte geven." Naast het benadrukken van onderling respect tussen leerlingen komt uit de literatuur ook een goede relatie tussen leerling en leerkracht of school, gekenmerkt door zorgzaamheid, rechtvaardigheid, vriendelijkheid, interesse en het gevoel gesteund te worden, naar voren als belangrijke factor bij sociale veiligheid van de leerling (Rinnooy Kan, 2023). 'Joanne' beschrijft hoe haar school gevoelige thema's zorgvuldig voorbereidt door zich te verdiepen in het perspectief dat leeft in de omgeving van de leerling en de verbinding te zoeken in plaats van het conflict:

> "We hebben volgende week een ouderochtend... We gaan aan de slag om te kijken hoe we een invulling geven aan [...] gezonde relaties en seksuele vorming. Dus ook zo'n heel ingewikkeld thema. We hebben vorig jaar al even ouders erover gehoord. We gaan nu volgende week een ouderochtend doen [...] om alvast even te proeven wat er leeft en dat soort dingen. [...] Dan gaat het over verbinding, elkaar begrijpen, respect te hebben voor elkaar. Dat is alleen maar [met] dit soort thema's. Volgens mij de enige manier om hieruit te komen."

Naast sociale veiligheid voor de leerling kan het onderwerp sociale veiligheid ook spelen op het niveau van de leerkracht en aanbieder. Binnen de projecten van de deelnemende scholen is niet voorgekomen dat leerkrachten of aanbieders te maken kregen met grensoverschrijdende reacties van leerlingen op behandelde thema's. Uit de literatuur kwam angst voor felle reacties van leerlingen echter wel naar voren als potentiële barrière bij het aanbieden van burgerschapsthema's (Sijbers et al., 2015). Mocca publiceerde een artikel met tips om om te gaan met weerstand in cultuureducatie (Ju, 2023).

Tot slot kunnen onderwerpen of projecten op individueel niveau moeilijk zijn voor leerlingen. Dit geldt juist bij kunst- en cultuureducatie, waar het kan gaan over persoonlijke verhalen, identiteit en kwetsbaarheid. Zo beschrijft 'Dina' binnen een project waar leerlingen hun ouders interviewen over hun familiegeschiedenis: "[ik heb] ook een jongen gehad, wiens vader een oorlogstrauma had. Dat is natuurlijk heel gevoelig." Daarnaast wordt een discussie tussen een leerkracht en leerling over de etnische identiteit van de leerling beschreven. Ook speelden twee Syrische leerlingen hun vluchtverhaal na. 'Farida': "twee kinderen die uit Syrië gevlucht waren. En die kinderen hebben dat dan helemaal ook uitgebeeld. Hoe dat ging met door middel van commedia dell'arte, dan mooie muziek eronder. Dan rollen de tranen over je wangen. Het is zo mooi." Het is belangrijk om op te merken dat in bovenstaande projecten voor zover bekend zeer zorgvuldig met de leerlingen is omgegaan en er geen sprake was van nadelige gevolgen. 'Farida' zegt hierover: "Ja, er zit natuurlijk ook een stukje onbewuste therapie in. Maar het is echt ten dienste van kunst. Ze gaan niet over grenzen heen of dat het kind daarna naar de psycholoog moet." Toch illustreren de voorbeelden de kwetsbaarheid van individuele leerlingen. Binnen het gezin van een leerling die zijn vader vraagt te helpen bij een project en geconfronteerd wordt met diens trauma, kan een pijnlijke situatie met gevolgen voor de relatie tussen ouder en kind ontstaan. Het bepalen van etnische identiteit is een zeer persoonlijke aangelegenheid die mogelijk niet op zijn plek is binnen de klas. Het verwerken van een traumatische vluchtgeschiedenis is een complex en gevoelig onderwerp dat gespecialiseerde begeleiding verdient.

Er zijn anekdotische aanwijzingen dat cultuurparticipatie de mentale gezondheid en veerkracht van kinderen en jongeren kan bevorderen door positieve effecten op zelfbeeld, sociale vaardigheden, verantwoordelijkheid voor het eigen proces, doorzettingsvermogen, concentratievermogen, leervermogen en sociaal netwerk. Getuige bovenstaande voorbeelden zijn binnen kunst- en cultuureducatieprojecten die raken aan de persoonlijke levenssfeer echter ook risico's denkbaar voor leerlingen met specifieke kwetsbaarheden. Het is belangrijk dat aanbieders en leerkrachten zich in dergelijke gevallen bewust zijn van de ongelijke machtsverhouding die bestaat tussen hen en de leerling, het (beperkte) vermogen van de leerling om hierin voor zijn of haar eigen belangen op te komen, de potentiële kwetsbaarheden van leerlingen, en mogelijke beperkingen in de bevoegdheid en/of expertise van de leerkracht en/of aanbieder om hiermee om te gaan. Een goed voorgesprek met de aanbieder waarin de leerkracht eventuele serieuze kwetsbaarheden kan benoemen en eventuele risico's geïdentificeerd kunnen worden, kan hierbij mogelijk helpend zijn.

Samengevat waren dus ook op de deelnemende scholen moeilijke onderwerpen, spanningen en zelfs conflicten aanwezig. Conflicten werden beschreven tussen leerkracht en leerlingen, leerkracht en ouders en leerkracht en aanbieder. Hoewel de conflicten stressvol waren voor de betrokkenen, konden ze allemaal door de leerkrachten worden opgelost. Moeilijke onderwerpen werden niet opgezocht maar, als ze aan de orde kwamen, ook niet vermeden. Ze werden geaccepteerd als noodzakelijk bijverschijnsel van een belangrijke taak. Een positief schoolklimaat waarbij burgerschap niet wordt voorgekauwd, maar wordt voorgeleefd, werd meermaals genoemd als steunend bij het creëren van een voedzame bodem voor kunst- en cultuureducatieprojecten rondom burgerschap. Het creëren van een sociaal veilige omgeving voor leerlingen was een belangrijke steunende factor. Hierbij kan de expertise van de aanbieder een rol spelen, maar ook de schoolcultuur is belangrijk. Een goede relatie tussen school en leerling, waarbij wordt gezocht naar verbinding, werd als helpend genoemd. Ook het zich verplaatsen in het perspectief van de leefomgeving van de leerling werd steunend gevonden bij het behandelen van gevoelige onderwerpen. Hoewel cultuurparticipatie mogelijk bevorderlijk kan zijn voor de mentale gezondheid, zijn er bij projecten die raken aan de persoonlijke levenssfeer van leerlingen risico's voor kwetsbare leerlingen. Het is belangrijk dat aanbieders en leerkrachten zich bewust zijn van potentiële kwetsbaarheden binnen de context van het project en de bestaande machtsverhoudingen.

4.3.3 Kennis en vaardigheden leerkrachten

Deelnemers gaven aan dat het belangrijk is dat leerkrachten zich actief inzetten voor de ontwikkeling van hun kennis en vaardigheden op het gebied van burgerschap en ter ondersteuning van de projecten. 'Dina' zegt hierover: "ik denk dat mijn belangrijkste tip zou zijn voor leerkrachten lees je in, leef mee en leer mee. Je kan ook zelf wat doen. Ik heb het eerste jaar ook zelf dingen opgezocht." Deze ontwikkeling van kennis en vaardigheden sluit aan bij de in de literatuur genoemde noodzaak tot sociale rechtvaardigheid en dekolonisatie van het onderwijs. 'Joyce' zegt hierover:

> "Dat wij als witte mensen, dat je dat je je beseft en bewust wordt van de vooroordelen die je hebt, ook de onbewuste vooroordelen, daar gaat het eigenlijk om, en dat hebben we allemaal dus dat is ook een kwestie van lezen, bewust worden, ja je hebt als witte mensen toch ook wel de macht en in school, ook als je het over iets als kunst hebt, waarom hebben we het dan vaak alleen maar over de witte Europese mannen, of bij uitvindingen. En als je daar niet over nadenkt, zie je het niet eens."

> 'Karen': "Practice what you preach. Dat is het enige. Je kan echt alles heel mooi bedenken, maar als je er zelf niet in gelooft is het echt ten dode opgeschreven. En ja, dat is [...] echt voorwaarde één. Als je niet bereid bent om zelf eventjes over je schaduw heen te stappen, als je niet zelf bereid bent om een boek in je handen te pakken, om je eens te verdiepen in iets wat buiten jouw comfortzone zit, het gaat dan gewoon niet gebeuren."

Bij het opdoen van nieuwe kennis is het echter zoeken naar bronnen. Daarnaast doet het weer een beroep op de schaarse tijd, al kan het volgens deelnemers ook voldoening geven. 'Joyce' zegt bijvoorbeeld: "ja, natuurlijk heb je je eigen mening, maar je moet ook wel iets objectief kunnen vertellen [...] en dat is nu heel erg zoeken, waar haal ik dat vandaan [...] het is wel tijdsinvestering maar ook een verrijking voor jezelf." Deelnemers hadden veel aan de kennis en ondersteuning van aanbieders, met name wanneer een project voor het eerst werd aangeboden. Daarnaast worden externe organisaties zoals Fawaka, Museum Catharijneconvent en de leergangen diversiteit en inclusie van de gemeente Amsterdam genoemd als belangrijke partners bij het opbouwen van de benodigde kennis onder leerkrachten. Ook is er een roep om meer aandacht voor burgerschap in opleiding en (na)scholing. 'Joyce' benadrukt tot slot dat ontwikkeling niet alleen inhoudelijk, maar ook op cultureel vlak moet plaatsvinden. Ze zegt hierover: "jij bent zelf ook het rijke milieu. Ik denk dat leerkrachten juist moeten lezen, moeten kunstkijken, concerten [...] dus eigenlijk denk ik maak musea gratis."

Samenvattend geven deelnemers aan dat het belangrijk is dat betrokken leerkrachten zich goed voorbereiden op een project. Dit kost tijd, zeker als een project voor het eerst wordt aangeboden. Aanbieders kunnen hierbij van grote waarde zijn. Naast projectspecifieke kennis is ook een bredere kennis over burgerschap, sociale rechtvaardigheid en dekolonisatie van het onderwijs belangrijk. Ook dit kost tijd, en met name het moeten zoeken naar bronnen vormt een barrière. Externe organisaties zoals Fawaka, Museum Catharijneconvent en de leergangen diversiteit en inclusie van de gemeente Amsterdam waren belangrijke partners, maar er is volgens de deelnemers structureel meer aandacht nodig voor burgerschap binnen opleidingen en (na-)scholing. Ook wordt genoemd dat culturele ontwikkeling van leerkrachten binnen dit kader essentieel is.

4.3.4 Didactische factoren

Uit de literatuur kwam naar voren dat een brede, vakoverstijgende aanpak steunend werkt bij het aanbieden van burgerschap (Munniksma et al., 2017). Dit sluit goed aan bij de mogelijkheden die kunst- en cultuureducatie biedt, zoals 'Farida' zegt: "Kunst en cultuur kan er een hele mooie rol in spelen, omdat het [...] vakoverstijgend is en dat je daar dingen hoort en ziet die je niet ziet in een rekenboekje of in een taalboekje." Aanbod moet daarnaast niet op zichzelf staan, maar geïntegreerd zijn in het curriculum (Nieuwelink, 2023). Dit hoeft niet veel moeite te kosten, zoals 'Dina' beschrijft: "Ik denk vooral dat het soms in de hele kleine dingen zit, zoals ik net zei, iets meenemen van huis. Bij het pauzehapje eens geen Jeugdjournaal opzetten, maar gewoon eens even wie heeft er deze week nog iets gevonden?" Diverse deelnemers onderschrijven in dit kader een thematische aanpak waarbij het project wordt geïntegreerd in een groter geheel. 'Joanne': "Je kon het echt koppelen aan een thema, dus het was geïntegreerd in het curriculum, dat maakte het een succes." Maar ook als de school niet thematisch werkt, zoals die van 'Farida', zijn er mogelijkheden. 'Farida' zegt hierover:

> "Het is ook wel een proces, waar ik er bij de leerkrachten ook wel energie in heb gestoken bij de vergadering: kijk eens hoe je het kan integreren, waar raakt het aan, waar kan je het mee koppelen? Bijvoorbeeld [...] natuur, geschiedenis, aardrijkskunde [...] zo'n boek heeft een opbouw, maar je kan ook zeggen ik begin met hoofdstuk acht, want we gaan naar het Muiderslot, dus zorg dat het allemaal op elkaar aansluit, ja, dus daar ben ik ook wel mee bezig geweest met de school, maar omdat we niet echt een thematische school zijn, behalve bij de kleuters, is het best lastig."

Iets wat is gemaakt door leerlingen kan fysiek aanwezig blijven in de school of het klaslokaal en zo als kapstokje dienen. Volgens 'Dina' maakt dit het makkelijker om tijdens een ander zaakvak even een uitstapje naar het met kunst- en cultuureducatie behandelde burgerschapsonderwerp te maken, en zorgt dit ervoor dat kinderen langer met het thema bezig blijven. Tot slot biedt kunst- en cultuureducatie veel mogelijkheden om te verbinden met de wereld buiten school, een factor die uit de literatuur naar voren kwam als steunend bij het aanbieden van burgerschap (Sijbers et al., 2015; Nieuwelink, 2018). Zo werkten de makers op de school van 'Farida' zoals eerder beschreven uitgebreid samen met de buurt. Ook op de school van 'Joyce' wordt veel gezocht naar kansen om bijvoorbeeld ouders of ervaringsdeskundigen als gastspreker op te laten treden. 'Joyce' zegt hierover: "Dat maakt wel dat kinderen meer beseffen van, dit is dus echt gebeurd, het is niet alleen maar verhaal en diegene leeft nog [...] en dat je ook daardoor [...] verbinding legt met het nu."

Samenvattend biedt kunst- en cultuureducatie veel ruimte om vakoverstijgend te werken. Deelnemers geven aan dat het belangrijk is om de kunst- en cultuureducatieprojecten niet op zichzelf te laten staan, maar ze te integreren in het overige onderwijs. Dit kan goed door middel van thematisch onderwijs, maar ook zonder een thematische aanpak kan met enige proactiviteit, voorbereiding en flexibiliteit toch worden geprobeerd aan te sluiten op de projecten. Ook de fysieke aanwezigheid in de klas van het door leerlingen gemaakte faciliteert de terugkoppeling naar het project en de behandelde onderwerpen. Kunst- en cultuureducatie biedt tot slot bij uitstek gelegenheid tot verbinding met de wereld buiten school.

4.3.5 Kunst- en cultuureducatie voor het aanbieden van burgerschap

Kunst- en cultuureducatie kan dus worden beschouwd als een uitstekende manier om burgerschap aan te bieden. Zoals hierboven omschreven, biedt het de ruimte om vakoverstijgend met burgerschap te werken, burgerschap te integreren in het curriculum en verbindingen met ouders of de samenleving te maken. Deelnemers noemen verschillende aanvullende aspecten van kunst- en cultuureducatie die iets toevoegen boven traditionele manieren van aanbieden. Zo geeft 'Dina' aan dat wat via kunst- en cultuureducatie is aangeboden naar haar idee veel beter beklijft dan wat in traditionele kennisoverdracht is geleerd. Ook 'Joyce' noemt de meerwaarde van het ervaringsaspect dat ook uit de literatuur naar voren kwam, en het prikkelen van nieuwsgierigheid: "Het gaat om die echte wereld, het gaat ook om [...] het ervaren eigenlijk meer. Ja. Dat ervaren en dat jij zelf ook nieuwsgierig bent, dat boek leest, die achtergronden zoekt, dat haal je niet uit een methode."
Diverse deelnemers noemen de mogelijkheid tot brede talentontwikkeling en het voeden van zelfvertrouwen, wat belangrijk is voor het bevorderen van inclusiviteit en de relatie tussen leerling en school, zoals 'Karen' het verwoordt:

> "Bijvoorbeeld muziek, weet je, je kan iets aanboren, qua zelfvertrouwen, iemand die heel goed kan rekenen, is niet altijd muzikaal, en iemand die stam plus twee maar niet kan onthouden, die kan heel muzikaal zijn. Dus persoonlijk vind ik dat heel erg belangrijk [...] als je altijd onvoldoendes haalt, dan kan jij in ene hartstikke mooi tekenen. Of taal... je hebt vluchtelingkinderen, die met taal niet goed mee kunnen komen, maar ze zien in een ene wel dat je prachtig kan tekenen."

Plezier wordt veel genoemd. 'Tineke' omschrijft hoe haar lessen beeldende vorming een positieve ervaring zijn met een tastbaar resultaat. Dit maakt dat kinderen iets mee naar huis kunnen nemen en thuis over de in de klas besproken burgerschapsonderwerpen verder kunnen praten:

> "Dat hebben ze gemaakt, dat hebben ze gedaan. Het is positief. Dat vind ik het fijne van Bevo. Eigenlijk bijna alle kinderen vinden het leuk. Ze gaan allemaal zo hee, ja, ja, jippie je, ja, ja. En ze gaan blij weg. En dan nemen ze ook mee wat ze naar huis mee kunnen nemen. En dan laten ze zien aan hun ouders."

Diverse deelnemers beschrijven hoe kunst- en cultuureducatie leerlingen bij uitstek leert om kritisch te denken, zoals 'Joanne' zegt:

> "Ik denk dat kunst en cultuur ondersteunend is als onderdeel van burgerschapsonderwijs [...] je leert ook om in verschillende perspectieven te denken bij kunst- en cultuur. [...] Als ik kijk naar de bevo-lessen die we aanbieden, dan gaat het ook echt om anders daarnaar kijken. Kunst- en cultuuronderwijs is het middel om te komen tot burgerschapsonderwijs. Om dus die kennis en die houding, om daaraan te werken met de kinderen."

'Farida' noemt daarnaast het invoelen en verplaatsen in de ander:

> "Waar ik het de komende lessen vooral wil laten aansluiten is dat je je ook in iemand anders kunt verplaatsen. Als je een conflict wilt oplossen met elkaar dan is het ook belangrijk dat je ook kunt invoelen in de ander. Daar vond ik die dramalessen ook heel geschikt voor. Dat je dan juist ook leert van: wie ik ben en hoe voel ik. Daardoor kun je meer inleven in een ander, door te kijken naar de ander en te luisteren naar de ander."

Ook de aandacht voor de eigen cultuur wordt genoemd als waardevol voor burgerschap. 'Joyce' zegt:

> "En rituelen en gebruiken van thuis, dat is ook allemaal cultuur, [...] en ik weet wel dat veel scholen dat ook wel doen hoor, dat je je eigen cultuur omarmt en mee mag nemen. En net als de taal, dat dat niet allemaal weggepoetst hoeft te worden. Maar ik denk wel dat dat het lichter kan maken."

'Farida':

> "Want de school, de school is meer dan kinderen, rekenen en taal leren. Dus juist je leert als school de kinderen, om een, om een compleet mens te worden. Ja, dat vind ik, eh, nog een mooi, een grotere taak van school. Ja we moeten hele, slimme kinderen afleveren. Maar we moeten mooie mensen afleveren en kunst- en cultuur kan daar een hele mooie rol in spelen, omdat het vakoverstijgend is. En dat je daar dingen hoort en ziet, die je niet, eh, ziet in een, eh, in een, in een rekenboekje of in een taalboekje, ja. Wat een kind maakt."

Samenvattend lijkt kunst- en cultuureducatie bij uitstek geschikt voor het aanbieden van burgerschap. Bovenop de ruimte om vakoverstijgend te werken, te integreren in het curriculum en te verbinden met de wereld buiten de school, noemen deelnemers het ervaringsaspect van kunst- en cultuureducatie, de mogelijkheid tot brede talentontwikkeling en daarmee samenhangende groei in zelfvertrouwen, het oefenen met verplaatsen in de ander en aandacht voor de eigen cultuur/andere culturen als aspecten van kunst- en cultuureducatie die bevorderlijk zijn voor het behandelen van burgerschapsonderwerpen.

5. Conclusie en aanbevelingen



Op basis van de interviews en de omschreven projecten kan worden geconcludeerd dat kunst- en cultuureducatie zeer goed kan worden ingezet voor het aanbieden van burgerschapsonderwijs. De omschreven projecten gebruikten de disciplines beeldend, theater, dans, letteren en erfgoed en deelnemers omschreven een positieve impact op diverse niveaus. Binnen de projecten werd een breed scala aan burgerschapsonderwerpen behandeld.

Op organisatorisch niveau spelen gebrek aan tijd en geld een rol. Met behulp van duidelijk leiderschap waarin ruimte wordt gecreëerd voor burgerschap en kunst- en cultuureducatie konden op de deelnemende scholen echter succesvolle projecten worden gedraaid. Naast leiderschap waren het vinden van voldoende draagvlak, een samenwerking waarin enthousiasme kan groeien en slim gebruik wordt gemaakt van talenten en interesses en met ruimte voor gestructureerde voorbereiding en evaluatie steunend. Financiële middelen zijn schaars, maar deelnemers noemen een proactieve houding en de steun van Mocca als helpend.

Verschillende deelnemers omschreven moeilijke onderwerpen, spanningsvelden en conflicten die speelden op de school of binnen de projecten. Hoewel stressvol voor de betrokken leerkrachten, konden alle conflicten worden opgelost. Moeilijke onderwerpen werden niet opgezocht maar, als ze aan de orde kwamen, ook niet vermeden. Een positief schoolklimaat waar burgerschap werd voorgeleefd door leerkrachten, een sociaal veilige omgeving voor leerlingen en een goede relatie tussen school en leerling werden genoemd als steunend. Ook noemden deelnemers het zich verplaatsen in het perspectief van de leefomgeving van de leerling, bijvoorbeeld door middel van oudergesprekken, als helpend bij het behandelen van gevoelige onderwerpen. Het is belangrijk dat aanbieders

en leerkrachten zich bewust zijn van potentiële kwetsbaarheden van leerlingen binnen de context van het project, en van bestaande machtsverhoudingen.
Op het gebied van kennis en vaardigheden geven deelnemers aan dat het belangrijk is dat leerkrachten inhoudelijk voorbereid zijn op projecten, een brede kennisbasis hebben op het gebied van burgerschap, sociale rechtvaardigheid en dekolonisatie, en zich op cultureel vlak blijven ontwikkelen. Dit vraagt veel tijd maar geeft volgens deelnemers ook voldoening. Het grootste struikelblok wordt gevormd door gebrek aan bronnen en ondersteuning. Er worden partners genoemd (aanbieders, Fawaka, Museum Catharijneconvent en de gemeente) maar dit is volgens de deelnemers niet voldoende en zij geven aan dat er structureel meer aandacht nodig is voor burgerschap binnen opleidingen en (na-)scholing.

Wanneer wordt gekeken naar didactische factoren die uit de literatuur naar voren kwamen als bevorderlijk voor het aanbieden van burgerschap, blijkt dat deze goed passen bij kunst- en cultuureducatie. Zo is er gelegenheid om vakoverstijgend te werken en te verbinden met de wereld buiten school. Een integratie van het kunst- en cultuuronderwijs met het overige onderwijs blijkt met name binnen thematisch onderwijs soepel te gaan, maar ook op scholen waar geen thematisch onderwijs was, lukte dit. Dit vereiste wel proactiviteit, voorbereiding en flexibiliteit van de betrokken leerkrachten en volledige steun van de schoolleiding. Naast de ruimte om vakoverstijgend te werken, te integreren in het curriculum en te verbinden met de wereld buiten de school, noemden deelnemers het ervaringsaspect van kunst- en cultuureducatie, de mogelijkheid tot brede talentontwikkeling en daarmee samenhangende groei in zelfvertrouwen, het oefenen met verplaatsen in de ander, en aandacht voor de eigen cultuur als aspecten van kunst- en cultuureducatie die bevorderlijk zijn voor het behandelen van burgerschapsonderwerpen.

Op basis van de ervaringen van de geïnterviewde scholen kan er dus geconcludeerd worden dat kunst- en cultuureducatie zeer geschikt is voor het aanbieden van burgerschap. De belangrijkste aanbevelingen die op basis van dit onderzoek aan scholen en leerkrachten kunnen worden gedaan, zijn:

- Zorg voor duidelijk leiderschap waarmee ruimte wordt gecreëerd voor burgerschap en kunst- en cultuureducatie.
- Zoek naar voldoende draagvlak. Niet iedereen heeft interesse of tijd, maar met een klein bevlogen team kan veel worden bereikt.
- Maak ruimte voor samenwerking waarin gebruik wordt gemaakt van interesses en talenten van bevlogen leerkrachten.
- Zorg voor een gestructureerde aanpak, zowel op het gebied van voorbereiding als evaluatie.
- Wees proactief, netwerk en maak gebruik van de ondersteuning van Mocca.
- Wees niet te bang voor conflict. Zoek moeilijke onderwerpen niet op, maar ga ze indien mogelijk niet onnodig uit de weg.
- Zorg ervoor dat burgerschap onderdeel is van de school en wordt voorgeleefd door leerkrachten.
- Streef naar een sociaal veilige omgeving voor leerlingen en een goede relatie tussen school en leerling.
- Bereid mogelijk gevoeliger onderwerpen voor door je te verplaatsen in het perspectief van de (leefomgeving van de) leerling, bijvoorbeeld door vooraf oudergesprekken te houden.
- Wees alert op potentiële kwetsbaarheden van individuele leerlingen binnen projecten, bespreek deze met inachtneming van de privacy van de leerling, met de aanbieder en bedenk hoe hiermee om kan worden gegaan op een respectvolle manier, met oog voor machtsverhoudingen en vereiste versus aanwezige expertise.
- Bereid projecten inhoudelijk voor met de aanbieder.
- Streef naar en ondersteun een brede ontwikkeling van leerkrachten, zowel op het gebied van burgerschap als van cultuur.
- Maak gebruik van de mogelijkheden van kunst- en cultuureducatie die passen bij burgerschap, zoals vakoverstijgend werken, integratie in het curriculum en verbinden met de wereld buiten school, ervaringsaspect, brede talentontwikkeling, verplaatsen in de ander en aandacht voor eigen cultuur.

Bijlagen

Bijlage 1: Literatuur

- Inspectie van het Onderwijs. (Juni 2023). Sturing op basisvaardigheden, Onderzoeksresultaten en aanbevelingen. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2023/06/12/sturing-op-basisvaardigheden/Sturing_op_basisvaardigheden_TG_PDFA.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (April 2025). De Staat van het Onderwijs 2025. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025/Rapport+-De+Staat+van+het+Onderwijs+2025+TGv3-69.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (Maart 2022). Peil burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/themarapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020
- Onderwijsraad. (September 2003). Onderwijs en Burgerschap Advies. (ISBN 90-77293-10-8). Onderwijsraad, Den Haag.
- Leenders, H., Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor kritisch-democratisch burgerschap. Pedagogiek, 24(4), 361-375.
- Inspectie van het Onderwijs. (December 2016). Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2017/02/07/burgerschap-op-school/Themarapport_burgerschap_en_maatschappelijke_stage.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (Mei 2006). Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Staatscourant 5 juli 2006, nr. 128 / pag. 13. Geraadpleegd via: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2006-128-p13-SC75886.html#extrainformatie
- Munniksma, A.; Dijkstra, A.B.; van der Veen, I.; Ledoux, G.; van de Werfhorst, H.; ten Dam, G. (2017). Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief. Amsterdam University Press.
- de Groot, I., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). Netherlands: Education for democratic citizenship in Dutch schools: a bumpy road. Journal of Social Science Education, 21(4).
- Gelinck, C., Kampman, L. en Van der Laan, A. (2021). Handreiking burgerschap funderend onderwijs. Doelgericht en samenhangend werken aan burgerschap. Amersfoort: SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/18025/handreiking-burgerschap-funderend-onderwijs-2021.pdf

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (Juli 2021). Besluit van 23 juni 2021, houdende vaststelling van het tijdstip van inwerkingtreding van de Wet van 23 juni 2021, tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs (Stb. 2021, 320). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Staatsblad 2021, 321. Geraadpleegd via: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-321.html
- SLO. (2021). Bouwstenen burgerschap: Zeven bouwstenen voor de handreiking burgerschap funderend onderwijs. Amersfoort: SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/17704/bouwstenen_burgerschap.pdf
- Visser, A. (2018). Burgerschap in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek. Enschede: SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/3216/burgerschap-in-het-basisonderwijs.pdf
- Oberink, M., van der Laan, A., & Bartelds, H. (2024). Burgerschap in het funderend onderwijs Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek (2026-2027). Primair onderwijs en speciaal onderwijs, onderbouw voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. AN: 1.8176.802. Amersfoort: SLO. https://www.slo.nl/sectoren/po/burgerschap-po/
- Driebergen, M., Kampman, L. & Oberink, M. (2024). Kerndoelen Burgerschap: Actualisatie Kerndoelen. AN: 1.8055.879. Amersfoort: SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/21531/slo_conceptkerndoelen_en_toelichtingsdocument_burgerschap_opleververs ie_dd-23-2-2024_1_.pdf
- Dijkstra, A. B., ten Dam, G. & Munniksma, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. In: IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Malak-Minkiewicz and J. Torney-Purta (eds.), Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies (pp. 135-146). https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_12
- Crick, B. (2008). Democracy. In: Sage handbook of Education for Citizenship and Democracy. Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (eds.) (pp. 13-19).
- Nieuwelink, H. & Teegelbeckers, J. (2024). Vormgeven van burgerschapsonderwijs in de klas. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd via www.onderwijskennis.nl/node/5097 (/kennisbank/vormgeven-van-burgerschapsonderwijs-in-de-klas)
- Van der Laan, A. & Ledeweges, J. (2021). Burgerschap Ontwikkelingen en uitdagingen in het curriculum po en onderbouw vo. Amersfoort: SLO. https://www.slo.nl/publish/pages/17088/burgerschap-ontwikkelingen-uitdagingen-curriculum-po-onderbouw-vo.pdf
- Rinnooy Kan, W. F. (2024). The school as practice ground: Youth citizenship in schools as communities. Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam. https://dare.uva.nl/search?identifier=a9756aba-bb6f-4a7e-8540-68c9a6739661
- Rinnooy Kan, W. F. (2023). De school als oefenplaats voor burgerschap. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd via https://www.onderwijskennis.nl/node/4529 (/kennisbank/de-school-als-oefenplaats-voorburgerschap)
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. Educational Research Review, 9, 158-173. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001
- Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015). Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat? ITS, Radboud Universiteit Nijmegen. http://hdl.handle.net/2066/211483
- Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W., Rombout, F., & Teegelbeckers, J. Y. (2024). Burgerschap: weten we wat we meten? Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen. Hogeschool van Amsterdam.
- Nieuwelink, H. (2018). Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? Een onderzoek naar de opvattingen van leraren. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. & Ledoux, G. (2016). Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Kohnstamm Instituut.

- Nieuwelink, H. (2023). Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid: een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs. Lectorale rede. Hogeschool van Amsterdam.
- Savva, A. (2021). Qualities of Art in Citizenship Education. In: Art in Diverse Social Settings. Gonçalves, S. & Majhanovich, S. (eds.) (pp 237-246). Doi: https://doi.org/10.1108/978-1-80043-896-520211015
- Gude, O. (2009). Art Education for Democratic Life. Art Education, 62: 6-11.
- Porto, M. & Zembylas, M. (2020). Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature. Language and Intercultural Communication, DOI: 10.1080/14708477.2020.1740244
- Bandringa, A., Heijnen, E. & Faas, I. (2024). Creatief Burgerschap op het mbo. Lesson Study over kunst en kritisch burgerschap. Kunstzone, Thema: Kunst als oefenplaats voor burgerschap, 2.
- Koolstra, M. (2024). Muziekonderwijs als proeftuin voor burgerschapsvorming. Kunstzone, Thema: Kunst als oefenplaats voor burgerschap, 2.
- Van der Vaart, M. (2024). Burgerschap = of ≠ activisme. Kunstzone, Thema: Kunst als oefenplaats voor burgerschap, 2.
- Enslin, P. & Ramirez-Hurtado, C. (2013). Artistic Education and the Possibilities for Citizenship Education. Citizenship, Social and Economics Education. 12 (2).
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Web (versie 5.8.0). [Qualitative data analysis software]. https://atlasti.com
- Bruin, J. (2024). MacWhisper (versie 9.13). Jordi Bruin. https://goodsnooze.gumroad.com/l/macwhisper
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Ju, C. (2023). Hoe zorg je voor sociale veiligheid bij weerstand in cultuureducatie? Amsterdam: Mocca. https://mocca.amsterdam/blog-sociale-veiligheid-bij-weerstand-in-cultuureducatie/

- SLO. (2026). Kerndoelen primair onderwijs. SLO. https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-concept-kerndoelen/@25212/kerndoelen-primair-onderwijs/

- Trimbos, Kennisdossier: cultuur, kinderen en jongeren LKCA. Geraadpleegd via: https://www.trimbos.nl/kennis/mentale-gezondheid-preventie/expertisecentrum-mentale-gezondheid/cultuurparticipatie-en-mentale-gezondheid/kinderen-jongeren-en-ouderen/

Colofon

Opdrachtgever:	Mocca
Onderzoek en tekst:	Anke Schat
Directeur:	Kelly de Briais Backer
Begeleidend adviseur:	Fleur de Kort
Redactie:	Christy Ju
Grafisch ontwerp:	Francien van Maasdijk, FvM'Design

Het onderzoeksrapport kwam tot stand dankzij de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit van het Fonds voor Cultuurparticipatie.

Gemeente Amsterdam

Cultuureducatie met Kwaliteit

MOCCA
EXPERTISECENTRUM CULTUURONDERWIJS
Baarsjesweg 224 1058 AA Amsterdam
T 020 - 620 9567 | info@mocca.amsterdam
www.mocca.amsterdam