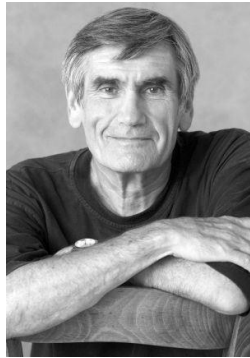


Masterthesis

Theologie & Religiewetenschappen- programma Religie en samenleving

Radicaal anders

Verkenning van toepasbaarheid van *Geweldloze Communicatie* in het burgerschapsonderwijs



Dr. Marshall B. Rosenberg
(6 oktober 1934 -7 februari 2015)

Aangeboden aan dr. Lucien van Liere en prof. dr. Cok Bakker

Student	Ildikó Joó
Studentnummer	4010574
Scriptiebegeleider	dr. Lucien van Liere
Tweede beoordelaar	prof. dr. Cok Bakker
Datum	10 juni 2018



Universiteit Utrecht

Bron afbeelding: <https://www.gewaltfrei-kommunizieren.hamburg/was-ist-gfk/>

Voorwoord

Menselijke communicatie vind ik een boeiend onderzoeksveld. Woorden zijn niet slechts 'woorden', ze geven de werkelijkheid van de spreker weer. Soms botst deze werkelijkheid met die van de luisteraar, met name wanneer het om interculturele of -religieuze onderwerpen gaat. Dan kan een conflict ontstaan. Omdat ik de ambitie heb om leraar op een vo-school te worden (levensbeschouwing/religie), heb ik extra interesse voor de wijze waarop gevoelige onderwerpen besproken worden op vo-scholen. En dan vooral dié onderwerpen die raakvlak hebben met de levensbeschouwing.

Ik ben geïnspireerd door de gedachtegoed van Marshall Rosenberg en door zijn methode *Geweldloze Communicatie* en ik ben blij dat ik mijn scriptie hierover heb kunnen schrijven.

Hierbij wil ik Ben Sprangers en de Praktijkschool Breda bedanken voor hun gastvrijheid en openheid, zodat ik de werking van de methode ook in de praktijk kon zien. Ik dank Saskia van den Akker voor haar hulp met de redactie van mijn tekst. Ik ben dankbaar voor de begeleiding door dr. Lucien van Liere, door zijn kritische vragen is mijn scriptie veel scherper en beter geworden. En natuurlijk dank ik mijn lieve man Mark Koops, voor zijn onvoorwaardelijke steun, liefde en geduld.

Tenslotte draag ik deze scriptie op aan mijn ouders, István en Piroska. Helaas mogen ze dit moment niet meer meemaken, maar ik ben en blijf hen eeuwig dankbaar voor alles wat ze voor mij gedaan hebben.

Ik heb deze scriptie met veel plezier geschreven, ik hoop dat u ook zal genieten van het lezen.

Ildikó Joó
10 juni 2018

Samenvatting

In het politieke debat van de afgelopen 15 jaar worden radicalisering en polarisatie steeds meer als probleem van de Nederlandse samenleving ervaren. Oplossingen daarvoor worden onder andere in het onderwijs gezocht, bijvoorbeeld in de vorm van de wettelijke taak tot burgerschapsonderwijs. De veronderstelling is, dat wanneer kinderen vroeg een gevoel van burgerschap krijgen bijgebracht, zij zullen leren “om op een open manier een dialoog te kunnen voeren over hun normen en waarden” en dat zij later minder vatbaar worden voor radicale denkbeelden. Burgerschap is echter niet alleen een gevoel, maar ook een identiteit; als lid van de gemeenschap, lid van de maatschappij met alle verantwoordelijkheden van dien. Toenmalige onderwijsminister Jet Bussemaker heeft in 2105 een opdracht gegeven aan Margalith Kleijwegt, zelfstandig researcher en schrijver/journalist om de sociale scheidingslijnen in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Er waren namelijk signalen dat docenten in het voortgezet onderwijs problemen ondervinden om maatschappelijk gevoelige thema’s, bijvoorbeeld radicalisering en polarisatie, te kunnen bespreken. Volgens Kleijwegt hebben sommige docenten behoefte aan praktische hulp. Het rapport van Kleijwegt en de daarin gesignaleerde behoefte aan praktische hulp is het startpunt geweest van mijn scriptieonderzoek.

Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke taak om aandacht te schenken aan burgerschap. Er zijn diverse interventies beschikbaar voor scholen om een invulling te kunnen geven aan deze opdracht. In inventarisaties van beschikbare interventies mist echter de methode *Geweldloze communicatie* (Non-violent communication, NVC of GC) van Marshall Rosenberg. Deze methode, zoals de naam het al aangeeft, is erop gericht om geweldloos te kunnen reageren, ook wanneer de tegenpartij (verbaal) geweld gebruikt. De methode geeft praktische handvatten om echt in contact te kunnen komen met de ander, een open dialoog te kunnen voeren met de intentie om het eigen leven en dat van de ander mooier te kunnen maken. Mijn onderzoeksvraag is: ‘Wat zijn de mogelijkheden voor en de beperkingen van het gebruik van de methode *Geweldloze Communicatie* van Marshall Rosenberg om door leerkrachten in het voortgezet onderwijs als hulpmiddel te worden ingezet bij het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen als radicalisering en polarisatie met leerlingen in de klas?’

In mijn onderzoek heb ik getoetst of de uitgangspunten en potentie van de methode zou passen bij de politieke en wetenschappelijke opvattingen over goed burgerschapsonderwijs. Mijn antwoord is dat de methode *Geweldloze Communicatie* theoretisch zou passen als invulling van burgerschapsonderwijs in voortgezet onderwijs, dat het gedachtegoed in lijn is met de burgerschapsopdracht van de overheid, bijvoorbeeld wat betreft het behoud van de democratische waarden. Daarnaast biedt de methode praktische handvatten voor docenten om maatschappelijk gevoelige thema’s, zoals radicalisering en polarisatie, in het klaslokaal op een vreedzame manier te kunnen bespreken. Praktisch gezien kunnen er wel belemmeringen optreden. De ideeën achter de methode wijken radicaal af van de huidige structuur van het onderwijs. Alleen al het idee om niet te belonen of te straffen kan veel onbegrip en weerstand oproepen. De methode draagt wel de potentie in zich om veel verder reikend te zijn dan een vakinhoudelijke handreiking voor het burgerschapsonderwijs.

VOORWOORD	2
SAMENVATTING	3
1. INLEIDING	6
1.1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK	6
1.2 PROBLEEMSTELLING	9
1.3 CONTEXT VAN HET ONDERZOEK: VOORTGEZET ONDERWIJS	10
1.4 ONDERZOEKSMETHODE	11
1.5 LEESWIJZER	12
2. ONDERWIJSBELEID - POLITIEK	14
2.1 BURGERSCHAPSONDERWIJS	14
2.2 ACTIEPLAN POLARISATIE EN RADICALISERING	15
2.3 WEINIG VOORUITGANG BURGERSCHAPSONDERWIJS	15
2.4 BURGERSCHAPSONDERWIJS - VERVOLG	16
2.5 AGENDA INTEGRATIE	17
2.6 AANPAK RADICALISERING EN SOCIALE VEILIGHEID- VERVOLG	19
2.7 BURGERSCHAPSONDERWIJS – VERVOLG II	20
2.8 AGENDA INTEGRATIE – VERVOLG	21
2.9 ONDERZOEK – ERVARINGEN IN DE PRAKTIJK	21
2.10 BURGERSCHAPSONDERWIJS – VERVOLG III	23
2.11 ANALYSE EN CONCLUSIE	24
3. BURGERSCHAPSONDERWIJS – REFLECTIE OP DE PRAKTIJK	28
3.1 IDENTITEITEN	28
3.2 DOMEINEN OF FUNCTIES VAN HET ONDERWIJS	32
3.3 HET CONCEPT ‘BURGERSCHAP’	33
3.4 ALLIANTIE BURGERSCHAP	34
3.5 ‘NORMATIVE PROFESSIONALIZATION’	36
3.6 VIRTUOSIC CITIZENSHIP	37
3.7 VIRTUOSIC CITIZENSHIP IN BURGERSCHAPSONDERWIJS	38
3.8 BURGERSCHAPSEDUCATIE – VISIE VAN BIESTA	40
3.9 DE ROL VAN IDENTITEIT BIJ RADICALISERING	43
3.10 ANALYSE EN CONCLUSIE	43
4. GEWELDLOZE COMMUNICATIE	45
4.1 DE GRONDLEGGER EN DE ONTSTAANSGESCHIEDENIS VAN DE METHODE <i>GEWELDLOZE COMMUNICATIE</i>	45

4.2	HET DOEL VAN DE METHODE	49
4.3	BASISPROCES METHODE <i>GEWELDLOZE COMMUNICATIE</i>	49
4.4	MENS- EN MAATSCHAPPIJBEELD VAN ROSENBERG	51
4.5	VERANTWOORDELIJKHEID NEMEN	53
4.6	SPIRITUELE BASIS	54
4.7	<i>GEWELDLOZE COMMUNICATIE</i> IN HET ONDERWIJS	56
4.8	EVALUATIES METHODE <i>GEWELDLOZE COMMUNICATIE</i>	57
4.8.1	ONDERZOEKEN	57
4.8.2	NEDERLANDSE PRAKTIJKVOORBEELDEN	61
4.9	KRITIEKPUNTEN OP DE METHODE <i>GEWELDLOZE COMMUNICATIE</i> EN GEDACHTEGOED VAN ROSENBERG	63
4.10	ANALYSE EN CONCLUSIE	65
5.	<u>ANALYSE EN CONCLUSIE</u>	<u>68</u>
6.	<u>BIBLIOGRAFIE</u>	<u>73</u>
	<u>BIJLAGE</u>	<u>78</u>
	TRANSCRIPTIE VAN ROSENBERG, MARSHALL B. "NONVIOLENT COMMUNICATION TRAINING COURSE MARSHALL ROSENBERG", SESSION #1, INTRODUCTION	78

1. Inleiding

Mijn masterprogramma Religie en samenleving richt zich op het fenomeen religie in het publieke domein en op de vraag wat de rol van religie is in de samenleving. Deze vraag is zeer actueel. Er worden brede maatschappelijke discussies gevoerd, onder andere over de positie van religie in het publieke domein, over godsdienstvrijheid en over de rol van religie in het onderwijs en bij conflicten. Deze discussies worden heviger en feller van toon na een (gewelds)incident, zoals bijvoorbeeld na de aanslagen in Parijs op 13 november 2015. Deze discussies vinden ook plaats in klaslokalen en net als in het publieke domein verlopen ze niet altijd respectvol: in diverse rapporten wordt melding gemaakt van discriminatie op grond van geloof, in het onderwijs.¹ De Anne Frank stichting rapporteerde in 2015 dat “61% van de ondervraagde docenten in het jaar ervoor op hun school getuige was van grievende opmerkingen over moslims of van fysieke uitingen tegen moslims. Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs komt daarmee vaker voor dan discriminatie van Joden of christenen, maar minder vaak dan discriminatie van homoseksuelen.”²

Deze signalen bereiken ook de politiek. Daarom gaf Sander Dekker in 2015, voormalig staatssecretaris van Onderwijs, opdracht aan de Stichting Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) om onder basisonderwijs (of primair onderwijs po) en voortgezet onderwijs (vo) docenten een onderzoek te doen naar hoe zij maatschappelijke thema's, zoals fundamentalisme, rechts-extremisme, antisemitisme en antimoslimisme in de les behandelen. Het onderzoek³ richt zich op de mate waarin leraren problemen ervaren bij het aan de orde stellen van maatschappelijke thema's die gevoelig kunnen liggen. In de conclusie staat: “de frequentie waarin de thema's als moeilijk bespreekbaar worden ervaren, is in het vo hoger dan in het po. Verreweg de meeste po- en vo-docenten geven aan dat de thema's vooral vanwege de leerlingen moeilijk bespreekbaar zijn en in veel mindere mate vanwege henzelf. (...) De redenen waarom docenten voor zichzelf moeite hebben met het behandelen van de thema's komen bij po vooral door het onderwerp of vanwege de felle reacties van de leerlingen. Deze laatste categorie is bij vo door de meeste docenten genoemd.”⁴

1.1 Aanleiding van het onderzoek

Toenmalig minister van Onderwijs, Jet Bussemaker gaf in 2015 een opdracht aan Margalith Kleijwegt, zelfstandig researcher en schrijver/journalist om de sociale scheidingslijnen in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Kleijwegt beschrijft in haar rapport hoe docenten (kunnen) omgaan met

¹ Bijvoorbeeld Wolf, Berger en de Ruig, *Antisemitisme in het voortgezet onderwijs* (Zoetermeer: Panteia 2013), http://www.annefrank.org/ImageVaultFiles/id_15780/cf_21/RapportPanteiaJuli13.PDF; Kruize en Gruter “Discriminatie: de gang van discriminatiezaken van aangifte tot vervolging door de strafrechtketen” (Amsterdam: WODC 2015), <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2015/12/02/de-gang-van-discriminatiezaken-door-de-strafrechtketen/de-gang-van-discriminatiezaken-door-de-strafrechtketen.pdf>; Tierolf, van Kapel en Hermens *Vijfde rapportage racisme, antisemitisme en extreemrechts geweld in Nederland* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2016) http://www.annefrank.org/ImageVaultFiles/id_18575/cf_21/Racisme_2015_VJI.PDF

² S. Bouma en L. de Ruig *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs - Een onderzoek onder docenten* (Zoetermeer: Panteia 2015), opgehaald op 17 maart 2018,

http://www.annefrank.org/ImageVaultFiles/id_17231/cf_21/Moslimdiscriminatie_in_het voortgezet onderwijs.PDF

³ Rob Sijbers, et al. *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* (Nijmegen: ITS, 2015), opgehaald op 10 maart 2018, <https://www.schoolveiligheid.nl/wp-content/uploads/2015/07/onderzoek-its.pdf>

⁴ Sijbers, et al. *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?*, p. iv

gevoelige maatschappelijke kwesties in het klaslokaal, zoals bijvoorbeeld angst voor de islam.⁵ Zij signaleert dat vo-docenten behoefte hebben aan praktische hulp. Het rapport van Kleijwegt en de daarin gesignaleerde behoefte aan praktische hulp is het startpunt geweest van mijn scriptieonderzoek. In haar rapport verwijst Kleijwegt naar een brief van de minister⁶ die in 2015 naar de Tweede Kamer gestuurd is en waarin het belang van het onderwijs bij het voorkomen van radicalisering wordt benadrukt. Minister Bussemaker schrijft in haar brief dat jongeren op school hun identiteit vormen en wanneer zij radicaliseren, de school één van de plekken is waar dat zichtbaar kan worden. Docenten hebben daarom een rol bij het signaleren van radicalisering. Volgens de minister is de school in eerste plaats een ontmoetingsplek waar de leerlingen elkaars achtergrond leren kennen en begrijpen. Daardoor kunnen ze tot verantwoordelijke burgers opgroeien. De minister heeft daarbij de volgende verwachting: “Leerlingen die al vroeg een gevoel van burgerschap krijgen bijgebracht en die hebben geleerd om op een open manier een dialoog te voeren over hun normen en waarden, zijn later minder vatbaar voor radicale denkbeelden.”⁷ De minister constateert in haar brief ook dat “sommige onderwijsinstellingen al heel ver zijn in het omgaan met radicalisering en andere veiligheidsvraagstukken, anderzijds zien we dat er ook leraren en instellingen zijn die hier mee worstelen.”⁸

Kleijwegt concludeert in het naschrift van haar rapport dat zij na al haar gesprekken met leerlingen, docenten en andere professionals beseft hoe belangrijk het is om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan de ‘pedagogische relatie’. Ze schrijft dat leerlingen en studenten steeds vaker in verschillende werelden leven en elkaar onvoldoende begrijpen en dat tot spanningen kan leiden. Ze noemt het mentale segregatie, wanneer leerlingen met verschillende denkbeelden in dezelfde klas zitten, maar meestal in hun eigen groep leven en slechts matig geïnteresseerd zijn in de leerlingen van de andere groepen. In haar slotwoord schrijft Kleijwegt:

Steeds meer commerciële aanbieders komen op de markt met cursussen om docenten te scholen en bijvoorbeeld socratische cursussen aan te bieden, steeds meer buitenstaanders gaan dat moeilijke gesprek dus wél aan. Het zou mooi zijn als dat meer in eigen hand gehouden wordt, door een groep experts (die zijn er) bij elkaar te zetten en die een ‘traject’ voor het onderwijs te laten ontwikkelen of bijvoorbeeld door het benadrukken van het belang ervan in de lerarenopleiding. Dat docenten in spe meer dan nu zich de vraag gaan stellen: hoe maak ik empathische burgers van studenten? Hoe leer ik ze kritisch doorvragen? Die vaardigheid beheersen zou ook een eis van de overheid kunnen zijn, naast het meten van kennis, hoe belangrijk dat ook is. Dit is misschien hoog gegrepen en idealistisch, maar, zo is mijn ervaring, idealistisch zijn de meeste docenten ook.⁹

⁵ Margalith Kleijwegt *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?* (Den Haag: OCW, 2016) <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school/minocw-2werelden-2werkelijkheden-web.pdf>

⁶ Jet Bussemaker en Sander Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871” Kamerbrief, OCW:16 maart 2015, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/03/17/kamerbrief-over-ondersteuning-onderwijsinstellingen-bij-aanpak-radicalisering>

⁷ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

⁸ Jet Bussemaker en Sander Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

⁹ Kleijwegt, *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?*, p.51

Kleijwegt refereert in haar rapport aan interventies die door partijen van buiten het onderwijs aan de scholen aangeboden worden. In 2009 heeft Movisie¹⁰ 20 sociale interventies tegen polarisatie en radicalisering beschreven.¹¹ In 2011 hebben ze deze interventies samen met de Universiteit van Tilburg geëvalueerd.¹² In dit laatste rapport definiëren de auteurs polarisatie als “een verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving” en radicalisering als “een proces waarin burgers zich vanuit een ernstige onvrede afkeren van de maatschappij en gedachten of plannen ontwikkelen om de maatschappij met gebruik van geweld, intimidatie of bedreiging te veranderen.”¹³ De auteurs noemen het opvallend dat het overwegend adolescenten en jongvolwassenen zijn die radicaliseren. Zij verwijzen naar Buijs en Demant wanneer ze stellen dat in de wetenschappelijke literatuur op verschillende plekken gewezen wordt op het verband tussen radicalisering en de ontwikkeling van eigen identiteit en zelfvertrouwen. Radicalisering wordt vaak gekoppeld aan de worsteling met eigen identiteit en het zoeken naar persoonlijke betekenis. Dit is iets dat vooral in de periode van adolescentie speelt.¹⁴ Stijn Sieckelink en Micha de Winter onderschrijven deze conclusie wanneer ze in hun rapport schrijven: “various studies have pointed out that affiliation with radical organization is often driven by the need of adolescents and young adults for readymade answers with regard to identity-issues, or even a sense of kinship as a substitute for troubled family ties (most often father-son relationships).”¹⁵

Identiteitsvorming vindt ook plaats op school. Hoogleraar onderwijskunde Geert ten Dam¹⁶ schrijft in 2002 in een artikel¹⁷ in het vakblad *Pedagogie*: “Leren is onlosmakelijk verbonden met identiteitsvorming.”¹⁸ Volgens haar geldt dat wanneer het onderwijs zijn pedagogische taak naar behoren vervult, dat sociale competentie bij de leerlingen voortbrengt. Sociale vaardigheden zijn nodig om steeds adequater te kunnen participeren in de samenleving, om zoals zij dat noemt, een ‘centrale deelnemer’ [burger, IJ] te kunnen worden. Een centrale deelnemer van de maatschappij is iemand die zichzelf als lid van gemeenschap ziet en vanuit die positie verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar eigen handelen. De leerlingen moeten dus tot centrale deelnemers worden opgeleid. Het leerproces dat daar mee gepaard gaat impliceert een verandering in de persoonlijke identiteit, in de manier waarop iemand zich aan anderen aan zichzelf presenteert.¹⁹

¹⁰ Movisie is het landelijk kennisinstituut voor het sociaal domein. <https://www.movisie.nl/over-movisie>, opgehaald op 10 mei 2018

¹¹ Vasco Lub *Stimulering van maatschappelijke binding van jongeren Een verkenning naar sociale interventies op het terrein van radicalisering en culturele spanningen* (Utrecht: Movisie 2009) opgehaald op 10 mei 2018, https://vascolub.files.wordpress.com/2012/11/maatschappelijke_binding_jongeren.pdf

¹² Vasco Lub, Nada de Groot & Juliëtte Schaafsma, *Polarisatie en radicalisering: De onderbouwing van sociale interventies getoetst* (Utrecht: Movisie & Tilburg University 2011), opgehaald op 10 mei 2018, <https://www.researchgate.net/publication/254782916>

¹³ Lub, de Groot & Schaafsma, *Polarisatie en radicalisering: De onderbouwing van sociale interventies getoetst*, p. 5

¹⁴ Lub, de Groot & Schaafsma, *Polarisatie en radicalisering: De onderbouwing van sociale interventies getoetst*, p.71

¹⁵ Stijn Sieckelink, Micha de Winter red., *Formers & families, Transitional journeys in and out of extremisms in the United Kingdom, Denmark and The Netherlands* (Den Haag: National Coordinator Security and Counterterrorism (NCTV), 2015) opgehaald op 10 mei 2018, p.6

¹⁶ Geert den Dam is ook verbonden aan de Alliantie Burgerschap, een landelijk samenwerkingsverband van scholen (basisonderwijs, vmbo, havo/vwo), kennisinstellingen (universiteiten, hogescholen), organisaties uit de onderwijsinfrastructuur (o.a. pedagogische centra, SLO) en de Inspectie van het Onderwijs.

¹⁷ Geert den Dam, "Sociale competentie in de multiculturele samenleving." *Pedagogiek* vol:22 iss:1 (2002) p. 70-81.

¹⁸ Geert den Dam, "Sociale competentie in de multiculturele samenleving." p.76

¹⁹ Geert den Dam, "Sociale competentie in de multiculturele samenleving." p.76

Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke taak om aandacht te schenken aan burgerschap. Volgens de Onderwijsraad is burgerschapsonderwijs een kerntaak van het onderwijs, met de focus op kennis over de democratische staat en de waarden en spelregels die daaraan ten grondslag liggen en de identiteitsontwikkeling van leerlingen.²⁰ Zoals uit de bovengenoemde beschrijving blijkt, gaat het echter niet overal goed met de opvoeding van de leerlingen tot ‘democratische’²¹, ‘empathische’²², ‘betrokken’²³ of ‘verantwoordelijke’²⁴ burgers. Sommige docenten vragen om praktische hulp.

In het politieke debat van de afgelopen 15 jaar worden radicalisering en polarisatie steeds meer als probleem van de Nederlandse samenleving ervaren. Oplossingen daarvoor worden onder andere in het onderwijs gezocht, bijvoorbeeld in de vorm van de wettelijke taak van burgerschapsonderwijs. De veronderstelling is, dat wanneer kinderen vroeg een gevoel van burgerschap krijgen bijgebracht, zij zullen leren om “op een open manier een dialoog te kunnen voeren over hun normen en waarden”²⁵ en dat zij later minder vatbaar worden voor radicale denkbeelden. Burgerschap is echter niet alleen een gevoel, maar ook een identiteit; als lid van de gemeenschap, lid van de maatschappij met alle verantwoordelijkheden van dien. Vanuit het perspectief van de docenten is er behoefte aan praktisch hulp om deze taak invulling te geven.

1.2 Probleemstelling

Vasco Lub heeft al onderzoek gedaan naar interventies²⁶ die ontworpen zijn tegen polarisatie en radicalisering. Heel opvallend aan de lijst van de interventies is de beschrijving van de beoogde doelgroepen: de meeste interventies richten zich op probleemjongeren, moslimjongeren of jongeren met verschillende religieuze en/of culturele achtergronden. Ik begrijp de behoefte om de interventie zo duidelijk mogelijk te kunnen omschrijven, maar deze typeringenvoldoen volgens mij aan de definitie van polarisering, namelijk “een verscherping van tegenstellingen tussen groepen in de samenleving.” Ook het Nederlandse Jeugdinstuut brengt de beschikbare interventies in kaart. Op hun website houden zij ‘Databank Effectieve Jeugdinterventies’ bij.²⁷

In inventarisaties van beschikbare interventies mist de methode *Geweldloze communicatie* (Non-violent communication, NVC of GC) van Marshall Rosenberg. Deze methode, zoals de naam het al

²⁰ Onderwijsraad, *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs* (Den Haag: Onderwijsraad 2012), opgehaald op 17 maart 2018, <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs.pdf>

²¹ Omschrijving door den Dam "Sociale competentie in de multiculturele samenleving.", p. 74

²² Omschrijving door Kleijwegt in *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?*, p.51

²³ Omschrijving door Onderwijsraad in *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, p. 11 en door Onderwijsinspectie in *Onderwijsinspectie Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage* (Den Haag: Inspectie van het Onderwijs 2016),

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>, p. 22

²⁴ Omschrijving door minister Bussemaker in Bussemaker en Dekker, Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

²⁵ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

²⁶ Lub, *Stimulering van maatschappelijke binding van jongeren Een verkenning naar sociale interventies op het terrein van radicalisering en culturele spanningen*, p.1-37

²⁷ “Erkende interventies,” Databank Effectieve Jeugdinterventies, website van Nederlands Jeugdinstuut <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies?filter=deionderwerp&remove=true>, opgehaald op 16 april 2018.

aangeeft, is erop gericht om geweldloos te kunnen reageren, ook wanneer de tegenpartij (verbaal) geweld gebruikt. Mijn hypothese is, dat deze methode van nut kan zijn bij het bespreken van radicalisering en polarisatie in het klaslokaal in het voortgezet onderwijs. De kracht van de methode schuilt in het feit dat de methode niet focust op wat mensen denken, vinden of willen, maar juist op de onderliggende behoeften. Deze behoeften, zo wordt in GC bepleit, hoeven niet gelijk te zijn aan wat mensen zeggen te *willen*. Mijn verwachting is dat deze methode een constructieve bijdrage kan leveren aan het bespreekbaar maken van gevoelige thema's in het klaslokaal doordat de gebruiker in de methode getraind wordt in empathisch luisteren zonder morele oordelen. De methode geeft praktische handvatten om echt in contact te kunnen komen met de ander, een open dialoog te kunnen voeren, met de intentie om het eigen leven en dat van de ander mooier te kunnen maken. Mijn onderzoeksvraag is: 'Wat zijn de mogelijkheden voor en de beperkingen van het gebruik van de methode *Geweldloze Communicatie* van Marshall Rosenberg om door leerkrachten in het voortgezet onderwijs als hulpmiddel te worden ingezet bij het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen als radicalisering en polarisatie met leerlingen in de klas?'

1.3 Context van het onderzoek: voortgezet onderwijs

Mijn onderzoek richt zich op het voortgezet onderwijs. Om mijn onderzoek in deze context te kunnen plaatsen, geef ik hier eerst een korte beschrijving van de voor mijn onderzoek relevante wettelijke kaders van het Nederlandse onderwijs.

Onderwijs is een recht dat vastgelegd is in artikel 23 van de Grondwet. Het eerste lid van dit artikel verplicht de rijksoverheid om voor een onderwijsstelsel te zorgen. In het zevende lid wordt bepaald dat algemeen vormend lager onderwijs, openbaar én bijzonder, mits het aan de bij de wet vastgestelde voorwaarden voldoet, uit de openbare middelen bekostigd moet worden. Het tweede lid zegt dat 'het geven van onderwijs vrij is'. Deze vrijheid van onderwijs kent echter beperkingen. Hetzelfde lid noemt drie algemene randvoorwaarden voor kwalitatief goed onderwijs: toezicht van de overheid en bekwaamheids- en zedelijkheidseisen waaraan docenten moeten voldoen. Het achtste lid schrijft voor dat de regering jaarlijks een verslag doet van de staat van het onderwijs aan de Staten-Generaal. In de praktijk maakt de Inspectie van het Onderwijs elk jaar een overzicht van de trends en ontwikkelingen in het onderwijs en biedt dat aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Deze stuurt het verslag door naar de Tweede Kamer.

De leerplicht is in verschillende onderwijswetten vastgelegd. Deze wetten schrijven onder andere voor dat leerplichtigen "langs de kerndoelen moeten worden geleid en dat hun vorderingen inzichtelijk moeten zijn".²⁸ Deze kerndoelen²⁹ gelden voor alle leerlingen van het reguliere onderwijs en geven een minimumniveau aan. Scholen zijn verplicht om hun onderwijs op een zodanige manier aan te bieden dat verwacht mag worden dat de leerlingen de doelen kunnen en zullen halen.³⁰ De wet maakt een

²⁸ D. Mentink, B.P. Vermeulen & P.J.J. Zoontjens, "Grondwet artikel 23 - onderwijs - wetenschappelijk commentaar," *NederlandRechtsstaat.nl*, een online platform voor constitutionele dialoog, editie december 2013, opgehaald op 4 mei 2018,

<https://www.nederlandrechtsstaat.nl/module/nlrs/script/viewer.asp?soort=commentaar&artikel=23>

²⁹ De kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop (basis)scholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen. Kerndoelen zijn bedoeld om een breed en gevarieerd onderwijsaanbod te garanderen en als referentiekader voor (publieke) verantwoording. Uit SLO *Kerndoelen primair onderwijs* (Den Haag: OCW/SLO, 2006)

³⁰ Jeroen Bron, "Een basis voor burgerschap - een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs", (Enschede: SLO, 2006), opgehaald op 4 mei 2018, <http://downloads.slo.nl/Repository/een-basis-voor-burgerschap.pdf>

onderscheid tussen ‘openbaar’ en ‘bijzonder’ onderwijs. Openbaar onderwijs wordt vanuit de overheid aangeboden en is religieus en levensbeschouwelijk neutraal. Daartegenover staan de ‘bijzondere’ scholen, die op initiatief van burgers zijn opgericht, op basis van eigen godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen of op basis van een speciaal onderwijsconcept. Bij de bijzondere scholen staat een eigen visie op de mens, opvoeding en samenleving centraal.³¹ Samengevat: het Rijk heeft een verplichting om voor een adequaat onderwijssysteem te zorgen, jongeren hebben tot een bepaalde leeftijd leerplicht, de overheid stelt eisen aan kwaliteit van onderwijs en monitort hoe daar invulling aan wordt aangegeven. De scholen zijn echter vrij, binnen bepaalde grenzen, om zelf keuzes te maken over de invulling: de overheid bepaalt op abstract (kerndoelen) niveau het ‘wat’, en scholen in de praktijk het ‘hoe’. De Onderwijsinspectie monitort hoe het onderwijs gegeven wordt, rapporteert via de minister aan de Tweede Kamer, waarbij de politiek kan bijsturen als dat nodig wordt geacht.

1.4 Onderzoeksmethode

Mijn onderzoek is vooral een literatuurstudie, de gebruikte bronnen zijn echter heel divers. Hier volgt de verantwoording van de gekozen literatuur per onderzoeksonderwerp.

De aanleiding van mijn onderzoek is het rapport van Kleijwegt. In haar rapport verwijst zij naar een brief die minister Bussemaker aan de Tweede Kamer heeft gestuurd. Ik heb die brief via de website van het Rijksoverheid³² geraadpleegd. In haar brief refereert Bussemaker vervolgens aan eerdere brieven en kamerstukken. Ook deze brieven en kamerstukken heb ik geraadpleegd, en op die manier kon ik een chronologische beschrijving geven van hoe het vraagstuk van radicalisering en polarisatie door de verschillende kabinetten besproken en aangepakt is. Daarnaast heb ik de websites van de Onderwijsraad, Onderwijsinspectie en diverse kennisinstellingen in het onderwijsveld geraadpleegd voor hun rapporten en verslagen.

Voor het zoeken naar wetenschappelijke literatuur over de verschillende identiteitstheorieën en onderwijstheorieën heb ik de online catalogus van de Universiteitsbibliotheek en Google Scholar gebruikt. Gebruikte zoektermen: ‘identiteit’ en ‘gedrag’, ‘identity’ and ‘behaviour’.

Over de methode *Geweldloze Communicatie* zijn de boeken en online trainingen van Rosenberg zelf mijn primaire bron. Ondanks dat veel van zijn boeken vertaald zijn in het Nederlands, heb ik de originele Engelse teksten gebruikt. Voor onderzoeken naar de methode heb ik gebruik gemaakt van de inventarisatie van documenten op de website van het Center for Nonviolent Communication.³³ Vervolgens heb ik aanvullend informatie gezocht via Google of via Google Scholar.

Mijn oorspronkelijke plan was om de methode van *Geweldloze Communicatie* (GC) in de praktijk te evalueren, maar na heel lang zoeken heb ik slechts twee docenten/ scholen gevonden die actief met de methode werken én daarover wilden vertellen. Mijn zoektocht naar docenten die met de methode van Rosenberg werken, begon bij GC-trainer Jan van Koert. Hij heeft mijn verzoek digitaal doorgestuurd naar de ‘GC-kring in Nederland’. Ik kreeg één inhoudelijk reactie van Yoram Mosenzon, erkend NVC-trainer en een van de initiatiefnemers van de democratische vo-school LIFE! in Landsmeer.³⁴ Hij verwees

³¹ D. Mentink, B.P. Vermeulen & P.J.J. Zoontjens, “Grondwet artikel 23 - onderwijs - wetenschappelijk commentaar” december 2013

³² <https://www.rijksoverheid.nl>

³³ <https://www.cnvc.org>

³⁴ LIFE! is een particuliere school, en voor particuliere scholen gelden andere regels dan voor door de overheid gefaciliteerde scholen.

me naar deze school, die zich de eerste Giraffeschool³⁵ in Nederland noemt. Hijzelf had geen tijd om mijn vragen te beantwoorden, maar verwees me door. Via-via heb ik een telefonisch gesprek kunnen voeren met Yashodara (Mailin Fleur) Landvreugd over de vraag hoe de school de methode van *Geweldloze Communicatie* in de praktijk toepast. Via een andere trainer van de methode, Eva Maria Schneijderberg, kwam ik in contact met Ben Sprangers, docent aan de praktijkschool Breda. Ik heb die school bezocht en ik kon uitgebreid met meerdere docenten spreken. Later, via e-mail, kon ik nog extra vragen stellen aan de docenten. Sprangers heeft mijn mail doorgestuurd naar alle docenten. Verder heb ik met diverse trainers van de methode gesproken. Van hen heb ik begrepen dat er meer docenten zijn die de methode gebruiken, maar dan op persoonlijke titel, niet als door de school erkende werkwijze. Deze ervaringen uit het Nederlands onderwijs zijn illustratief, indicatief en ondersteunend voor mijn conclusie, maar de twee voorbeelden zijn te weinig representatief om er een algemene uitspraak over het gebruik van GC in het Nederlandse onderwijs aan te kunnen verbinden.

1.5 Leeswijzer

Zoals hiervoor beschreven, zijn onderwijs en politiek nauw met elkaar verbonden. Binnen dit speelveld heb ik mij eerst gericht op het politieke perspectief van het probleem. De onderwerpen radicalisering, polarisatie, pesten, en discriminatie vallen in de politieke beschouwing onder het thema sociale veiligheid. Sinds 2006 is in de onderwijswetten vastgelegd dat scholen aandacht moeten besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Deze afbakening geeft al richting aan mijn onderzoek, want omgaan met gevoelige thema's als radicalisering en polarisatie valt onder deze taken van de school. In het tweede hoofdstuk breng ik de politieke dimensie van het probleem in kaart. Wat wordt door de politiek als probleem gezien, en welke oplossingsrichtingen worden door de politiek aangereikt?

In het derde hoofdstuk kijk ik eerst naar theorieën (bijvoorbeeld sociale identiteitstheorie) over identiteitsvorming, omdat zoals eerder genoemd is, identiteitsvorming een belangrijk onderdeel is van het leerproces van de kinderen op voortgezet onderwijs. Ik onderzoek welke factoren van de identiteitsvorming een rol (kunnen) spelen bij de oplossingsrichting van mijn probleemstelling. Burgerschapsonderwijs is niet een vak op zichzelf, maar een taak van het onderwijs. Het tweede deel van hoofdstuk drie gaat over de verschillende wetenschappelijke visies op burgerschap en burgerschapsonderwijs: welke oplossingsrichtingen worden door de wetenschappers aangereikt en wat zijn de kritiekpunten op de huidige invulling van burgerschapsonderwijs?

In het vierde hoofdstuk introduceer ik de methode *Geweldloze Communicatie* (Non-violent communication, NVC) van Marshall B. Rosenberg. In dit hoofdstuk geef ik eerst achtergrondinformatie over de methode en zijn grondlegger. Vervolgens geef ik een overzicht van de doelen en uitgangspunten van de methode. Er zijn nog niet veel onderzoeken gedaan naar deze methode en misschien is er daarom ook niet veel kritiek te vinden. Na een overzicht van de ervaringen uit de diverse buitenlandse onderzoeken en twee Nederlandse praktijkvoorbeelden benoem ik de kritiekpunten op de methode of op het gedachtegoed van Rosenberg en sluit ik af met een analyse en conclusie waarin ik aangeef hoe deze methode gebruikt kan worden in lesmethodes rondom burgerschap en mogelijk maakt dat gevoelige thema's, zoals radicalisering en polarisatie bespreekbaar worden.

³⁵ Giraffe verwijst naar de methode van Rosenberg. Hij gebruikt de giraffe (een landdier met een hele grote hart) en de jakhals als een soort mascotten om de verschillen in communicatiestijlen te demonstreren.

In het laatste hoofdstuk combineer ik de hier besproken facetten in een analyse om te komen tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag: welke bijdrage zou de methode *Geweldloze Communicatie* kunnen leveren om gevoelige onderwerpen zoals radicalisering en polarisatie in VO-klassen te kunnen bespreken en welke beperkingen er zijn waar rekening houden moeten worden?

2. Onderwijsbeleid - politiek

Het gedrag van leerlingen in het onderwijs en de maatschappelijke zorg om de vorming van de jeugd spelen al lang een rol in de politiek. In 1992 roept minister Ritzen (Onderwijs) scholen op om “meer aandacht aan hun opvoedende taak te besteden. Niet alleen rekenen en taal, maar ook zaken als respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef en gezamenlijkheid zouden op scholen aan bod moeten komen.”³⁶ Ritzen lanceert in zijn brief aan de Tweede Kamer het begrip ‘Pedagogische opdracht van het onderwijs’ waarover tot op de dag vandaag nog discussies worden gevoerd, over wat die opdracht precies betekent.³⁷ Tijdens de discussies in de jaren die volgen op de brief, wordt steeds meer over burgerschapsvorming gesproken. In bredere context valt burgerschapsvorming onder sociale veiligheid. De focus op de competenties van burgerschapsvorming is een positieve benadering van dat thema. Een andere benadering is gericht op het wegnemen van mogelijke voedingsbodems voor polarisatie en radicalisering die solidariteit in de samenleving bedreigen.

2.1 Burgerschapsonderwijs

In 2003 brengt de Onderwijsraad een advies uit aan de minister om een bepaling over burgerschap op te nemen in de onderwijswetten. Beschaafd gedrag op school, naleving van gedragsregels als ‘elkaar respecteren’ en ‘naar elkaar luisteren’ vallen volgens de Onderwijsraad onder burgerschapsbeleid. Dat gaat natuurlijk verder dan alleen gedragsregels, het omvat ook “de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daaraan bij te dragen”. Met de nieuwe wetten denkt de Onderwijsraad de onderwijsinstellingen te steunen bij het invullen van fatsoenlijk gedrag binnen de school, van basisonderwijs tot de universiteit, en van maatschappelijke en/of politieke participatie. In de visie van de Raad laat de bepaling over burgerschap het onderwijs speelruimte om maatwerk te leveren.³⁸

Het advies van de Onderwijsraad krijgt gehoor: per 1 februari 2006 is de taak om aandacht te schenken aan burgerschap wettelijk vastgelegd als deugdelijkheidseis voor basis- en voortgezet onderwijs. Het gaat er om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen en leerlingen voor te bereiden op het leven in een pluriforme samenleving. In deze nieuwe wet is alleen de inhoud geregeld, de scholen zijn vrij om zelf aanvulling te geven aan deze wettelijke opdracht. Het is een inspanningsverplichting voor de scholen.³⁹

³⁶ NRC.nl, “Ritzen: nadruk op opvoedende taak scholen”, 17 juni 1992, <https://www.nrc.nl/nieuws/1992/06/17/ritzen-nadruk-op-opvoedende-taak-scholen-7146796-a1053619>, opgehaald op 17 maart 2018.

³⁷ Er wordt in persoonlijke vorm gesproken over pedagogische opdracht, bijvoorbeeld Wouter Pols “Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs”, *Pedagogiek* vol:21 iss:3 (2001) p. 195-199, <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/187700/89-112-1-PB.pdf?sequence=2> of Luc Stevens “Gert Biesta over de pedagogische opdracht, in ‘The Rediscovery of Teaching’”, website stichting NIVOZ, <https://nivoz.nl/nl/gert-biesta-over-de-pedagogische-opdracht-in-the-rediscovery-of-teaching> opgehaald op 7 mei 2018

³⁸ Onderwijsraad *Onderwijs en burgerschap* (Den Haag: Onderwijsraad 2003), opgehaald op 17 maart 2018, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2003/onderwijs-en-burgerschap/item666>

³⁹ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, p.8

2.2 Actieplan Polarisatie en Radicalisering

Naast de wettelijke bepaling van burgerschapsonderwijs wordt in 2007 het 'Actieplan Polarisatie en Radicalisering 2007-2011' opgesteld, omdat het kabinet Balkenende IV⁴⁰ polarisatie en radicalisering als een breed maatschappelijk probleem ziet dat voorkomen, belemmerd en ingedamd dient te worden. Volgens het kabinet bedreigen deze ontwikkelingen de sociale samenhang en de onderliggende solidariteit in de samenleving.⁴¹ Met het actieplan wil het kabinet werken aan respect en solidariteit in de samenleving waarin recht gedaan wordt aan ieders mogelijkheden en talenten. In dit plan is het onderwijs benoemd als een van de beleidsterreinen waar een belangrijke bijdrage geleverd kan worden door het wegnemen van mogelijke voedingsbodems voor polarisatie en radicalisering. Het kerndoel 'Burgerschap en sociale integratie' in het onderwijs wordt in dit actieplan als een thema genoemd.⁴² Bestrijding van pesten is een ander groot onderwerp dat binnen het thema sociale veiligheid veel aandacht krijgt.

2.3 Weinig vooruitgang burgerschapsonderwijs

In 2012 constateert de Onderwijsinspectie dat er weinig vooruitgang wordt geboekt in het burgerschapsonderwijs. De meeste scholen hebben wel activiteiten en projecten rondom burgerschap, en voldoen daarmee aan de wettelijke ondergrens. De scholen besteden gemiddeld minder dan een uur per week aan burgerschapsvorming. Gezien het feit dat scholen geen extra middelen krijgen voor deze taak, is deze conclusie misschien niet zo verrassend. Veel leerlingen bereiken echter in het voortgezet onderwijs niet het gewenste minimale niveau. Ook in internationale vergelijkingen blijft Nederland wat burgerschapscompetenties betreft onder het Europese gemiddelde. De Inspectie constateert ook, dat er nog weinig inzicht is in de effecten van invullingen van burgerschapsonderwijs op wat leerlingen leren.⁴³ Deze conclusie is de aanleiding voor de minister⁴⁴ om advies te vragen aan de Onderwijsraad. Op 27 augustus 2012 brengt de Raad zijn advies uit onder de titel 'Verder met burgerschap in het onderwijs.' De Raad stelt vast dat burgerschapsonderwijs een kerntaak is van het onderwijs en dat scholen de vrijheid hebben om daar zelf invulling aan te geven, wel vanuit een gezamenlijke inhoudelijke kern: kennis over de democratische staat en de waarden en spelregels die daaraan ten grondslag liggen en de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Volgens de Raad is het essentieel dat leerlingen democratische gezindheid ontwikkelen en ze voorbereid worden om de democratische rechtsstaat overeind te houden. Democratie wordt gezien als dé verbindende factor tussen burgers.⁴⁵ De Raad citeert hier Benjamin R. Barber, die zegt dat democratie ruimte biedt voor tegenstrijdige opvattingen, normen en waarden, en tegelijkertijd ook de ruimte schept om de waardenconflicten op een vreedzame manier op te kunnen

⁴⁰ Kabinet Balkenende IV, een coalitie van CDA, PvdA en ChristenUnie 2007-2010

⁴¹ Rijksoverheid *Actieplan Polarisatie en Radicalisering 2007-2011* (Den Haag: Rijksoverheid 2007)
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/jaarplannen/2007/08/27/actieplan-polarisatie-en-radicalisering-2007-2011>

⁴² Rijksoverheid *Actieplan Polarisatie en Radicalisering 2007-2011* p.16-17

⁴³ Onderwijsinspectie *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2010/2011* (Den Haag: Onderwijsinspectie 2012), p.159, opgehaald op 17 maart 2018,
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2012/04/17/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2010-2011-tekstversie>

⁴⁴ Kabinet-Rutte I, een minderheidskabinet van VVD en CDA 2010-2012. Voor een meerderheid in de Tweede Kamer sloten de regeringspartijen een gedoogakkoord met de PVV. Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart (CDA) is de minister van OCW.

⁴⁵ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, p.15

lossen. Zo biedt democratie aan iedereen de gelegenheid om deel te kunnen nemen aan de samenleving. De Raad ziet het beschermen van de waarden van een open en democratische rechtsstaat als een taak van de overheid. Hiermee impliceert de Raad dat deze taak van de overheid ook via het onderwijs wordt uitgevoerd. De vraag die hierbij gesteld kan worden, is hoeveel de overheid kan sturen op deze taak zonder de vrijheid van het onderwijs te beperken?

Het tweede punt, de identiteitsontwikkeling, ligt nog een stap voor de kennis over de democratie. De Raad benadrukt dat een burger pas echt kan bijdragen aan de samenleving als de persoon weet waar hij of zij voor staat: “burgerschapsonderwijs impliceert dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, welke hij na wil leven en uit wil dragen. Zodoende kan er een verband ontstaan tussen de levensbeschouwelijke of pedagogische overtuiging van de school (het aanbieden van een bepaald waarden- en normenkader), de vormende taak van het onderwijs (iemand helpen zijn persoonlijke zingeving te ontwikkelen en te verhelderen), en burgerschapsonderwijs.”⁴⁶ De Raad geeft hier geen moreel oordeel over de mogelijke levensovertuiging, normen en waarden die een leerling zelf kan ontwikkelen. Daarmee impliceert zij dat *alle* soorten normen en waarden, dus eventueel ook die, die de beginselen van de democratische staat niet ondersteunen, mogelijk moeten zijn.

De Raad adviseert vervolgens de regering om in te zetten op steun aan de scholen en leraren. Immers, burgerschapsonderwijs moet serieus genomen worden. Een tweede aanbeveling is om systematische kennisopbouw in de vorm van een netwerkorganisatie te stimuleren. Er is nu nog te weinig kennis over effectieve aanpakken, aldus de Raad. De scholen moeten wel hun vrijheid kunnen behouden om eigen keuzes te kunnen maken, maar de Raad adviseert om een ‘inhoudelijk kompas’ aan te bieden. Het moet duidelijk zijn voor de scholen wat er met de inhoudelijke kern bedoeld wordt, daarom adviseert de Raad een bondigere formulering van de algemene doelbepaling van burgerschapsonderwijs. Tevens adviseert de Raad om vast te leggen dat scholen in hun schoolplan verantwoording moeten afleggen over de kwaliteit van hun burgerschapsonderwijs.⁴⁷ Toenmalig minister Bijsterveldt-Vliegthart (OCW) stuurt het rapport van de Raad op 27 augustus 2012 naar de Tweede kamer met een begeleidende brief, waarin ze stelt dat “een uitgebreide beleidsreactie op het advies (...) door een volgend kabinet ter hand zal worden genomen.”⁴⁸

2.4 Burgerschapsonderwijs - vervolg

Staatsecretaris Dekker (OCW) in het kabinet Rutte II⁴⁹ stuurt op 16 december 2013 een brief⁵⁰ naar de Tweede Kamer met daarin zijn beleidsreactie op het Onderwijsraadadvies ‘Verder met burgerschap’, zijn visie op burgerschapsonderwijs, informatie over de stand van zaken rond burgerschap en de acties die hij in zijn kabinetsperiode van plan is te ondernemen om burgerschapsonderwijs verder te versterken.

⁴⁶ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs* p.14

⁴⁷ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs* p.26

⁴⁸ Marja van Bijsterveldt-Vliegthart “Aanbieding advies Onderwijsraad 'Verder met burgerschap in het onderwijs' ref. 436066”, Kamerbrief, OCW: 27 augustus 2012, opgehaald op 17 maart 2018, , <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2012/08/27/aanbiedingsbrief-bij-advies-onderwijsraad-over-burgerschap-in-het-onderwijs>

⁴⁹ Kabinet-Rutte II een coalitie van VVD en PvdA 2012-2017

⁵⁰ Sander Dekker, “Burgerschap in het onderwijs ref. 579852”, Kamerbrief, OCW: 16 december 2013, <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2013/12/16/kamerbrief-over-burgerschap-in-het-onderwijs/kamerbrief-over-burgerschap-in-het-onderwijs.pdf>, opgehaald op 17 maart 2018.

Volgens Dekker gaat burgerschap over het samen leven. De democratische waarden, zoals deze zijn neergelegd in de Grondwet, in de universele mensenrechten en kinderrechten vormen de kern van burgerschap. Het draait om waarden als vrijheid en gelijkwaardigheid en respect voor andermans idealen. Opvallend in de brief van Dekker is dat hij aangeeft dat het woord democratie breder geïnterpreteerd kan worden. Hij schrijft in zijn brief: “Tegelijkertijd betekent democratie ook dat het elk individu vrij staat om zich al of niet door de gezamenlijke waarden te laten leiden. Het onderwijs moet kinderen niet kneden, maar ze leren te reflecteren op hun eigen idealen en die van anderen.”⁵¹

Het opvoeden van de kinderen en actief tegengaan van antisociaal gedrag, zoals geweld, pesten of discriminatie is volgens Dekker een gedeelde verantwoordelijkheid van de ouders, het onderwijs en de sociale omgeving van de leerlingen. De school is hierbij belangrijk. Het is een belangrijk plek waar jonge burgers leren functioneren in onze pluriforme democratische samenleving. De taak van de school bij burgerschapsonderwijs is ten eerste om kennis over te brengen over de democratische rechtsstaat en de daaraan gelieerde waarden in de lessen aan de orde te stellen en uit te dragen. Ten tweede stimuleert de school volgens Dekker het gedrag dat daarbij past. Scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen hoe zij burgerschapsonderwijs vormgeven. Dekker verwijst naar het rapport van de Onderwijsinspectie⁵² wanneer hij schrijft dat sommige scholen echt werk maken van burgerschapsonderwijs, maar dat bij veel scholen een doelgerichte aanpak ontbreekt en dat dat te zien is in de resultaten.

Als reactie op het advies van de Onderwijsraad kondigt Dekker maatregelen aan: een overzicht van het beschikbare aanbod aan educatieprogramma’s via de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), een ‘self-assessment tool’ waarmee scholen een actueel beeld krijgen van wat ze al aan burgerschap doen, een meetinstrument om vaardigheden en de houding van de leerlingen te kunnen meten, en om inzicht te krijgen in de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van de leerlingen. De staatssecretaris zegt vervolgens toe dat hij samen met het onderwijsveld de kerndoelen die betrekking hebben op burgerschap zal aanscherpen. Tevens zal hij met de Onderwijsinspectie bekijken hoe de sociale kwaliteit van de scholen, waaronder de resultaten van het onderwijs gericht op sociale en maatschappelijke competenties, beter door de Inspectie gemonitord kunnen worden. Daarnaast, om de realisatie van “verinnerlijking van de basiswaarden en verworvenheden van de Nederlandse democratische rechtsstaat”⁵³ waar te maken, werkt Dekker samen met de minister van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) aan de “Agenda Integratie”.

2.5 Agenda Integratie

Zoals eerder genoemd is in het Actieplan Polarisation en Radicalisering 2007-2011, wordt sociale integratie samen met burgerschap als een kerndoel voor het onderwijs gezien. Op basis van een rapport⁵⁴ van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) concludeert de minister Asscher (SZW) in zijn

⁵¹ Dekker, “Burgerschap in het onderwijs ref. 579852”, p2.

⁵² Onder andere naar Onderwijsinspectie *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2009/2010*, (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2011)

<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2011/04/20/de-staat-van-het-onderwijs-onderwijsverslag-2009-2010/hoofdstuk-1-de-staat-van-het-onderwijs.pdf>

⁵³ Dekker, “Burgerschap in het onderwijs ref. 579852”, p.5

⁵⁴ Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) *Dichter bij elkaar? De sociaal-culturele positie van niet-westerse migranten in Nederland* (Den Haag: SCP 2012), <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-209439>, opgehaald op 17 maart 2018.

kamerbrief van 19 februari 2013⁵⁵ dat de integratie van (niet-westerse) migranten in sociaal-cultureel opzicht hapert. Hij benadrukt dat onze samenleving alleen kan functioneren wanneer iedereen meedoet en de basisprincipes van de samenleving deelt. Daarom moeten migranten niet alleen kennisnemen van de kernwaarden van de maatschappij maar ze moeten deze ook verinnerlijken. Om integratievraagstukken probleemgericht aan te pakken lanceert hij de 'Agenda Integratie' met een focus drie kernthema's: Meedoen en zelfredzaam zijn; Grenzen stellen en opvoeden; Omgaan met elkaar en verinnerlijken van waarden. Dit zijn steeds dubbele thema's, dus hij voert eigenlijk zes kernthema's op. Onderwijs speelt met name bij het laatste thema een belangrijke rol: om te kunnen omgaan met diversiteit in de samenleving moeten jongeren weet hebben van maatschappelijke codes en ongeschreven regels en zich sociale competenties eigen maken. Iedereen moet leren "hoe het hier werkt".⁵⁶ Een van de maatregelen, om jongeren via het onderwijs "de maatschappelijke codes mee te geven", is een lesprogramma voor leerlingen van de bovenbouw van vmbo, mbo, havo en vwo met als titel 'Wie grijpt in?' van het Openbaar Ministerie (OM) in samenwerking met het bureau Diversion,⁵⁷ een commercieel adviesbureau. Uit de brief van de minister wordt niet duidelijk waarom juist dit bureau deze opdracht heeft gekregen. Het doel van het lesprogramma is leerlingen bewust te maken van hun rol als 'burger' in een veilige samenleving. Het is opmerkelijk dat het OM met een lesprogramma komt. Ook de titel van het programma is opvallend, want deze suggereert dat het al misgaat. De onderwerpen die aan bod komen zijn probleemgericht, bijvoorbeeld internetmisbruik, bedreiging, heling en afpersing, uitgaansgeweld en veiligheid in de buurt. De leerlingen mogen meedenken over interventies om de problemen te kunnen voorkomen. Het is een peer education programma: twee studenten rechten geven de eerste twee lessen. Bij de derde (laatste) les komt een officier van justitie langs om in dialoog te gaan met de klas. Het lesprogramma 'Wie grijpt in?' is sinds de start van 2012 op 30 scholen gegeven (200 klassen, 5.000 leerlingen in de Randstad). In het schooljaar 2017-2018 zullen vijftig klassen deelnemen aan het lesprogramma.⁵⁸

⁵⁵ Lodewijk Asscher, "Kamerstuk 32 824 Integratiebeleid, Nr. 7, Brief van de minister van sociale zaken en werkgelegenheid", gepubliceerd op 19 februari 2013, opgehaald op 17 maart 2018, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-209433.pdf> p.2

⁵⁶ Lodewijk Asscher, "Bijlage Technische informatie over de publicatie Agenda Integratie van Kamerstuk 32 824 Integratiebeleid, Nr. 7, Brief van de minister van sociale zaken en werkgelegenheid", gepubliceerd op 19 februari 2013, opgehaald op 17 maart 2018, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-209433.pdf>, p.4

⁵⁷ Dit bureau heeft wel een link naar de politiek, het is geallieerd aan Tjalling Binnert Halbertsma, een PvdA politicus. Hij wordt door NRC getypeerd als "een vasthoudende levensgenieter, bestuurder en zakenman tegelijk. Het spanningsveld tussen politiek en zakenwereld: het lijkt de spil waar de carrière van Tjalling Binnert Halbertsma om draait." Mark Schenkel, "Een vasthoudende levensgenieter", NRC.nl, gepubliceerd op 5 oktober 2005, geraadpleegd op 3 mei 2018, <https://www.nrc.nl/nieuws/2005/10/05/een-vasthoudende-levensgenieter-10635680-a218251>

⁵⁸ OM, "Openbaar Ministerie start scholenprogramma 'Wie grijpt in?' en OM "lesprogramma: Wie grijpt in?", nieuwsberichten gepubliceerd op 22 november 2012 en op 28 juni 2017, opgehaald op 17 maart 2018, <https://www.om.nl/onderwerpen/verkeer/nieuwsberichten/@31066/openbaar-ministerie/> en <https://www.om.nl/onderwerpen/onderwijs-jongeren/lesprogramma-grijpt>

2.6 Aanpak radicalisering en sociale veiligheid- vervolg

In een brief⁵⁹ aan de Tweede Kamer schrijven de ministers Opstelten (Veiligheid en Justitie, VenJ) Asscher (SZW) op 29 augustus 2014 dat het jihadisme⁶⁰ een substantiële bedreiging vormt voor de nationale veiligheid van Nederland en voor de internationale rechtsorde. Deze dreiging vraagt om een aangescherpte, brede aanpak. Daarom lanceren de ministers het 'Actieprogramma Integrale aanpak jihadisme'. Het programma heeft drie doelen: beschermen van de democratische rechtsstaat, bestrijden en verzwakken van de jihadistische beweging in Nederland, en het wegnemen van de voedingsbodem voor radicalisering. Een van de maatregelen is het ondersteunen van onderwijsinstellingen door beschikbaarheid van experts en door informatie aan te bieden over radicalisering. Onderwijsinstellingen worden verder ondersteund (er staat niet bij hoe), bij het vormgeven van hun burgerschapsonderwijs om actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen te bevorderen. Jongeren waarvan bekend is dat ze dreigen te radicaliseren worden in beeld gebracht en deze zullen een persoonsgerichte aanpak krijgen.

Op 3 oktober 2014 stuurt staatsecretaris Dekker (OCW) een brief naar het parlement waarin hij een nieuwe wet aankondigt waarin vastgelegd wordt dat scholen de taak hebben hun leerlingen een sociaal veilige leeromgeving te bieden.⁶¹ Zijn wetsvoorstel krijgt medewerking vanuit de PO- en VO-raad, omdat ze de vrijheid van de scholen om zelf een aanpak te kunnen kiezen willen veiligstellen. De raden stellen zelf hun Actieplan op voor de verbetering van de sociale veiligheid en daarmee een effectievere bestrijding van pesten.⁶²

Op 16 maart 2015 stuurt minister Bussemaker (OCW) een brief naar de Tweede Kamer over de rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering.⁶³ Zij reageert in haar brief op twee moties van Kamerleden. In de eerste motie vragen Tweede Kamerleden Van Ojik (GroenLinks) en Samsom (PvdA) de regering om te verkennen hoe, in overleg met leraren en onderwijsinstellingen, hun bijdrage aan het bestrijden en voorkomen van polarisatie, onbegrip en radicalisering kan worden ondersteund en verder verbeterd. In de tweede motie vraagt Tweede Kamerlid Slob (CU) om de knelpunten die docenten ervaren in kaart te brengen en met een gerichte aanpak voor het oplossen van deze knelpunten te komen.

In haar brief benadrukt de minister dat het thema radicalisering binnen het bredere kader van sociale veiligheid past waar onderwijsinstellingen mee te maken hebben en erkent het belang van het onderwijs bij het voorkomen van radicalisering. Ten eerste geeft ze aan dat het onderwijs een preventieve rol heeft. Door leerlingen al vroeg een gevoel van burgerschap te geven, en hen te leren "op

⁵⁹ Ivo Opstelten en Lodewijk Asscher, "Kamerstuk 29 754 Terrorismebestrijding, Nr. 253, Brief van de ministers van Veiligheid en Justitie en van Sociale Zaken en Werkgelegenheid", VenJ & SZW: 29 augustus 2014, <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-29754-253.html>, opgehaald op 17 maart 2018.

⁶⁰ Hier wordt bedoeld jihadisme als de gebruikelijke benaming voor een specifieke moderne gewelddadige, ideologie en niet jihad als islamitische term meestal uitgelegd als 'een inspanning voor een verdienstelijk doel'.

⁶¹ Sander Dekker, "Plan van aanpak tegen pesten – motie Bergkamp/Van der Burg" ref. 673969", Kamerbrief, OCW: 3 oktober 2014, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/10/03/brief-over-plan-van-aankan-tegen-pest-n-a-v-motie-bergkamp-van-der-burg>

⁶² Rijksoverheid, *Actieplan sociale veiligheid op school*, (Den Haag: Rijksoverheid 2014), <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/jaarplannen/2014/10/03/actieplan-sociale-veiligheid-op-school>,

⁶³ Jet Bussemaker en Sander Dekker, "De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871", Kamerbrief, OCW: 16 maart 2015, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/03/17/kamerbrief-over-ondersteuning-onderwijsinstellingen-bij-aanpak-radicalisering>

een open manier een dialoog te voeren over hun normen en waarden⁶⁴, zouden ze later minder vatbaar zijn voor radicale denkbeelden. Ten tweede hebben onderwijsinstellingen volgens de minister een rol bij de curatieve of repressieve aanpak van radicalisering, omdat scholen een van de plekken zijn waar radicale opvattingen van jongeren zichtbaar kunnen worden. De minister concludeert in haar brief dat bij de onderwijsinstellingen geen behoefte bestaat aan een uniforme, vanuit Den Haag opgelegde aanpak, wel aan een centrale plek voor informatie en aan een ‘hotline’ waar onderwijsinstellingen terecht kunnen met vragen. De ondersteuning die het ministerie van OCW biedt aan onderwijsinstellingen valt dan ook binnen dit bredere kader, voornamelijk via de Stichting School en Veiligheid.⁶⁵

2.7 Burgerschapsonderwijs – vervolg II

Minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker (OCW) sturen mede namens minister Asscher (SZW) op 29 april 2015 een brief naar de Tweede Kamer over de voortgang van de versterking van burgerschapsvorming in het onderwijs.⁶⁶ De bewindslieden benadrukken in deze brief dat de manier waarop scholen vorm geven aan burgerschapsonderwijs door de scholen zelf wordt bepaald, de overheid biedt daar waar nodig ondersteuning. Er lopen diverse initiatieven in de lerarenopleiding, in het funderend onderwijs (po en vo) en beroeps- en hoger onderwijs, maar de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs vordert slechts langzaam.

De verwachting is dat de ‘mentale weerbaarheid’ van leerlingen, dat wil zeggen beter met verschillende opvattingen in de samenleving kunnen omgaan, door burgerschapsonderwijs groter wordt, maar burgerschapsonderwijs is niet de ultieme oplossing voor radicalisering van jongeren. De doelen van de vorming tot burgerschap wordt in de brief herhaald: leren om de kernwaarden van onze democratische rechtsstaat te onderschrijven, mee kunnen en willen doen aan de samenleving, grondrechten kennen en respecteren, bijvoorbeeld het recht op vrije meningsuiting en godsdienstvrijheid. Daarnaast is het doel om de vaardigheden te ontwikkelen om juist wanneer de net genoemde rechten botsen een evenwichtig oordeel te kunnen vormen. Daarvoor moeten leerlingen zich in de positie van de ander kunnen inleven, het eigen gelijk leren relativiseren, kritisch kunnen denken en in staat zijn om de dialoog aan te kunnen gaan en kunnen omgaan met afwijkende meningen en gedrag. Ook de brede opdracht aan het onderwijs staat weer genoemd in de brief, “om bij te dragen aan de vorming van jongeren tot maatschappelijk betrokken en kritisch en zelfstandig denkende leden van de samenleving.”⁶⁷

In het kader van de lerarenopleidingen wordt in de brief het begrip *Bildung* genoemd als een ideaal dat de afgelopen 10 jaar steeds hoger op de agenda is komen te staan. Met dit begrip wordt persoonlijke vorming bedoeld, een persoonlijke en professionele ontplooiing van de leerling ten dienste van zichzelf en van de samenleving. Volgens de bewindslieden draagt aandacht voor *Bildung* in het programma van de lerarenopleidingen bij om de vaardigheden te leren om straks goed burgerschapsonderwijs te kunnen geven, waarbij de toekomstige leraar in staat is om moeilijke thema’s

⁶⁴ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

⁶⁵ Stichting School & Veiligheid wordt gesubsidieerd door het Ministerie van OCW.

⁶⁶ Jet Bussemaker en Sander Dekker, “Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066”, Kamerbrief, OCW: 29 april 2015, opgehaald op 17 maart 2017, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs>

⁶⁷ Bussemaker en Dekker, “Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066”, p.2

te kunnen bespreken en om kan gaan met maatschappelijke spanningen die ook in de school aanwezig zijn.

De minister en de staatssecretaris constateren in hun brief dat het vo-scholen op dit moment gelukt is burgerschapsonderwijs een volwaardige plek te geven. Ze komen hiermee terug op de brief van Dekker van 16 december 2013 en zij schetsen een beeld van de vorderingen die in de afgelopen 3 jaar zijn gemaakt. Zo heeft SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, het instrument 'schoolontwikkeling burgerschap' ontwikkeld voor schoolleiders waarmee scholen een eigen visie op burgerschap kunnen ontwikkelen en deze visie kunnen vertalen in concrete doelen. Daarmee wordt het onderwijs geacht burgerschapsonderwijs een duidelijke plek te geven binnen de school. Daarnaast heeft SLO een handreiking ontwikkeld "waarmee scholen de basiswaarden kunnen bepalen die zij centraal willen stellen in hun onderwijsbeleid en hun burgerschapsonderwijs."⁶⁸ SLO biedt alle informatie over burgerschapsonderwijs aan via www.burgerschapindeschool.nl. Alliantie Burgerschap,⁶⁹ ook geallieerd aan SLO, werkt aan een meetinstrument "Burgerschap meten" om inzicht te krijgen in de leeropbrengsten van de leerlingen van hun burgerschapsonderwijs.

In de conclusie van de brief benadrukken de bewindsleden dat het van wezenlijk belang is dat het onderwijs er alles aan doet jongeren te helpen hun eigen identiteit te ontwikkelen, hen voor te bereiden op het functioneren in een democratische rechtsstaat en hen te verbinden met de samenleving, onder meer door goed burgerschapsonderwijs.

2.8 Agenda Integratie – vervolg

Minister Asscher van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid informeert op 18 december 2015 de Tweede Kamer over de voortgang van de Agenda Integratie.⁷⁰ In zijn brief staat dat het kabinet stevig inzet op het vergroten van de weerbaarheid van jongeren en hun ouders in Nederland tegen de aantrekkingskracht van jihadisten en andere extremisten. Docenten worden getraind om het gesprek aan te kunnen gaan met jongeren die extreme opvattingen hebben, om radicalisering te kunnen herkennen en te weten welke vervolgstappen ze kunnen nemen. Scholen krijgen burgerschaps- en debatactiviteiten aangeboden voor leerlingen. Het doel is debatvaardigheden van de leerlingen te trainen en hen te stimuleren om een open dialoog te voeren. Het kabinet hoopt hiermee moeilijke onderwerpen in de klas en op school bespreekbaar te maken en de handelingsvaardigheid van onderwijsprofessionals te vergroten.

2.9 Onderzoek – ervaringen in de praktijk

Zowel de minister als de staatssecretaris van het ministerie van OCW laten een onderzoek uitvoeren naar de ervaringen van leraren bij het voeren van gesprekken over maatschappelijke thema's

⁶⁸ De basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals neergelegd in de Grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, zijn de uitgangspunten voor burgerschapsonderwijs, Bussemaker en Dekker, "Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066", p.5

⁶⁹ De Alliantie Burgerschap is een landelijk samenwerkingsverband van scholen (basisonderwijs, vmbo, havo/vwo), kennisinstellingen (universiteiten, hogescholen), organisaties uit de onderwijsinfrastructuur (o.a. pedagogische centra, SLO) en de Inspectie van het Onderwijs. De alliantie richt zich op bevordering van sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen in het algemeen en burgerschapscompetenties in het bijzonder. <http://burgerschapindeschool.nl/alliantie-burgerschap>, opgehaald op 17 maart 2018.

⁷⁰ Lodewijk Asscher, "Voortgang Agenda Integratie 2015 ref. 2015-0000309143", Kamerbrief, OSW: 18 december 2015, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/12/18/kamerbrief-voortgang-agenda-integratie>, opgehaald op 17 maart 2018.

in de klas. Uit het onderzoek van ITS⁷¹ (Radboud Universiteit Nijmegen), in opdracht van Dekker in 2015 blijkt dat één op de vijf leraren⁷² het soms moeilijk vindt gevoelige onderwerpen te bespreken in de klas. Meer dan de helft van docenten geeft aan dat het voor hen niet geheel duidelijk is wat er van hen wordt verwacht als het gaat om maatschappelijke thema's te bespreken in de klas. Ze missen duidelijke doelstellingen voor burgerschap of hebben te weinig tijd om voldoende aandacht aan deze thema te kunnen besteden. Als wens zeggen de vo-leraren dat ze ondersteuning nodig hebben op inhoudelijk en didactisch gebied, bijvoorbeeld gespreksvaardigheden en handvatten om radicalisering te kunnen herkennen en daarmee te kunnen omgaan. Als reden waarom sommige thema's als moeilijk bespreekbaar worden ervaren, noemt de meerderheid van de VO-docenten dat "de leerlingen onvoldoende ruimdenkend zijn of dat een thema woede of agressie bij de leerlingen opwekt." Verder geven vo-docenten vaak aan dat leerlingen onvoldoende kritisch zijn of dat het onderwerp thuis taboe is."⁷³ Als reactie schrijft Dekker dat via Stichting School en Veiligheid al veel informatie en advies beschikbaar is over onderwerpen als pesten, discriminatie, seksuele diversiteit en radicalisering en dat de stichting ook meewerkt aan een trainingsaanbod ter ondersteuning van leraren en scholen bij het tegengaan van radicalisering in het onderwijs. Hij roept scholen op om meer gebruik te maken van de mogelijkheden en vooral om ervaringen met elkaar te delen en meer van elkaar te leren.

Begin 2016 verschijnt het rapport van Margalith Kleijwegt *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?* waarin zij in opdracht van minister Bussemaker (OCW) de sociale scheidslijnen in het onderwijs heeft onderzocht. Haar rapport beschrijft hoe docenten om kunnen gaan met gevoelige maatschappelijke kwesties in het klaslokaal, zoals bijvoorbeeld angst voor de islam. In haar naschrift schrijft ze: "Leerlingen en studenten leven steeds vaker in verschillende werelden die elkaar onvoldoende begrijpen. Dat kan tot spanningen leiden."⁷⁴ Iedere docent gaat op zijn of haar eigen manier om met deze spanningen: de één probeert de problemen bespreekbaar te maken, de ander gaat de 'moeilijke gesprekken' uit de weg. Het rapport signaleert dat docenten behoefte hebben aan praktische hulp. De minister stuurt dit rapport naar de Tweede Kamer met een begeleidende brief⁷⁵ waarin ze benadrukt hoe urgent het is om in het onderwijs de dialoog te blijven voeren over gevoelige kwesties als radicalisering, waarbij de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat leidend moeten zijn. Zij verwijst in haar brief naar een internationaal onderzoek⁷⁶ waarin de conclusie wordt getrokken dat jongeren die radicaliseren behoefte hebben aan een duidelijke identiteit. Ze zijn op zoek naar voorbeeldfiguren en idealen, antwoorden op de vragen wie ik ben en wat mijn plek in deze wereld is. Volgens de minister is een krachtige pedagogische omgeving essentieel om deze zoektocht in goede banen te kunnen leiden. Ze refereert aan het project 'Dialoog als burgerschapsinstrument' waarmee docenten in opleiding leren de dialoog met hun klas aan te gaan.

⁷¹ Sander Dekker, "Beleidsreactie op onderzoek naar ervaringen leraren bij het gesprek in de klas over maatschappelijke thema's ref. 777096", Kamerbrief, OCW: 1 juli 2015, opgehaald op 10 maart 2018, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/07/01/kamerbrief-over-onderzoek-maatschappelijke-thema-s-in-de-klas>

⁷² Beide, po- en vo-docenten

⁷³ Sijbers, et al. *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?*, (Nijmegen: ITS, 2015) p. iv

⁷⁴ Kleijwegt, *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?*, p 50

⁷⁵ Jet Bussemaker, "Brief bij rapport 'Twee werelden, Twee werkelijkheden ref. 896528", Kamerbrief, OCW: 3 maart 2016, <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2016/03/03/kamerbrief-met-reactie-op-2-werelden-2-werkelijkheden/kamerbrief-met-reactie-op-2-werelden-2-werkelijkheden.pdf>

⁷⁶ Sieckelinck & de Winter red., *Formers & families, Transitional journeys in and out of extremisms in the United Kingdom, Denmark and The Netherlands*, p.8-9

Op 28 juni 2016 stuurt minister Bussemaker een beleidsreactie⁷⁷ op verzoek van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap naar de Tweede Kamer over het project 'Dialogo als burgerschapsinstrument'. Onder deze titel ontwikkelt het bureau Diversion⁷⁸ samen met verschillende lerarenopleidingen en het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) een methodiek om leraren in opleiding voor te bereiden op de moeilijke gesprekken die ze in het klaslokaal gaan voeren over burgerschapsthema's. De minister benadrukt in haar brief dat burgerschapsvorming tot de vaste opdracht van het onderwijs behoort, de leerlingen voorbereiden op hun leven in een open, vrije en betrokken samenleving waarbij de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat leidend zijn. Uit diverse onderzoeken blijkt volgens de minister het belang om open dialoog te kunnen voeren over maatschappelijke thema's. Daarom is er een methodiek voor de lerarenopleiding ontwikkeld. Deze bevat oefeningen en casuïstiek zodat de docenten (in spe) vaardigheden voor procesbegeleider kunnen oefenen met als belangrijke elementen het inzetten van het persoonlijke verhaal en het aangaan van een positieve confrontatie. In dezelfde brief spreekt de minister ook over het belang van *Bildung* in de lerarenopleiding. Zonder expliciet te maken hoe het gebeurt, schrijft zij dat de opleidingen al inzetten op de *Bildung* van hun studenten. Ze worden opgeleid om zich een kritische en reflexieve houding eigen te maken, bewust te worden van hun eigen bril waarmee ze naar de werkelijkheid kijken. Op de website van Diversion staat de 'impact' (stand 19 maart 2018) die ze bereikt hebben met hun methode 'Dialogo als burgerschapsinstrument': 80 docenten werkten mee aan methodiek, 4 lerarenopleidingen deden mee aan de pilot, 100 docenten in opleiding werkten tijdens de pilot met de methodiek, 150 1e, 2e graads en pabo-docentenopleiders zijn getraind en 75 deelnemers zijn getraind op conferenties en studiedagen.⁷⁹

2.10 Burgerschapsonderwijs – vervolg III

Op 7 februari 2017, hebben minister Bussemaker en staatsecretaris Dekker van OCW een brief naar de Tweede Kamer gestuurd over de versterking burgerschapsonderwijs⁸⁰ Deze brief is ook in de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op 22 februari 2017 besproken.⁸¹ In de brief geven de minister en de staatsecretaris een overzicht van het bevinden van de Onderwijsinspectie⁸² en

⁷⁷ Bussemaker, "Beleidsreactie op 'Verkenning Dialogo als burgerschapsinstrument' ref. 978863", Kamerbrief, OCW: 28 juni 2016,

<https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2016/06/28/kamerbrief-met-beleidsreactie-op-verkenning-dialogo-als-burgerschapsinstrument/kamerbrief-met-beleidsreactie-op-verkenning-dialogo-als-burgerschapsinstrument.pdf>

⁷⁸ De naam van het bureau Diversion is al eerder genoemd, in hun samenwerking met het ministerie van Veiligheid en Justitie. Ook hier is onduidelijk waarom dit bureau deze opdracht heeft gekregen.

⁷⁹ Website van het bureau Diversion, <http://www.diversion.nl/cases/methode-dialogo-als-burgerschapsinstrument>, en <http://www.diversion.nl/cases/docententraining/>, beide sites geraadpleegd op 19 maart 2018.

⁸⁰ Bussemaker & Dekker, "Versterking burgerschapsonderwijs ref. 1120417", Kamerbrief, OCW: 7 februari 2017, <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs.pdf>

⁸¹ Tweede Kamer, "Verslag van een algemeen overleg, gehouden op 22 februari 2017, over Burgerschap, Seksuele vorming en Dyslexie", <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=4fa1e82f-cbc8-4e59-9f93-3d8db49863b8&title=Verslag%20van%20een%20algemeen%20overleg%2C%20gehouden%20op%2022%20februari%202017%2C%20over%20Burgerschap%2C%20Seksuele%20vorming%20en%20Dyslexie.pdf>

⁸² Onderwijsinspectie *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*

hun plannen om de geconstateerde problemen te verbeteren. De inspectie is heel kritisch over de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs op de meeste scholen.⁸³ De conclusie van de inspectie is, dat de kwaliteit strikt genomen voldoet aan de wet, “maar niet aansluit bij de maatschappelijke verwachtingen.” Wat precies deze maatschappelijke verwachtingen zijn wordt niet duidelijk uit het rapport van de inspectie. In het rapport staat juist dat in het onderwijs en de samenleving verschillende ideeën bestaan over de doelen van burgerschapsonderwijs en het gewenste effect daarvan, en dat scholen veel vrijheid hebben om eigen accenten te kunnen leggen. De inspectie stelt wel vast dat elke school zorgt voor de overdracht van basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

De inspectie constateert dat het huidige kader van wet- en regelgeving weinig handvatten biedt voor toezicht. Er wordt gesproken over de “impasse van normativiteit”: in de wetgeving is de beschrijving van wat er van de scholen wordt verwacht slechts globaal beschreven en scholen en leraren uiten zich daarover vaak ook niet. Advies van de inspectie aan de overheid is daarom om duidelijkheid te scheppen over wat de samenleving van de scholen verwacht, wat de minimale eisen zijn aan burgerschapsonderwijs en waar scholen de ruimte hebben voor eigen invulling. Het moet duidelijk zijn wat er bedoeld wordt met burgerschap. De Nederlandse samenleving is gestoeld op de principes van de democratische rechtsstaat. Volgens de inspectie vormen gedeelde waarden en een gedeelde nationale identiteit de kern van burgerschap; scholen moeten daaraan bijdragen. Als reactie op het rapport van de inspectie geeft staatssecretaris Dekker aan dat hij van plan is onder andere een nieuwe wet te maken die de ondergrens van burgerschapsonderwijs beschrijft. De PO- en VO-raden hebben meteen aangegeven geen behoefte te hebben aan door de overheid voorgeschreven thema’s waaraan de scholen aandacht moeten besteden tijdens burgerschapslessen.⁸⁴

2.11 Analyse en conclusie

Uit deze opsomming van politieke ontwikkelingen blijkt dat de politiek enorm worstelt met het probleem. Aan de ene kant worden de liberale vrijheden gekoesterd, zoals de vrijheid van onderwijs, de beginselen van de democratische staat en vrijheid van meningsuiting. Aan de andere kant moeten ‘ongewenst’ gedrag, zoals polarisatie en radicalisering die als een breed maatschappelijk probleem worden gezien, voorkomen, belemmerd en ingedamd worden, omdat dit gedrag de ontwikkelingen in de sociale samenhang en de onderliggende solidariteit in de samenleving bedreigen. Het wordt benadrukt hoe belangrijk identiteitsontwikkeling is (“een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, na wil leven en uit wil dragen”⁸⁵), maar tegelijkertijd moet die identiteit wel de beginselen van de democratische staat ondersteunen, de leerling moet bereid zijn de democratische rechtsstaat overeind te houden.

Deze worsteling onthult dat er twee idealen in conflict zijn. Enerzijds wordt de democratische rechtsstaat als een ideaal en (bijna) als een doel op zich door deze uitspraken neergezet: “het is essentieel dat leerlingen democratische gezindheid ontwikkelen en ze voorbereid worden om de democratische rechtsstaat overeind te houden”⁸⁶; “de taak van de school is ten eerste om kennis over te brengen over de democratische rechtsstaat”⁸⁷; “een van de doelen van het ‘Actieprogramma Integrale

⁸³ Ik beperk me hier alleen tot de resultaten van de basis- en voortgezet onderwijs.

⁸⁴ VO-raad, “Burgerschapsvorming niet van bovenaf opleggen”, 7 februari 2017, <https://www.vo-raad.nl/nieuws/burgerschapsvorming-niet-van-bovenaf-opleggen>, opgehaald op 13 april 2017.

⁸⁵ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs* p.14

⁸⁶ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, 9.14

⁸⁷ Dekker, “Kamerbrief Burgerschap in het onderwijs ref. 579852”, p.2

aanpak jihadisme' is het beschermen van de democratische rechtsstaat."⁸⁸; "de Nederlandse samenleving is gestoeld op de principes van de democratische rechtsstaat, gedeelde waarden en een gedeelde nationale identiteit vormen de kern van burgerschap; scholen moeten daaraan bijdragen."⁸⁹ Anderzijds wordt de individuele vrijheid en de vrijheid die onder het fenomeen democratie ligt ook erkend wanneer wordt gezegd dat "een burger pas echt kan bijdragen aan de samenleving als de persoon weet waar hij of zij voor staat"⁹⁰; "tegelijkertijd betekent democratie ook dat het elk individu vrij staat om zich al of niet door de gezamenlijke waarden te laten leiden."⁹¹

Doordat het belang van de democratische rechtsstaat meer wordt benadrukt, wordt duidelijk, dat die eigenlijk als een kader of grens fungeert voor het tweede ideaal, dat van de individuele vrijheid. Democratie is het kader waarbinnen persoonlijke keuzes veilig zijn, waarin respect en tolerantie als kernwaarden functioneren. Maar buiten de kaders van democratie is dat niet het geval. Het belang van de ontwikkeling van eigen identiteit wordt erkend, maar wel met het doel om jongeren "voor te bereiden op het functioneren in een democratische rechtsstaat en hen te verbinden met de samenleving onder meer door goed burgerschapsonderwijs."⁹² Ook het woordgebruik wijst op de waarden die behouden moeten worden. Van Dale definieert het woord radicalisme als volgt: "neiging tot diep ingrijpende sociale en politieke hervormingen, tot aanvaarding van de politieke consequenties van een denkwijze."⁹³ Dat is duidelijk niet gewenst en wordt gezien als een bedreiging van de democratische rechtsstaat in zijn huidige vorm. Wie geen respect toont of wie zich intolerant opstelt, voldoet niet aan de voorwaarden van democratie en wie zich niet democratisch gedraagt 'hoort' hier eigenlijk niet thuis.⁹⁴ Hiermee worden ook impliciet regels voor godsdienstige overtuiging opgesteld.

Omdat de politiek steeds op twee gedachten hinkt, wordt het in het onderwijs niet scherp wat er van de scholen wordt verwacht. De inspectie constateert in 2016 dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs strikt genomen voldoet aan de wet, maar dat het niet aansluit bij de maatschappelijke verwachtingen. Zelfs de inspectie definieert niet precies wat deze maatschappelijke verwachtingen zijn. Sterker nog, ze vragen om duidelijkheid van de overheid wat er bedoeld wordt met burgerschap, anders kunnen ze niet adequaat toezicht houden. Onder de kop 'wat de overheid kan doen' zegt de inspectie in haar rapport: "De bijdrage die de overheid kan leveren bestaat uit (...) duidelijk maken wat de samenleving van scholen verwacht, door helder geformuleerde doelen in wet- en regelgeving, en duidelijkheid over wat behoort tot de gemeenschappelijke kern en wat tot de ruimte van scholen."⁹⁵

⁸⁸ Opstelten & Asscher, "Kamerstuk 29 754 Terrorismebestrijding, Nr. 253, Brief van de ministers van Veiligheid en Justitie en van Sociale Zaken en Werkgelegenheid", p.2

⁸⁹ Onderwijsinspectie *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*, p.20

⁹⁰ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, p.14

⁹¹ Dekker, "Burgerschap in het onderwijs ref. 579852", p.2

⁹² Bussemaker en Dekker, "Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066", p.4

⁹³ Van Dale, s.v. "radicalisme", geraadpleegd op 7 mei 2018, <http://uu.vandale.nl.proxy.library.uu.nl/zoeken/zoeken.do>

⁹⁴ Denk aan de 'pleur op' uitspraak van Rutte en de campagneadvertentie van de VVD: 'Doe normaal of ga weg'. Pieter Hotse Smit "Rutte promoveert 'pleur op' tot campagnethema", *De Volkskrant*, gepubliceerd op 23 januari 2017, geraadpleegd op 10 mei 2018, <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/rutte-promoveert-pleur-op-tot-campagnethema~bb5bfa43/>

⁹⁵ Onderwijsinspectie *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage* p. 14

Het is duidelijk dat de middelen die de politiek kan bieden een beperkt effect hebben. Ondanks de beste bedoelingen van de politici in de afgelopen 26 jaar is het probleem van radicaliseren en polarisatie (in het klaslokaal) niet opgelost en het is maar zeer de vraag of er ooit een politieke oplossing voor kan komen. De docenten vragen om hulpmiddelen om moeilijke onderwerpen, zoals radicalisering te kunnen behandelen. Het is onbekend of de aangeboden hulpmiddelen inmiddels wel of niet voldoende zijn voor de docenten. In de beleidsteksten wordt gesproken over “maatschappelijke codes”, “ongeschreven regels”, “sociale competenties”⁹⁶ en “spelregels en waarden die het fundament zijn van de democratische staat”⁹⁷, maar deze begrippen staan nergens gedefinieerd. Deze verwarring werd geïllustreerd met de VVD-campagneslogan “Normaal. Doen.” uit 2017. Levendige discussies zijn toen gevoerd over wat precies “Normaal” betekent.⁹⁸

Wat uit deze opsomming ook duidelijk naar voren komt is een helder verlichtingsideaal, namelijk het geloof in de menselijke ratio en een soort vertrouwen in de maakbaarheid van de samenleving: de autonomie van de mens die dankzij de rede niet alleen de natuur kan beheersen maar ook de eigen samenleving kan verbeteren. Deze autonomie is echter wel schijn: zij wordt namelijk sterk beperkt door de grenzen van de democratie. Want autonomie kan alleen geaccepteerd worden binnen de kernwaarden van de democratie, anders heet het radicalisme. Dunk noemt het de ‘Amerikaanse ideologie’, die verder tot uitdrukking kwam in de pragmatische sociologie van Talcott Parsons en Robert Merton: “de spanningen en storingen in de maatschappij moesten oplosbaar zijn, zonder revolutie [lees geweld. IJ].”⁹⁹ In de door de politiek voorgedragen oplossingen voor burgerschapsonderwijs wordt ingezet op de menselijke rationaliteit: wanneer de leerlingen jong leren over de normen en waarden van de liberale democratie en ze begrijpen wat dat betekent, dan worden ze (later) minder vatbaar voor radicale denkbeelden en kunnen ze rationeel in dialoog gaan met hun docent of met anderen die tegenoverstelde meningen hebben. Als scholen ervoor zorgen dat alle jongeren volgens de waarden van de (liberale) democratische rechtsstaat gaan leven, dan voldoen ze aan de maatschappelijke verwachtingen en leveren ze goede burgers af. Dunk stelt vast dat in een open samenleving, door de oneindige wisselwerking, de resultaten nooit uitpakken zoals de politici, plannenmakers en beleidsdeskundigen die gepland hebben.¹⁰⁰

Het is opvallend, hoe vaak de term ‘dialoog’ genoemd wordt als oplossing.¹⁰¹ Het past in het beeld dat Ghorashi¹⁰² van de aanhangers van ‘de-liberatieve’ democratie schetst, waarbij de nadruk op het publieke forum wordt gelegd, “waarin burgers binnen een vrij en open gesprek in staat worden

⁹⁶ Lodewijk Asscher, “Bijlage Technische informatie over de publicatie Agenda Integratie van Kamerstuk 32 824 Integratiebeleid, Nr. 7, Brief van de minister van sociale zaken en werkgelegenheid”, p.3-4

⁹⁷ Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*, p.14

⁹⁸ Jan Hoedeman en Hans van Soest, “‘Normaal doen is de norm die we moeten uitdragen’, met 659 reacties”, *Algemeen Dagblad*, 23 januari 2017, <https://www.ad.nl/nieuws/normaal-doen-is-de-norm-die-we-moeten-uitdragen~a4fbbb0a>, opgehaald op 17 maart 2017.

⁹⁹ Hermann Walther von der Dunk, *Van maakbare samenleving naar maakbare mens?*, (Utrecht: Bureau Studium Generale, Faculty Club Helios Universiteit Utrecht 2000), opgehaald op 25 november 2017, <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/21453/full.pdf>, p.20

¹⁰⁰ Hermann Walther von der Dunk, *Van maakbare samenleving naar maakbare mens?*, p.21

¹⁰¹ Bijvoorbeeld als onderdeel van het lesprogramma ‘Wie grijpt in?’, of het project ‘Dialoog als burgerschapsinstrument’ waarmee docenten in opleiding leren de dialoog met hun klas aan te gaan.

¹⁰² Prof. dr. Halleh Ghorashi hoogleraar Diversiteit en Integratie bij de afdeling Sociologie van de Vrije Universiteit in Amsterdam

gesteld hun eigen voorkeuren om te zetten in meer publieke doelstellingen.”¹⁰³ Zij plaatst echter direct kritiek bij deze benadering, omdat de democratie hiermee gereduceerd wordt tot een dialoog waarin de machtsverhoudingen en de verschillen in mogelijkheden om toegang tot de belangrijkste publieke podia te krijgen, genegeerd worden. Volgens Ghorashi is democratie veel meer dan een dialoog, het is een cultuur, een houding en een leefwijze.

Er is nog iets opvallends wat betreft de democratische waarden. In de meeste stukken wordt benadrukt hoe belangrijk deze zijn. De meest genoemde zijn: vrijheid, gelijkwaardigheid en respect voor andermans idealen. Tegelijkertijd wordt de vrijheid van meningsuiting ook heel belangrijk gevonden. Ghorashi merkt op, verwijzend naar Baukje Prins, dat we in het tijdperk van “het nieuwe realisme” beland zijn. Dat is een tijdperk waarbij alles gezegd mag worden onder de mom van vrijheid van meningsuiting. Volgens Ghorashi heeft de overheersing van dit nieuwe realisme ertoe geleid dat vrijheid van meningsuiting vaak gelijk wordt gesteld aan het recht om de ander te schofferen.¹⁰⁴

Wanneer jongeren toch radicaliseren, dan “heeft de school een rol bij de curatieve of repressieve aanpak van radicalisering, omdat scholen een van de plekken zijn waar radicale opvattingen van jongeren zichtbaar kunnen worden.”¹⁰⁵ Deze rol krijgt een uitwerking door docenten te trainen om radicalisering te kunnen herkennen, het gesprek aan te kunnen gaan met jongeren die radicaliseren, en om te weten welke vervolgstappen ze kunnen nemen.¹⁰⁶ Asscher maakt de mogelijke vervolgstappen niet expliciet, maar uit zijn formulering wordt duidelijk dat het niet bij het gesprek kan blijven.

Het volgende hoofdstuk gaat over de verschillende wetenschappelijke reflecties op burgerschap en op burgerschapsonderwijs. Welke oplossingsrichtingen worden door de wetenschappers aangereikt en wat zijn de kritiekpunten op de huidige invulling van burgerschapsonderwijs?

¹⁰³ Halleh Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap* (Den Haag: Sdu Uitgevers 2010) p. 24

¹⁰⁴ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 23

¹⁰⁵ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871”, p.2

¹⁰⁶ Asscher, “Voortgang Agenda Integratie 2015 ref. 2015-0000309143”, p.2

3. Burgerschapsonderwijs – reflectie op de praktijk

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven hoe de Nederlandse politiek¹⁰⁷, vanuit een breder kader, naar de problematiek van radicalisering en polarisatie kijkt, en op welk wereldbeeld en aannames die visie gebaseerd is. Verder heb ik aandacht gegeven aan het feit dat oplossingsrichtingen onder andere binnen het kader van burgerschapsonderwijs worden gezocht. Dit hoofdstuk gaat over de wetenschappelijke reflectie op de politieke keuzes en de invloed daarvan op de praktijk van de scholen.

Zoals in de inleiding al genoemd is, in diverse wetenschappelijke literatuur wordt gewezen op het verband tussen radicalisering en de ontwikkeling van eigen identiteit en zelfvertrouwen. Radicalisering wordt vaak gekoppeld aan de worsteling met eigen identiteit en het zoeken naar persoonlijke betekenis. Dat is iets dat vooral in de periode van adolescentie speelt. Dit hoofdstuk begint daarom met een onderzoek naar factoren van identiteitsvorming die een rol (kunnen) spelen bij de oplossingsrichting van mijn probleemstelling. Daarna volgt een overzicht van hoe burgerschapsonderwijs in het onderwijs gepositioneerd is. Vervolgens maak ik een verkenning van de beschikbare onderzoeken naar burgerschapsonderwijs en sluit ik af met een analyse en conclusie.

3.1 Identiteiten

De term 'identiteit' wordt in diverse sociale wetenschappen gebruikt, bijvoorbeeld in psychologie, politieke wetenschappen, sociologie en geschiedenis, met diverse conceptuele betekenissen en theoretische rollen. De hoofdzakelijk micro-sociologische theorie, de 'Identiteitstheorie' zoals deze gebruikt wordt door Burke, McCall, Simmons, Stryker en Turne, probeert het rol-gerelateerde gedrag van individuen te verklaren. Deze theorie richt zich vooral op de vraag hoe sociale structuren de identiteit van mensen beïnvloeden en aan de andere kant hoe het zelfbeeld het sociale gedrag beïnvloedt. In deze theorie wordt de maatschappij gezien als een "complex gedifferentieerd maar toch georganiseerd"¹⁰⁸ geheel. Deze visie op de wisselwerking tussen individu en samenleving vormt de basis voor het centrale uitgangspunt waarop deze identiteitstheorie is gebaseerd: het zelf is een veelzijdige en georganiseerde constructie en werkt als een weerspiegeling van de maatschappij. De identiteit (het zelf) wordt niet als een autonome psychologische entiteit gezien maar als een veelzijdige sociale constructie die voortkomt uit de rollen die mensen in de maatschappij spelen. Door sociale interactie krijgen de identiteiten invulling, namelijk uit de reacties van derden wordt duidelijk of de rolinvulling van het zelf bevestigd wordt of ontkent.¹⁰⁹ In deze theorie is identiteit het centrale concept dat sociale structuur verbindt met individuele actie. Om het gedrag van het individu te kunnen voorspellen moet er dus een analyse gemaakt worden van de relatie tussen het zelf en de sociale structuur.¹¹⁰

De sociaalpsychologische 'Sociale identiteitstheorie' is gericht op het verklaren van groepsprocessen en intergroepsrelaties.¹¹¹ Tajfel en Turner stellen dat sociale identiteiten gelijktijdig

¹⁰⁷ Beleidstukken van de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Veiligheid en Justitie en van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

¹⁰⁸ Michael Hogg, Deborah Terry and Katherine White, "A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory", *Social Psychology Quarterly*, Dec. 1995 Vol. 58, No. 4, p. 256

¹⁰⁹ Bijvoorbeeld of een leraar erkend wordt als autoriteit door de klas bepaalt het gedrag van de leerlingen in de klas.

¹¹⁰ Michael Hogg, Deborah Terry and Katherine White, "A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory", p.257

¹¹¹ Michael Hogg, Deborah Terry and Katherine White, "A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory", p. 256-257, 259

bepalen wie 'wij' zijn als groep, wat 'ons' onderscheid van 'hen' (van een andere groep) en wie 'ik' ben als individueel lid van de groep. Haslam vult deze theorie aan met de observatie dat naar gelang de identificatie van het individu met de groep sterker is, des te minder er onderscheid kan worden gemaakt tussen de normen van de groep en de 'eigen' normen.¹¹² In dit licht bezien poogt de overheid met het burgerschapsonderwijs om precies langs deze weg een leidende groepsnorm te creëren waar individuele normen aan gespiegeld kunnen worden.

Sociologen en sociaalpsychologen verwijzen in het algemeen met de term sociale norm naar datgene "wat acceptabel is of welk gedrag is toegestaan in een groep of maatschappij."¹¹³ Postmes, Steg en Keizer verwijzen naar normen als opvattingen van anderen die een leidraad vormen in eigen (keuze)gedrag, de som van de bewuste opvattingen én ook de onbewuste aannames over wat 'normaal' is. Cialdini maakt ook onderscheid tussen injunctieve en descriptieve normen. Injunctieve normen zijn gedeelde meningen of voorschriften over (on)gewenst gedrag, ze zijn dus van *ons*: mensen hechten grote waarde aan de mening van anderen en laten hun eigen gedrag daardoor beïnvloeden. Descriptieve normen zijn gebaseerd op observatie, uit waarnemingen leidt men af wat kennelijk 'normaal' is in een bepaalde situatie en past zijn gedrag daarop aan. "Normen bestaan dus niet in een vacuüm. Injunctieve en descriptieve normen zijn altijd ingebed in een sociale context en gebonden aan groepen. Aan deze groepen ontleent het individu weer zijn sociale identiteit."¹¹⁴ Mensen zijn meestal lid van meerdere groepen en daardoor hebben ze meerdere sociale identiteiten, waarbij niet alle aspecten van deze identiteiten altijd even belangrijk zijn. Wanneer een specifieke sociale identiteit saillant¹¹⁵ wordt gemaakt, dan wordt het gedrag van het individu mede gestuurd door de sociale normen die er deel van uitmaken. Dit gedrag kan zich ook negatief uiten, dat wil zeggen: mensen kunnen juist afstand nemen tot de groep door zich af te zetten tegen haar normen. Aan de andere kant bepalen de normen naast gewenst en ongewenst gedrag ook wie wel of niet bij de groep hoort. Normen en gedrag worden in de groep vaak moreel gerechtvaardigd, (bijvoorbeeld een 6 is voldoende, er hoeft niet harder te worden gewerkt), en groepsleden conformeren zich vaak onbewust aan de norm, vooral wanneer ze nieuw zijn in de groep en nog niet goed weten hoe men zich *hoort* te gedragen.¹¹⁶

Het is interessant om te ontdekken dat inzichten uit de sociale identiteitstheorie waarschijnlijk (mede) achter de onderwijsinterventies zitten waarin dialoog centraal staat. In sociaal-evaluatieve gesprekken (wat vind jij van X of Y?) worden gebeurtenissen geëvalueerd, en wordt een gezamenlijke mening geformuleerd die normatieve implicaties kunnen hebben. Uit onderzoeken (Kurt Lewin, Craig McGarty, en anderen)¹¹⁷ blijkt dat een gezamenlijke bespreking een sterke invloed kan hebben op gedrag. In de experimenten van Craig McGarty werden proefpersonen gevraagd om mee te denken over

¹¹² Tom Postmes, Linda Steg en Kees Keizer, "Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog" in *De menselijke beslisser: Over de psychologie van keuze en gedrag* ed. Tiemeijer, W. L., H. M. Prast, and C. A. Thomas (Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009) p.144

¹¹³ Martin Fishbein & Icek Ajzen, *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*, (New York: Psychology Press 2010), p.129

¹¹⁴ Tom Postmes, Linda Steg en Kees Keizer, "Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog", p.141-142, 144

¹¹⁵ "Saillantie is een sleutelbegrip in de sociale psychologie. Een bepaald kenmerk of fenomeen is saillant als het zeer goed zichtbaar is en opvalt ten opzichte van de omgeving, of als er om een andere reden de aandacht op wordt gevestigd. Hoe meer de aandacht gericht is op de norm, hoe groter haar invloed is." Postmes, Steg en Keizer, "Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog", p.143

¹¹⁶ Postmes, Steg en Keizer, "Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog", p.144-5

¹¹⁷ Postmes, Steg en Keizer, "Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog", p.148

oplossingen voor een specifiek probleem. Ze deden dat alleen of in een groep. Diegenen die de taak alleen hebben uitgevoerd pasten hun eigen gedrag nauwelijks aan. Bij mensen die deze taak in groepsverband uitvoerden werd er echter een sterke gedragsverandering gemeten. Zo werd het proces van de ontwikkeling van een gedeelde sociale identiteit waargenomen. De conclusie luidt dat deze sociale identiteit de motor vormt van gedragsverandering.¹¹⁸ Praten en kijken (observeren van wat anderen doen) maken onderdeel uit van het automatische proces van normformatie en normtransformatie. “De gedragspatronen die we observeren in onze sociale omgeving en de daaruit afgeleide normen, worden dus een wezenlijk onderdeel van onze eigen sociale identiteiten. Op deze manier beïnvloedt de groep, via normen, individuele keuzegegedrag.”¹¹⁹

In situaties waar die sociale identiteit saillant is, beïnvloeden de geldende normen het gedrag van het individu.¹²⁰ Veel van de onderzoeken naar normformatie zijn uitgevoerd in kleine groepen. Postmes, Steg en Keizer vermelden in hun artikel niet hoe groot de groepen in de diverse experimenten zijn en of er een ideale en maximale groeps grootte is om deze resultaten te bereiken. Ze stellen wel dat veranderingen in kleine sociale kringen (microniveau) grote gevolgen kunnen hebben op macroniveau, omdat groepen en netwerken tegenwoordig steeds meer met elkaar zijn verweven en invloed op elkaar uitoefenen. Sommige netwerken en groepen worden door anderen als voorbeeld gezien en worden ze gevolgd wanneer ze de nieuwe normen uitdragen. De auteurs waarschuwen wel, dat het resultaat van het proces normformatie en normtransformatie nooit van tevoren vast staat. “Dialog, interactie en samenwerking is geen garantie voor een positief (gewenst) resultaat, noch een bakermat van het kwade. Ze kunnen zowel leiden tot consensus als tot polarisatie.”¹²¹

Er is nog een interessant, meer antropologisch concept over identiteit dat veel op de sociale identiteitstheorie lijkt: ik doel op de reflecties op het begrip culturele identiteit. Tempelman gebruikt de definitie van Taylor, Kymlicka en Tully, die zeggen dat culturele identiteit de basis vormt voor het zelfrespect van mensen en voor de vrijheid om hun leven naar eigen inzicht in te richten.¹²² Zij zien deze beide aspecten als essentiële voorwaarden voor volwaardig burgerschap. Volgens Tempelman houdt burgerschap in een multiculturele samenleving in dat alle burgers het recht hebben op behoud van hun culturele identiteit. Dit heeft echter wel normatieve consequenties. Culturele identificatie werkt homogeniserend voor de groep. Dat kan een positieve uitwerking hebben, door bijvoorbeeld aandacht te vragen voor een bepaalde historische traditie, maar ook negatieve, bijvoorbeeld door de uitsluiting van buitenstaanders. Culturele identiteit kan werken als ‘self-fulfilling prophecy’. Tempelman verwijst naar de beroemde Thomas-theorema: “If men define situations as real, they are real in their consequences.”¹²³ Daarmee wil zij benadrukken dat culturele identiteit daadwerkelijk de status van vanzelfsprekendheid kan krijgen die mensen niet zomaar kunnen negeren zonder hun omgeving

¹¹⁸ Postmes, Steg en Keizer, “Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog”, p.148

¹¹⁹ Postmes, Steg en Keizer, “Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog”, p.144-145

¹²⁰ Postmes, Steg en Keizer, “Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog”, p.150

¹²¹ Postmes, Steg en Keizer, “Groepsnormen en gedrag: sturing doorsociale identiteit en dialoog”, p.154

¹²² Sasja Tempelman, “Duiken in het duister: een gematigd constructivistisch benadering van culturele identiteit”, *Migrantenstudies, Themanummer over 'Multicultureel Burgerschap' geredigeerd door Baukje Prins en Sawitri Saharso* 15 (2) 1999, p 70-82

¹²³ Tempelman vertaalde de theorema, ik gebruik hier de originele Engelse uitspraak van William Isaac Thomas (1863–1967), opgehaald van de website van Oxford Reference, opgehaald op 3 mei 2018, <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803104247382>

drastisch te veranderen en daarmee iets essentieels van zichzelf te verliezen. En dat heeft weer consequenties voor de vrijheid van mensen om hun leven naar eigen inzicht in te richten.¹²⁴

Alle boven genoemde wetenschappers zijn het eens dat identiteit geen statisch gegeven is. Maar in het publieke discours is ook een essentialistische benadering van identiteit waar te nemen, waarbij cultuur gezien wordt als een afgebakend geheel met duidelijke grenzen en eenvoudige inhoud, bepalend voor de handelingen van individuen uit die cultuur.¹²⁵ Ghorashi is het duidelijk niet eens met deze benadering en zegt dat culturele identiteit veranderlijk, ambigu, doorgaans ongrijpbaar is en in een nieuwe context nieuwe vormen kan krijgen. Toch, ondanks deze flexibiliteit, is er ook sprake van een zekere mate van continuïteit. Daarom definieert zij identiteit als “een proces dat op het kruispunt van ervaringen uit het verleden en het heden steeds nieuwe vormen krijgt.”¹²⁶ Ghorashi voegt een belangrijk aspect toe aan dit veranderingsproces: veiligheid. Zij stelt dat mensen een gevoel van veiligheid nodig hebben om te kunnen reflecteren en vernieuwing te kunnen toelaten. Wanneer mensen zich bedreigd en gedwongen voelen, zullen ze zich eerder afsluiten dan openstellen voor veranderingen. Omgekeerd, in het geval van een situatie of context die veiligheidsgevoel en vertrouwen oproept, is de kans groter dat mensen zich openstellen voor verandering en verbinding.¹²⁷ Ghorashi verbindt dit inzicht met burgerschap en zegt dat het noodzakelijk is dat alle burgers zich in hun identiteit erkend en veilig voelen. Zij noemt het zelfs (voor migranten) een voorwaarde voor een toekomst in Nederland¹²⁸ waarin verbinding centraal staat. Zij waarschuwt daarbij wel, dat de verbinding niet in de vorm van een verplichte inburgering van bovenaf opgelegd kan worden. De verbinding moet van binnenuit komen door de overtuiging en betrokkenheid van de burgers zelf. De betrokkenheid van de burgers is weer een voorwaarde voor een goed functionerende democratische rechtsstaat. De betrokkenheid moet wel vrijwillig zijn, de staat verliest zijn daadkracht wanneer het deze zou verplichten.¹²⁹

Ghorashi waarschuwt ook voor de toenemende polarisatie in de Nederlandse samenleving. Zij verwijst naar Taylor die zegt dat het menselijk bestaan in wezen dialogisch van aard is, en dat we onze identiteit altijd definiëren in overeenstemming met hoe we gezien willen worden door de voor ons ‘significante’ ander. Ghorashi zegt dat het groeien van de ‘wij/zij’ dichotomieën een homogeniserende werking heeft met als gevolg nog sterkere groepsvorming. Volgens haar leidt de versterking van de verschillen tussen de groepen tot radicalisering, en misschien nog erger, tot een stilzwijgende goedkeuring van deze radicalisering. Daarom pleit zij, vanwege een pragmatische reden, voor het loslaten van de essentialistische notie van identiteit.

Uit deze theorieën blijkt hoe complex de menselijke identiteit en het menselijk gedrag is. Daarin blijkt de groep als sociale omgeving heel significant. Eigen identiteit wordt ondergeschikt aan de gedeelde sociale of groepsidentiteit, of zoals Haslam dat stelt, naargelang de identificatie van het individu met de groep sterker is, des te minder er onderscheid kan worden gemaakt tussen de normen

¹²⁴ Sasja Tempelman, “Duiken in het duister: een gematigd constructivistisch benadering van culturele identiteit”, *Migrantenstudies, Themanummer over 'Multicultureel Burgerschap' geredigeerd door Baukje Prins en Sawitri Saharso* 15 (2) 1999, p 70-82

¹²⁵ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 19

¹²⁶ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 20

¹²⁷ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 21

¹²⁸ Het boek van Ghorashi *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap* is geschreven als een bijdrage aan een reeks boeken over ‘Multiculturele samenleving in ontwikkeling’ en gaat om de spanningen rondom de groeiende culturele diversiteit in Nederland, o.a. door migratie.

¹²⁹ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 22

van de groep en de 'eigen' normen. Mensen passen hun gedrag aan aan gedeelde sociale normen. Of keren zich juist af van de geldende normen.

Het is niet genoemd in de literatuur maar het is plausibel om te denken dat de rol van de leraar, hoe hij/zij omgaat met de klas, of hij/zij in staat is om het proces te sturen, doorslaggevend kan zijn voor de ontwikkeling van de gedeelde normen, de sociale identiteit en daarmee het gedrag dat de leerlingen laten zien.

De volgende paragrafen gaan over het onderwijs zelf, over de verschillende wetenschappelijk visies op burgerschap en burgerschapsonderwijs: welke oplossingsrichtingen worden door de wetenschappers aangereikt en wat zijn de kritiekpunten op de huidige invulling van burgerschapsonderwijs?

3.2 Domeinen of functies van het onderwijs

Het onderwijs is een wezenlijk onderdeel van de maatschappij. Bijna iedereen heeft er wel een mening over.¹³⁰ In het denken over onderwijs, wat het is en wat het zou moeten zijn, zijn er in het verleden belangrijke verschuivingen geweest. Er is een lange traditie die onderwijs ziet als een proces van cultivering van vervolmaking van de menselijke natuur, maar sinds de Verlichting wordt het onderwijs meer gezien als een proces dat de menselijke vrijheid, autonomie en moraliteit dient te verbeteren.¹³¹ Biesta stelt de vraag wie of wat zou moeten of mogen bepalen waar het in het onderwijs om zou moeten gaan? Er zijn mensen met standpunten die zeggen dat het onderwijs vooral een instrument is voor de samenleving, bijvoorbeeld met als doel de ontwikkeling van de economie of democratie. In de tegenpool zijn er mensen die zeggen dat het onderwijs een eigen domein is met een eigen opdracht en eigen verantwoordelijkheid. Biesta stelt dat het onderwijs drie doeldomeinen of functies heeft en dat tussen deze functies een balans gevonden moet worden, omdat wanneer een domein te veel aandacht krijgt, dit schadelijk is voor de andere twee. De drie domeinen of functies zijn volgens Biesta: kwalificatie (kennis, inzicht, vaardigheden die kinderen kwalificeren om iets te doen), socialisatie (verbinding met culturele, politieke, sociale, professionele en levensbeschouwelijke tradities en praktijken) en subjectivering (persoonsvorming van het kind tot een zelfstandige, morele, verantwoordelijke volwassene).¹³² De onderwijsinspectie noemt deze laatste niet als een zelfstandige taak, maar stelt dat in sociale en maatschappelijke vorming (socialiserende taak), hoewel niet altijd geëxpliciteerd, doorgaans ook aspecten van persoonsvorming mee komen.¹³³

Biesta zet een belangrijke kanttekening bij het onderwijsbeleid. Het onderwijs moet rekening houden met wat er in de samenleving speelt, maar het moet ook zijn eigen standpunt en identiteit bewaken. Hij verwijst naar Philippe Meirieu die zegt dat het onderwijs ook de plicht heeft om een zekere weerstand te bieden, bijvoorbeeld tegen diegenen die het onderwijs vooral als een winkel voor eigen wensen en behoeften zien. Onderwijsbeleid vraagt om een langetermijnperspectief waarin de actuele gebeurtenissen in de maatschappij worden bekeken in het licht van de unieke bijdrage die het onderwijs

¹³⁰ Sissing (ed.), *3000 jaar denkers over onderwijs*, (Amsterdam: Boom 2015)

¹³¹ Biesta, "Over onderwijs, Inleiding door Gert Biesta" in *3000 jaar denkers over onderwijs*, ed. H. Sissing, (Amsterdam: Boom 2015) p.25

¹³² Biesta, "Over onderwijs, Inleiding door Gert Biesta", p.28-29

¹³³ Onderwijsinspectie *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage* p.9

te bieden heeft. Deze unieke bijdrage vraagt om een continue reflectie op de aard en taak van het onderwijs.¹³⁴

Alle drie door Biesta genoemde domeinen spelen een rol in burgerschapsonderwijs, ook al wordt de laatste, subjectivering, niet of niet expliciet genoemd in de stukken van de overheid. Jongeren krijgen kennis en vaardigheden door te leren over hoe een democratische staat werkt (kwalificatie), worden verbonden met de diverse tradities (socialisatie) en leren eigen keuzes te maken (subjectivering).

De volgende paragrafen gaan over de bevindingen van onderzoekers hoe burgerschapsonderwijs nu wordt gegeven en over de visies van wetenschappers wat zij adviseren om anders te doen.

3.3 Het concept 'Burgerschap'

Terugkomend op de functies van het onderwijs, kan het concept 'burgerschap' diverse betekenissen krijgen, afhankelijk van het kader waarin naar dit concept wordt gekeken en afhankelijk van welk doel beoogd wordt. Abowitz en Harnish¹³⁵ hebben in hun literatuurstudie naar burgerschapseducatie zeven, elkaar deels overlappende concepten geïdentificeerd van wat 'goed' burgerschap betekent in hedendaagse Westers culturen, vooral in de Verenigde Staten. Hun focus ligt op de politiek. In hun definitie biedt burgerschap, ten minste in theorie, lidmaatschap en recht op deelname (aan het politieke systeem), waarden en identiteit, en veronderstelt het de aanwezigheid van gemeenschappelijke politieke kennis. Ze stellen dat de concepten 'liberale burger' en 'republikein' de meeste invloed hebben op hoe burgerschapseducatie vorm krijgt in de onderzochte landen. In het republikeins concept worden liefde en dienstbaarheid aan de heersende politieke gemeenschap benadrukt. Het liberale concept focust op individuele vrijheid, geeft prioriteit aan het individu om eigen definitie van 'goed leven' te kunnen vormen, herzien en nastreven, wel met respect voor anderen die dezelfde vrijheid hebben. In het liberale-politieke discours gaat burgerschapseducatie over democratische rechten, competenties en de houding van samenwerking, overleg en gedeelde besluitvorming. De auteurs stellen dat het neoliberale discours, in combinatie met de liberale marktideologie en agressief individualisme heel invloedrijk is in het algemeen in de Verenigde Staten.¹³⁶ De focus ligt op de socialisatiefunctie van het burgerschapsonderwijs: "As powerful socializing institutions, schools reproduce civic republican and liberal discourses of citizenship; together, these construct the language, values and norms of civic life in the United States today."¹³⁷ Het neoliberale gedachtegoed dat individuen vrijheid toedicht, heeft ervoor gezorgd dat het vrije markt kapitalisme kan floreren, aldus de auteurs. Democratisch burgerschap neemt daarbij een instrumentele wending om de groei van de kapitalistische markten te dienen.¹³⁸

Dit neoliberale gedachtegoed is ook in Nederland sterk aanwezig. Een illustratie daarvoor is kerndoel nr. 35 voor de leerlingen in het basisonderwijs (onderdeel 'Oriëntatie op jezelf en de wereld; Mens en samenleving'): "De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument." Dit kerndoel staat nog vóór het kerndoel dat over hun rol als burger gaat, nr. 36: "De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger." In de beschrijving van de kenmerken wordt vermeld dat deze kerndoelen gericht

¹³⁴ Biesta, "Over onderwijs, Inleiding door Gert Biesta", p.30

¹³⁵ Abowitz, K.N. & Harnish, J. "Contemporary Discourses of Citizenship". *Review of Educational Research*, Winter 2006, Vol. 76, No. 4: pp. 653–690

¹³⁶ Daardoor waarschijnlijk ook in het onderwijssysteem.

¹³⁷ Abowitz & Harnish "Contemporary Discourses of Citizenship" p. 679

¹³⁸ Abowitz & Harnish "Contemporary Discourses of Citizenship" p. 662

zijn op de voorbereiding van kinderen op de taken en rollen die ze nu al en later zullen vervullen. Via het onderwijs worden ze voorbereid om “rollen als consument, als verkeersdeelnemer en als burger in een democratische rechtstaat” te kunnen vervullen.¹³⁹

In een ander Amerikaanse onderzoek definiëren Westheimer en Kahne¹⁴⁰ drie verschillende opvattingen van ‘goed’ burgerschap: de persoonlijk verantwoordelijke burger, de deelnemende burger en de rechtvaardige burger (deze laatste opvatting wordt het minst nagestreefd in de praktijk). Het uitgangspunt is dat de burger in staat moet zijn sociale problemen op te lossen en de maatschappij te kunnen verbeteren. Daarvoor is ‘de persoonlijk verantwoordelijke burger’ eerlijk, heeft een goed karakter, neemt haar/zijn verantwoordelijkheid en is een gezagsgetrouw lid van de gemeenschap. De deelnemende burger participeert actief en neemt leiderschap in gevestigde systemen en gemeenschapsstructuren. De rechtvaardige burger is kritisch over gevestigde systemen en structuren die onrechtvaardigheid in stand houden.¹⁴¹

Westheimer en Kahne verwijzen naar Connolly die betoogt dat opvattingen over democratie en burgerschap zijn betwist, en dat er is geen breed geaccepteerd concept is. Maar omdat de belangen zo groot zijn, worden de discussies voortgezet. De opvatting wat goed burgerschap betekent is verbonden met de vraag wat een goede maatschappij betekent. De auteurs zijn ervan overtuigd dat de enge en vaak ideologisch conservatieve opvattingen van burgerschap die ingebed zijn in burgerschapsonderwijs politieke keuzes en hun consequenties weerspiegelen. Ze pleiten niet voor neutraal onderwijs, maar wel voor expliciete aandacht voor de achterliggende (politieke) overtuigingen. De keuzes die gemaakt worden hebben immers consequenties voor het soort samenleving dat er uiteindelijk door wordt gecreëerd.¹⁴²

3.4 Alliantie burgerschap

Ook in Nederland worden er onderzoeken gedaan naar burgerschapsonderwijs. Toen in 2006 burgerschapsonderwijs een wettelijke status kreeg, bleek dat er weinig kennis beschikbaar was om de invulling van deze taak op te kunnen baseren. Op dat moment is de Alliantie Burgerschap ontstaan, uit de samenwerking tussen de Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit van Amsterdam, Universiteit voor Humanistiek, SLO, Inspectie van het Onderwijs en Cito, aangevuld met deelnemende scholen. Het doel van de Alliantie is om bij te dragen aan het inzicht in de wijze waarop scholen in de praktijk invulling geven aan de opdracht burgerschapsonderwijs. De Alliantie heeft haar eerste onderzoeksresultaten in 2010 gepubliceerd,¹⁴³ en in 2014 is de tweede fase van hun onderzoek gestart. Daarvan zijn nog¹⁴⁴ geen resultaten bekend.

De Alliantie zet geen vraagtekens bij de opdracht zoals die geformuleerd is door de overheid, ze neemt alle onderliggende aannames en uitgangspunten¹⁴⁵ over. Ze benoemt dat de opdracht tot

¹³⁹ *Kerdoelen primair onderwijs*, (Den Haag: OCW/SLO, 2006) p. 47,48, 51

¹⁴⁰ Westheimer, J. & Kahne, J. “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, *American Educational Research Journal*, Summer 2004, Vol. 41, No. 2, pp. 237–269

¹⁴¹ Westheimer & Kahne, “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, p. 240

¹⁴² Westheimer & Kahne, “What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”, p. 237-238

¹⁴³ J. Peschar, et al. *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*, (Antwerpen-Apeldoorn: Garant 2010), p.38

¹⁴⁴ 7 april 2018

¹⁴⁵ Een van de uitgangspunten is dat de realisering van de opdracht tot bevordering van actief burgerschap dient binnen het bestaande budget te worden gerealiseerd, omdat de burgerschapsopdracht gezien moet worden als explicitering van de vormende taak die scholen al lang doen. Dijkstra, A.B. et al. “Scholen voor burgerschap? Een

burgerschapsonderwijs “gemotiveerd is vanuit het belang van bevordering van burgerschap en integratie, vanwege de afgenomen betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid.”¹⁴⁶ Ze stelt in lijn met de Onderwijsinspectie dat het onderwijs twee taken heeft,¹⁴⁷ namelijk kwalificatie (voorbereiding op vervolgonderwijs en beroep) en socialisatie (normen en waarden eigen maken om in de samenleving te kunnen functioneren). Deze twee taken vormen de essentie van de bijdrage van onderwijs aan maatschappelijke samenhang en sociale cohesie. Binnen de invloedssfeer van de scholen onderscheidt de Alliantie verschillende dimensies van integratie waarbij de sociaal-economische integratie (arbeidsmarktpositie) als heel belangrijk genoemd wordt. Centraal staat de vraag hoe ver scholen de participatie van de leerlingen aan de samenleving kunnen stimuleren en hen de nodige competenties kunnen leren. De Alliantie stelt dat het van belang is dat het onderwijs ook bijdraagt aan de overdracht van het dominante waardensysteem.¹⁴⁸

De Alliantie erkent en benoemt dat sociale integratie van allerlei factoren afhankelijk is. Daarom is de ‘unieke’ bijdrage van de school niet gemakkelijk te isoleren en te meten. Er is wel een centrale veronderstelling dat socialisering op school een belangrijke determinant is van cohesie in de samenleving. Deze veronderstelling omvat de aannames dat er een causaal verband gelegd kan worden tussen maatschappelijke cohesie en persoonlijke kenmerken die (gedeeltelijk) door het onderwijs te beïnvloeden zijn, en dat deze persoonlijke kenmerken vervolgens voldoende stabiel zijn om het langdurige effect van (normatieve) socialisering te kunnen bereiken. Het is gebaseerd op het idee dat socialisering op school doorwerkt in het latere denken en doen van mensen, hoe ze zich in de maatschappij gedragen. Aangezien persoonsvorming niet alleen op school gebeurt, is het de vraag of het onderwijs (in het algemeen) voldoende krachtig is “voor een effectieve of corrigerende bijdrage aan maatschappelijke samenhang”.¹⁴⁹ Met andere woorden: hoe duurzaam is het effect van de socialisering op school op het gedrag van de leerlingen? Het onderzoek van de Alliantie richt zich op de effectmeting van kennis, houding en vaardigheden die leerlingen zich eigen maken, op de leerdoelen die scholen kunnen stellen, op de pedagogische en didactische wijze van lesgeven en op de kenmerken van scholen met relatief goede scores op hun burgerschapsopdracht.¹⁵⁰

Als onderdeel van oriëntatie op internationale ervaringen heeft de Alliantie een literatuurstudie¹⁵¹ gedaan naar de effecten van burgerschapseducatie op burgerschap. De gekozen literatuur is geclassificeerd in termen van vier sociale taken die exemplarisch zijn voor de alledaagse burgerschapspraktijk van jongeren in een democratische samenleving. Deze vier sociale taken zijn: democratisch handelen (deze is weer gesplitst in politieke en sociale dimensies), maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. Op basis van de resultaten kunnen de onderzoekers geen harde uitspraken doen over welke vorm van burgerschapseducatie het beste werkt. Ze constateren dat het bevorderen van burgerschap niet gerealiseerd is met het aanbieden van één losstaand programmaonderdeel. Wel vonden ze het opvallend dat onderzoeken naar effecten

inleiding” in *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* ed. J. Peschar, et al. (Antwerpen-Apeldoorn: Garant 2010), p.30

¹⁴⁶ Dijkstra, et al. “Scholen voor burgerschap?”, p.30

¹⁴⁷ Ze noemen de derde, subjectivering van Biesta niet.

¹⁴⁸ Dijkstra, et al. “Scholen voor burgerschap? Een inleiding”, p.24-25

¹⁴⁹ Dijkstra, et al. “Scholen voor burgerschap? Een inleiding”, p.27-28

¹⁵⁰ Dijkstra, et al. “Scholen voor burgerschap? Een inleiding”, p.34-35

¹⁵¹ Geboers, E. et.al. “Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief” in *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* ed. J. Peschar, et al. (Antwerpen-Apeldoorn: Garant 2010), p.267-287

van burgerschapseducatie op het omgaan met conflicten en reflectie nagenoeg ontbreken. Terwijl in hun ogen deze sociale taak en competentie essentieel zijn voor “het bevorderen van *kritisch* burgerschap, en daarmee voor de instandhouding en de vernieuwing van een democratische samenleving waarin verschillende groepen burgers met veelal uiteenlopende en ook tegenstrijdige belangen moeten samenleven.”¹⁵²

In haar conclusie raadt de Alliantie scholen aan om keuzes te maken, een visie op burgerschap te ontwikkelen en een meerjarenplan te maken, rekening houdend met de identiteit van de school, de samenstelling van de leerlingen en met de implementatiemogelijkheden van de school. Volgens de Alliantie gelden voor burgerschapsonderwijs dezelfde uitdagingen als voor alle andere onderwijsvernieuwingen. Daarvoor zijn twee factoren belangrijk: geduld en effectieve samenwerking. De houding van de leraren is belangrijk: wanneer de leerkrachten het probleem erkennen, het idee hebben dat ze zelf iets aan de oplossing kunnen doen, wordt hun bereidheid om te veranderen groter. Zorgvuldige communicatie is een voorwaarde om tot een samenhangende leerplanvernieuwing te kunnen komen.¹⁵³

Relevant voor mijn onderzoek is dat de Alliantie specifiek een instrument noemt die binnen de schoolpanels is ontwikkeld en wordt gebruikt om conflicten vreedzaam te kunnen oplossen: debatteren. Ze noemt debatteren een vorm die onlosmakelijk verbonden is met het functioneren van de democratische rechtsstaat.¹⁵⁴ Op de website van SLO wordt het debatteren aangeduid als een voorbeeld van het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Volgens SLO is debatteren geen wedstrijd, ook al wordt het door menigeen wel zo beleefd, maar een vaardigheid die leerlingen kunnen leren en toepassen. Debatteren wordt gezien als een kenmerk van de democratische rechtsstaat en van het proces van politieke besluitvorming. De verwachting is dat leerlingen, door te leren debatteren, ervaring kunnen opdoen met enkele basiswaarden van de democratische rechtsstaat: de vrijheid van meningsuiting, het omgaan met tegenstellingen en het vreedzaam oplossen van conflicten.¹⁵⁵

3.5 ‘Normative Professionalization’

Een andere Nederlandse onderzoeksgroep, ‘Normative Professionalization’ onder de leiding van Cok Bakker en Nicolina Montesano Montessori, voert een onderzoek uit naar de vraag “wanneer vinden we educatie goed?”¹⁵⁶ De focus van deze onderzoeksgroep ligt bij de leraar, hoe leraren complexe situaties in het onderwijs ervaren en vooral hoe ze er mee omgaan. Uitgangspunt is dat goed onderwijs afhankelijk is van de persoonlijke vaardigheden van de leraar, of hij/zij een rolmodel kan zijn voor een heterogene groep studenten, en of de leraar daarbij in staat is om vaak morele beslissingen te kunnen nemen. Vakkennis alleen is onvoldoende voor goed onderwijs. Dat de leraar morele besluiten moet kunnen nemen, maakt dat hij/zij nooit neutraal kan zijn. Daarom ligt de focus van het onderzoek bij de persoonlijke, moreel geladen dimensie van het lerarenberoep. Het is zoeken naar de balans tussen de instrumentele benadering (de leraar als instrument van het onderwijs) en de normatieve professional

¹⁵² Geboers, et.al. “Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief”, p.283

¹⁵³ Hooghoff, H. & Bron, J. “Schoolontwikkeling en actief burgerschap” *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* ed. J. Peschar, et al. (Antwerpen-Apeldoorn: Garant 2010), p. 289-310

¹⁵⁴ Hooghoff & Bron, “Schoolontwikkeling en actief burgerschap”, p. 299

¹⁵⁵ Website SLO “Debatteren”, gepubliceerd op 4 december 2015, geraadpleegd op 1 juni 2018, <http://burgerschapindeschool.nl/onderwijsaanbod/debatteren>

¹⁵⁶ Bakker, C. & Montesano Montessori, N. (eds.), *Complexity in Education - From Horror to Passion*, (Sense Publishers: Rotterdam 2016)

(de leraar beschikt over een instrumentarium, en zet dat in als een subjectieve professional). Bakker benadrukt in de inleiding van het boek dat wat kinderen op school leren niet alleen afhankelijk is van het schoolsysteem maar ook van het wereldbeeld van de leraren zelf. Gebeurtenissen en feiten staan niet los op zichzelf, ze zijn altijd oorzaak en gevolg van wat er eerder is gebeurd. Daarom kan kennis niet beschouwd worden als objectief verschijnsel buiten de persoon, maar is zij altijd verbonden met de context waarin die wordt gebruikt. De vraag dan wat goede educatie is, kan niet eenvoudig beantwoord worden. Het kan wel gezegd worden dat de leraar een sleutelrol heeft bij het ontstaan van goed onderwijs.¹⁵⁷

Waar de Alliantie Burgerschap de onderwijsopdracht en de onderliggende uitgangspunten overneemt, is de onderzoeksgroep Normative Professionalization heel kritisch over de opstelling van de Nederlandse overheid. Ze stellen dat er een dominante, stille ideologie aanwezig is (zelfs breder dan Nederland), die niet expliciet gemaakt is en waarvoor niemand verantwoordelijkheid neemt. Er wordt een ingebeelde, uniforme en transparante sociale orde voorgesteld, waarbij pluraliteit, *vita activa*¹⁵⁸ (reeks van menselijke activiteiten) buiten beschouwing wordt gelaten, complexiteiten zijn gemarginaliseerd en worden verbannen naar de private sfeer. Deze houding heeft geleid tot een sterke voorkeur voor een instrumenteel en voorspelbaar onderwijs, die verder opgelegd wordt aan alle EU-landen door de verschillende verdragen en descriptoren.¹⁵⁹ Er worden strenge standaarden ontwikkeld voor basiskennis, vaardigheden en competenties die de kinderen zich eigen moeten maken en er zijn verplichte toetsen om ze te kunnen meten. De Onderwijsinspectie richt zich op de mate waarin deze standaarden worden gevolgd. In het algemeen wordt in het instrumentale onderwijs weinig ruimte gelaten voor emoties, voor expressie, voor het ontwikkelen van eigen normen en waarden, en voor de moed om deze te testen en in praktijk te kunnen brengen. De nadruk in het onderwijs ligt te veel bij de cognitieve aspecten. Creativiteit, intuïtie, interactie en emoties worden niet als bronnen van kennis gezien. Methoden die gericht zijn om deze laatste vaardigheden te kunnen ontwikkelen, bijvoorbeeld theater, muziek, verhalen vertellen staan onder budgettaire druk.¹⁶⁰

3.6 Virtuosoic citizenship

De bijdrage van Gertie Blaauwendraad, 'Virtuosoic Citizenship'¹⁶¹ gaat specifiek over burgerschapseducatie. Zij focust op de vraag hoe de relatie met onbekenden binnen het publieke domein moet worden geïntegreerd in burgerschapsonderwijs, zodat dit aspect van het leerplan bijdraagt aan de uniciteit van de kinderen. Met uniciteit bedoelt ze de onvervangbaarheid van iemand, de unieke reactie van de persoon in een specifieke situatie wanneer een beroep wordt gedaan op de persoon. Het gaat hier niet om de individualiteit maar de verantwoordelijkheid van de mens: hoe reageer je? Goed burgerschap komt volgens haar tot uitdrukking in het publieke domein, waar onbekenden elkaar ontmoeten en via deze ontmoetingen vormgeven aan de maatschappij. Ze stelt, de visie van Biesta

¹⁵⁷ Cok Bakker, "Professionalization and the quest how to deal with complexity" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. C. Bakker & N. Montesano Montessori, (Sense Publishers: Rotterdam 2016) p.11-29

¹⁵⁸ Hier wordt Hannah Arendt geciteerd. Zij bedoelt onder *vita active* drie basis activiteiten van de mens: 'labour', 'work' en 'action'. Zuurmond, A. "Teaching for Love of the World" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. Bakker, C. & Montesano Montessori, N., (Sense Publishers: Rotterdam 2016) p.56-57

¹⁵⁹ Internationaal gehanteerde beschrijvingen van eindkwalificaties voor Bachelor en Masteropleidingen.

¹⁶⁰ Montesano Montessori, N. & Bakker, C. "Final reflections and conclusions" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. Bakker, C. & Montesano Montessori, N., (Sense Publishers: Rotterdam 2016)

¹⁶¹ Blaauwendraad, G. "Virtuosoic Citizenship" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. Bakker, C. & Montesano Montessori, N., (Sense Publishers: Rotterdam 2016) p.75-96

volgend, dat persoonsvorming, (subjectivering) een groot domein is van het onderwijs, naast kwalificatie en socialisatie.

Haar uitgangspunt is dat mensen irrationeel kunnen reageren wanneer ze de realiteit als complex en raar ervaren. Vervolgens speelt de manier waarop mensen complexe situaties ervaren en interpreteren, een cruciale rol en heeft dat een bepalend effect op hun vermogen om verstandig te kunnen reageren binnen het publieke domein. Ze citeert Nussbaum die zegt dat de complexiteit van de realiteit ontkend wordt in het onderwijs en dat daardoor een stille crisis wordt gecreëerd. Stil, omdat bepaalde perspectieven als vanzelfsprekend worden gepresenteerd en gebruikt, zonder de onderliggende keuzes te expliciteren. Bovendien worden alternatieve opvattingen niet geïdentificeerd of besproken. Met de crisis bedoelt ze dat het onderwijs wordt gezien als een instrument om het bruto nationaal product te kunnen verbeteren, de kinderen worden zelf een instrument om later bij te dragen aan de economische groei, in plaats van de kinderen op te leiden tot uitgesproken, kritische burgers die in staat zijn het hoofd te kunnen bieden aan de complexe, mondiale problemen van het leven. Blaauwendraad verwijst ook naar Kunneman die zegt dat de complexe problemen niet meer binnen het publieke domein worden gedefinieerd maar ze worden verdrongen naar het privé-domein. Kunneman ziet dat als gevolg van de neoliberale agenda die sinds de jaren 80 (van de twintigste eeuw) heerst, die de nadruk legt op efficiëntie, (eigen) verantwoordelijkheid, maakbaarheid, meetbaarheid en transparantie. Betekenisgeving en menselijkheid staan onder druk. Juist wanneer deze laatste twee weer in het publieke domein mogen verschijnen, worden discussies over complexe ethische, morele en politieke vraagstukken mogelijk. De behandeling van dit soort onderwerpen vragen tijd, en ze leiden uiteindelijk tot wijsheid.¹⁶²

Omgaan met gevoelige, complexe issues kan als pijnlijk ervaren worden. Deze pijn maakt mensen passief of maakt dat mensen zich afkeren van een situatie. Door de pijn te negeren wordt echter de realiteit ontkend, en wordt een kans gemist, namelijk om door een leerproces te doorlopen kan transformatie worden bereikt. In de introductie leggen Bakker en Montesano Montessori deze beweging uit als:

moving from a dolor to an amor complexitatis. Education is inherently a complex activity, which entails dealing with unexpected, unpredictable situations. One tendency could be to avoid dealing with the complexity, by denying it or by further increasing the systemic approach, for instance by prohibiting or punishing unexpected behaviour by a student. What we explore in this book is what happens in situations where an amor complexitatis is shown: the willingness of a professional to embrace the complexity or to at least to engage with it.¹⁶³

Blaauwendraad voegt toe, dat het omarmen van de complexiteit van de realiteit de vrijheid geeft om de pijn die daarmee gepaard gaat te erkennen en om het productief te kunnen benaderen.¹⁶⁴

3.7 Virtuosoic citizenship in burgerschapsonderwijs

In haar zoektocht naar goede burgerschapseducatie, die recht doet aan de uniciteit van kinderen, beschrijft Blaauwendraad drie concepten van burgerschapseducatie volgens het model van

¹⁶² Blaauwendraad, "Virtuosoic Citizenship", p.75-78

¹⁶³ Bakker, C. & Montesano Montessori, N. "Introduction" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. Bakker & Montesano Montessori, (Sense Publishers: Rotterdam 2016) p.5

¹⁶⁴ Blaauwendraad, "Virtuosoic Citizenship", p.79

Leenders & Veugelers: aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch. De aanpassingsgerichte burgerschapseducatie hecht meer belang aan de gemeenschap dan aan het individu. De burger is voornamelijk lid van een gemeenschap en wordt niet beschouwd als een autonoom mens. De taak van de burger is dan ook om zich aan te passen aan de gemeenschap, om een fatsoenlijk en sociaal betrokken burger te worden. De kritiek van Blaauwendraad hierop is dat de uniciteit van het kind niet wordt aangemoedigd. Dit type is het tegenovergestelde van het volgende concept, namelijk: de individualistische burgerschapseducatie. Daarin ligt de focus op de optimale ontwikkeling van het individu. Bij deze burgerschapseducatie gaat de aandacht naar de autonome burger. Het belangrijkste is dat de burger kritisch en onafhankelijk oordelen en besluiten leert nemen, en rationeel leert handelen in het algemeen. Omdat het vooral om de bescherming van de autonomie gaat, is er geen ruimte om de eigen opvattingen met anderen te delen, er komt dus geen gedeelde complexe realiteit tot stand. Hier gaat het niet om te leren verantwoordelijkheid te nemen voor het algemeen welzijn, maar alleen voor het eigen persoonlijk gewin. Het derde concept wordt gezien als de combinatie van de eerste twee, waarbij aandacht is voor zowel het individu als voor de gemeenschap. Bij dit concept wordt democratisering geïnterpreteerd als het verband leggen tussen de individuele rechten en sociale plichten. Het individu wordt gezien als een sociaal wezen dat op een kritisch betrokken en actieve manier bijdraagt aan de samenleving. Blaauwendraad zegt over dit laatste concept, dat het lijkt alsof deze wel recht doet aan de complexiteit van de realiteit en de uniciteit van de leerling, maar dat het in de praktijk gaat om de bijdrage van de burgers aan de bestaande maatschappijstructuur.¹⁶⁵ Op basis van de rapporten van het Onderwijsraad (2003 en 2012) en van de Onderwijsinspectie (2006, 2008) zegt Blaauwendraad dat de overheid eerst burgers volgens het eerste concept, aanpassingsgericht, als ideaal heeft gezien; later is dat verschoven naar kritisch-democratisch burgerschap. Democratie wordt door de overheid gezien als enig leidend principe voor goed burgerschap, democratie wordt gezien als de waarde, het middel en het doel. Het tekort aan democratie moet verholpen worden door meer democratie. Haar grote kritiekpunt op de adviezen van de Onderwijsraad en Onderwijsinspectie richting de overheid is dat daarin burgerschap beschouwd wordt als een middel om problemen in de samenleving op te lossen, de afbrokkelende sociale banden, de toename van het aantal immigranten en het proces van individualisering. De focus ligt op sociale integratie, voor de immigranten zelfs assimilatie (socialisatie): het leren omgaan met de complexiteit van de samenleving (subjectivering) krijgt geen aandacht.¹⁶⁶ Omdat ze niet tevreden is met de bestaande educatiemodellen, introduceert zij het concept van 'Virtuoos burgerschap', op basis van 'praktische wijsheid'.

In haar visie leren de leerlingen in burgerschapsonderwijs de 'virtue of wisdom' of ergens anders genoemd als 'practical wisdom', het meesterschap over praktische wijsheid. Een wijs persoon is in staat een oordeel te vellen over wat juist en verkeerd is in een bepaalde (complexe) situatie. Leerlingen leren tijdens de lessen over universele regels waaraan ze hun eigen opvattingen kunnen toetsen. Ze verwijst naar de theorie van 'pedagogy of interruption' van Biesta, waarin hij voor het begrip van transcendentie in het onderwijs pleit. In de visie van Biesta is het onderwijs een geschenk van de leraar aan de leerling, maar de leraar die alles uitlegt is de grootste belemmering in het proces van persoonsvorming. Het onderwijs moet kinderen stimuleren om hun inlevend vermogen te kunnen ontwikkelen en ze leren keuzes maken, die ze vervolgens weer nodig zullen hebben als burgers in het publieke domein. Vrijheid is cruciaal, omdat vrijheid een voorwaarde is om eigen morele keuzes te kunnen maken.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Blaauwendraad, "Virtuosity Citizenship", p.82

¹⁶⁶ Blaauwendraad, "Virtuosity Citizenship", p.85-86

¹⁶⁷ Blaauwendraad, "Virtuosity Citizenship", p.90

De ontwikkeling tot een virtuoos burger is een continu proces van oefenen en dat blijft niet beperkt tot burgerschapsonderwijs: dezelfde filosofie moet ook in de andere vakken naar voren komen, bijvoorbeeld door ruimte voor verschillende perspectieven in geschiedenislessen. Het doel is om ruimte te creëren waarin een kritisch debat met verschillende meningen plaats kan vinden. In de ogen van Blaauwendraad is een burger virtuoos wanneer zij/hij de vaardigheid eigen heeft gemaakt om op te staan in een situatie waarin een moreel beroep op haar of hem wordt gedaan in het publieke domein. De term 'virtuoos burgerschap' staat daarmee voor het vermogen om te handelen met wijsheid, moed en gematigdheid in het publieke domein ten opzichte van de onbekende ander. Blaauwendraad pleit voor de educatie van virtueuze burgers, voor de focus op de ontwikkeling van wijsheid in de opvoeding van adolescenten tot virtueuze burgers met drie doelen. Het eerste doel betreft menselijkheid. Elk mens heeft bestaansrecht. Een virtuoos burger gaat verder dan de focus op de ontwikkeling van het eigen zelfbeeld en de sociale vaardigheden (visie van de overheid). Een virtuoos burger heeft haar/zijn rationele oordeelsbekwaamheid ontwikkeld, en die is gebaseerd op de principes van gelijkheid en rechtvaardigheid. Hiermee hoopt Blaauwendraad irrationele, instinctieve acties uit te sluiten. Als tweede doel ziet zij de school als een ruimte van vrijheid die bedoeld is als een slijpsteen voor de geest, waar pluraliteit niet moet worden opgelost maar een voorwaarde is voor studenten om zich te kunnen ontwikkelen. En het derde doel is dat virtueuze burgers willen dat deze pluraliteit blijft bestaan in de samenleving.¹⁶⁸

Uit het stuk van Blaauwendraad komt het beeld van de mens als een rationaal wezen naar voren: door educatie kan de mens wijs worden en leren rationeel te handelen. Helaas vertelt Blaauwendraad in haar pleidooi niet wat haar criteria zijn voor wijsheid. Wijsheid is, net als 'goed', een subjectief begrip, de invulling hangt af van het wereldbeeld van de beoordelaar. Mijn tweede kanttekening betreft de (ir)rationaliteit van de mens. Zij begint haar betoog met de observatie dat mensen in complexe en onbekende situaties 'irrationeel' kunnen handelen. Met de ontwikkeling van virtuoos burgerschap hoopt ze irrationele, instinctieve acties uit te sluiten. Of een actie wel of niet 'irrationeel' is, hangt weer af van degene die er een oordeel over velt en van haar of zijn wereldbeeld. Biesta geeft hier een mooi voorbeeld van, specifiek over het onderwerp democratie. Hij noemt kiezen voor democratie niet rationeel of irrationeel, het is een keuze. Daarom moeten degenen die tegen democratie zijn, niet gezien worden als irrationeel maar simpelweg als tegenstanders van democratie. Biesta waarschuwt specifiek om bewust te worden van het feit dat de scheidingslijn tussen rationaliteit en irrationaliteit niet samenvalt met hoe over iets, in dit geval over democratie, wordt gedacht.¹⁶⁹ In de volgende alinea staat het gedachtegoed van Biesta centraal.

3.8 Burgerschapseducatie – visie van Biesta

Biesta stelt de vraag: wie is een goede burger? Degene die in het systeem past, of juist degene die tegen de stroom ingaat? Het antwoord hangt af van hoe naar de burger wordt gekeken. Gaat het om een politieke of sociale identiteit? De twee perspectieven moeten niet samengevoegd worden, want zij kijken verschillend naar twee bepalende factoren, namelijk pluraliteit en diversiteit. De sociale uitleg van burgerschap ziet pluraliteit en diversiteit vooral als een probleem, als factoren die de stabiliteit van de samenleving bedreigen. Daarom wordt bij deze benadering de nadruk gelegd bij burgerschapseducatie

¹⁶⁸ Blaauwendraad, "Virtuosity Citizenship", p.92-93

¹⁶⁹ Gert Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century" in *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, eds. Biesta G., De Bie M., Wildemeersch D., (Springer: Dordrecht 2014) p.3

op gedeelde waarden, nationale identiteit en stimuleren van sociaal gedrag, zoals bijvoorbeeld aandacht voor de burens hebben. Aan de andere kant ziet de politieke uitleg pluraliteit en diversiteit als de reden bij uitstek van democratische processen en praktijken, en daarom moeten ze gecultiveerd en beschermd worden. Deze laatste heeft de voorkeur van Biesta.¹⁷⁰ Een ander punt dat hij maakt, is dat het uitmaakt hoe we naar burgerschap als identiteit kijken. Biesta ziet twee mogelijkheden. De eerste is een zogenaamde positieve en helder gearticuleerde, stabiele identiteit van burgerschap. In de andere visie kan burgerschap als een proces van desidentificatie gezien worden op het moment dat de burger zelf als een soort politieke macht (political agency) functioneert die altijd en noodzakelijkerwijze buiten de orde verkeert.¹⁷¹ Biesta suggereert hiermee dat politieke macht alleen mogelijk is wanneer je als burger kan ontsnappen aan de voorgeschreven rollen. Je kunt het politieke systeem niet vernieuwen als je in deze rollen blijft. Het gaat dus om het verschil tussen een stabiele identiteit of een proces van verandering. Hieraan is ook een machtsconcept inherent. De eerste visie gaat uit van het idee dat burgerschapsidentiteit onderdeel is van de bestaande macht. De tweede identiteit bestaat buiten de macht om, en verhoudt zich in een soort dialectisch proces tot die macht; een identiteit die misschien de macht ontkent en juist daaraan haar identiteit ontleent.

Het antwoord op de vraag hoe we burgerschap zien als identiteit, bepaalt hoe burgerschapseducatie vorm krijgt. Wanneer burgerschap gezien wordt als een positieve, herkenbare identiteit, ligt de focus op het verwerven van kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn om deze identiteit te kunnen uiten, of voor nieuwkomers: ze te laten integreren in de bestaande sociaal-politieke orde. Wanneer burgerschap echter gezien wordt als een proces van de-identificatie, dan is het nodig om een extra dimensie toe te voegen aan de educatie. Biesta maakt onderscheid tussen de socialisatie en subjectivering (persoonsvorming) als functie van het burgerschapsonderwijs. De eerste focust op het leren wat nodig is om deel uit te kunnen maken van een bestaande sociaal-politieke orde. Bij de subjectieve opvatting van burgerschapseducatie gaat om het leren wat er komt kijken, zoals Biesta het noemt, bij het 'experiment' van de democratie. Het verschil vat hij als volgt samen: de socialisatie-functie van burgerschapsontwikkeling gaat over het leren *voor toekomstig burgerschap*, de subjectiviteitsfunctie gaat over het leren *van het huidige burgerschap*, van de huidige ervaringen met en door de betrokkenheid bij het voortdurende experiment van democratie.¹⁷²

Biesta zegt dat het 'experiment democratie' als een proces van *transformatie* gezien moet worden en hiermee benadrukt hij het open karakter van democratie. Het democratisch proces moet open zijn, niet alleen voor meer democratie, maar ook voor een ander soort democratie, waarbij democratie staat voor de transformatie van 'privé problemen' naar 'publieke issues'. In een nog breder perspectief, moet het democratisch experiment begrepen worden als een oriëntatie richting collectieve belangen en algemeen welzijn, als een oriëntatie op het *res publica*, oftewel het algemeen belang.¹⁷³ In het democratische experiment wordt gespeeld met de vraag in welke mate en in welke vorm de privé 'wil' (of wens) – en dat kan van een persoon zijn maar ook van een groep – ondersteund kan worden als collectieve behoefte? Met andere woorden: kan de privé wens gezien worden als wenselijk op het niveau van het collectief, rekening houdend met de pluraliteit van de individuele wensen en met de altijd beperkte middelen? Voor het onderscheid tussen wensen en behoeften verwijst Biesta naar Heller en

¹⁷⁰ Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century", p.2,5

¹⁷¹ Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century", p.5

¹⁷² Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century", p.6

¹⁷³ Van Dale, s.v. "Res publica", geraadpleegd op 15 april 2018, <http://uu.vandale.nl.proxy.library.uu.nl/zoeken/zoeken.do>

Fehér.¹⁷⁴ Zij definiëren wensen als aspiraties die gebaseerd zijn op het beeld van sociale macht, rijkdom of roem. Alle persoonlijke wensen zijn bepaald vanuit een externe bron, dit in tegenstelling tot de behoeften, die van binnenuit komen. Behoeften zijn gebaseerd op universele en generale waarden, ze kunnen niet bevredigd worden door sociale macht, rijkdom of roem. Gelijkwaardigheid, vrijheid en wederzijds respect en erkenning voor elkaar zijn voorbeelden van behoeften, waarden van zelfbeschikking. Voor dit proces verwijst Biesta naar Zygmunt Bauman die zegt dat in dit proces privéproblemen worden vertaald in de taal van publieke kwesties, en dat tegelijkertijd openbare oplossingen worden gezocht voor privé problemen. Door betrokken te worden bij het democratische experiment worden niet alleen de *problemen* van mensen getransformeerd, maar ook de *mensen* zelf [cursief door Biesta, IJ]. Vooral omdat het proces de potentie heeft om democratische subjectiviteit en politieke macht te verwekken.¹⁷⁵

Dit democratisch experiment is niet alleen een proces van transformatie, het is ook een leerproces. Burgerschapseducatie in de zin van persoonsvorming is niet lineair; je wordt niet opgeleid van 'niet-burger' tot 'burger', maar verandert mee met de feitelijke ervaringen van mensen met burgerschap en met hun betrokkenheid bij de democratische experimenten. Het is recursief en cumulatief: alles wat er geleerd is, wordt weer in praktijk gebracht en alles wat er geleerd is, blijft onuitwisbaar en kan in de toekomst een rol spelen bij verschillende situaties. Biesta geeft aan, dat de ervaringen bij het democratisch experiment positief maar ook negatief kunnen zijn. Het is niet realistisch om te verwachten dat wanneer mensen betrokken zijn bij het democratische experiment, ze dan altijd volgens de democratische spelregels willen handelen. Het tegenoverstelde kan ook een uitkomst zijn. Deze manier van burgerschapseducatie hoeft niet per se in een school plaatsvinden en is ook niet alleen bedoeld voor kinderen en jongeren. Biesta stelt dat het democratisch experiment in alle publieke ruimtes opgevoerd mag worden zodat mensen ervan kunnen leren.

Biesta ziet wel twee bedreigingen voor het democratisch experiment. Ten eerste, dat het publieke domein overgenomen wordt door de logica van de markt, waarin burgers omgevormd worden tot klanten van publieke services en ze een keuze krijgen. Deze keuze verloopt echter niet volgens het democratisch concept: het mist de component van transformatie, de keuzes overstijgen het niveau van persoonlijke wensen niet. Het gaat dan om de keuze uit een voorgeschoteld menu in plaats van een collectief besluit over wat er op het menu zou moeten staan. De tweede bedreiging is, dat burgers het democratisch experiment als een publieke plicht en de betrokkenheid als een last kunnen ervaren en daartegen kunnen protesteren, door bijvoorbeeld niet te stemmen bij de verkiezingen. Afname van lidmaatschap van politieke partijen, algemene afname van interesse voor politieke zaken wordt gezien als blijk hiervan. In Biesta's lezing wordt deze trend gezien als de oorzaak van de huidige crisis van de democratie. Deze manier van denken past in de huidige socialisatie functie van burgerschapsonderwijs, waar goede burgers opgeleid moeten worden en op hun beurt als goede burgers voor een goede democratie moeten zorgen. Biesta draait dit beeld echter om en ziet deze trend van burgers die zich terugtrekken van hun actieve burgerschap als resultaat van de crisis. Biesta: "By replacing democracy with choice, by letting the logic of the market into the public domain, and by giving up on the idea that democracy is ultimately about transformation, the possibilities for the enactment of democratic citizenship begin to disappear." In plaats van te roepen dat we betere burgers nodig hebben om betere democratie te krijgen, zegt Biesta dat we meer en betere democratie nodig hebben om betere burgers te

¹⁷⁴ Heller, Á., & Fehér, F. *The postmodern political condition*. (Columbia University Press: New York 1989) p.22-9

¹⁷⁵ Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century", p.6-7

krijgen.¹⁷⁶ Biesta pleit voor een andere soort burgerschapseducatie waarin de aandacht meer bij de persoonsvorming (subjectificatie) ligt dan bij socialisatie. Subjectificatie, in tegenstelling tot socialisatie, gaat niet uit van de veronderstelling dat mensen eerst kennis en vaardigheden moeten verweven, (er is geen diploma voor democratie), om deel te kunnen nemen aan het experiment democratie. Biesta benadrukt wel, dat democratie niet grenzeloos en volledig open is. Meedoen aan het experiment van de democratie moet altijd plaatsvinden met verwijzing naar de democratische waarden van gelijkheid en vrijheid.¹⁷⁷

Het belang van persoonsvorming, identiteit, wordt ook vanuit een andere invalshoek, vanuit het belang van sociale veiligheid belangrijk gevonden, zoals dat blijkt uit het volgend onderzoek.

3.9 De rol van identiteit bij radicalisering

In het onderzoek van Sieckelinck en de Winter¹⁷⁸ komt het belang van identiteit naar voren. Jongeren in de puberteit zitten in het proces van identiteitsvorming, ze zoeken houvast, een doel in hun leven, het gevoel van ergens bij te horen, een duidelijke identiteit. Radicale groepen kunnen aantrekkelijke alternatieven bieden. Jongeren hebben een constructieve en krachtige pedagogische omgeving nodig waar ze begeleiding kunnen krijgen in hun ontwikkelproces. Een van de aanbevelingen luidt als volgt: “Ontwikkel onderwijsprogramma’s gericht op bewustwording met betrekking tot radicalisering. Besteed niet alleen aandacht aan weerbaarheid maar leer jongeren ook hoe je langs vreedzame weg kunt vechten voor je idealen.”

Het rapport is in opdracht van Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV) tot stand gekomen, maar de auteurs waarschuwen dat het weinig zinvol is radicalisering enkel vanuit een veiligheidsperspectief te benaderen. Ze benoemen dat achter radicalisering vaak behoeftes liggen die met de overgang van jeugd naar volwassenheid gepaard gaan, en stellen dat een pedagogische bijdrage aan dit vraagstuk er goed aan doet om van die complexe realiteit uit te gaan.

3.10 Analyse en conclusie

Burgerschapseducatie levert in de huidige vorm niet de (door de overheid) gewenste resultaten op. Na een decennium van verplichte burgerschapseducatie luidt de conclusie van de Onderwijsinspectie dat het onderwijs gericht op bevordering van burgerschap weinig planmatig (“patchwork”) en weinig doelgericht is.¹⁷⁹ Daarbij wordt meteen het vraagteken geplaatst: wordt het ‘juiste’ doel wel nagestreefd? In de huidige opzet wordt burgerschapsonderwijs vooral gezien als een middel om problemen in de samenleving op te lossen, zoals de afbrokkelende sociale banden, de toename van het aantal immigranten en het proces van individualisering. Het onderwijs wordt als een instrument gezien. Het systeem, de democratie, is het doel geworden, misschien nog meer zoals Blauwendraad dat schreef: de waarde, betekenis en het doel.¹⁸⁰ Persoonsvorming, identiteitsontwikkeling, wordt door de overheid niet als een expliciete taak van het onderwijs genoemd. Uit mijn analyse blijkt echter, dat de

¹⁷⁶ Biesta, “Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century”, p.9

¹⁷⁷ Biesta, “Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century”, p.10

¹⁷⁸ Sieckelinck, de Winter red., *Formers & families, Transitional journeys in and out of extremisms in the United Kingdom, Denmark and The Netherlands* p.8-9

¹⁷⁹ Onderwijsinspectie *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*, p.25

¹⁸⁰ Blauwendraad, “Virtuositic Citizenship”, p.85

overheid impliciet een groepsnorm poogt te creëren waar de individuele normen gespiegeld kunnen worden.

De oplossingen om 'betere' burgerschapseducatie te kunnen bieden wordt gezocht in het zoeken per school naar een visie hoe burgerschapseducatie op de betreffende school er uit moet zien, in combinatie met een meerjarenplan.

Suggesties om burgerschapsonderwijs over een andere boeg te gooien zijn er ook. Het huidige onderwijsbeleid mist een essentieel onderdeel: persoonsvorming of zoals Biesta dat noemt, subjectivering. Sieckeling en De Winter pleiten daar ook voor. Sieckeling en De Winter adviseren een onderwijsprogramma te ontwikkelen dat gericht is op bewustwording met betrekking tot radicalisering, maar het is twijfelachtig of dat zou werken. Zoals de Alliantie het verwoordt: burgerschap wordt niet gerealiseerd met het aanbieden van één losstaand programmaonderdeel. Deze conclusie kan ook worden getrokken uit de bestudering van de identiteitstheorieën, die laten zien hoe complex de menselijke identiteit en het gedrag is. Biesta pleit voor het democratisch experiment, dat uiteindelijk tot transformatie moet leiden, niet alleen van de problemen maar ook van de mensen zelf, waarbij de burgers zich leren oriënteren richting collectieve belangen en algemeen welzijn. En om dit in de besproken identiteitstheorieën te plaatsen: aandacht voor collectieve belangen en algemeen welzijn moet een gedeelde sociale norm worden.

De onderzoeksgroep 'Normative Professionalization' pleit voor de erkenning van de professionele kwaliteiten van de leraar. In plaats van de huidige instrumentele benadering (waarvoor het meetinstrument "Burgerschap meten" van de Alliantie een illustratief voorbeeld is), moet de leraar gezien worden als subjectieve professional, een vakman die de instrumenten kan gebruiken. Zoals Bakker dat schreef: de leraar *heeft* al een sleutelrol,¹⁸¹ nu deze nog in het beleid opnemen.

Biesta en de onderzoeksgroep 'Normative Professionalization' geven geen adviezen over de vraag hoe scholen concreet aan de slag zouden kunnen gaan. De Alliantie heeft geprobeerd een instrumenteel overzicht te maken van onderwijsprogramma's die effectief blijken te zijn, maar de lijst op dit moment is heel kort.¹⁸² Het valt op, dat de methode *Geweldloze Communicatie*, de inspiratie van mijn onderzoek, volledig ontbreekt in de discussies. Door bijna alle auteurs wordt benadrukt hoe belangrijk de liberale democratische rechtsstaat is. Alle aangehaalde auteurs benadrukken dat de universele waarden gelijkwaardigheid en vrijheid de basis moeten zijn van burgerschap, en dus ook van burgerschapseducatie. Ik voeg hier nog een waarde aan toe, te weten: vrijwilligheid. Vrijwilligheid vormt een belangrijke pijler in de methode *Geweldloze Communicatie*. Wanneer burgers vrijwillig binnen de grenzen van de democratische rechtstaat blijven, niet omdat het moet, maar omdat ze dat zelf willen, hebben ze geen reden om radicale opvattingen te ontwikkelen. Daarom introduceer ik deze methode als mogelijke verrijking van de discussie rondom burgerschapseducatie, en in het bijzonder betreffende het gedrag van jongeren in het klaslokaal: hoe om te gaan met radicaliserende jongeren (of met radicale uitspraken van jongeren) en met polarisatie op school.

¹⁸¹ "The teacher is a key player in the creation of good education." Cok Bakker, "Professionalization and the quest how to deal with complexity" in *Complexity in Education - From Horror to Passion*, eds. C. Bakker & N. Montessori, (Sense Publishers: Rotterdam 2016) p.18

¹⁸² "Erkende interventies," Databank Effectieve Jeugdinterventies, website van Nederlands Jeugdinstituut. Gekozen categorieën: 'Burgerschap', 'Op school', 'leeftijd 10-12 + 13-16 jaar'; 3 resultaten met de volgende titels: 'Gedrag: ik doe ertoe!', 'Gelijk=Gelijk?' en 'Tweede Wereldoorlog in Perspectief'. <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies?filter=deionderwerp&remove=true>, opgehaald op 16 april 2018.

4. Geweldloze Communicatie

De methode ‘Geweldloze Communicatie’ klinkt als een eenvoudig communicatiemodel, maar is veel meer dan dat. Volgens Rosenberg is het een levenshouding, uitgedrukt in een combinatie van een manier van denken, spreken en handelen. Het doel is een verbinding te creëren, intern met het zelf en extern met de ander, die van zodanig niveau is, dat er met mededogen (*compassionately*) gegeven en ontvangen kan worden. De basisovertuiging achter *Geweldloze Communicatie* is dat alle menselijke handelingen slechts één doel hebben en dat is om vrijwillig bij te dragen aan het eigen welzijn en dat van anderen. In die zin wordt het model ook omschreven als een spirituele praktijk.¹⁸³ In dit hoofdstuk geef ik eerst achtergrondinformatie over de methode en zijn grondlegger. Vervolgens geef ik een overzicht van de doelen en uitgangspunten van de methode. Er zijn nog niet veel onderzoeken gedaan naar deze methode en misschien is er daarom ook niet veel kritiek te vinden. Na een overzicht van de ervaringen uit de diverse buitenlandse onderzoeken en twee Nederlandse praktijkvoorbeelden benoem ik de kritiekpunten op de methode of op het gedachtegoed van Rosenberg en sluit ik af met een analyse en conclusie waarin ik aangeef hoe deze methode volgens mij gebruikt kan worden in lesmethodes rondom burgerschap en mogelijk maakt dat gevoelige thema’s, zoals radicalisering en polarisatie bespreekbaar worden.

4.1 De grondlegger en de ontstaansgeschiedenis van de methode *Geweldloze Communicatie*

De methode *Geweldloze Communicatie* is ontwikkeld door Dr. Marshall B. Rosenberg. Ondanks zijn internationale bekendheid is er nog geen biografie over Rosenberg geschreven.¹⁸⁴ Weckert¹⁸⁵ schrijft dat er geen uitgebreide informatie is te vinden over zijn levensloop en zijn professionele carrière. Rosenberg zelf refereert in zijn boeken, interviews, tv-shows, seminars en workshops wel vaak aan gebeurtenissen uit zijn eigen leven die een inspiratiebron zijn voor zijn methode, maar veel van deze verhalen kunnen slechts onnauwkeurig worden gedateerd en kunnen daardoor niet worden geverifieerd.

Desondanks is er een aantal zaken dat wel over hem bekend is. Marshall B. Rosenberg (Canton, Ohio, VS 6 oktober 1934 - Albuquerque, New Mexico, VS, 7 februari 2015) is als kind in aanraking gekomen met geweld. Hij verhuist met zijn familie in 1943 naar Detroit waar een week na zijn aankomst hevige rassenrellen uitbreken. Meer dan dertig mensen worden binnen een paar dagen gedood. Marshall en zijn familie wonen op dat moment in het epicentrum van dat geweld, ze kunnen letterlijk het huis niet uit. Later, wanneer hij naar school kan, wordt hij door klasgenoten in elkaar geslagen omdat hij een joodse naam heeft.¹⁸⁶ Dat hij in elkaar werd geslagen noemt hij in meerdere boeken, maar volgens

¹⁸³ Marshall B. Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, eBook. (Independent Publishers Group: Encinitas, CA 2005) p.16

¹⁸⁴ Ik heb zonder succes gezocht naar een biografie van Rosenberg via Google Scholar (zoekterm biography en zijn naam) en in de catalogus van de bibliotheek van de Universiteit Utrecht. Weckert onderschrijft mijn ervaring.

¹⁸⁵ Al Weckert, “Marshall B. Rosenberg: Bausteine einer Biografie, Die Grenzen der klinischen Psychologie und der Weg zu einer besseren Welt”, *Kommunikation & Seminar*, 24. Jahrgang, 4/2014, p. 14-17, opgehaald op 2 juli 2017, http://www.junfermann.de/_uploads_media/files/kus-04-2014_kompl_mon_023813.pdf.

¹⁸⁶ Informatie over de persoonlijke ervaringen van Rosenberg die hij als inspiratiebron benoemt staan in bijna elke boek van Rosenberg over *Geweldloze Communicatie* vermeld. Ik gebruik de onlinetraining van Rosenberg: Rosenberg, Marshall B. “Nonviolent Communication Training Course Marshall Rosenberg”, Session #1, Introduction, *YouTube*, lengte van de hele recording 9:07:04. Gepubliceerd op 24 augustus 2014, opgehaald op 28 september 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=O4tUVqsjQ2I>. In de bijlage is er de letterlijke transcriptie opgenomen,

Weckert¹⁸⁷ heeft Rosenberg zelf wel degelijk teruggevochten; zijn moeder zou hem geleerd hebben bij conflicten altijd zonder genade terug te slaan. Op school en op straat groeit hij uit tot een gevreesde vechtersbaas. Hij wordt een aantal keer in het ziekenhuis opgenomen als gevolg van vechtpartijen. Wanneer de Rosenbergfamilie in 1950 verhuist naar een rustiger deel van de stad, kan Marshall Rosenberg zijn middelbare school afronden. Hij wordt dan als intellectueel en als begaafd¹⁸⁸ beschouwd.

Naast het geweld heeft hij tegelijkertijd ook een andere kant van de mensheid ervaren.¹⁸⁹ Hij zag elke avond hoe zijn oom vreugdevol en met toewijding zijn geheel verlamde schoonmoeder (Marshalls oma) verzorgde. Deze herinnering heeft veel invloed op Marshall gehad. Voor de rest van zijn leven heeft hij zich beziggehouden met deze tegengestelde kanten van de mens: de (niet altijd bewuste) keuze om de ander te kwetsen of te helpen. Hij verwonderde zich over wat mensen ertoe brengt om anderen te kwetsen. Wat levert het hen op om iemand te zien lijden?¹⁹⁰ En aan de andere kant, waarom lijken sommige mensen, zoals zijn oom, er plezier in te hebben om een bijdrage te kunnen leveren aan het welzijn van iemand anders? Hoe komt het dat sommige mensen zelfs in de meest vreselijke situaties meedogend blijven? Om antwoorden te vinden op zijn vragen gaat Rosenberg psychologie studeren. Zijn verwachting is dat deze studie hem de antwoorden kan geven op de vragen, wat mensen tot geweld drijft en hoe ze geholpen kunnen worden om bij hun (volgens Rosenberg) natuurlijke staat te kunnen blijven, en dat is mededogen.¹⁹¹

Rosenberg is ervan overtuigd dat de mens een barmhartige natuur (*compassionate nature*¹⁹²) heeft. Mensen worden er blij van als zij vrijwillig een bijdrage kunnen leveren aan het geluk van de ander: “compassionate giving is what we human beings are meant to be.”¹⁹³ Met het woord ‘*compassionate*’ bedoelt hij vooral de vrijwilligheid van het geven. Geven omdat men een bijdrage wil leveren aan het welzijn van de ander en aan het eigen welzijn en niet uit schuldgevoel, schaamte, angst voor straf, als poging liefde te kopen of om te voldoen aan de verwachtingen van anderen.¹⁹⁴ Zijn levensdoel is er daarom ten eerste op gericht om zelf te leren hoe te leven als mededogend mens en vervolgens door te geven aan anderen wat hij geleerd heeft, zodat ook anderen met compassie kunnen leven.¹⁹⁵ Vanuit deze overtuiging over de natuurlijke staat van de mens trekt hij de conclusie dat mensen die geweld gebruiken geestelijk ziek¹⁹⁶ moeten zijn. Hij hoopt dat zijn studie psychologie hem in staat stelt om mensen te kunnen genezen, maar de studie levert hem geen antwoorden op de vragen die bij hem leven. Net voordat Rosenberg in 1961 aan de Universiteit van Wisconsin promoveert, leert hij van zijn

omdat hij hier systematisch ingaat op zijn eigen ontwikkeling en op de ontwikkeling van de methode *Geweldloze Communicatie*. Verwijzing naar de letterlijke transcriptie is als volgt: Rosenberg, Training Course: regelnummer(s) In dit geval regelnummers 15-28.

¹⁸⁷ Weckert, “Marshall B. Rosenberg: Bausteine einer Biografie, Die Grenzen der klinischen Psychologie und der Weg zu einer besseren Welt”, p.15

¹⁸⁸ Weckert gebruikt het woord “*hochbegabt*”, een term or concept die nog steeds onderwerp is van wetenschappelijk discussies.

¹⁸⁹ Rosenberg, Training Course: 32-41

¹⁹⁰ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.13

¹⁹¹ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.13,14,17,18

¹⁹² Rosenberg, Training Course: 48. Het woord ‘*compassionate*’ wordt vertaald als ‘mededogend’, ‘barmhartig’, ‘compassievol’.

¹⁹³ Rosenberg, Training Course: 86-87

¹⁹⁴ Rosenberg, Training Course: 111-113

¹⁹⁵ Rosenberg, Training Course: 45-49

¹⁹⁶ “My thinking was then, that people who acting violent must have some kind of mental disfunction, some kind of illness, so I would learn how to cure this illness.” Rosenberg, Training Course: 53-55

professor Michael Hakeem dat klinische psychologie wetenschappelijk beperkingen heeft: de manier waarop psychologen en psychiaters mensen diagnosticeren en de beschrijvingen die ze daarbij gebruiken kunnen vaak niet wetenschappelijk geanalyseerd worden.¹⁹⁷ Daar komt bij dat wanneer bij het diagnosticeren van mensen alleen naar het individu als zijnde ziek wordt gekeken, de invloeden vanuit de maatschappij buiten beschouwing worden gelaten. Juist deze invloeden en de manier waarop onze (westerse) maatschappij gestructureerd is, creëert juist het geweld, zo heeft zijn professor hem laten zien.¹⁹⁸

Na het behalen van zijn PhD gaat Rosenberg in een privépraktijk werken. Hij gaat door met zijn onderzoek naar de factoren die de vaardigheden van mensen beïnvloeden om compassievol te kunnen blijven. In de praktijk merkt hij, dat de methodes die hij geleerd heeft op de universiteit, zoals bijvoorbeeld psychotherapie, niet effectief zijn: de behandeling duurt heel lang, zonder significante verbeteringen. Daarom begint hij op een andere manier in gesprek te gaan met zijn patiënten. In zijn psychologiepraktijk ziet hij ervan af te analyseren en diagnosticeren en stelt hij de vraag aan zijn cliënten hoe we als mens zouden moeten leven. Dezelfde vraag stelt hij ook tijdens een jaaropleiding¹⁹⁹ waarin religies met elkaar worden vergeleken. Hij concludeert dat alle religies zeggen dat compassie de belangrijkste drijfveer is van de mens, zij het op verschillende manieren.²⁰⁰ De mens geniet het meest door bij te kunnen dragen aan het geluk van de ander; vrijwillig en gebruik makend van eigen kracht, om het leven te kunnen dienen, om eigen leven en dat van anderen te kunnen verrijken. Deze boodschap haalt Rosenberg uit alle religies die hij bestudeerd heeft.²⁰¹ Deze conclusie bevestigt zijn eerdere overtuiging over de basisnatuur van de mens die barmhartig is.

Als het zo duidelijk is wat mensen gelukkig maakt, vraag Rosenberg zich af, waarom gebeurt dat dan niet? Wat is ervoor nodig, welke vaardigheden hebben mensen nodig om compassievol te kunnen geven²⁰² en mededogend te kunnen leven? Hij komt tot de conclusie dat mensen in hun leven de verkeerde vaardigheden aanleren. Mensen worden opgeleid om een bijdrage te leveren aan de structuur van de maatschappij waarin zij leven. In deze hiërarchische structuur zijn er mensen die beweren superieur te zijn aan anderen en daardoor, op basis van hun positie, het recht te hebben te bepalen wat goed en fout is voor anderen. Deze maatschappijstructuur vereist een bepaalde manier van denken, communiceren en het gebruik van macht. Precies deze manier van denken, communiceren en gebruiken van macht is wat volgens Rosenberg het geweld in de maatschappij creëert.²⁰³ Hij pleit echter niet voor egalitarisme. In zijn toekomstvisie heeft hij een maatschappijstructuur voor ogen waarin leidinggevend en hun ondergeschikten dienen in plaats van ze te beheersen.

¹⁹⁷ Rosenberg, Training Course: 57-59

¹⁹⁸ Rosenberg, Training Course: 53-63

¹⁹⁹ Rosenberg benoemt niet waar hij deze opleiding gevolgd heeft, hij zegt in Marshall B. Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.14: "I studied comparative religions to see if I could learn somethings from the basic religious practices"

²⁰⁰ "Almost all of the religions and mythologies I've studied say a very similar message, one that Joseph Campbell, the mythologist, summarizes in some of his work: Don't do anything that isn't play. And what they mean by play is willingly contributing to life." Marshall B. Rosenberg, *Practical Spirituality* (Encinitas, CA, 2004) p.4

²⁰¹ Rosenberg, Training Course: 67-84

²⁰² Rosenberg legt het niet precies uit wat hij met "compassionate giving" precies bedoelt. Na alle boeken hem die ik heb gelezen interpreteer ik 'geven' breder dan de ander praktisch helpen, het betekent volgens mij ook om voor de ander te zijn. Dus alleen luisteren naar de ander is al 'compassionate giving', aandacht geven.

²⁰³ Rosenberg, Training Course: 85-95

Rosenberg gaat door met zijn onderzoek naar de vaardigheden die nodig zijn om barmhartig en in harmonie te kunnen leven. De religies²⁰⁴ die hij bestudeerd heeft, hebben daar volgens hem geen antwoord op kunnen geven. Daarom besluit hij mensen die hij als een voorbeeld ziet, die volgens hem compassievol leven, te observeren. Daarnaast leest hij publicaties van psychologieonderzoeken naar kenmerken die bijdragen aan de ontwikkeling van mensen om met mededogen te kunnen leven.²⁰⁵ De cruciale rol van de taal en de keuze in woordgebruik vallen hem daarbij op. Hij ontdekt een specifieke communicatiestijl, van zowel luisteren als spreken, die gericht is op het bewust worden van gevoelens en behoeften van zowel het zelf als van de ander. Door bewust te zijn van en te kunnen benoemen wat er in een mens leeft, is het mogelijk om contact met de ander te maken en compassievol te geven. Deze benadering noemt hij *Geweldloze Communicatie* waarbij hij de term ‘geweldloos’ gebruikt zoals Mahatma Gandhi (1869 – 1948) die gebruikte,²⁰⁶ namelijk door te verwijzen naar onze natuurlijke staat van mededogen wanneer er geen geweld is in het hart.²⁰⁷ Dit verwijst naar de spirituele kern van de methode.

Rosenberg ziet in zijn praktijk dat zijn methode werkt, veel beter dan de methoden die hij op de universiteit geleerd heeft. Daarom wil hij zijn methode met anderen delen, buiten de context van zijn privépraktijk. Hij biedt zijn methode niet meer als therapie aan, en daarmee koppelt hij deze helemaal los van de opvatting, dat mensen die problemen hebben ziek in hun hoofd zijn.²⁰⁸ Via-via komt hij in contact met mensen die belangstelling hebben voor zijn methode en al snel reist hij rond door de VS om workshops te geven en zijn methode met anderen te delen. Hij realiseert zich dat de verspreiding van de methode nu te veel van hem afhankelijk is. Geïnspireerd door de teach-de-teacher lesmethode van de Braziliaan Paulo Freire, waardoor mensen die geleerd hebben om te kunnen lezen, weer anderen kunnen leren lezen, zorgt Rosenberg ervoor dat zijn methode door anderen makkelijk te leren is en daardoor voor een breder publiek toegankelijk wordt. Hij kan nu trainers opleiden die zelf de methode kunnen uitdragen. De overdracht is zo succesvol, dat hij ook vanuit Canada en Europa uitnodigingen krijgt om daar te gaan werken. In 1984 richt hij de *Center for Nonviolent Communication* (CNVC) op. CNVC is een internationale non-profit ‘peacemaking’ organisatie, toegewijd aan de verspreiding van *Geweldloze Communicatie* over de hele wereld. Rosenberg zelf heeft in 60 landen in de wereld trainingen gegeven. Zijn klanten waren opvoeders, managers, zorgverleners in de geestelijke gezondheidszorg, advocaten, militaire officieren, gevangenen, politie en gevangenisambtenaren, geestelijken, overheidsdiensten en individuele gezinnen. Hij was actief in oorlogsgebieden, bijvoorbeeld in Palestina en Israël en in

²⁰⁴ Rosenberg vertelt niet welke religies hij bestudeerd heeft tijdens zijn cursus.

²⁰⁵ Rosenberg, Training Course: 99-106

²⁰⁶ Mahatma Gandhi gebruikt het Sanskriet woord ahimsa, dat betekent totale afwezigheid van geweld in woord, gedachte en/of actie of gedrag. Ahimsa staat voor onvoorwaardelijke liefde. Gandhi waarschuwt, dat het gebruik van geweld de situatie alleen maar erger maakt, omdat geweld automatisch geweld als reactie oproept. Zijn boodschap is dat geweldloosheid een bewuste keuze kan zijn, een manier van denken, een manier om liefde te laten werken in het oplossen van problemen, om relaties te kunnen herstellen en in het algemeen de kwaliteit van ons leven te kunnen verbeteren. Bron: Eknath Easwaran, *Gandhi the man: How one man changed himself to change the world*. (California USA: Nilgiri Press, 2011) p.22-23

²⁰⁷ Marshall B. Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, 2nd ed. (Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2003) p. 2-3

²⁰⁸ “Because by offering it in a private practice as a psychologist, the people who were coming to me were defining that there was something wrong with them, something mentally ill about them, for which they needed healing.” Rosenberg, Training Course: 122-132

Joegoslavië²⁰⁹ tijdens de burgeroorlog. Hij heeft in deze conflictgebieden *Geweldloze Communicatie*-trainingen aangeboden om verzoening en een vreedzame oplossing van de geschillen te bevorderen.²¹⁰ Rosenberg overleed op 7 februari 2015, 80 jaar oud.

4.2 Het doel van de methode

De methode *Geweldloze Communicatie* is het resultaat van het onderzoek van Rosenberg naar de vraag welk soort menselijke ontwikkeling nodig is om compassievol te kunnen leven. Hij heeft na zijn onderzoek geconcludeerd dat “*compassion is how we were meant to live.*”²¹¹ De term ‘compassionate communication’ wordt ook wel gebruikt om deze methode mee aan te duiden. Het belangrijkste doel van de methode *Geweldloze Communicatie* is om handvatten aan te reiken om werkelijk met mededogen te kunnen leven en diepgaand contact tussen het zelf en de ander te kunnen leggen. *Geweldloze Communicatie* is erop gericht het eigen leven en dat van de ander mooier te maken, het helpt om op een prettige manier in het leven te staan.²¹²

De trainingen in de methode *Geweldloze Communicatie* hebben niet alleen tot doel om de deelnemers zich bewust te maken van hoe de methode hun innerlijke wereld kan transformeren, maar ook te beseffen dat ze die ook kunnen gebruiken om hun omgeving te veranderen. Door de trainingen ervaren ze dat ze de kracht en energie daartoe hebben, of ten minste kunnen krijgen.²¹³

De methode focust op de behoeftes van mensen, of deze nu zijn vervuld of niet. Wanneer de behoeftes zijn niet vervuld, wordt er gezocht naar wat er dan gedaan kan worden om ze vervuld te krijgen. *Geweldloze Communicatie* helpt mensen om zich zodanig uit te kunnen drukken, dat de kans dat anderen willen bijdragen aan hun welzijn groter wordt. Omgekeerd helpt de methode ook om de uitingen van anderen zodanig te kunnen ontvangen, dat de kans dat de ontvanger bij wil dragen aan het welzijn van de zender ook groter wordt. De methode *Geweldloze Communicatie* helpt om ongeacht hoe de ander communiceert, de behoeftes van de ander te kunnen horen.²¹⁴

4.3 Basisproces methode *Geweldloze Communicatie*

De methode *Geweldloze Communicatie* focust op twee vragen: “Wat leeft er in ons (in mij, in jou)?” en “Wat kunnen we doen om elkaars leven mooier (*to make life more wonderful*) te maken?” De focus ligt dus bij het moment, wat er in iemand op dat moment leeft, en wat heeft zij/hij nodig om het leven mooier te kunnen maken. Rosenberg beaamt zelf dat deze methode heel eenvoudig en tegelijkertijd ook heel moeilijk is, omdat de meeste mensen opgevoed zijn met een heel andere manier van denken en communiceren.

²⁰⁹ Het gaat om twee, door Unicef gesteunde projecten: “Smile Keepers: Programme for the Support and Promotion of Child Development in a War-Affected Social Context”, en “Words are Windows or They are Walls I (Giraffe Language): Education for Non-Violent Communication (NVC)”. Beiden zijn ontwikkeld door Centre for NonViolent Communication in samenwerking met hoogleraar Nada Ignjatovic Savic in Belgrado en uitgevoerd door the Institute for Psychology of the Psychology Department, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Smith, A., Fountain, S. & McLean, H. *Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia* (Belgrado: Publikum Belgrade 2002)

²¹⁰ Website van The Center for Nonviolent Communication, *about Founder*, <https://www.cnvc.org/about/marshall-rosenberg.html>, opgehaald op 19-10-2017.

²¹¹ Rosenberg, Training Course: 80

²¹² Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p 15-17

²¹³ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.117

²¹⁴ Marshall B. Rosenberg, *Living Nonviolent Communication* (Sounds True, Boulder Colorado USA, 2012) p.x.

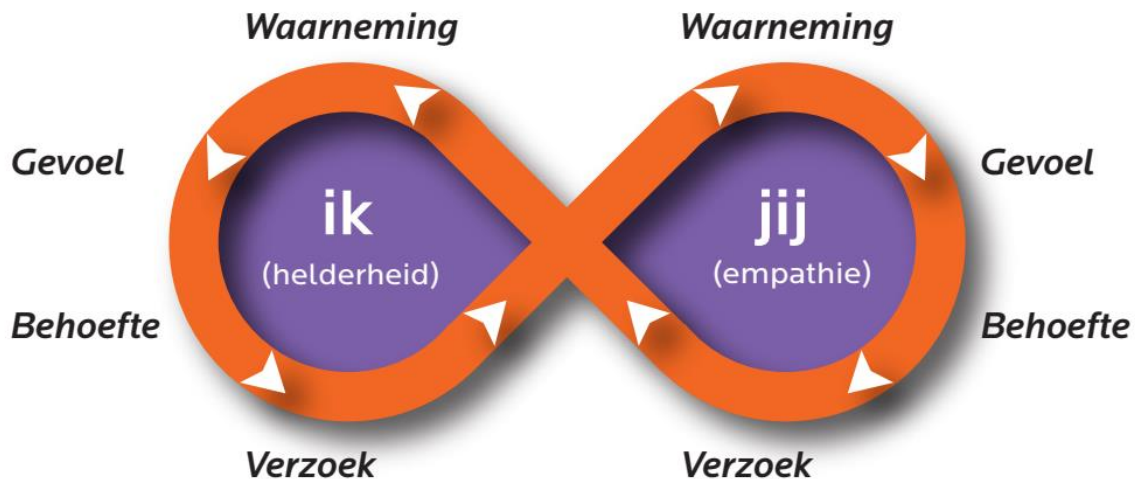
De toepassing van de methode bestaat uit een proces dat is opgebouwd uit vier stappen vanuit twee perspectieven. De twee perspectieven zijn 'ik' en 'jij':

- 'Ik' (in het schema hieronder ook aangeduid als helderheid)
Dit perspectief draait om het oprecht kunnen uiten van eigen gevoelens en behoeften, zonder de ander daarbij te bekritisieren, de schuld te geven of iets van de ander te eisen. De focus in dit perspectief ligt op datgene dat in de spreker leeft en datgene dat de spreker graag zou willen ontvangen.
- 'Jij' ofwel de ander (in het schema hieronder ook aangeduid als empathie)
In dit perspectief ligt de nadruk op het vermogen van de luisteraar om empathisch te horen wat er in de ander leeft, zonder in zijn of haar woorden kritiek, schuld of een eis te horen.

De vier stappen zijn:

- Observeren wat er gebeurt, zonder evaluatie, waardeoordeel, interpretatie of diagnose;
- Bewust worden en uiten van onze eigen gevoelens, zonder schuld toe te kennen;
- Bewust worden en uiten van onze eigen behoeftes die wel of niet ingevuld zijn, en erkennen dat deze behoeftes de oorzaak zijn van wat we voelen;
- Een specifiek en duidelijk verzoek doen voor een actie, die onze behoefte vervult²¹⁵

Weergave in een schema:



*Geweldloze Communicatie™ is ontwikkeld door Marshall Rosenberg
(www.cnvc.org)*

Bron: <https://www.ai-opener.nl/herinneringskaartjes.html>

²¹⁵ "Key Facts About Nonviolent Communication (NVC)", produced by PuddleDancer Press and the Center for Nonviolent Communication, Updated 03/09, opgehaald op 10 oktober 2017, https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/key_facts_nvc.pdf,

Observeren zonder oordelen vereist een bepaalde bekwaamheid. Hier citeert Rosenberg vaak Krishnamurti: “observing without evaluating is the highest form of human intelligence.”²¹⁶ Dat geldt ook voor eigen gevoelens en behoeften: observeren zonder kritiek te kunnen uiten vergt eerst oefening. Vaak beginnen mensen met de woorden “Ik voel” en daarna geven ze een waardeoordeel. Bijvoorbeeld “ik voel me gemanipuleerd”. Achter deze zin zit een oordeel: jij of iemand anders manipuleert mij. Rosenberg is het gegeven, dat veel mensen zich niet helder kunnen uitdrukken over hun gevoelens, in de regel een rechtstreeks gevolg van hun gebrek aan woordenschat daartoe. Daarom vormt een uitbreiding van de woordenschat onderdeel van de methode. Een lijst met woorden van gevoelens en behoeften, die in de meeste boeken van Rosenberg vermeld staan, helpt mensen om te kunnen verwoorden wat ze precies voelen en waar ze behoefte aan hebben. De woorden helpen de gebruiker om te identificeren wat zij/hij precies voelt. Voorbeelden van behoeften zijn acceptatie, ruimte, respect, inspiratie, autonomie. De gevoelens zijn weer ingedeeld in gevoelens wanneer de behoefte al ingevuld is, bijvoorbeeld: vriendelijk, gefascineerd, uitgerust, en in voorbeelden wanneer de behoefte niet vervuld is, bijvoorbeeld: angstig, geïrriteerd, boos, chagrijnig, moedeloos. Rosenberg gebruikt in zijn boeken herkenbare voorbeelden uit zijn eigen ervaringen. De voorbeelden komen uit diverse situaties, van relatiebemiddeling tot mediatie in oorlogssituaties.

Voor het laatste onderdeel, het verzoek, is het belangrijk dat het verzoek specifiek en duidelijk wordt geformuleerd, zodat de andere persoon een helder beeld heeft van wat er van hem/haar wordt verlangd. De vraag moet positief geformuleerd worden en een uitvoerbare actie bevatten. Met andere woorden, vraag wat de andere persoon kan doen, in plaats van te vragen wat je niet wilt of waar je wilt dat de andere persoon mee stopt. Dus “wil je a.u.b. stil zijn?” in plaats van “stop a.u.b. met zingen”. In dat laatste geval kan de persoon gaan praten en voldoet hij aan de vraag, maar zijn we toch niet tevreden.²¹⁷

Ter illustratie neem ik hier een voorbeeld van Rosenberg over, hoe een verzoek volgens de methode uitgedrukt kan worden:

For example, a mother might express these three pieces [de situatie observeren en zonder waardeoordeel weergeven, eigen gevoelens benoemen, eigen behoefte benoemen, IJ] to her teenage son by saying, “Felix, when I see two balls of soiled socks under the coffee table and another three next to the TV [de observatie IJ], I feel irritated [het gevoel IJ] because I am needing more order [de behoefte IJ] in the rooms that we share in common.” She would follow immediately with the fourth component—a very specific request: “Would you be willing to put your socks in your room or in the washing machine?”²¹⁸

4.4 Mens- en maatschappijbeeld van Rosenberg

De natuurlijke staat van de mens is volgens Rosenberg die om met mededogen te kunnen geven, vrijwillig uit het hart, met compassie, ervan genietend om bij te kunnen dragen aan het welzijn van de ander. Rosenberg heeft zijn aanname in zijn praktijk getest door overal in de wereld mensen met wie hij gewerkt heeft te vragen of zij iets anders kunnen bedenken wat meer vreugde brengt. Hij kreeg steeds hetzelfde antwoord, dat er niets beter voelt, niks aangener, dan bij te dragen aan elkaars welzijn.²¹⁹

²¹⁶ Bijvoorbeeld in Marshall B. Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.28

²¹⁷ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.23-39

²¹⁸ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.6

²¹⁹ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.16-17

Rosenberg gelooft dat geweld door onze opvoeding komt; onze oordelen, ons oordelend bewustzijn en onze verkeerde opvoeding vormen de kern van het geweld in de wereld. Hij wijst erop dat we leren te denken in moralistische oordelen en termen: goed-fout, gelijk-ongelijk, terrorist-vrijheidsvechter, etc. en dat wordt uitgedrukt in wat hij 'leven-vervreemdende (*life-alienating*) communicatie' noemt.

Rosenberg maakt een onderscheid tussen waardeoordelen en moralistische oordelen. Waardeoordelen gaan over de kwaliteit van het leven, waarden die belangrijk zijn, bijvoorbeeld: eerlijkheid, vrijheid en vrede. Deze waardeoordelen vormen de basis van de overtuiging van het individu en hoe het leven er het beste uit kan zien. De moralistische oordelen worden gevormd op basis van deze waardeoordelen. Wanneer iemand iets doet of zegt dat in harmonie is met de waardeoordelen, dan wordt die persoon als 'goed' betiteld, en andersom, wanneer iemand acteert in conflict met de waardeoordelen krijgt die persoon het oordeel 'slecht'. Om een extreem voorbeeld te noemen: 'mensen die anderen doden zijn slecht'.²²⁰ Het is belangrijk hier te melden dat het niet-moralistisch oordelen niet gelijk is aan het goedkeuren van acties. Het belangrijkste voor Rosenberg is om contact te kunnen maken met de ander en zijn waarneming is dat moralistisch oordelen over de ander het contact belemmert.

Het concept van rechtvaardigheid is in de westerse maatschappijen gekoppeld aan deze bovengenoemde oordelen en termen. Wanneer iemand positief is, verdient hij/zij beloningen, bij een negatief oordeel straf. Je verdient je straf of beloning. Deze manier van denken is doorgedrongen in de hele maatschappij, ook het onderwijssysteem is daarop gestoeld. Mensen leren zich aan te passen aan de dominante structuren in de maatschappij, ze worden gehoorzaam en onderdanig, of zoals Rosenberg het noemt: slaven van de autoriteiten. Deze autoriteiten kunnen regeringen, bedrijven, scholen maar ook families zijn, ze oefenen georganiseerde overheersing over andere mensen uit. Volgens Rosenberg kunnen mensen, die zich welbewust zijn van hun behoeften, geen goede slaven meer zijn voor een maatschappij.²²¹ Een ander aspect in de opvoeding is dat mensen opgevoed worden op een manier die geweld leuk en genietbaar maakt. Denk aan (kinder)films en cartoons waar de 'bad-guy' met geweld wordt uitgeschakeld door de 'good-guy' waarmee geweld gelegitimeerd wordt en een goed gevoel geeft. Deze manier van opvoeden zorgt ervoor dat we afgescheiden raken van onze ware natuur.²²²

Wat mensen volgens Rosenberg niet expliciet leren tijdens de opvoeding is om naar de eigen behoeften te kunnen luisteren en deze te kunnen uiten. Een sleutelaanname van de methode *Geweldloze Communicatie* is dat alle mensen dezelfde basisbehoeften hebben. De fysieke behoeften aan eten, drinken en bescherming zijn vanzelfsprekend, maar er zijn meer behoeften die iedereen heeft, zoals bijvoorbeeld de behoefte aan autonomie, respect, erkenning, betekenisvol kunnen zijn. *Geweldloze Communicatie* maakt een onderscheid tussen de behoeften en de strategieën²²³ om deze behoeften vervuld te krijgen. De behoeften zelf zijn tijdloos, abstract en gedeeld door alle mensen. Strategieën aan de andere kant zijn situatieafhankelijke acties, gedachten, middelen en plannen die mensen gebruiken in hun poging om aan hun behoeften te kunnen voldoen. Deze acties kunnen wel conflicten veroorzaken.²²⁴ Rosenberg zegt dat behoeften vaak negatief worden gezien, egoïstisch, zie bijvoorbeeld de uitdrukking "kinderen die vragen worden overgeslagen". Dat komt omdat het niet helder is wanneer een behoefte wordt geuit en wanneer een strategie.

²²⁰ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.17

²²¹ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.2, 18-19, 37

²²² Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.17-18

²²³ Deze opvatting lijkt op die van Heller en Fehér.

²²⁴ Miki Kashtan, "Transforming Power Relations - The Invisible Revolution", *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, Autumn 2002 Volume 15, Number 3, p.28-35

4.5 Verantwoordelijkheid nemen

Het verleden waartoe de opvoeding behoort, kan achteraf niet meer veranderd worden, maar het huidige gedrag en de toekomst wel. De methode *Geweldloze Communicatie* leert verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen emoties, behoeften en gedrag. Regelmatig gebruikte verklaringen voor eigen gedrag zijn: 'ik móest het doen', 'ik had geen keuze'. Dat is volgens Rosenberg nooit waar. Mensen hebben volgens hem altijd een keuze. Meegaan met wat aangedragen wordt is ook een keuze. Mensen doen nooit dingen die ze niet zelf gekozen hebben.²²⁵ Volgens Rosenberg ontkennen mensen de verantwoordelijkheid voor hun acties wanneer ze de oorzaak toeschrijven aan vage, onpersoonlijke krachten ("het moest"), aan een toestand, diagnose, persoonlijke of psychologische geschiedenis ("Ik drink omdat ik alcoholist ben"), aan de acties van anderen ("Ik sloeg mijn kind omdat hij de straat op rende"), aan de dictaten van autoriteit ("het moest van mijn de baas"), aan de groepsdruk ("Ik rook omdat al mijn vrienden roken"), aan institutioneel beleid, regels en voorschriften ("het is het schoolbeleid"), aan geslachtrollen, sociale rollen of leeftijdsrollen ("Ik haat het om naar het werk te gaan, maar ik doe het omdat ik een echtgenoot en een vader ben") of aan oncontroleerbare impulsen ("Ik werd overvallen door mijn drang om de reep te eten").²²⁶ Rosenberg zegt dat mensen met hun actie een behoefte proberen te vervullen, het is dus geen moralistisch oordeel. De erkenning dat we op elk moment een keuze hebben is een heel belangrijk onderdeel van *Geweldloze Communicatie*.²²⁷ En dat begint met het taalgebruik.

Een vervolg op deze gedachtlijn is dat wat derden zeggen of doen een stimulans kan zijn voor de gevoelens van een individu, maar nooit de oorzaak ervan. Volgens Rosenberg zijn gevoelens het resultaat van hoe iemand de situatie ontvangt, afhankelijk van specifieke behoeften en verwachtingen op dat moment. Daarom is het belangrijk dat de ander niet als schuldige voor eigen emoties wordt aangesproken. De methode *Geweldloze Communicatie* is gebaseerd op de aanname dat alles wat mensen als een oordeel of kritiek horen, of iets waarvan ze kunnen concluderen dat zij iets fout hebben gedaan, in de weg staat om echt contact te kunnen maken met de ander en zo bij te kunnen dragen aan elkaars welzijn.²²⁸ Deze bijdrage moet volledig vrijwillig zijn.

Straffen en belonen lijken effectieve methodes om de ander tot het gewenste gedrag aan te zetten, maar zijn dat in de ogen van Rosenberg niet. *Geweldloze Communicatie* leert om alleen in te gaan op een verzoek, om de vreugde te voelen wanneer aan de ander kan worden gegeven. Rosenberg geeft in zijn boeken verschillende voorbeelden van situaties waarin dit uitgangspunt weerstand oproept. Het wijkt ook radicaal af van de gangbare opvatting dat zonder mensen te dwingen om de 'juiste' dingen te doen er geen orde kan zijn thuis, op het werk, in een organisatie of regering.²²⁹ Denk aan het betalen van

²²⁵ Ook onbewust gedrag is een (onbewuste) keuze, zoals bijvoorbeeld het gehoorzamen aan een autoriteit uit angst. Victor Frankl (1905-1997), een Oostenrijkse psychiater en overlevende van Duitse concentratiekampen, waaronder Auschwitz, onderschrijft deze uitspraak van Rosenberg. In zijn boek *De zin van het bestaan* (Rotterdam: Donker 1984) schrijft hij: "De vergankelijkheid van ons bestaan maakt het leven dus geenszins zinloos, maar stelt ons verantwoordelijk, want alles is gebaseerd op het feit dat wij onze, in wezen vergankelijke, mogelijkheden zullen realiseren. De mens kiest voortdurend uit een heel scala van mogelijkheden." p. 148. En ook: "Natuurlijk is de mens eindig en zijn vrijheid beperkt. Hij is niet vrij van voorwaarden, maar hij is vrij om een eigen standpunt in te nemen ten opzichte van deze voorwaarden." p.158

²²⁶ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.19

²²⁷ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.65-66

²²⁸ Rosenberg, *Living Nonviolent Communication*, p.x.

²²⁹ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.49-50

belastingen bijvoorbeeld. Het punt van Rosenberg is “*getting people to see that you can’t benefit at other people’s expense.*”²³⁰ Dit geldt op het niveau van het individu maar ook op het niveau van de maatschappij. Hetzelfde geldt voor beloning, want belonen is ook een vorm van manipulatie volgens Rosenberg. Op de korte termijn werken mensen harder wanneer ze complimenten en beloningen krijgen, maar wanneer ze doorhebben dat de autoriteiten hiermee alleen maar manipuleren om eigen doelen te bereiken, dan stopt de motivatie om hard te werken. Ter onderbouwing van zijn uitgangspunt verwijst Rosenberg naar het boek van Alfie Kohn: *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A’s, Praise, and Other Bribes*. Zowel straf als beloning zijn middelen om mensen te controleren en te manipuleren. *Geweldloze Communicatie* wil de kracht/macht van de mensen vergroten, maar alleen in de vorm van ‘*power with*’ (in samenwerking, met draagvlak voor gemaakte keuzes) en niet als ‘*power over*’ (dominante insteek waarin eigen wil aan anderen opgelegd wordt).²³¹

4.6 Spirituele basis

De methode *Geweldloze Communicatie* komt voort uit het onderzoek van Rosenberg naar de existentiële vraag ‘*how were we meant to live?*’ Toen Rosenberg de existentiële vragen aan mensen in zijn omgeving stelde, “*What are we and what are we meant to be?*”²³² en op zoek ging naar antwoorden, kwam het woord ‘*liefde*’ vaak naar voren. Van de gevraagde mensen kreeg hij regelmatig het religieuze antwoord: “Je zou van iedereen moeten houden.” Hij raakte daar geïrriteerd door, want volgens deze benadering zou hij (van Joodse afkomst) ook van Hitler moeten houden: “I didn’t know the words New Age Bullshit, but I used what was my equivalent then.”²³³ Rosenberg probeert het idee van liefde te begrijpen, iets dat zo belangrijk is voor miljoenen mensen, zonder te vervallen in het intellectualiseren van God.²³⁴ Hij komt tot de conclusie dat liefde niet iets is wat mensen voelen, maar iets wat mensen doen, iets wat mensen hebben.

Rosenberg benadrukt dat spiritualiteit de basis is van zijn methode. Het is een praktische spiritualiteit, zo legt hij uit, een geleefde spiritualiteit, een manier van leven. Deze spiritualiteit is niet zozeer bedoeld om mensen te helpen in contact te kunnen komen met het goddelijke, maar wel met de goddelijke energie waaruit we als mensen bestaan, onze natuurlijke leven voedende energie.²³⁵ Rosenberg noemt het ‘*Beloved Divine Energy*’. Door deze energie kan de mens contact maken met andere mensen:

I know Beloved Divine Energy by connecting with human beings in a certain way. I not only see Divine Energy, I taste Divine Energy, I feel Divine Energy, and I am Divine Energy. I’m connected with Beloved Divine Energy when I connect with human beings in this way. Then God is very alive for me.²³⁶

De spiritualiteit van deze methode is bovenal een zelf gekozen én dagelijks uitgeoefende spiritualiteit. Met ‘zelf gekozen’ bedoelt Rosenberg dat de spiritualiteit niet per se hetzelfde is waarmee iemand in haar/zijn cultuur is opgegroeid. Geen door cultuur geïnternaliseerde spiritualiteit dus. Met dagelijks

²³⁰ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.120

²³¹ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.165

²³² Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.5

²³³ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.5

²³⁴ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.5

²³⁵ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.15

²³⁶ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.3

uitgeoefende spiritualiteit doelt hij op de goddelijke energie, die wordt gereflecteerd in het leven van alledag, *as a way of life*.²³⁷ Voor Rosenberg is dat ook de manifestatie van liefde. In praktijk gebracht, niet alleen met de mond beleden.

Het is Rosenberg gevraagd,²³⁸ welke religie de meeste invloed op hem had. Hij antwoordt dat hij deze vraag moeilijk kan beantwoorden. Boeddhisme heeft hem net zo veel beïnvloedt als andere religies, zo claimt hij. De methode *Geweldloze Communicatie* bevat niets nieuws, zoals Rosenberg dat zelf zegt: alle inzichten die in deze methode geïntegreerd zijn, zijn al eeuwen bekend. *Geweldloze Communicatie* is gebaseerd op taal- en communicatievaardigheden die de menselijke vermogen om een mens te blijven versterken, zelfs onder moeilijke omstandigheden.²³⁹

Voor Rosenberg is het wel belangrijk dat de methode *Geweldloze Communicatie* niet als doel wordt gezien. Spiritualiteit is de basis van *Geweldloze Communicatie* en de methode zelf is de mechanica van het proces, een middel om het doel van het menselijk bestaan te verwezenlijken. De stappen in de methode zijn slechts mechanische onderdelen. Ze hebben alleen kracht wanneer ze in dienst staan van het spirituele doel van het proces, en dat is: een connectie maken tussen mensen, zodat mensen vanuit hun goddelijke energie kunnen reageren, met de "*joy of compassion, the joy of giving*". Wanneer deze intentie ontbreekt dan maakt dat de methode wordt zinloos.²⁴⁰ Hij waarschuwt dat wanneer mensen vasthouden aan de methode, het proces mechanisch kan worden. Dan wordt het eerder een last dan een hulpmiddel. Rosenberg illustreert dit aan de hand van een aangepaste boeddhistische parabel: stel je voor, er is een prachtige, heilige plek, waar je God echt kan leren kennen. Er is echter een rivier tussen jou en die heilige plek die je moet weten over te steken. Je maakt een vlot en steekt de rivier over. Vanaf dat punt kun je de resterende kilometers wandelend afleggen. De vraag is: wat doe je met het vlot? De boeddhistische parabel sluit af met de woorden, dat "one is a fool who continues on to the sacred place carrying the raft on their back."²⁴¹

Rosenberg refereert op nog een andere manier aan die heilige plek. Hij citeert daarbij Rumi, een soefi mysticus en poëet uit de 13^{de} eeuw, die zegt: "Out beyond ideas of rightdoing and wrongdoing there is a field: I'll meet you there."²⁴² Dit is volgens Rosenberg een wereld die mensen kunnen betreden wanneer zij in contact kunnen komen met de behoeften van de ander die achter hun boosheid, frustratie en geweld liggen. Boosheid, frustratie en geweld van mensen is heel reëel, Rosenberg ziet het geweld om zich heen. Maar hij gelooft dat geweld en het genieten van geweld,²⁴³ is aangeleerd, dat het niet onze ware natuur is. Hij ziet *Geweldloze Communicatie* als de manifestatie van wat hij verstaat onder het woord liefde, vergelijkbaar met joods-christelijke concepten²⁴⁴ als "Gij zult uw naaste liefhebben als uzelfen" Marcus 12:31, en: "Oordeelt niet, opdat gij niet geoordeeld wordt" Mattheüs 7:1.²⁴⁵

²³⁷ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.2

²³⁸ Het boek *Practical Spirituality* bevat uittreksels van Rosenbergs spontane, verbale reacties op vragen van media-interviews en workshopdeelnemers over het onderwerp spiritualiteit, het concept van het Goddelijke, de spirituele basis van *Geweldloze Communicatie* en het toepassen van *Geweldloze Communicatie* op sociale verandering. Het boek heeft een Q&A form, zonder specificaties wie de vraag gesteld heeft.

²³⁹ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.3

²⁴⁰ Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.77

²⁴¹ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.9-10

²⁴² Rosenberg, *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, p.130

²⁴³ Hier gaat niet zozeer om extreme gevallen als sadisme, meer om dagelijkse voorbeelden, bijvoorbeeld films met veel geweld waar mensen van genieten. Zie bijvoorbeeld de serie *Game of Thrones*.

²⁴⁴ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.2-7, 13

²⁴⁵ Bijbel in de Statenvertaling [1618-1619], <http://www.online-bijbel.nl>, opgehaald op 11-12-2017

4.7 Geweldloze Communicatie in het onderwijs

De methode *Geweldloze Communicatie* wordt op verschillende terreinen gebruikt, bijvoorbeeld als relatietherapie, in de zorg, in gevangenissen of als mediatie in verschillende conflicten en misschien wel het belangrijkste terrein: in het onderwijs. Rosenberg heeft specifiek voor het onderwijs in 2003 een boek geschreven: *Life-Enriching Education*. Mijn onderzoek focust op het onderwijs, daarom laat ik de toepassingen en onderzoeken op de andere terreinen buiten beschouwing. Deze paragraaf gaat over de visie van Rosenberg op hoe de methode *Geweldloze Communicatie* in het onderwijs gebruikt zou kunnen worden.

De methode *Geweldloze Communicatie* is gericht op het individu, maar Rosenberg heeft ermee nog een groter doel: de maatschappij veranderen en een wereld creëren waar organisaties (politiek, onderwijs, bedrijven, etc.) zich op de behoeften van mensen richten met het doel het leven van mensen mooier (*wonderful*) te maken.²⁴⁶ Het zou gezegd kunnen worden, dat dat nu al de praktijk is, dat elke politicus of marketingmedewerker van een bedrijf zou kunnen beweren dat zij het leven van mensen mooier willen maken. Rosenberg bedoelt hier echter iets anders, meer in de lijn van de bekende uitspraak van Gandhi: "The world has enough for everyone's need, but not for everyone's greed". In de visie van Rosenberg gaat het vervullen van eigen behoeften niet ten koste van iemand of iets anders (bijvoorbeeld het milieu). In het onderwijsideaal van Rosenberg, hij zelf noemt het *Life-Enriching Education*, dient het onderwijs het leven zelf en niet een willekeurig systeem of gezag. Gehoorzaamheid aan een autoriteit is geen hoofddoelstelling. Rosenberg droomt van een wereld die ondersteund en gevoed wordt door *Life-Enriching organisations*. Deze toekomstige organisaties staan bekend om hun eerlijkheid en gelijkwaardigheid in het verdelen van middelen. Leaders dienen de gemeenschap in plaats van deze te controleren.²⁴⁷ Regels en wetten worden in consensus gedefinieerd, en daardoor door iedereen begrepen en vrijwillig gevolgd. Mensen in deze wereld begrijpen dat iedereen afhankelijk is van de ander. Iedereen weet dat de eigen behoeften niet ten koste van iemand of iets anders vervuld kunnen worden, het welzijn van elke persoon wordt gewaardeerd. In dezelfde droom worden kinderen dus opgeleid om deze nieuwe organisaties te kunnen voortbrengen. Daarvoor moeten kinderen zichzelf leren kennen, zich bewust worden van de betekenissen van de hen geleerde lessen, en leren hoe ze met anderen samen kunnen werken en leven. *Life-Enriching Education* bereidt kinderen voor om hun leven lang te leren creatief, flexibel en ondernemend te zijn en om empathie te kunnen tonen: niet alleen aan hun naasten maar aan de hele mensheid, aldus Rosenberg.²⁴⁸

Al vanaf de jaren 60 van de vorige eeuw begint Rosenberg in scholen te werken. Eerst als privé psycholoog van kinderen die leer- en gedragsproblemen hebben op school. Hij ziet dat op school het competitief, concurrerend vermogen wordt aangemoedigd en bevorderd en hij ziet dat deze competentie leerlingen ervan weerhoudt een zorgzame relatie met elkaar te kunnen opbouwen. Rosenberg is wel onder de indruk van de toewijding van het schoolpersoneel, hoe zij hun best doen om de leerlingen goed onderwijs te bieden. Hij ziet ook dat het personeel, samen met de leerlingen, slachtoffer zijn van het systeem en de structuur van het onderwijs. Omdat Rosenberg zich er steeds bewuster van wordt dat de huidige structuren van het onderwijs niet in harmonie zijn met zijn waarden, start hij met het onderzoek naar alternatieve structuren. Hij helpt schooldirecteuren en leraren die bezig

²⁴⁶ Rosenberg, *Life-Enriching Education*, (Encinitas, CA: PuddlerDancer, 2003), p. xv, 1.

²⁴⁷ Het klinkt misschien als de communistische idealen, maar er is geen intellectuele link naar communisme. Eigendom delen is geen issue.

²⁴⁸ Rosenberg, *Life-Enriching Education*, p. Xi, XV, 1-2.

zijn om nieuwe schoolsystemen te creëren waar respect voor diversiteit, autonomie en de erkenning van wederzijdse afhankelijkheid wordt gekoesterd. Hij werkt eerst samen met scholen in de VS, en later ook wereldwijd.²⁴⁹

4.8 Evaluaties methode *Geweldloze Communicatie*

De methode *Geweldloze Communicatie* is op meerdere kennisterreinen geëvalueerd, bijvoorbeeld in de gezondheidszorg,²⁵⁰ in gevangenissen²⁵¹ en als coaching tool.²⁵² Uit deze onderzoeken komt een positief beeld naar voren; er zijn weinig kritiekpunten genoteerd. Omdat mijn scriptie over het onderwijs gaat, bespreek ik hier alleen onderzoeken die betrekking hebben op het onderwijs.

4.8.1 Onderzoeken

4.8.1.1 *Verenigde Staten*

Susan Blake²⁵³ heeft in het kader van haar masterscriptie de impact van de methode *Geweldloze Communicatie* onderzocht op studenten van twee onderwijsinstellingen in Florida (Florida Atlantic University FAU & Palm Beach Community College PBCC). Daarnaast heeft zij onderzocht of de methode een waardevolle toevoeging aan het *college* curriculum kan zijn. De lessen over de methode *Geweldloze Communicatie* vonden plaats binnen de reguliere vakken. De FAU studenten volgden een semester lang de cursus '*interpersonal communication*'; de studenten van de PBCC volgden een korte introductiecursus over de '*Fundamentals of Speech*'. De lengte en de focus van de basiscursussen was dus verschillend. Haar conclusie is dat bij studenten die langer lessen kregen over de methode, de verbale agressie in de groep significant is afgenomen. De meerderheid van alle studenten, ook diegenen die slechts 2 uur les kregen, hebben hun verlangen geuit om zich op zo'n manier te kunnen gedragen die consistent is met de methode van *Geweldloze Communicatie* van Rosenberg. In de reflectie op haar onderzoek schrijft Blake, dat in Amerika de vaardigheid om publiek te kunnen spreken/presenteren als een sleutelfactor wordt gezien voor succes en daarom krijgt dit vak veel aandacht in het curriculum. Gezien het vele geweld in Amerika is haar advies om juist interpersoonlijke communicatie meer aandacht te geven, en daartoe suggereert zij de methode *Geweldloze Communicatie* te gebruiken. Het is een beperkt onderzoek. Blake schrijft dat haar resultaten niet bedoeld zijn als een grondige evaluatie van de methode; ze doet zeker geen uitspraken over lange termijn resultaten. Haar doel was kwalitatieve feedback te krijgen van de studenten en kan gezien worden als een eerste stap in de zoektocht naar communicatietools "to counter and replace destructive hegemony."²⁵⁴

²⁴⁹ Rosenberg, *Life-Enriching Education*, p. XV-XViii

²⁵⁰ Melanie W. Sears, "Nonviolent Communication: application to health care", (PhD diss., International University of Professional Studies, Maui Hawaii, 2013)

²⁵¹ Alejandra Suarez et al. "Freedom project: Nonviolent communication and mindfulness training in prison." *SAGE Open* (4.1 2014), <https://doi.org/10.1177/2158244013516154>

²⁵² Elaine Cox & Patricia Dannahy, "The value of openness in e-relationships: using Nonviolent Communication to guide online coaching and mentoring", *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol.3, No.1, (Spring 2005): 39-51

²⁵³ Blake, Susan M., "A Step Toward Violence Prevention: Non-Violent Communication as Part of a College Curriculum" (master's thesis Florida Atlantic University, VS, 2002), p. 93-97

²⁵⁴ Blake, "A Step Toward Violence Prevention: Non-Violent Communication as Part of a College Curriculum", p.4

4.8.1.2 Nieuw-Zeeland

Lee Hooper²⁵⁵ heeft in zijn masterthesis onderzoek gedaan naar hoe een persoonsgerichte aanpak positievere relaties kan bevorderen in het voortgezet onderwijs in Nieuw-Zeeland. Hij heeft voor de methode *Geweldloze Communicatie* van Rosenberg gekozen vanwege de potentie die deze methode biedt: het verbeteren van empathische vermogens en interpersoonlijke communicatievaardigheden van de leerkrachten. Naast *Geweldloze Communicatie* (inhoud) heeft Hooper nog een ander model onderzocht, 'Quality Learning Circle (QLC) model of Professional Learning and Development (PLD)' om de ervaringen die de docenten op een experimentele manier (proces) opgedaan hebben met elkaar te kunnen delen en oefenen. In de resultaten van het onderzoek van Hooper zeggen de docenten dat:

- de methode *Geweldloze Communicatie* hen heeft geholpen om uit de oordelen te blijven;
- hun emotionele bewustzijn om te monitoren wat er in het klaslokaal gebeurt is vergroot;
- ze de methode hebben kunnen gebruiken om hun eigen emoties te kunnen reguleren in moeilijke situaties;
- discussies met hun leerlingen opener werden dan voorheen;
- ze de methode ook gebruikt hebben om hun eigen overtuigingen over lesgeven kritisch te beschouwen, en hoe deze overtuigingen een impact hebben op de interactie met hun leerlingen.

Heel sterk in het onderzoek van Hooper is dat zijn focus niet alleen bij de methode *Geweldloze Communicatie* bleef, maar dat hij ook onderzocht door middel van de QLC methode hoe de leraren van elkaar hebben kunnen leren.²⁵⁶ Er is een comfortabele en veilige setting gecreëerd voor de deelnemende leraren om hun ervaringen, wensen en uitdagingen (binnen hun eigen leerproces) met de andere leraren te kunnen delen. De belangrijkste focus voor de groep was om hun bestaande strategieën, betreffende hun omgang met uitdagend gedrag van de leerlingen, te zien en te (h)erkennen. Daarnaast onderzochten zij hoe zij hun aanpak van uitdagend gedrag uit kunnen breiden door de lessen uit de methode *Geweldloze Communicatie*: samen bekeken ze hoe ze hun opgedane inzichten in hun klas zouden kunnen gebruiken. Het idee hierachter is dat de veilige setting van samenwerken helpt om beter te kunnen leren. De leerkrachten voelden zich veiliger om risico's te nemen en nieuwe benaderingen uit te proberen met hun collega's. Alle leraren hebben gerapporteerd dat de actieve samenwerking in de professionele leergroep hen ondersteund heeft bij het testen van hun geleerde *Geweldloze Communicatie* vaardigheden. Doordat de leraren tijdens de gezamenlijke gesprekken hun eigen gevoelens, behoeftes en attitudes onderzochten, hebben ze geleerd hun eigen emoties beter te reguleren en vaker vanuit een ander perspectief (van de leerling) naar het probleem te kijken. Als resultaat van het kunnen testen van nieuwe vaardigheden en het delen van hun ervaringen met elkaar werden de docenten naar eigen zeggen meer empathisch naar hun studenten toe. Door de ervaringen uit deze samenwerking waren de docenten beter in staat om hun eigen rol in de vorming van het uitdagend gedrag van de leerlingen te begrijpen en om na te denken over de perspectieven van de studenten. Samenvattend waren de meningen van de leerkrachten van het QLC positief, waarbij ze

²⁵⁵ Lee Hooper, "An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a Quality Learning Circle approach" (master's thesis, University of Canterbury, Christchurch NZ, 2015)

²⁵⁶ Ik zie hier een parallel met de inzicht uit de sociaal identiteitstheorie, dat normformatie en normtransformatie in groepsverband tot gedragsverandering (de methode blijven gebruiken) kan leiden.

benadrukten dat ze het nuttig vonden om het werken met de methode van *Geweldloze Communicatie* te onderzoeken.²⁵⁷

4.8.1.3 Voormalig Joegoslavië

Tussen 1993 en 1996, tijdens de burgeroorlog²⁵⁸ in voormalig Joegoslavië, zijn twee grootschalige onderzoeksprojecten uitgevoerd op basis van de methode *Geweldloze Communicatie*. Beide projecten stonden onder leiding van Nada Ignjatovic Savic, hoogleraar ontwikkelingspsychologie aan de universiteit van Belgrado en sinds 1993 gediplomeerd trainster *Geweldloze Communicatie*. In de twee projecten zijn lesprogramma's ontwikkeld, die gericht zijn op het herstel van de negatieve gevolgen van de burgeroorlog, zij het dat de twee projecten verschillende focusgebieden hebben. Beide projecten zijn gesponsord door Unicef.

Het eerste project, *'Smile Keepers'*, richt zich met name op de ontwikkeling van een lesprogramma ter vermindering van de negatieve psychologische impact van oorlog bij kinderen die getroffen zijn door traumatische gebeurtenissen. Het lesprogramma geeft aandacht aan de ontwikkeling van de identiteit van de kinderen.²⁵⁹ In 1993-95 hebben meer dan zestien duizend kinderen in het kleuter- en basisonderwijs en twaalfhonderd volwassenen, leerkrachten en opvoeders deelgenomen aan dit lesprogramma. De effecten zijn positief; er zijn significante, positieve veranderingen gerapporteerd in het gedrag van de kinderen. In 2001 heeft het ministerie van Onderwijs van Servië het lesprogramma erkend als vast onderdeel van het schooltraject voor maatschappijleer. In 2004 heeft het programma een positief oordeel gekregen van Unesco en Unicef. In 2006 is op verzoek van docenten uit vijf Europese landen het praktisch handboek *'Smile Keepers'* gepubliceerd om het programma te kunnen verspreiden.²⁶⁰ Van dit project heb ik alleen beperkte beschrijving kunnen achterhalen: de hierboven aangehaalde bronnen geven slechts een korte beschrijving van de doelen en resultaten.

Het tweede project *'Mutual Education: Giraffe Language'* heeft aansluitend plaatsgevonden. In dit project heeft de nadruk gelegen op de verinnerlijking van het gedachtengoed van geweldloosheid onder betrokken leerlingen en volwassen. Tussen oktober 1995 en juni 1996 (een schooljaar) hebben ongeveer 6000 kleuters, 3100 basisschoolleerlingen (tot de leeftijd van 14), 230 adolescenten en 550 volwassenen een programma van workshops gekregen over de methode *Geweldloze Communicatie* (totaal 4734 workshops voor de kinderen). Het project had als doelen om

- volwassenen die met kinderen werken in staat te stellen om het programma dat gericht is op geweldloze, compassievolle communicatie en constructieve conflictoplossing te leren en toe te kunnen passen (incl. het model voor wederzijds onderwijs (mutual education))
- kinderen en jongeren basisvaardigheden van *Geweldloze Communicatie* aan te leren, hen te leren om op een constructieve manier conflicten en misverstanden op te lossen en om een actieve deelnemer te worden aan het proces van onderwijs;
- kinderen en jongeren waarden van een geweldloze cultuur te leren adopteren; te begrijpen en te ervaren dat autonomie niet betekent om vrij te zijn van anderen, maar om vrij te zijn met

²⁵⁷ Hooper, "An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a Quality Learning Circle approach", p.143

²⁵⁸ Joegoslavische oorlogen 1991-2001

²⁵⁹ Ruzica Rosandic, "Grappling with Peace Education in Serbia" (Washington: United States Institute of Peace 2000). In dit rapport staan alleen korte beschrijvingen van beide projecten, maar geen evaluatie.

²⁶⁰ Thomas D'Ansembourg & David van Reybrouck, *Vrede kun je leren* (Amsterdam: De Bezige Bij 2017) p. 39-41

anderen; dat zelfrespect, verantwoordelijkheid voor eigen daden wederkerigheid bevat, met respect voor diversiteit, gelijkheid, samenwerking, ondersteuning, mededogen.

Het lange termijn doel van het project was dat de volwassenen en de kinderen hun geleerde vaardigheden ook in hun dagelijkse leven toe zouden kunnen passen, en dat voor de rest van hun leven. Wederzijds onderwijs bevat als uitgangspunten (op basis van de methode van Rosenberg) dat de kinderen een actieve rol hebben in het onderwijsproces: hun autonome, innerlijke motivatie wordt gerespecteerd en de leraar gebruikt geen dwang. Er is wederzijds begrip, respect en samenwerking tussen de volwassenen en de kinderen in het onderwijsproces, autoriteit wordt gerespecteerd in plaats van gevreesd, kinderen werken op basis van hun zelfdiscipline in plaats van te gehoorzamen omdat ze bang zijn voor straf.

De resultaten van dit project waren overwegend positief. De gevraagde deelnemers van de workshops waren positief over hun geleerde vaardigheden, iets minder positief over hun vermogen om de geleerde vaardigheden zelf weer uit te kunnen dragen. De deelnemers waren 3 maanden na de workshops gevraagd over hun ervaringen. Opvallend genoeg rapporteerden zij dat ze de methode met kinderen en familieleden het beste konden toepassen, en met hun eigen leidinggevenden het minst. De meeste mensen²⁶¹ vertelden dat hun invulling van relaties (begrip, oplossen van conflicten, samenwerking) verbeterd was.

Een belangrijk positief resultaat betreft de leraren. De resultaten tonen aan dat een van de verwachte effecten van het programma was bereikt: de leraren hebben zelf een mentaliteitsverandering doorgemaakt, ze hebben met meer empathie op het gedrag van 'probleemleerlingen' (kinderen die gewoonlijk als 'conflict-genererend' worden beschouwd) kunnen reageren. Savic noemt dit heel belangrijk, omdat de volwassenen als een voorbeeld, als een rolmodel fungeren. Kinderen hebben de empathie van volwassenen nodig. Wanneer kinderen erkenning krijgen van volwassenen voor hun gevoelens en hun onderliggende behoeften, dan leren ze dat er andere, meer succesvolle (en vreedzame) manieren zijn om aan die behoeften te voldoen.²⁶²

Er waren ook uitdagingen voor de volwassenen. Het moeilijkste vonden zij hun eigen behoeftes te herkennen en hun verzoeken helder te formuleren. Vooral om te communiceren wat ze wel wilden in plaats van wat ze niet wilden. Een andere eyeopener was dat ze gezien hebben dat ze vaak al een oordeel hebben over het kind (verlegen, dom maar ijverig, agressief, intelligent maar lui kind, goed, volgbaar kind, liegend kind) en dit oordeel hen belemmert om met compassie naar het kind te kunnen kijken. Ze hadden ook allerlei oordelen over zichzelf, hoe een leraar zou moeten zijn en die oordelen belemmeren weer de compassie naar zichzelf.

Over de kinderen hebben de leraren gezegd in de evaluatie dat zij in het algemeen beter in staat waren de consequenties van hun gedrag te begrijpen, hun emoties (vooral woede) te herkennen en te voelen. De kinderen zijn beter geworden in het conflictbeheer, ze kregen een beter zelfbeeld en er waren minder gevechten op school. Hun empathie en respect voor de gevoelens van anderen nam toe met als gevolg dat ze beter naar elkaar konden luisteren: samenwerken en delen met wederzijds respect ging ook beter. Daarnaast bleken de kinderen beter in staat te zijn om te focussen, hun relatie met de

²⁶¹ 8% uit de 243 respondenten rapporteerden geen verandering in hun relaties.

²⁶² Savic, "Mutual education: giraffe language in kindergartens and schools; the report on the realisation of the Project October 1995 - June 1996" (Belgrade University / UNICEF: Belgrade 1996) p.30

leraar is verbeterd, ze werden meer bereid om te leren en dat resulteerde in betere schoolprestaties. Over de kinderen zijn geen problemen of negatieve effecten gerapporteerd.²⁶³

4.8.2 Nederlandse praktijkvoorbeelden

4.8.2.1 LIFE! Landsmeer

LIFE! is een kleinschalige, democratische school voor primair- en voortgezet onderwijs. Het is een particuliere school, dat betekent onder andere dat de overheid geen financiering biedt aan de school. Ik heb gesproken met Yashodara (Mailin Fleur) Landvreugd²⁶⁴ van LIFE!.

LIFE! is in eerste instantie een democratische school. De school gebruikt de methode van *Geweldloze Communicatie* als ondersteuning, maar andere methoden (CONSENT-methode en de gespreksmethode socratische kringen) krijgen meer nadruk in de dagelijkse praktijk van de school. Opmerkelijk is dat de school zichzelf aanprijst als de eerste Giraffeschool²⁶⁵ in Nederland, terwijl in de praktijk de toepassing van de methode summier lijkt te zijn: de staf is getraind en kan naar eigen inzicht gebruik maken van de methode, maar de leerlingen krijgen geen lessen in de methode aangeboden. Voor mijn onderzoek is daarom deze school minder relevant. Ik heb wel een andere school kunnen vinden, de praktijkschool Breda, waar de methode wel breed in de school wordt toegepast.

4.8.2.2 Praktijkschool Breda

In het praktijkonderwijs volgen alle leerlingen een eigen (individueel) ontwikkelplan.²⁶⁶ De kinderen die op een praktijkschool zitten hebben een IQ tussen 55 en 80 en een leerachterstand van drie jaar of meer op onder andere het vak begrijpend lezen. Meestal duurt de opleiding vijf jaar of zes jaar. Het praktijkonderwijs heeft de opdracht om onderwijs te geven tot de leeftijd van 18 jaar. Het doel is dat de leerlingen na het afronden van hun schoolperiode zelfstandig functioneren in de maatschappij op gebied van wonen, werken, vrije tijd en burgerschap.

Op de praktijkschool heb ik met Ben Sprangers en met Anouk Dammer gesproken.²⁶⁷ Ben is al 30 jaar docent. Hij is nu afdelingsleider OnderBouw, eindverantwoordelijk voor de organisatie, het personeel, de leerlingen en de onderwijsinhoud van de onderbouw, stagecoördinator (m.b.t. jongeren die stage komen lopen op Praktijkschool Breda) en coach van de mentorleerlingen. Verder geeft hij diverse vakken als docent. In november 2017 is hij gecertificeerd *Geweldloze Communicatie* trainer geworden. Ben mag dus nu zelf trainingen geven, ook op school. Anouk is nu 2 jaar docent, praktijkschool Breda is haar eerste echte werkervaring in het onderwijs. Zij geeft vakken in het kader van het algemeen vormend onderwijs (AVO vakken) en sociale vaardigheden en zij is een coach van de mentorleerlingen.

²⁶³ Savic, "Mutual education: giraffe language in kindergartens and schools; the report on the realisation of the Project October 1995 - June 1996", p.35

²⁶⁴ Yashodara (Mailin Fleur) Landvreugd, telefoongesprek met Ildikó Joó, 26 februari 2018. Mw. Landvreugd is stafid van LIFE! en docent biologie, aardrijkskunde, seksuele voorlichting en toneel. Zij is al vanaf de oprichting betrokken bij de school.

²⁶⁵ Website van LIFE! <https://come2life.nl/onze-visie/#nvc>, Giraffeschool verwijst naar de benaming van empathisch taalgebruik uit de methode *Geweldloze Communicatie*.

²⁶⁶ Rijksoverheid.nl, "Hoe zit het praktijkonderwijs in elkaar?", opgehaald op 7 maart 2018, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-praktijkonderwijs-in-elkaar>

²⁶⁷ Bezoek aan de praktijkschool Breda op vrijdag 2 maart 2018.

De school noemt zich geen NVC of Giraffeschool, maar ze werken wel met de GC-methode. Drie jaar geleden (schooljaar 2015 - 2016) introduceerde Ben de methode *Geweldloze Communicatie* op de school. Hij begon met de kinderen van de onderbouw. Ze kregen een les per week als onderdeel van het vak sociale vaardigheden. Daarna kregen alle leerlingen de lessen van het leerjaar 1. Ook de docenten kregen de gelegenheid om een introductietraining te volgen, op vrijwillige basis. Ook stagiairs mochten meedoen aan de training. Zo heeft Anouk, toen stagiair, ook meegedaan met de training. Na haar afstuderen werd Anouk docent aan de praktijkschool. Zij is een van de docenten die verdere trainingen volgt in de methode *Geweldloze Communicatie*. Binnenkort start ze met een training over coaching. De training van de docenten blijft vrijwillig, van de ongeveer 50 medewerkers heeft 90% een training gevolgd en gebruiken zij de methode als uitgangspunt in hun communicatie met de leerlingen. Er zijn plannen om de methode nog beter te trainen op de school. Zo is er het plan om aan leerlingen in hun laatste jaar nog een training aan te bieden, zodat zij ook een certificaat kunnen krijgen. De verwachting is dat de training en het certificaat hen zal helpen bij het vinden van een baan. Er zijn ook plannen om aan de ouders van de leerlingen een cursus vrijwillig aan te bieden in het volgend schooljaar.

Sprengers probeert ook de achterliggende filosofie, de spirituele basis van de methode over te brengen, maar wel aangepast aan het niveau van de kinderen. De kunst is de boodschap van Rosenberg te kunnen vertalen naar de taal en het niveau van de kinderen, of, zoals hij dat zegt, naar de "straattaal". Ben nodigt de kinderen regelmatig uit om naar hun hart te gaan in plaats van in hun hoofd te zitten en te voelen wat er in hun buik leeft. Hij benadrukt bij conflicten dat het niet gaat om wie gelijk heeft maar om hun geluk en welzijn. Conflicten worden achteraf altijd besproken. In die gesprekken ligt de focus op de behoeften van de betrokkenen en op wat er nodig is om ze te vervullen.

De praktijkschool Breda heeft in haar beleid opgenomen dat zij inzet op 'het herstellen' in plaats van het straffen. De herstelgesprekken en coachingsgesprekken met de leerlingen hebben als doel dat de leerlingen inzicht krijgen in hun keuzes en in de gevolgen van hun keuzes. Leerlingen leren met hun emoties om te gaan en ze leren inzien wat ze kunnen doen om conflicten te kunnen voorkomen. Het doel is om in te zetten op geluk, verbinding en welbevinden. Of zoals dat in de schoolbrochure verwoord wordt: "de mentor voert coachingsgesprekken met de mentor leerlingen. Door deze manier van begeleiden krijgt elke leerling elke dag een nieuwe kans."²⁶⁸ Dit heeft een positieve uitwerking op de ontwikkeling van de leerlingen. Omdat iedereen een eigen individueel ontwikkelplan heeft, is onderlinge competitie niet van toepassing. Ook door docenten wordt competitie niet aangemoedigd. Leerlingen zetten zelf vanuit 'oud denken'²⁶⁹ en vanuit ontwikkelingsleeftijd regelmatig in op competitie. Door de school wordt er juist op ingezet om van een groep individuele leerlingen een onderling afhankelijke leergemeenschap te maken. Er vinden heel regelmatig conflicten plaats tussen de leerlingen, ingrijpen is dus regelmatig nodig. De school heeft aparte 'afkoelkamers' waar de leerlingen even tot zichzelf kunnen komen. De conflicten worden (snel, of als dat niet kan: later) altijd uitgepraat.

Tijdens mijn bezoek ben ik getuige geweest van een conflict tussen een meisje en een jongen. De docenten reageerden heel snel en heel adequaat door de partijen apart te zetten en met ze in gesprek te gaan. Ik begrijp dat dit soort opstootjes zeer regelmatig gebeuren, maar ik had geen onveilig gevoel bij de ruzie. De school heeft een heel veilige, prettige sfeer.

Na mijn bezoek aan de school mocht ik nog vragen stellen aan de docenten; Sprangers heeft mijn vragen naar de docenten gemaaild. Waarschijnlijk vanwege de drukke periode heb ik slechts vier reacties

²⁶⁸ Praktijkschool Breda, "Voor een kansrijke toekomst", *schoolbrochure*, opgehaald op 5 maart 2018, <https://www.praktijkschoolbreda.nl/upload/documenten/11/Brochure%202015.pdf>

²⁶⁹ Letterlijke woorden van Ben Sprangers.

gekregen. Ik citeer nu de meest uitgebreide reactie van een docente, de andere reacties waren soortgelijk, alleen korter.

De vragen die ik gesteld heb:

- 1) Wat heeft de methode je gebracht?

“De methode *Geweldloze Communicatie* heeft me de vrijheid gegeven om de verantwoordelijkheid voor mijn eigen leven te kunnen nemen. Het lukt nog niet altijd zoals ik zou willen, maar we zijn op de goede weg. Ik weet nu beter waar bepaalde reacties of bepaalde triggers bij mij vandaan komen. Ik kan nu beter plaatsen welke behoeften daar onder zitten. Doordat ik dit weet, lukt het mij ook beter om voor mezelf bepaalde gevoelens te plaatsen. Hierdoor kan ik dit makkelijker uiten in een gesprek. Hetzelfde geldt andersom. Het lukt me beter om bij andere mensen tot de kern te komen. Evenals bij leerlingen op school. Waar komt bepaald gedrag vandaan? Wat zit er onder? Doordat ik weet dat emoties en reacties vaak te maken hebben met mijn behoeften, en de gevoelens en de daarbij horende reactie met de behoeften van een ander, lukt het me beter om dingen los te laten.

- 2) Wat doe je als je vastloopt in het toepassen *Geweldloze Communicatie*?

Het lukt me niet altijd om vanuit een eerste reactie geweldloos te reageren. Dit is met name op het moment dat ik heel erg geraakt word door iets of iemand. Wanneer ze bijvoorbeeld mijn grens over gaan en ik het gevoel heb dat iemand respectloos tegen me is. Als ik merk dat ik vastloop, probeer ik een moment voor mezelf te vinden, waarbij ik even reflecteer op de situatie. Wat gebeurde er nou? Wat was de trigger? Wat zit daar onder? Later probeer ik dan opnieuw in gesprek te gaan volgens de VC²⁷⁰ manier”. (Manon Dinnissen, docente praktijkschool Breda)

4.9 Kritiekpunten op de methode *Geweldloze Communicatie* en gedachtegoed van Rosenberg

Er is bijzonder weinig kritiek te vinden op het gedachtegoed van Rosenberg. Dat is waarschijnlijk te verklaren door het feit dat er weinig wetenschappelijk onderzoek naar is gedaan. In 2013 heeft Juncadella een literatuurstudie²⁷¹ geschreven naar de impact van de toepassing van het model *Geweldloze Communicatie* op de ontwikkeling van empathie. Haar conclusie was, dat deze vraag niet te beantwoorden is op basis van de beschikbare (14) onderzoeken. De methoden en meetinstrumenten die in deze studies gebruikt zijn waren te heterogeen, en dat betekent dat het onmogelijk was om een meta-analyse te kunnen uitvoeren. Van de veertien gevonden onderzoeken waren er slechts twee uitgevoerd met een gevalideerde onderzoeksmethode. Bij de andere onderzoeken gebruikten de onderzoekers andere methodes of zelf bedachte meetinstrumenten. De meeste resultaten waren wel positief, alleen niet bruikbaar in een wetenschappelijk kader. Haar conclusie is dan ook, dat de veelbelovende resultaten met betrekking tot de effectiviteit van de methode *Geweldloze Communicatie* op de ontwikkeling van empathie, naast andere resultaten, nog moeten worden bevestigd met verdere, beter wetenschappelijk onderbouwde studies.

²⁷⁰ VC=Verbindend communiceren, een andere naam van de methode in de praktijk.

²⁷¹ Carme Mampel Juncadella “What is the impact of the application of the Nonviolent communication model on the development of empathy? - Overview of research and outcomes” University of Sheffield, October 2013, opgehaald op 9 februari 2017, https://www.cnvc.org/sites/default/files/NVC_Research_Files/Carme_Mampel_Juncadella.pdf

Het is al naar voren gekomen uit het onderzoek van Savic en Rosenberg noemt het ook vaak in zijn boeken als een vaak gehoord kritiekpunt op de methode: de methode zelf is makkelijk te begrijpen, maar heel moeilijk om in de praktijk te implementeren. Dat is al zo op het niveau van het individu, invoeren in een organisatie of op een school is nog moeilijker. Invoering van deze nieuwe manier van denken en handelen kan namelijk een fundamentele verandering teweeg brengen in een organisatie of school. Sommigen zullen het omarmen, anderen zullen het afwijzen. Het is de basis van *Geweldloze Communicatie* dat alles wat mensen doen, vrijwillig moet zijn. Weerstand, afwijzing mag er dus ook zijn.

Uit de hoek van de filosofie kwam ik nog een kritische benadering van de gedachtengoed van Rosenberg tegen. Hans Achterhuis heeft in 2008 zijn omvangrijke boek *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*²⁷² geschreven over geweld. Hij stelde zich de filosofische vraag of het mogelijk was ‘anders te denken’ over geweld. Om het geweld te kunnen begrijpen ging hij op zoek naar verschillende perspectieven en bronnen, en hij heeft zes verschillende oorzaken van geweld kunnen vinden: het doel-middeldenken, de mimetische begeerte, de spanning tussen moraal en politiek, de dierlijke natuur van de mens, de strijd om erkenning en het wij/zij-denken.

Als afsluiting van zijn boek noemt Achterhuis de belangrijkste algemene les die hij geleerd heeft: dat algehele geweldloosheid een gevaarlijke droom is. Dit inzicht is zelfs voor hem een verrassing, want tijdens het schrijven van zijn boek verwachtte hij nog bij geweldloze communicatie, de titel van de methode van Rosenberg, uit te komen. “Wanneer ik het fenomeen van het geweld filosofisch zo goed mogelijk doorgrond zou hebben, moest het in elk geval in theorie mogelijk zijn, zo dacht ik, om voorstellen voor een geweldloze wereld te formuleren. Dat ze praktisch niet haalbaar zouden zijn, leek mij van latere zorg. Het streven naar het hoge ideaal van geweldloosheid zou, als ik er de nodige voorwaarden voor wist te formuleren, maatschappelijk en politiek van het hoogste belang kunnen zijn”.²⁷³

Oorspronkelijk was hij van plan zijn boek met suggesties af te sluiten over hoe om te gaan met geweld en misschien zelfs hoe geweld voorkomen kan worden. Omdat de praktische suggesties van Rosenberg vaak aansluiten bij de theoretische beschouwingen van Achterhuis, was hij van plan in de afsluiting van zijn boek deze twee met elkaar te verbinden. Bij het schrijven aan zijn epiloog concludeert Achterhuis echter: “de overgang van het theoretisch begrip van de filosoof naar de toepassing van het model van geweldloze communicatie van de psycholoog (Rosenbergs professie) bleek te gecompliceerd en te veelomvattend.”²⁷⁴ Hij licht deze uitspraak niet verder toe, maar zegt, dat als hij de verbinding toch zou willen maken, dan zou hij een heel ander boek moeten schrijven.

Als conclusie stelt hij, dat “wie de hemel op aarde wil verwerkelijken, belandt onherroepelijk in de hel” – “Wie droomt over geweldloosheid als een reële mogelijkheid, roept vaak het meest extreme geweld op.”²⁷⁵ Volgens Achterhuis behoort geweld tot de menselijke conditie. Zijn stelling is, dat wie deze geconditioneerdheid van de mens ontkent, wie deze mechanismen totaal wil uitschakelen, een utopie najaagt, de utopie van het totaal veranderen van de menselijke natuur. Zoals volgens hem de geschiedenis van het communisme²⁷⁶ dat laat zien, is daar veel geweld voor nodig. Degene die ervan

²⁷² Hans Achterhuis, *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*, (Lemniscaat: Rotterdam 2008)

²⁷³ Achterhuis, *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*, p.709

²⁷⁴ Achterhuis, *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*, p.708

²⁷⁵ Achterhuis, *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*, p.709

²⁷⁶ Met deze vergelijking slaat Achterhuis de plank volledig mis. Mijn eigen ervaring is, opgegroeid in het socialistische Hongarije, dat socialisme (en communisme) een grote strijd met (verbaal) geweld was. Het was vooral

uitgaat dat totale geweldloosheid een haalbare maatschappelijke optie is, is blind voor het reëel bestaand geweld dat zich overal ontwikkelt. Die persoon ziet het geweld gewoon niet of ontkent het uit alle macht.

Volgens Achterhuis moeten we uitgaan van de blijvende aanwezigheid van het kwaad en geweld in onze wereld. Alleen als we leren leven met geweld, kunnen we ook leren het te domesticeren. “Elke poging om het geweld radicaal uit te bannen, bergt het risico in zich het ongewild op te roepen en te vergroten.”²⁷⁷ Hij ziet het gebeuren, steeds vaker, ook in het onderwijs. Achterhuis verwijst naar de Zwitserse kinder- en jeugdpsycholoog Guggenbühl die meerdere boeken heeft geschreven over omgaan met geweld en agressie op scholen. Zijn uitgangspunt is dat agressie een drift in ons is, die al in het dierenrijk aanwezig is, en dat deze drift in dienst staat van het leven. Deze drift kan onmogelijk uitgeschakeld worden, daarom moeten we manieren vinden om het in zo veel mogelijk sociaal onschuldige vormen te gieten, bijvoorbeeld in rituelen die beperkt geweld toelaten maar verhinderen dat het ontspoot. We moeten leren leven met geweld, maar dat betekent niet dat we geweld onbekommerd moeten toelaten.

De benadering van Achterhuis maakt het duidelijk hoe verschillend hij en Rosenberg naar de mens kijken. Achterhuis vanuit zijn (historisch-pessimistische) filosofische perspectief ziet de mens als materialistisch en dierlijk, Rosenberg ziet een wezen met goddelijke energie. Achterhuis kan zich niet voorstellen dat de mens zijn dierlijke driften en mechanismen, bijvoorbeeld de mimetische begeerte, kan overwinnen, Rosenberg is overtuigd dat de ware natuur van de mens compassie is. Achterhuis ziet in deze overtuiging van Rosenberg een blindheid voor de werkelijke aard van de mens; juist in de ontkenning van de dierlijke driften van de mens ligt volgens hem een gevaar voor geweld.

4.10 Analyse en conclusie

De methode *Geweldloze Communicatie* is het resultaat van het onderzoek van Rosenberg naar existentiële vragen “What are we and what are we meant to be?”²⁷⁸ Zijn antwoord, zijn visie op de mens en op het leven is dan ook breed en holistisch. De methode kan op verschillende niveaus gebruikt worden, als een communicatiestijl maar ook als een bemiddeling of healing tool. Om tot een beoordeling te komen of deze methode een toegevoegde waarde kan bieden in het burgerschapsonderwijs met het doel maatschappelijk gevoelige thema’s, zoals radicalisering en polarisatie bespreekbaar te maken, kan ik slechts putten uit beperkte bronnen: voornamelijk Marshall Rosenberg zelf. Ik ben me er zeer van bewust dat dit mijn analyse bemoeilijkt en de conclusie kan kleuren. Desondanks kan ik verschillende punten destilleren die relevant zijn voor mijn onderzoek.

Burgerschapsonderwijs draait ook om de persoonsvorming, hoe leerlingen goede burgers kunnen worden. Dialoog wordt daarbij als een geschikt middel gezien. Een dialoog voeren is echter niet eenvoudig. In een heel andere context, in een analyse van de aard en het verloop van online discussies over implementatie van natuurbeleid in Nederland²⁷⁹, vond ik een analyse van hoe een constructieve dialoog gevoerd kan worden. De auteurs verwijzen naar het concept *transcendentale welsprekendheid* van Pearce en Littlejohn. Kenmerkend voor deze vorm van dialoog is dat er afstand wordt genomen van

vijanddenken, ‘klassenstrijd’, strijden tegen de ‘verdorven’ westerse kapitalistische wereld. En strijden tegen diegenen die oneens waren met de strijd tegen de westen. Geweldloosheid was geen doel.

²⁷⁷ Achterhuis, *Met alle geweld – Een filosofische zoektocht*, p.711

²⁷⁸ Rosenberg, *Practical Spirituality*, p.5

²⁷⁹ Noelle Aarts et al, *Natuur en beleid betwist - een analyse van de aard en het verloop van online discussies over implementatie van natuurbeleid in Nederland* (WRR: Den Haag 2015)

goed/foutschema's (moralistische oordelen) en dilemma's en ambiguïteit worden geaccepteerd. Het doel is om de verschillen te onderzoeken en tot een gemeenschappelijk kader te komen, onder andere door de eigen positie vanuit het perspectief van de ander te laten zien. Op die manier leren mensen elkaar begrijpen en effectief met elkaar communiceren. Een veilige omgeving is hierbij essentieel, evenals aandacht voor de relatie tussen de verschillende partijen en de bereidheid om te luisteren. Dit laatste thema, naar elkaar kunnen luisteren, is niet eenvoudig. De auteurs verwijzen naar Scharmer die zegt dat "mensen in gesprekken vooral geneigd [zijn] datgene te horen wat ze al wisten en wat hun bestaande mening bevestigt."²⁸⁰ Om een constructieve dialoog te kunnen voeren, de ander echt te kunnen begrijpen is het dus nodig dat er goed geluisterd wordt zonder moralistische oordelen. Deze punten zijn essentiële onderdelen van de methode *Geweldloze Communicatie*, de methode geeft praktische handvatten om deze vaardigheden te kunnen leren.

In het verlengde hiervan: het bespreken van gevoelige thema's, zoals radicalisering en polarisatie in het klaslokaal gaat juist over de kunst van kunnen luisteren en observeren zonder moralistisch oordeel. Er zijn tot op heden weinig grondige wetenschappelijk onderzoeken gedaan naar het gebruik van de methode van *Geweldloze Communicatie* in het onderwijs. De spaarzame onderzoeken die er zijn, tonen een positief beeld van de effecten. In het geval dat leraren zelf geleerd hebben met de methode te werken en ze de methode ook consequent toepassen, rapporteren zij positieve veranderingen bij de kinderen. Volgens mij ligt hier de sleutel voor de toepasbaarheid van de methode voor het beter bespreekbaar maken van radicalisering en polarisatie in het klaslokaal. De focus van Rosenberg ligt bij het welzijn van de mens. De term radicalisering verwijst naar "ernstige onvrede".²⁸¹ Kinderen met radicale ideeën zijn dus heel waarschijnlijk niet tevreden met hun situatie. Als leraren in staat zijn empathisch te luisteren naar de behoeften die achter de radicale ideeën van de leerlingen schuilgaan, dan kunnen ze leerlingen op alternatieve strategieën wijzen om hun behoefte te vervullen. Het idee achter de methode *Geweldloze Communicatie* is, dat wanneer de mens zich gehoord voelt, erkenning ervaart voor zijn behoeften en zich geholpen voelt om tot strategieën te komen om die behoeften op een vreedzame manier te bevredigen, hij dan geen behoefte zal ervaren om te radicaliseren en zich af te zetten.

Omgekeerd helpt de methode de kinderen om hun eigen behoeften beter te leren (h)erkennen en helder te verwoorden. Ook leren ze dat ze, net als alle mensen, wederzijds afhankelijk van elkaar zijn. En in oefening mogen kinderen ervaren dat ze in de kern barmhartig zijn. Dit vraagt mijns inziens van het onderwijs dat de focus (nog) meer verlegd wordt van prestatie naar persoonsvorming: ruimte bieden aan jongeren om bewust van hun eigen kracht en waarde, en in verbondenheid met hun omgeving, zich te ontwikkelen tot wie of wat ze werkelijk willen zijn. Als kinderen geluk beleven in hun eigen vorming, en daarin vrijheid ervaren, dan zullen ze geen aanleiding hebben om te radicaliseren. De methode biedt voor deze visie praktische handvatten.

De toepassing van de methode is simpel en moeilijk tegelijkertijd. Simpel om te begrijpen, moeilijk om consequent toe te passen, zeker op momenten wanneer de emoties hoog oplopen. En aandacht geven aan de behoeften van de kinderen vraagt tijd. Het is aan de school en aan de docent of ze daar ruimte voor kunnen vinden. De methode vraagt eerst een serieuze investering van de docent, voordat hij de methode kan toepassen in contact met leerlingen. Zoals Savic opgemerkt, is de fase van

²⁸⁰ Aarts et al, *Natuur en beleid betwist - een analyse van de aard en het verloop van online discussies over implementatie van natuurbeleid in Nederland*, p.35

²⁸¹ Lub, de Groot & Schaafsma, "Polarisatie en radicalisering: De onderbouwing van sociale interventies getoetst", p. 5

bewustwording van eigen behoeften een moeilijke, speciaal voor volwassenen. In het huidige onderwijs is daar, in het algemeen, geen aandacht voor. Als de docent de methode weet te verinnerlijken, dan biedt deze een praktisch en krachtig houvast om met leerlingen in dialoog te raken over maatschappelijk beladen thema's.

5. Analyse en conclusie

De directe aanleiding van mijn onderzoek was het rapport dat door Margalith Kleijwegt in opdracht van onderwijsminister Bussemaker in 2015 geschreven is om de sociale scheidingslijnen in het voortgezet onderwijs te onderzoeken. Kleijwegt constateert dat veel vo-docenten het moeilijk vinden om gevoelige maatschappelijke kwesties in het klaslokaal te kunnen behandelen, vooral vanwege de heftige reacties van de leerlingen. Volgens Kleijwegt vragen de docenten om praktische hulp. In deze scriptie heb ik een onderzoek uitgevoerd om te toetsen of de methode *Geweldloze Communicatie* van Marshall Rosenberg als praktische hulp gebruikt zou kunnen worden door vo-docenten om maatschappelijk gevoelige onderwerpen, zoals radicalisering en polarisatie, in het klaslokaal te kunnen bespreken. Eerst geef ik een korte samenvatting van de problematiek en dan geef ik aan waar de methode een oplossing zou kunnen bieden en onder welke voorwaarden.

Radicalisering en polarisatie worden door de politiek als een breed maatschappelijk probleem gezien waar verschillende kabinetten al langere tijd mee worstelen. Een van de oplossingsrichtingen wordt in het onderwijs gezocht: sinds 1 februari 2006 is burgerschapsonderwijs verplicht. Scholen hebben de taak gekregen om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen en leerlingen voor te bereiden op het leven in een pluriforme samenleving. Scholen hebben de vrijheid om naar hun eigen inzicht invulling te geven aan burgerschapsonderwijs, wel vanuit een gezamenlijke inhoudelijke kern: kennis over de democratische staat en de waarden en spelregels die daaraan ten grondslag liggen en de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Democratie wordt als dé verbindende factor gezien tussen burgers, daarom is het essentieel dat leerlingen democratische gezindheid ontwikkelen en ze voorbereid worden om de democratische rechtsstaat overeind te houden. Identiteitsontwikkeling van de leerlingen is daarbij belangrijk, want een burger kan pas echt bijdragen aan de samenleving als de persoon weet waar hij of zij voor staat.²⁸²

Staatssecretaris Dekker verwoordt het standpunt van meerdere achtereenvolgende kabinetten wanneer hij stelt dat burgerschap gaat over samen leven. De kern van burgerschap wordt daarbij gevormd door de democratische waarden, zoals deze vastgelegd zijn in de Grondwet, in de universele mensenrechten en kinderrechten. Denk hierbij aan vrijheid en gelijkwaardigheid en respect voor andermans ideeën. In deze visie moet het onderwijs kinderen niet kneden, maar ze juist leren reflecteren op hun eigen idealen en die van anderen. Het gaat om de realisatie van “verinnerlijking van de basiswaarden en verworvenheden van de Nederlandse democratische rechtsstaat.”²⁸³ De verwachting is, dat wanneer leerlingen al vroeg een gevoel van burgerschap bijgebracht krijgen en zij geleerd krijgen om “op een open manier een dialoog te voeren over hun normen en waarden”²⁸⁴, dat zij later minder vatbaar zullen blijken voor radicale denkbeelden.²⁸⁵ Kortom: het onderwijs moet bijdragen aan de vorming van jongeren tot maatschappelijk betrokken, kritisch en zelfstandig denkende leden van de samenleving.²⁸⁶

In de politieke beleidstukken wordt gesproken over de democratische waarden die de kern vormen van burgerschap. Het draait om waarden zoals vrijheid, gelijkwaardigheid, autonomie en respect voor andermans idealen. In de terminologie van Rosenberg worden deze waarden als universele

²⁸² Onderwijsraad *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs* p.14

²⁸³ Dekker, “Burgerschap in het onderwijs ref. 579852”, p5

²⁸⁴ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871,” p.2

²⁸⁵ Bussemaker en Dekker, “De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871”, p.2

²⁸⁶ Bussemaker en Dekker, “Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066”, p.2

behoeften genoemd waarvan hij stelt dat iedereen ze kent en heeft: mensen hebben behoefte aan vrijheid, gelijkwaardigheid, respect en autonomie. De methode *Geweldloze Communicatie* traint de gebruiker om bewust te worden van deze universele behoeften, de behoefte te voelen en te (h)erkennen en vervolgens te realiseren of deze behoeften wel of niet vervuld zijn. Onvrede, frustraties en uiteindelijk het gebruik van geweld komt volgens Rosenberg omdat deze fundamentele behoeften vaak niet vervuld zijn. De methode traint vervolgens de gebruiker om zich helder te kunnen uiten over wat hij/zij nodig heeft en om een vreedzame strategie te vinden om deze behoeften vervuld te krijgen. Dan zal hij of zij geen impuls voelen om te radicaliseren en zich af te zetten. Met andere woorden, de methode *Geweldloze Communicatie* helpt de gebruiker om deze universele behoeften bij zichzelf te herkennen. In de woorden van Asscher: de gebruiker kan de universele behoeften verinnerlijken.

Dialogo wordt in de politieke beleidstukken vaak aangemerkt als een geschikt middel voor het burgerschapsonderwijs. Heel opvallend is dat bewindslieden van het ministerie van Onderwijs dialoog als middel zien, maar minister Asscher van SZW schrijft hetzelfde over debatteren en ook SLO biedt debatteren als instrument aan voor het burgerschapsonderwijs. Het lijkt erop dat hier twee verschillende termen door elkaar worden gebruikt, want Asscher stelt in zijn brief: “op scholen worden burgerschaps- en debatactiviteiten aangeboden voor leerlingen, waarmee debatvaardigheden worden getraind en het voeren van open dialoog wordt gestimuleerd.”²⁸⁷ SLO stelt dat debatteren geen wedstrijd is, maar in de meest bekende vorm is het dat wel: denk aan het televisieprogramma Lagerhuis dat als “de grootste debatwedstrijd van Nederland” wordt aangeprezen en waar jaarlijks zo’n 200 scholen aan meedoen.²⁸⁸ Volgens het Etymologisch Woordenboek van het Nederlands (EWN) betekent het woord debat ‘woordenstrijd’, ontleend aan Frans *débat* dat 'geschil, woordenstrijd' betekent.²⁸⁹ SLO stelt dat debatteren gezien wordt als een kenmerk van de democratische rechtsstaat en van het proces van politieke besluitvorming. Debatteren hoort zeker bij politieke besluitvorming en het is waarschijnlijk heel nuttig voor de leerlingen om te leren debatteren, maar debatteren is niet gelijk aan een open dialoog voeren. Dialogen worden juist gezien als een middel om conflicten op te kunnen lossen. Zoals eerder genoemd is: bij een constructieve dialoog wordt er afstand genomen van goed/foutschema’s (moralistische oordelen) en dilemma’s en ambiguïteit worden geaccepteerd met het doel om tot een gemeenschappelijk kader te komen, elkaar te leren begrijpen en effectief met elkaar te kunnen communiceren. Een veilige omgeving is hierbij essentieel, evenals aandacht voor de relatie tussen de verschillende partijen en de bereidheid om te luisteren. Het woord veiligheid wordt ook door Ghorashi genoemd als voorwaarde van verandering. Zij stelt dat mensen een gevoel van veiligheid nodig hebben om te kunnen reflecteren en vernieuwing te kunnen toelaten.²⁹⁰ In de bredere politieke context valt burgerschapsvorming onder sociale veiligheid, wat bevestigt hoe belangrijk veiligheid is.

De methode *Geweldloze Communicatie* traint mensen om naar de ander te luisteren zonder moralistische oordelen. De afwezigheid van moralistische oordelen geeft mensen een veilig gevoel, ze hoeven zich immers niet te verdedigen. Gebruikers van de methode krijgen praktische handvatten om de vaardigheden te leren die nodig zijn om een constructieve dialoog te kunnen voeren. Het is niet zo dat wanneer iemand de methode van *Geweldloze Communicatie* gebruikt, hij helemaal niet meer oordeelt. Rosenberg maakt een onderscheid tussen waardeoordelen en moralistische oordelen. Waardeoordelen

²⁸⁷ Asscher, “Voortgang Agenda Integratie 2015 ref. 2015-0000309143”, p2.

²⁸⁸ “Deelnemen aan de wedstrijd?,” VARA, geraadpleegd op 2-5-2018, <https://ownhlagerhuis.nl>

²⁸⁹ “Debat”, Etymologisch Woordenboek van het Nederlands (EWN), opgehaald op 2-6-2018, <http://www.etymologie.nl.proxy.library.uu.nl/>

²⁹⁰ Ghorashi, *Culturele identiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*, p. 21

gaan over de kwaliteit van het leven, bijvoorbeeld eerlijkheid, vrijheid en vrede, waardeoordelen die de basisovertuigingen vormen van het individu hoe het leven er het beste uit kan zien. Moralistische oordelen worden gevormd op basis van deze waardeoordelen. Wanneer iemand iets doet of zegt dat in harmonie is met de waardeoordelen, dan wordt die persoon als 'goed' betiteld, en andersom: wanneer iemand acteert in conflict met de waardeoordelen dan krijgt die persoon volgens Rosenberg het oordeel 'slecht'.²⁹¹ In haar visie van virtuoos burgerschap schrijft Gertie Blaauwendraad dat de leerlingen in burgerschapsonderwijs de 'virtue of wisdom' zouden moeten leren: het meesterschap over praktische wijsheid. Een wijs persoon is volgens haar in staat een oordeel te vellen over wat juist en verkeerd is in een bepaalde (complexe) situatie. Leerlingen zouden dus idealiter tijdens de lessen leren over universele regels waaraan ze hun eigen opvattingen kunnen toetsen.²⁹² Zij is niet expliciet over deze universele regels, maar het zou mogelijk zijn, dat zij daarmee doelt op universele waarden, of op universele behoeften zoals Rosenberg ze noemt. Het idee is, dat wanneer leerlingen leren om situaties te toetsen en te bekijken of de gebeurtenissen in harmonie zijn met de universele behoeften of niet, dat ze dan een wijs oordeel kunnen vellen over de situatie. Voordeel van de methode van Rosenberg is dat het niet bij een oordeel blijft. De leerlingen die zich in de lijn van *Geweldloze Communicatie* kunnen uiten, zijn in staat om helder te verwoorden wat ze nodig hebben om de situatie weer in harmonie met de behoeften te brengen. Daarmee wordt wijsheid ook echt praktisch, want ze weten hoe ze op een vreedzame manier hun behoeften kunnen vervullen, dan wel de ander te helpen om zijn of haar behoefte op een vreedzame manier te vervullen.

De methode *Geweldloze Communicatie* kan ook gezien worden als een praktische invulling van het 'experiment democratie' van Biesta. Hij ziet het 'experiment democratie' als een proces van *transformatie* dat tot een ander soort democratie kan leiden. Volgens Biesta moet het democratisch experiment begrepen worden als een oriëntatie richting collectieve belangen en algemeen welzijn, als een oriëntatie naar *res publica*, oftewel het algemeen belang.²⁹³ In het democratisch experiment van Biesta wordt gespeeld met de vraag in welke mate en in welke vorm de privé 'wil' (of wens) – kan ook van een groep zijn – ondersteund kan worden als collectieve behoefte? De definitie van behoeften door Biesta (hij verwijst naar Heller en Fehér²⁹⁴) komen grotendeels overeen met de definitie van Rosenberg. In beide definities worden behoeften gezien als universele en generale waarden die van binnenuit gevoeld worden. Biesta stelt door mensen te betrekken bij het democratische experiment, dat niet alleen de *problemen* van mensen getransformeerd worden, maar ook de *mensen* zelf. Hij pleit voor een ander soort burgerschapseducatie waarin de aandacht meer bij de persoonsvorming (subjectificatie) ligt dan bij socialisatie (zoals nu dat het geval is). Burgerschapseducatie is in zijn visie niet lineair; je wordt niet opgeleid van 'niet-burger' tot 'burger', maar verandert mee met de feitelijke ervaringen van mensen met burgerschap en met hun betrokkenheid bij de democratische experimenten. Het kan gezien worden, in het licht van de sociale identiteitstheorie, als een vorm van normformatie en normtransformatie. Biesta benadrukt wel dat meedoen aan het experiment van de democratie altijd moet plaatsvinden met verwijzing naar de democratische waarden van gelijkheid en vrijheid.²⁹⁵ Deze visie is in lijn met de visie van Rosenberg over de samenleving. Biesta spreekt over algemeen welzijn, Rosenberg neemt als

²⁹¹ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.17

²⁹² Blaauwendraad, "Virtuosic Citizenship", p.90

²⁹³ Van Dale, s.v. "Res publica", geraadpleegd op 15 april 2018, <http://uu.vandale.nl.proxy.library.uu.nl/zoeken/zoeken.do>

²⁹⁴ Heller & Fehér, *The postmodern political condition*, p.22-9

²⁹⁵ Biesta, "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century", p.10

uitgangspunt dat alles wat mensen doen gericht moet zijn op de vraag “what would make life more wonderful?”²⁹⁶ De methode *Geweldloze Communicatie* leert ook dat iedereen afhankelijk is van de ander, dat iedereen weet dat de eigen behoeften niet ten koste van iemand of iets anders vervuld kunnen worden, dat het welzijn van elke persoon wordt gewaardeerd. Biesta stelt vast, dat de ervaringen bij het democratisch experiment positief maar ook negatief kunnen zijn. Het is niet realistisch om te verwachten dat wanneer mensen betrokken zijn bij het democratisch experiment, ze dan altijd volgens de democratische spelregels willen handelen. Het tegenoverstelde kan ook een uitkomst zijn. Of mensen wel of niet voor de democratie kiezen kan volgens hem niet als irrationeel bestempeld worden; het is slechts een keuze. In deze opstelling schuilt een zekere ruimte voor vrijwilligheid. Rosenberg is meer uitgesproken daarover. De basis van zijn methode is vrijwilligheid: “Don’t do anything that isn’t play!”²⁹⁷ Basisovertuiging achter *Geweldloze Communicatie* is wel, dat al onze handelingen slechts één doel hebben en dat is vrijwillig bij te dragen aan het welzijn van onszelf en van anderen. De aanname achter de methode is, dat wanneer burgers zich gehoord voelen, erkenning ervaren voor hun behoeften en zich geholpen voelen om tot strategieën te komen om die behoeften op een vreedzame manier te bevredigen, dat zij dan geen behoefte zullen ervaren om te radicaliseren en zich af te zetten, en dat ze *vrijwillig* binnen de grenzen van de democratische rechtsstaat zullen blijven: niet omdat het moet, maar omdat ze dat zelf willen.

Concluderend, de methode *Geweldloze Communicatie* zou theoretisch passen als invulling van burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs. Het gedachtegoed is in lijn met de burgerschapsopdracht van de overheid en de methode biedt praktische handvatten voor docenten om maatschappelijk gevoelige thema’s, zoals radicalisering en polarisatie, in het klaslokaal op een vreedzame manier te kunnen bespreken.

De methode is wel in lijn met de burgerschapsopdracht, maar niet helemaal met de huidige invulling ervan door de scholen. Rosenberg levert forse kritiek op de huidige hiërarchische structuur van de maatschappij. Hij zegt dat mensen opgeleid worden om een bijdrage te leveren aan de structuur van de maatschappij waarin zij leven en daarmee impliceert hij dat in de opvoeding weinig aandacht is voor de behoeften van de mens zelf. De huidige invulling van het burgerschapsonderwijs is inderdaad gericht op het behoud van de structuur van onze maatschappij, de democratische rechtsstaat. De leerling heeft te leren zich als goede burger te gedragen. Die uitgangspunten staan op gespannen voet met elkaar en dat kan de toepassing van *Geweldloze Communicatie* in het burgerschapsonderwijs bemoeilijken. Deze hiërarchische structuur heeft een eigen manier van denken (zoals bijvoorbeeld in ons het huidige rechtstelsel dat een basis van vergelding kent) en communiceren. Het is precies deze manier van denken en communiceren die volgens Rosenberg geweld creëert in de maatschappij.

De hoofdvraag van mijn scriptie is: ‘Wat zijn de mogelijkheden voor en de beperkingen van het gebruik van de methode *Geweldloze Communicatie* van Marshall Rosenberg door leerkrachten in het voortgezet onderwijs als hulpmiddel te worden ingezet bij het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen als radicalisering en polarisatie met leerlingen in de klas?’ In de vorige paragrafen heb ik al een inhoudelijk antwoord gegeven op deze vraag. Er is echter ook een procesmatig antwoord op deze vraag. Gezien het karakter van de methode, die op volledige vrijwilligheid gebaseerd is, hangen de mogelijkheden en beperkingen van het gebruik af van de capaciteiten en overtuigingen van de leraar en

²⁹⁶ Rosenberg, Training Course: 241

²⁹⁷ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.135

de school. De methode is in eerste instantie vooral van nut voor de leraar zelf. Deze methode is geen kunstje dat aan de leerlingen geleerd kan worden om daarna te verwachten dat de leerlingen zich vervolgens volledig geweldloos zullen uitdrukken en nooit meer vervelend gedrag gaan vertonen. De transformatie naar geweldloosheid begint bij de leraar, tenminste als zij/hij dat wilt. Geweldloos worden kan niet opgelegd worden; een verplichting is al een vorm van geweld volgens het gedachtegoed van Rosenberg. Wanneer de leraar als rolmodel zelf geweldloos is, inspireert dat misschien de leerlingen om ook zelf geweldloos te worden. Arun Gandhi verwoordt het als volgt: “as grandfather [Mahatma Gandhi IJ] would say unless “we become the change we wish to see in the world no change will ever take place.” We are all, unfortunately, waiting for the other person to change first.”²⁹⁸

Zoals ik dat op de praktijkschool in Breda gezien heb, vraagt de implementatie van de methode veel oefening en geduld. De praktijkschool heeft het voordeel dat één van de docenten zelf gecertificeerd trainer is van de methode; hij is in staat om de rest van de leraren en de leerlingen in de methode te trainen. De trainingen zijn voor de docenten vrijwillig, de leerlingen krijgen het als invulling van bepaalde vakken. Hun vrijwilligheid blijkt uit hun bereidheid om de methode te gebruiken of niet. Wat niet onderschat moet worden tijdens de implementatie (of simpelweg het gebruik door één docent) is de weerstand die het gedachtegoed kan oproepen. De ideeën erachter wijken radicaal af van de huidige structuur van het onderwijs. Alleen al het idee om niet te belonen of te straffen kan veel onbegrip en weerstand oproepen. Dan is het aan de leraar (of diegene die de methode gebruikt) om te luisteren naar de achterliggende behoeften, die vaak voorkomen uit bezorgdheid over de kwaliteit van het onderwijs. De methode draagt wel de potentie in zich om veel verder te reiken dan een vakinhoudelijke handreiking voor het burgerschapsonderwijs. Als afsluiting gebruik ik de slotwoorden van Margalith Kleijwegt, aangepast aan mijn conclusie: “die vaardigheid van *Geweldloze Communicatie* [cursieve tekst toegevoegd door IJ] beheersen zou ook een *wens* [i.p.v. eis, IJ] van de overheid kunnen zijn, naast het meten van kennis, hoe belangrijk dat ook is. Dit is misschien hoog gegrepen en idealistisch, maar, zo is mijn ervaring, idealistisch zijn de meeste docenten ook.”²⁹⁹

²⁹⁸ Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, p.xv.

²⁹⁹ Kleijwegt, “2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?” (Den Haag: OCW, 2016) <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2016/02/01/twee-werelden-twee-werkelijkheden-een-verslag-over-gevoelige-maatschappelijke-kwesties-in-de-school/minocw-2werelden-2werkelijkheden-web.pdf> p.51

6. Bibliografie

- Aarts, N., Ruysenaars, B., Steuten, C. & Herzele, A.van. *Natuur en beleid betwist - een analyse van de aard en het verloop van online discussies over implementatie van natuurbeleid in Nederland*. Den Haag: WRR, 2015.
- Abowitz, Kathleen Knight & Harnish, Jason. „Contemporary Discourses of Citizenship.” *Review of Educational Research*, Winter 2006, Vol. 76, No. 4: 653–690.
- Achterhuis, Hans. *Met alle geweld*. Rotterdam: Lemniscaat BV, 2008.
- Asscher, L. *Bijlage Technische informatie over de publicatie Agenda Integratie van Kamerstuk 32 824 Integratiebeleid, Nr. 7, Brief van de minister van sociale zaken en werkgelegenheid*. Den Haag: SZW, 2013.
- Asscher, L. *Kamerstuk 32 824 Integratiebeleid, Nr. 7, Brief van de minister van sociale zaken en werkgelegenheid*. Den Haag: SZW, 2013.
- Asscher, L. *Voortgang Agenda Integratie 2015 ref. 2015-0000309143*. Kamerbrief, Den Haag: SZW, 2015.
- Bakker, C & Montesano Montessori, N. (red.). *Complexity in Education - From Horror to Passion*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Bakker, C. & Montesano Montessori, N. „Introduction.” In *Complexity in Education - From Horror to Passion*, door C. & Montesano Montessori, N., (red.) Bakker, 3-8. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Bakker, C. „Professionalization and the quest how to deal with complexity.” In *Complexity in Education - From Horror to Passion*, door “Professionalization and the quest how to deal with complexity” in CompleC. Bakker & N. Montesano Montessori (red.) Cok Bakker, 11-29. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Bas Tierolf, Maaike van Kapel en Niels Hermens. *Vijfde rapportage racisme, antisemitisme en extreemrechts geweld in Nederland*. Onderzoek, Utrecht: Verwey-Jonker Instituut, 2016.
- Biesta G., De Bie M., Wildemeersch D. (eds). *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*. Dordrecht: Springer, 2014.
- Biesta, G. „Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century.” In *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, door G, De Bie, M & Wildemeersch D. (eds) Biesta, 1-11. Dordrecht: Springer, 2014.
- Biesta, G. „Over onderwijs, Inleiding door Gert Biesta.” In *3000 jaar denkers over onderwijs*, door H. (ed.) Sissing, 23-71. Amsterdam: Boom, 2015.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, van, M. *Aanbieding advies Onderwijsraad 'Verder met burgerschap in het onderwijs' ref. 436066*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2012.
- Blaauwendraad, G. „Virtuositic Citizenship.” In *Complexity in Education - From Horror to Passion*, door C. & Montesano Montessori, N., (red.) Bakker, 75-94. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Blake, Susan M. *A Step Toward Violence Prevention: Non-Violent Communication as Part of a College Curriculum*. Master of Arts Thesis, Boca Raton, Florida: Florida Atlantic University, 2002.
- Bouma, S. & Ruig, de L. *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs - Een onderzoek onder docenten*. Zoetermeer: Panteia, 2015.
- Bouma, S., en de Ruig, L. *Moslimdiscriminatie in het voortgezet onderwijs - Een onderzoek onder docenten*. Onderzoek, in opdracht van de Anne Frank Stichting en FORUM, instituut voor Multiculturele Vraagstukken, in samenwerking met de programmagroep Politicologie van de Universiteit van Amsterdam, Amsterdam: Panteia, 2015.

- Bron, J. *Een basis voor burgerschap - een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2006.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. *De rol van het onderwijs in de aanpak van radicalisering ref. 741871*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2015.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. *Versterking burgerschapsonderwijs ref. 1120417*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2017.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. *Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs ref. 755066*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2017.
- Bussemaker, J. *Beleidsreactie op 'Verkenning Dialoog als burgerschapsinstrument' ref. 978863*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2016.
- Bussemaker, J. *Brief bij rapport Twee werelden, Twee werkelijkheden ref. 896528*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2016.
- Cox, E. & Dannahy, P. „The value of openness in e-relationships: using Nonviolent Communication to guide online coaching and mentoring.” *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, , Vol. 3, No. 1, Spring 2005: 39-51.
- Dam, den, G. „Sociale competentie in de multiculturele samenleving.” *Pedagogiek*, vol:22 iss:1 2002: 70-81.
- D'Ansembourg, T. & Reybrouck, D. van. *Vrede kun je leren*. Amsterdam: De Bezige Bij, 2017.
- Dekker, S. *Beleidsreactie op onderzoek naar ervaringen leraren bij het gesprek in de klas over maatschappelijke thema's ref. 777096*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2015.
- Dekker, S. *Burgerschap in het onderwijs ref. 579852*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2013.
- Dekker, S. *Plan van aanpak tegen pesten – motie Bergkamp/Van der Burg” ref. 673969*. Kamerbrief, Den Haag: OCW, 2014.
- Dijkstra, A.B. et al. „Scholen voor burgerschap? Een inleiding.” In *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*, door J. et al. (red.) Peschar, 19-43. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2010.
- Dunk von der, H.W. *Van maakbare samenleving naar maakbare mens?* Editor: Prof.dr. P.R. Bar (Faculty Club Helios) & Drs. J.C.A. Weerdenburg (Studium Generale). Utrecht: Bureau Studium Generale, Faculty Club Helios Universiteit Utrecht, Drukkerij Zuidam & Uithof, 2000.
- Easwaran, Eknath. *Gandhi the man: How one man changed himself to change the world*. 4de editie. Tomales, California, USA: Nilgiri Press, 2011.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press, 2010.
- Frankl, V. *De zin van het bestaan*. Rotterdam: Donker, 1984.
- Geboers, E. et.al. „Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief.” In *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsondewijs*, door J. et al. (red.) Peschar, 267-289. Antwerpen-Apeldoorn: Garant , 2010.
- Ghorashi, H. prof. dr. *Culturele diversiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 2010.
- Heller, Á., & Fehér, F. *The postmodern political condition*. New York: New York: Columbia University Press, 1989.
- Hogg, M.A., Terry, D. J. and White, K.M. „A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory.” *Social Psychology Quarterly* (American Sociological Association), Vol. 58, No. 4., Dec., 1995: 255-269.

- Hooghoff, H. & Bron, J. „Schoolontwikkeling en actief burgerschap.” In *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*, door J. et al. (red.) Peschar, 289-311. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2010.
- Hooper, Lee. *An exploratory study: Non-violent communication strategies for secondary teachers using a Quality Learning Circle approach*. Master Thesis for the Degree of Master of Education, , 2015, , Christchurch: University of Canterbury, 2015.
- Juncadella, C.M. *What is the impact of the application of the Nonviolent communication model on the development of empathy?* Sheffield: University of Sheffield, 2013.
- Kashtan, Miki. „Transforming Power Relations.” *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* Autumn 2002, Vol. 15 Issue 3 (Autumn 2002): 28-35.
- Kleijwegt, M. *2 werelden 2 werkelijkheden, hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2016.
- Kruize, Peter & Gruter, Paul. *Discriminatie: de gang van discriminatiezaken van aangifte tot vervolging door de strafrechtketen*. Onderzoek, Amsterdam: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC) ministerie van Veiligheid en Justitie,, 2015.
- Lub, V. *Stimulering van maatschappelijke binding van jongeren Een verkenning naar sociale interventies op het terrein van radicalisering en culturele spanningen*. Utrecht: Movisie, 2009.
- Lub, V., Groot, de N. & Schaafsma, J. *Polarisatie en radicalisering: De onderbouwing van sociale interventies getoetst*. Utrecht: Movisie & Tilburg University, 2011.
- Mentink, D., Vermeulen, B.P. & Zoontjens P.J.J. „De Grondwet artikel 23 - onderwijs - wetenschappelijk commentaar.” *nederlandrechtsstaat.nl*. december 2013.
<https://www.nederlandrechtsstaat.nl/module/nlrs/script/viewer.asp?soort=commentaar&artikel=23> (geopend mei 04, 2018).
- Montesano Montessori, N. & Bakker, C. „Final reflections and conclusions.” In *Complexity in Education - From Horror to Passion*, door C. & Montesano Montessori, N. (red.) Bakker, 284-294. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- Onderwijs, Inspectie van het. *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag, 2016.
- Onderwijsinspectie. *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2009/2010*. Den Haag: Onderwijsinspectie, 2011.
- . *De Staat van het Onderwijs: onderwijsverslag 2010/2011*. Den Haag, 2012.
- Onderwijsraad. *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2012.
- . *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag, 2003.
- Opstelten, I & Asscher, L. *Kamerstuk 29 754 Terrorismebestrijding, Nr. 253, Brief van de ministers van Veiligheid en Justitie en van Sociale Zaken en Werkgelegenheid*. Den Haag: VenJ & SZW, 2014.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & ten Dam, G.T.M. (red). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant, 2010.
- Pols, W. „Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs.” *Pedagogiek*, vol:21 iss:3 2001: 195-199.
- Postmes, T, Steg, L en Keizer, K. „Groepsnormen en gedrag: sturing door sociale identiteit en dialoog.” In *De menselijke beslisser: Over de psychologie van keuze en gedrag*, door W. L., Prast, H. M., & Thomas, C. A. Tiemeijer. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2009.
- Rijksoverheid. *Actieplan Polarisatie en Radicalisering 2007-2011*. Den Haag, 2007.
- . *Actieplan sociale veiligheid op school*. Den Haag: Rijksoverheid, 2014.

- Rosandic, Ruzica. *Grappling with Peace Education in Serbia*. Washington: United States Institute of Peace, 2000.
- Rosenberg, Marshall B. Dr. *Life-Enriching Education*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2003.
- . *Living Nonviolent Communication*. Boulder Colorado USA: Sounds True, 2012.
- . *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2003.
- . *Practical Spirituality*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2004.
- . *Speak Peace In A World Of Conflict : What You Say Next Will Change Your World*. eBook. Encinitas, CA: Independent Publishers Group, 2005.
- Rosenberg, Marshall. B. „Nonviolent Communication Training Course.” *Session #1, Introduction*. 24 08 2014.
- Savic, N.I. *Mutual education: giraffe language in kindergartens and schools; he report on the realisation of the Project October 1995 - June 1996*. Belgrado: Belgrade University / UNICEF, 1996.
- SCP, Sociaal en Cultureel Planbureau. *Dichter bij elkaar? De sociaal-culturele positie van niet-westerse migranten in Nederland*. Den Haag: SCP, 2012.
- Sears, Melanie W. *Nonviolent communication: application to health care*. Proefschrift, Department: Transpersonal Psychology, International University of Professional Studies, Maui Hawaii: International University of Professional Studies, 2013.
- Sieckelink, Dr. S. & De Winter, M. Prof.dr. (eds.). *Formers & families - Transitional journeys in and out of extremisms in the United Kingdom, Denmark and The Netherlands*. Den Haag: National Coordinator Security and Counterterrorism (NCTV), 2015.
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P., Wolbers, M. *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen, 2015.
- Sissing, Henk (red). *3000 jaar denkers over onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom, 2015.
- SLO. *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: OCW/SLO, 2006.
- Smith, A., Fountain, S. & McLean, H. *Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia*. UNICEF, UNESCO, Fund for an Open Society, Open Society Institute, Belgrado: Publikum Belgrade, 2002.
- Stryker, S. & Burke, P.J. „The Past, Present, and Future of an Identity Theory.” *Social Psychology Quarterly, Special Millenium Issue on the State of Sociological Social Psychology* (American Sociological Association), Vol. 63, No. 4, Dec. 2000: 284-297.
- Suarez, A. et al. *Freedom project: Nonviolent communication and mindfulness training in prison*. Washington: SAGE Open, 2014.
- Tempelman, S. „Duiken in het duister: een gematigd constructivistisch benadering van culturele identiteit.” Editor: B & Saharso, S. Prins. *Migrantenstudies* 15 (2), nr. Themanummer over 'Multicultureel Burgerschap' (1999): 70-82.
- Tierolf, B., Kapel, van M. & Hermens, N. *Vijfde rapportage racisme, antisemitisme en extreemrechts geweld in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut, 2016.
- Tweede, Kamer. *Verslag van een algemeen overleg, gehouden op 22 februari 2017, over Burgerschap, Seksuele vorming en Dyslexie*. Verslag, Den Haag: Tweede Kamer, 2017.
- Weckert, Al. „Marshall B. Rosenberg: Bausteine einer Biografie (Bouwstenen van een biografie).” *Kommunikation & Seminar* 24, nr. 4 (2014): 14-17.
- Westheimer, J. & Kahne, J. „What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy.” *American Educational Research Journal*, Summer 2004, Vol. 41, No. 2: 237-269.

Wolf, E., Berger, J., en de Ruig, L. *Antisemitisme in het voortgezet onderwijs*. onderzoek, Een onderzoek in opdracht van de Anne Frank Stichting, Zoetermeer: Panteia, 2013.

Zuurmond, A. „Teaching for Love of the World.” In *Complexity in Education - From Horror to Passion*, door C. & Montesano Montessori, N., (red.) Bakker, 55-72. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

Bijlage

Transcriptie van Rosenberg, Marshall B. “Nonviolent Communication Training Course Marshall Rosenberg”, Session #1, Introduction

YouTube, lengte van de hele recording 9:07:04. Gepubliceerd op 24 augustus 2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=O4tUVqsjQ2I>

1 Hello! My name is Marshall Rosenberg. Very glad to have this opportunity to share with you in this
2 program some skills and some consciousness that have been extraordinary helpful to me in my life. And
3 I'm pleased to say that thousands of people around the world that I shared with, found it helpful to
4 them. So, I'm glad to share it with you through this program. In this session [session number 1 out of the
5 9 in this recording, I.J.], I'll be giving you an introduction to how I came about the process of what we are
6 talking about, and I'll sharing with you it's purpose, and give you an outline of it. The process I call
7 Nonviolent Communication (from now shortened to NVC). I don't like that title, but why do I use it? Well,
8 I use it because over the years it connects me with the people around the world that find our training
9 very valuable in their lives, and in their political activities. And so, I have used it because it connects me
10 with those people. But why I don't like the title, one of the reasons is the same reason that Ghandi didn't
11 like the word 'Nonviolent', it says what something it **isn't**. That NVC is all focused on what we do want,
12 not just what we don't want. Also, communication is only a small part of what I will be sharing with you.
13 NVC consists of a value system that we are trying to live by. And then it outlines a language, a thinking,
14 communications skills and means of influence that support that way of living.

15 What I like to do now is give you an idea of how this process evolved. I would trace it on since my
16 family moving to Detroit in 1943, just in time for the race riots. My family moved into the center of
17 where these race riots took place. This was quite an experience for me as a young boy at that time, it
18 was an experience to sit in a house locked in for four days, not able to go out because of the violence on
19 the streets. And to find out later that thirty people were killed in our neighborhood in just about a week.
20 This stayed with me, that this is a world where people might want to hurt you because of your skin color.
21 And when I went to school for the first time in Detroit Michigan, I learned something else that was rather
22 frightening to me as a young boy. I learned that my last name could be a stimulus for violence. First day
23 when I was in class and the teacher read off the roll that Marshall Rosenberg, and I raised my hand, two
24 boys in front of me spin around and one of them said: "are you a kike?" I had never heard that word until
25 then. And I said, "what"? He said: "are you a Jew?" And I said "Yes". And he and his friend were waiting
26 for me after I left school at that day, waiting to beat me. So, this was another lesson that not only this is
27 a world where people might want to harm you because of your skin color, but some people hearing my
28 name wanted to hurt me.

29 This still intriguing me, questions, why is this, why people want to hurt one another? Simply
30 because of their name, simply because of their skin color. At the same time, I had another powerful
31 learning experience. Quite a different one than to see the violence that was going on at the streets. I saw
32 that violence isn't what we human beings are really about. I was fortunate enough to see people
33 exercising compassion under difficult conditions. For example, my grandmother with whom we lived,
34 was paralyzed. And my mother was taking care of her. And each night one of my uncles would come to
35 help my mother take care of my grandmother. And I couldn't wait for him to get there. And I would
36 watch as he took care of my grandmother, as he cleaned her up, give her various medical treatments
37 that she needed. What struck me, is the whole time he was doing this with a beautiful smile on his face.

38 Even though me as a boy it seemed that the work that he was doing was not easy, it was difficult to clean
39 up somebody, give them medications, the whole time he was doing it, he had such a beautiful smile on
40 his face. So, I saw this aspect of human beings. Human beings who could enjoy contributing to other
41 people wellbeing.

42 So, two questions were in me from this time on, into this day. And these two questions are, what
43 happens to people to lead them to enjoy other people suffering, and make them want to contribute to
44 other people suffering? And then what happens to us human beings so that we stay with the process of
45 compassion, where we enjoy contributing to each other's wellbeing? I wanted to learn about that. I
46 wanted to learn what contributes to the violence so I could do whatever I could to transform it, to
47 prevent it. And I wanted to learn whatever I could about what helps human beings to stay connected to
48 what I believe is our nature, our compassionate nature. And I wanted to do whatever I could to live that
49 way myself, and to distribute what I've learned to others. When it came time to decide what I wanted to
50 do in this world, I decided that I would go into psychology, and study psychology. Why did I pick that? I
51 thought that that subject would help me with those two questions of what contributes to people being
52 violent and what kind of learning helps people to stay connected to their compassionate nature? So, I
53 went to the university with the idea to become a clinical psychologist. My thinking was then, that people
54 who acting violent must have some kind of mental disfunction, some kind of illness, so I would learn how
55 to cure this illness. In the course of getting my doctor's degree in psychology, I had a good experience
56 with a professor of my, professor Michael Hakeem. And he helped me to see that the choice I had made,
57 clinical psychology, had some limits to it. First of all, he showed me that the way that psychologist and
58 psychiatrist diagnose people didn't have any scientific research to document that these words that they
59 use could be scientifically diagnosed. And he also showed me, that by looking at the problem of why are
60 people violent, as an illness, that it overlooks how the structures of our society contribute to people
61 behaving in this way. And he helped me to see that by diagnosing people as mentally ill and believing
62 that the violence was a cause of mental illness, then we were then taking the focus away from the
63 education that the structure provided, which creates the violence. 8'30".

64 I learned that after I already had gone just about to the point of graduation with the doctor's degree.
65 So, it was quite upsetting having spent about 8 years at the university learning this profession and then
66 just as I was about to graduate, finding out from this professor the limitations of that. So, when I
67 graduated, I decided to go into private practice, and try to help people transform their violence. But I
68 found that the tools that I had learned to do this with, the tools of psychoanalytic therapy and other
69 psychological trainings which were current at that time, the first thing I found that they didn't work very
70 well. In the sense that it took a long time, and I didn't see any major transformation occurring in the
71 people. Yes, they seemed to like coming in and have somebody listen to them, but I wasn't seeing any
72 major changes occurring in their lives.

73 So, I decided to start up with a couple of questions, different than I have been encouraged to ask
74 myself in the course of the trainings of psychology. Instead of diagnosing what it was in people that was
75 wrong with them, that makes them violent, and trying to cure that, I decided to start with a different
76 question: how were we meant to live? Now, where do you find out that information? Well, for about a
77 year, I studied comparative religions. Believing that these religions were each trying to define this
78 question, how we were meant to live and to let us know this. So, through readings and taking some
79 courses, I came to the conclusion, after reading about comparative religions that they all were saying
80 pretty much the same thing: that compassion is how we were meant to live. Contributing to one and
81 others wellbeing willingly. Out the joy that comes naturally when we exercise our power in the service of

82 contributing the people's wellbeing. They each said this perhaps in a different way, but I got the same
83 message: that our nature as human beings, is to exercise our enormous power in the service of Life; to
84 enrich Life, in ourselves and others.

85 Realizing this, and seeing that this was the core message in all of the religions that I studied, an
86 obvious question came to me: if we seem to all agree on this subject, compassionate giving is what we
87 human beings are meant to be, I wondered why we are not doing it. And then I started to ask myself the
88 question what skills are necessary to live compassionately? And then I saw that the skills that seems to
89 be necessary to live compassionately were quite different then the skills that we were taught. And then
90 when I asked myself why is that, then the professor that I mentioned his words came to me, that we
91 were educated to contribute to the structures we were living in. And then these structures are structures
92 in which people claim to be superiors and know what is right for others and to impose what they believe
93 is right on the others. And that way of living requires a certain way of thinking, communicating and using
94 power. And I saw that that was the problem; that what created violence was a certain way of thinking, a
95 certain language and a certain way of using power.

96 Then I asked myself, well, what are the skills that are necessary to live in harmony, with
97 compassionate giving? What kind of language is necessary, what kind of communications skills are
98 necessary, what kind of thinking supports it? And what kinds of means of influence support it? And
99 where do you find that information? Because it wasn't too clear as I was reading about the comparative
100 religions, how specifically we were meant to behave in order to live in harmony with compassionate
101 giving. So, what I decided to do was then to do a different kind of research to observe the people that I
102 respected the most; who seemed the most compassionate, who seemed to enjoy giving to others, and I
103 tried to see how were they different than the people who seemed to enjoy criticizing, blaming, attacking
104 others. And it was through studying these people, also studying some research in psychology that tried
105 to identify what characteristics of development contribute to people whose behaving in a compassionate
106 way.

107 I put together from these sources a process that seemed to me that summaries how we were meant
108 to live and the skills that were necessary to do this. And that is how NVC evolved from the research that I
109 did to identify what kind of human development is necessary for us to live compassionately. So, the
110 process that I call Nonviolent Communication consist of an intention to contribute to our own wellbeing
111 and the wellbeing of others compassionately. And what I mean by giving compassionately, is first of all
112 that wherever we do, is done willingly, it's not done out of guilt, or shame, of fear of punishment, or
113 trying to buy love, by submitting to what we think that others expect us to do. 15'17"

114 Now I saw that that the attention that I wanted to live by, that I thought was necessary for
115 compassionate giving was that we give **solely** out of the joy that comes naturally from contributing to
116 Live. Our own life and the lives of others. And I organized what I was learning about this into the
117 program that now I call Nonviolent communication and at that time I was in private practice of
118 psychology. So, in my private practice people were coming to me because of depression, children were
119 sent to me because they were having problems in school, and couples were coming to me because of
120 marital problems, and I found that this process that I was putting together was much more effective as a
121 healing tool for people than the way I have been taught to do psychotherapy at the university.

122 And at first I was shocked by this because it was so different than how I have been trained to analyze
123 people and provide psychotherapy. It seemed to simple to just show them how some different ways of
124 behaving, different ways of thinking, communicating, using power, how quickly can correct problems
125 that were taking me months and not getting the same results. But then when I really saw the power that

126 program had, I also saw that the way I was offering it to people was not the way that I saw when I
127 wanted to continue. Because by offering it in a private practice as a psychologist, the people who were
128 coming to me were defining that there was something wrong with them, something mentally ill about
129 them, for which they needed healing. And I was seeing more and more how that very concept of mental
130 illness was a destructive concept, because it implied something was wrong with people, that needed
131 fixing. And that very concept is all talk about in subsequent sessions I see gets in the way of people's
132 evolution and human development.

133 So, I wanted to offer what I was finding very valuable in some way other than through private practice
134 of psychology. Well, how to do that? I didn't have any real idea at that time, but I started to talk to
135 people who found this helpful when they had come to me, and I asked them for their support and how
136 we could get this out to people, that my benefit by. So, people who had come to me and benefited by
137 the process would invite others that they thought would invite it, and the next thing I knew I was
138 travelling around the US, because words spread and people that I had helped in one community to learn
139 the process and applied in their lives, would tell people what they knew to other communities, and
140 before I knew it, I was spending much of my life travelling around the US to different groups of people
141 who were wanting me to share the process with them.

142 In those days many of the people were concerned with racial relationships. They were seeing what
143 costs of racism and wanted to know how NVC could be supportive in first of all helping people liberate
144 themselves from the kind of thinking and cultural learning that contributed to racism. And I was working
145 on that issue with people in many states of the US, particularly the southern states, because at that time
146 our country was going through desegregation in the schools, and many problems were occurring. So,
147 people were finding NVC very helpful both in transforming racist kinds of thinking into thinking which
148 was more respectful to differences, and it also helped reconcile warring groups within communities on
149 this subject. Then when the word got around about how valuable NVC was in dealing with racism, I began
150 to be invited to work with people who were concerned about sexism. And here again found that the
151 process was very helpful in the work that people were doing in that area.

152 One of the problems that I faced was that working with the people around those areas of racism and
153 sexism, often did not have much money to offer me for providing the help that I was giving them. When I
154 was in private practice I was giving a lot of affluent people coming to me for my services. But just to go
155 out and offer it to people around, that would invite me into their communities having heard about it, the
156 initial groups were not very affluent people. And so, to get around in the US, was pretty costly for me to
157 stop overnight, then be in a hotel, so much of the time I had to sleep outdoors as I was travelling from
158 cities to cities. And that was no problem when the weather was good, because I had a pretty good
159 sleeping bag, but of course it could be quite uncomfortable in winter time and when it rained. 21'30" (...)

160 25'53" I was seeing day after day how valuable the process could be, how many people were using it,
161 in how many ways, then I saw, that it was far too valuable to make it dependent on my availability. And
162 just at this time I was reading the work of Paulo Freire in Brazil. He was then the head of the department
163 of Education, in Brazil they had a very low rate of literacy, and he came up with a very creative program
164 for increasing literacy in Brazil. Instead of having to depend on well-educated teachers to teach reading,
165 he developed a very clever program, very simple, in which people who were learning how to read could
166 turn around and teach other people how to do it. And through this process he rapidly spread literacy
167 skills throughout Brazil. But he did something else that was also very clever: he integrated into this
168 literacy teaching to get people to think more about how their government was working, and what power
169 they had to change things that were not in harmony with their values. Within a short time, he was

170 getting about 85% of the people literate, were as when he started out, was about 3%. Well, this really
171 stimulated me, and I thought, could I make this process so clear, that I could teach other people how to
172 teach other people to the process. Then I started this experiment in three cities where I was working in a
173 lot of the time: San Francisco California, Toronto Canada and Norfolk Virginia. I found a team of citizens
174 of each area that were finding the process very helpful, and I shared with them how I offered it and
175 showed them how they might teach to others. Before I knew it, these teams had spread to other teams
176 in the US. And then a woman, in one of the cities in California, who was originally from Switzerland, she
177 thought, that this process might be very helpful to the people in Switzerland. And she said, if I go there
178 and describe it to the people in my town where I lived in Switzerland, and some of the people are
179 interested, would you be willing to go there and offer the process? And she went, found people who
180 were interested, and then I went to Switzerland and offered the process. And when people in the US
181 heard that I was doing that, some people said that we know people in Germany. How about while you
182 are over in Switzerland, offering it to people in Germany? I did, and that started me then in Europe. That
183 was about 30 years ago. In the 30 years since our process has been spreading throughout the world. So,
184 now we have projects going in about 50 countries, and we have a team of about 200 people who have
185 been trained to offer our training to other people, and in their countries they are training other people
186 to train other people. So, we are seeing a very rapid distribution of this process of NVC. 29'41"

187 Now that I have outlined the purpose of the process of NVC, to provide this with a language, with a
188 thinking, the communication, in means of influence, that support us in connecting with ourselves and
189 others in a way that promotes compassionate giving, I'd like to clarify for you the structure of the
190 process itself. Now in subsequent sessions we will be looking at these components in greater detail. But
191 for the moment let me just give you an overview of what NVC consist of to help support us in creating
192 compassionate giving.

193 First it requires a radical transformation of language. For about 10.000 years over most of our planet
194 people have been operating according to what I call domination structures. Structures in which some
195 people claim to be superiors, and have the right to control others because they know what is best. Some
196 of these people call themselves Kings, some of call themselves Caesars, but whatever they call
197 themselves, it is very important for their structures to sustain themselves that people be educated to be
198 obedient to them. So how do you educate people to be submissive and obedient? Well, you need to
199 teach them a language in which they get disconnected from their own power and look outward to
200 authority to guide how they are meant to live. To do this requires a language that is static, that describes
201 what people **are**, where they are good or bad, right or wrong, normal or abnormal. So, to maintain
202 domination structures a core component to educate people with such static language, that uses the verb
203 to be in ways that judge people, their behavior, their appearance, their intelligence. And in addition to
204 this language, that I call the language of domination, it's also important to teach people retributive
205 justice. Retributive justice basically implies that if you are judged as bad by the authorities, you deserve
206 to suffer for it, to receive punishment. And if you are positively judged by authorities, as good, then you
207 deserve to be rewarded. It is mine believe that this combination of teaching people to think in a static
208 way, in terms of good, bad, right, wrong, normal, abnormal, appropriate, inappropriate, mentally
209 normal, mentally ill, that way of thinking combined with retributive justice based on punishment and
210 reward, I believe it is the heart of violence on our planet. 33'22"

211 NVC offers us a different language than a language that implies wherever people deserves to be
212 punished or rewarded. NVC focuses our attention on human needs, whether human needs are being
213 fulfilled or not. When they are not, obviously, what is to call for is to find ways that we can be hear you,

214 that nurture these needs. This is radically different way of thinking, so instead of judging right or wrong,
215 to determine whether people are punished or not, or rewarded or not, NVC focuses on what is
216 happening to our needs? If our needs are not being fulfilled by what is happening, then let us take
217 actions to fulfil our needs. If our needs are being fulfilled, let's celebrate! So, this is a radical departure
218 from the language of domination, of a language that judging of what people are.

219 NVC shows us three other important forms of communication that support expressing our needs and
220 understanding the needs of other people. First NVC suggest clarity about actions that are supporting
221 needs being fulfilled or not. So NVC suggest that we make clear observations than we can tell people
222 when they actions are meeting our needs and when their actions are not meeting our needs. Another
223 component of NVC are feelings. Feelings are manifestations of what is happening to our needs. When our
224 needs are not being fulfilled we feel unpleasant feelings. When our needs are being met, we feel
225 pleasure full feelings. The 4th component of NVC are requests. When we see that our needs are not
226 being fulfilled, we need to request of our self or others what actions we would like to be taken to better
227 meet our needs. So, these 4 components make up NVC.

228 The most basic: our needs. And then observations of what is fulfilling our needs and what isn't.
229 Feelings to identify the results of what is happening to our needs now, whenever they are being met or not,
230 our feelings reveal that to us. And our request what we would like to be done to about our needs are not
231 being fulfilled. These four components are rather different than the languages that I was thought. I went
232 to schools for 21 years. And in these years of schooling I was never asked for example, what my needs
233 were, or what my feelings were, in very rarely was I ever asked what my requests were. The schools I
234 attended were basically schools in which the teachers used the language of judgments: they told you
235 what you did was right or wrong, good or bad, and so in such an environment we don't learn the
236 language of Life. We learn the language that orients us to what authority wants us to believe and do.

237 So NVC shows us both how to make these four components clear to people and these four
238 components basically answer two questions: what is alive in us? You see, when we say what is
239 contributing to our wellbeing, how we feel and what our needs are that are behind our feelings, that
240 answers the question what is alive in us in a given moment. And a second question that NVC direct itself
241 to is: what would make Life more wonderful? And that is where our request come in, when we say what
242 we would like to make Life more wonderful. So NVC involves sharing what is alive in us and what would
243 make life more wonderful, and to receive the same information from other people to connect with what
244 is alive in them and what would make Life more wonderful for them. And it has been my experience that
245 when we are connected this level, what is alive in each other, and what would make Life more wonderful
246 for each other, **AND** we avoid the following, we can find ways of getting everyone needs fulfilled
247 compassionately. But we need to avoid the following first, we need to avoid any language that sounds
248 like criticism, or blame, or insults. Next, we need to avoid presenting our request to others in which they
249 hear as a demand. I have found through my working with people over the years, that any time people
250 hear criticism or demands, it makes it very difficult for people to enjoy contributing to one and others
251 wellbeing. 39'34"

252 So, NVC suggest that we avoid at all times the following strategies for trying to influence people: to
253 do what we are requesting we want people to know that we never want anything done that we request
254 out of guilt or shame, created by criticism they hear coming from us. I **believe** that any time we influence
255 people by criticism, blame, insults, even if they do what we request, it would be very costly to us because
256 they are not giving compassionately from the heart, they are giving to avoid shame or guilt. And giving
257 done out that energy is I believe costly to both partners in any relationships.

258 NVC also suggest that we avoid at all times any use of punishment. Now, that shocks many people
259 around the world there I worked with, they had the idea that without punishment you have anarchy,
260 violence, you will have all kinds of horrible things happen, they believe the only way you can have order
261 is through a justice system in which people are punished if they don't do what the authorities think is
262 right. In subsequent sessions I'll show how we can resolve conflicts without any kind of punishment. But
263 that is not easy for many people to fill comfortable with that I worked with, because they have been in
264 schools, families, governments that are all set up on the basis of retributive justice. The idea that there
265 are certain things that you must do, if you don't do them, then you deserve to suffer for what you have
266 done. And if you do these things which are defined as right by authorities, then you deserve to be
267 rewarded. So, when I suggest other alternatives to conflict resolution, then punishment and reward, it is
268 enormously shocking to people. One of the things that helps is that I say to people, if you ask yourself
269 two questions, you will see that punishment and rewards never work. And what are these two important
270 questions?

271 Question number one: if somebody is doing something you don't like, what would you like them to
272 do differently? Now, if you answer only that question, it can lead you to think that punishment
273 sometimes works. Because certainly we can all think of evidence I would guess, of a time when maybe
274 we were influenced to do something out of fear or punishment, or we were able to influence our
275 children to do things because they were afraid that they will be punished if they didn't, so if you define
276 works as simply getting people do what you want, punishment sometimes works. But if you ask the
277 second question of yourself, I believe you will see that punishment never works.

278 And what is this second question? What do you want the other people reasons to be for doing what
279 you requesting them? When people ask the second question, what do you want that other people
280 reasons to be to do what you want them to do, then you soon see that any time when we get people to
281 do things out of fear that we are going to punish them if they don't, or out of shame or guilt, it is very
282 obvious than that whatever we got that person to do is costly, because we are then experienced as a
283 source of violence, somebody who is prepared to make them suffer, if they don't do what we want. And
284 it is "pretty obvious to everybody" that that is very costly, because to whatever degree people see us as
285 violent rather than compassionate, makes it that much harder for them to enjoy compassionately
286 relating to us. People wonder why I put rewards into the same category, of something that if you ask
287 what do you want people's reason to be, that you won't use it. They say, aren't rewards nice? Doesn't
288 that makes people to want to do things? And I say, it motivates people to do things, but that's not
289 making people motivated to do things out of compassion, out of enjoyment that comes naturally from
290 contributing to people's wellbeing. Reward gets people to do things out a whole different energy, not
291 out the desire to enrich life, but out a desire to gain something that they want to gain. I like very much
292 Alfie Kohn's book Punished by Rewards, for clarifying how rewards are equally violent as punishment.
293 45'03"

294 Now, NVC than suggest that we not only avoid criticism, rewards, punishment, it also suggest the
295 danger of a language that denies choice. I often refer to this language that denies choice by using the
296 German word "Amtssprache". I started to use that phrase Amtssprache, having read about the Nazi war
297 criminal Adolf Eichmann. At his trial for war crimes in Jerusalem, Eichmann was asked, was it difficult for
298 you to send thousands of people to their death. Eichmann answered very honestly, he said that, to tell
299 you the truth, it was easy. Our language made it easy. That answer shocked his interviewer, and his
300 interviewer said, what language? And Eichmann said: my fellow Nazi officers and I, we came up with a
301 name for describing the language of that we were thought at schools to use, and especially to use in our

302 position as officers and military, and we called this language Amtssprache between us. Well, in German
303 'amt' means office and 'sprache' means language, so, where they were referring to them was a language
304 of bureaucracy. Eichmann was asked for some examples of Amtssprache. And Eichmann said, that it is a
305 language in which you deny responsibility for your actions. And if you don't feel responsible for your
306 actions, you don't feel so bad when you do things like sending people to death. He was asked for some
307 examples of this, and Eichmann said: well, when somebody ask you why you do it, you say "I had to!"; "I
308 had no choice." And when people question that, like "what do you mean you didn't have a choice?",
309 then you say, "superior's orders", "company policy", "it is the law".

310 A dangerous, dangerous languages. A language that denies choices. NVC is designed to help us remain
311 conscious of choice every moment to believe that every action we take, we choose to take. Don't
312 necessary like some actions that we take, but we don't do anything we don't choose to do. That bothers
313 a lot of people when I say that in our trainings around the world, for example a story clarifies this.
314 Occurred in a city in the US, were I was working with some parents and teachers. And when I suggest
315 that words like "have to, should, ought, must, can't" are dangerous as I would define danger, because
316 they turn out people who don't feel responsible for their actions. 48'26" (...) 51'20" What concerns me
317 about any language that denies choice. It leads us often to be slaves of authorities when it is not to the
318 wellbeing of people to be slaves to authorities. NVC is a language that heightens our consciousness, that
319 we have choice. Every moment of our life, we have choice. Nobody can make us to do anything. 51'54"
320 (...) 52'40" Violence creates violence. Punishment creates counterviolence.

321 Now, in subsequent sessions we will be looking at the various applications of NVC in our lives. For
322 example, in session II, I will be describing how NVC helps us to stay conscious at how we choose to live
323 and how we can liberate our self from any cultural indoctrination, that interferes with our living moment
324 by moment in harmony with values of our own choosing. On other words, that session will show us, how
325 to live the live within ourselves that mirrors the kind of world we want to live in. If we are not able to live
326 within ourselves in a way that we choose, it would be very difficult for us to contribute to creating an
327 outside world that is acting in harmony with our values.

328 In session III, I will be describing how NVC support us to be honest with each other without any
329 criticism, without any blame, without assaulting. So how we can be honest by reveling what is alive in us
330 and what would make life more wonderful, but without using any criticism, blaming and demands.

331 In session IV we will be looking at how to empathically connect with other people massages? By
332 empathic connection I'll be referring to how do we see what is alive in other people? And what would
333 make their life more wonderful? How do we connect them in that way, regardless how they
334 communicate? This is one of the things that people value very much about NVC: it doesn't requires the
335 other person's corporation for us to reach this connection where everyone's needs get met with
336 compassionate giving. **Our ability to hear what is alive in people and what would make life more
337 wonderful for them, regardless of how they communicate, greatly opens up the possibilities that we
338 can resolve any conflict without violence.** 55'18"

339 In session V we will be looking at how NVC supports our ability to get our needs for love met in
340 intimate relationships. In session VI we will be looking at how we experience authority and how we
341 exercise authority. And how we do this by seeing people and authorities as offers of nurturing, not as
342 controllers. And we will see how this applies on our role as parents, our role as teachers, as managers or
343 in any role in which we are defined as some kind of authority.

344 In session VII I'll be showing how NVC can contribute to healing, emotional healing. And we will see
345 how each of us have the power to contribute to each other's healing, when we can engage in empathic

346 connection and honest expression. We'll also see in session VII, how NVC can assist when we are
347 mediating between other people's conflicts. Either when we are been invited to do that, or when we are
348 present and can offer mediation skills without people being aware that we are doing it. And we will also
349 see, how NVC can support us in helping bring about reconciliation between groups in pain with each
350 other, whether these groups are within in the family, the business place, or different groups within
351 waring countries.

352 In session VIII I'll be describing how NVC can support us in our social change efforts. We need not only
353 know how to influence individuals who are behaving in ways we don't like, we need also to know how to
354 do all of the transformation that is necessary for social change to take place. And that means that it's not
355 just individuals that we need to know how to transform, but groups of individuals, wherever these
356 groups are call themselves gangs, wherever these groups call themselves corporations, governments. We
357 will look in that session on how NVC can support us in social change. And in session IX we will look at
358 how to keep the energy and the consciousness that NVC requires, and we will see the roll of celebrations
359 and gratitude in giving us the energy that it takes to sustain a compassionate life in a world that it often
360 makes it quite a challenge. 58'27"

361 People who studied NVC with us, usually have two things to say about it. First, they say, how simple it
362 is! Because it basically focuses on these two questions I had described: what is alive in us, and what
363 would make life more wonderful? And to hear that same information in others, what is alive in them,
364 and what would make life more wonderful for them? So people say, how simple this is! At the same
365 time, the say how difficult it is! Now, how can be something so simple and so difficult? Well, it is simple,
366 NVC is a more natural way of being. It simply says, let's be connected to Life, to the Life within us! Like
367 any other form of life, whatever it would be a tree or an animal, Life requires being connected enough to
368 Life, to know how to fulfill our needs. So, in that sense is NVC is a very simple process. But the second
369 thing that people are say about is how difficult it can be. And the reason that it is zo difficult, is that it
370 requires liberating ourselves from centuries of educations that have buried what is alive in us behind
371 cultural educations that is designed to make us nice, dead people. Not compassionate living people.
372 NVC helps to live our lives more fully. 1.00.21 End # 1.