

# Burgerschapsonderwijs in Nederland en Zuid-Afrika: Een vergelijkende studie

*Citizenship education in the Netherlands and South Africa: A comparative study*

## NICO BROER

Driestar Christian University  
Gouda  
Nederland  
E-pos: N.A.Broer@driestar-educatief.nl



Nico Broer



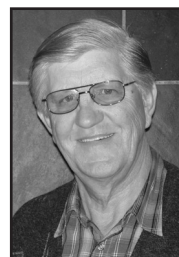
Charl Wolhuter

## CHARL WOLHUTER

Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
Suid-Afrika  
E-pos: Charl.wolhuter@nwu.ac.za

## HANNES VAN DER WALT

Filosofie van die Opvoedkunde  
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom  
Suid-Afrika  
E-pos:hannesv290@gmail.com



Hannes van der Walt

**NA (NICO) BROER** is een Nederlandse onderwijskundige. Hij promoveerde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen op een empirisch-analytisch onderzoek tot doctor in de sociale wetenschappen. Hij bekleedde diverse functies in het basisonderwijs (onderwijzer, onderwijsadviseur, schooldirecteur) en het hoger onderwijs (docent, manager kwaliteitszorg, manager kennisontwikkeling), waar hij pedagogiek en methodologie doceerde. Hij begeleidde op alle niveaus (bachelor, master, PhD) afstudeerwerk van studenten. Momenteel is hij senior onderzoeker aan Driestar Christian University in Gouda (Nederland). Zijn aandacht gaat uit naar de rol van (religieuze) tolerantie en burgerschap in het onderwijs.

**NA (NICO) BROER** is a Dutch educationalist. He obtained his PhD from the Catholic University of Nijmegen. His empirical-analytical research was awarded a doctorate in social sciences. He held various positions in primary education (teacher, education advisor, school director) and higher education (teacher, quality assurance manager, knowledge development manager), where he taught pedagogy and methodology. He supervised graduate work of students at all levels (bachelor, master, PhD). He is currently a senior researcher at Driestar Christian University in Gouda (The Netherlands). He focuses in his research on the role of (religious) tolerance and citizenship in education.

### Datums:

Ontvang: 2020-09-02

Goedgekeur: 2021-01-20

Gepubliseer: Maart 2021

<p><b>CHARL WOLHUTER</b> het aan die Universiteite van Johannesburg, Pretoria, Unisa, en Stellenbosch studeer. Hy het sy doktorsgraad in Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch verwerf. Hy is 'n voormalige junior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria en 'n voormalige senior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Zoeloeland. Tans is hy professor in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde aan Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika. Hy is die outeur van verskeie artikels oor Geskiedenis van die Opvoedkunde, asook Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde. Hy was besoekende professor aan onder meer Brock Universiteit, Kanada; Mount Union Universiteit, Ohio, Verenigde State van Amerika; die Universiteit van Kreta, Griekeland; die Universiteit van Queensland, Australië; die Universiteit van Modena en Reggio Emilia, Italië; die Opvoedkunde Universiteit van Hong Kong; en Eberhardt Karls Universiteit, Duitsland.</p>	<p><b>CHARL WOLHUTER</b> was educated at the Universities of Johannesburg, Pretoria, Unisa and Stellenbosch. His doctorate in Comparative Education was awarded to him by the University of Stellenbosch. He is a former junior lecturer in the Department History of Education and Comparative Education at the University of Pretoria, and a former senior lecturer in the Department of History of Education and Comparative Education at the University of Zululand. Currently he is professor of Comparative and International Education at North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa. He is the author of several articles in the fields of History of Education and Comparative and International Education. He has been visiting professor at, inter alia, Brock University, Ontario, Canada; Mount Union University, Ohio, United States of America; University of Crete, Greece; University of Queensland, Australia; the University of Modena and Reggio Emilia, Italy; the Education University of Hong Kong; and Eberhardt Karls University, Germany.</p>
<p><b>JL (HANNES) VAN DER WALT</b> is emeritus professor in die Filosofie en Geskiedenis van die Opvoedkunde aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom, waar hy ook dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde was tot met sy uitrede in 2000. As deel van sy betrokkenheid by navorsing, bied hy tans kursusse by verskeie instansies regoor Suid-Afrika aan in die filosofiese grondslae van die wetenskappe, veral die opvoedkunde, en ook in die kuns van die skryf van wetenskaplike artikels. Hy is outeur van agt handboeke en (mede-)outeur van 212 tydskrif-artikels in geakkrediteerde nasionale en internasionale tydskrifte. Hy publiseer hoofsaaklik op die terrein van die filosofie en geskiedenis van die opvoeding en onderwys, godsdiens in/en onderwys, en burgerskapsonderwys. Sy ORCID is: <a href="https://orcid.org/0000-0001-9243-5973">https://orcid.org/0000-0001-9243-5973</a></p>	<p><b>JL (HANNES) VAN DER WALT</b>, professor emeritus of Philosophy and History of Education, and past dean of the Faculty of Education at the former Potchefstroom University, is currently a specialist researcher at the North-West University where he is involved in research and capacity building programmes. These programmes, occasionally also offered nation-wide, include scholarly article writing seminars, mostly in Education but also in other scholarly disciplines. He also presents courses on Philosophy of Science and of Education. He is the author of 212 articles in accredited journals on issues related to philosophy of education, history of education, comparative and international education and religion / morality in / and education. His ORCID is: <a href="https://orcid.org/0000-0001-9243-5973">https://orcid.org/0000-0001-9243-5973</a></p>

## ABSTRACT

### *Citizenship education in the Netherlands and South Africa: A comparative study*

*In modern societies, citizens form part of a context that is constantly and rapidly changing. Some of the issues with which one is confronted typically become manifest in the local and national surroundings of citizens, but increasingly such issues are also encountered on a trans- and international scale. It follows that citizens have to learn (how) to cope with such issues in all of these dimensions, though particularly in respect of their personal surroundings.*

*The new challenges, many of which reveal large-scale international dimensions, can no longer be satisfactorily dealt with in traditional ways; they require fresh, creative approaches.*

*This new way of looking at the world and at citizenship is already affecting the relations between people. People increasingly come into contact with people of different cultures, not only in the digital world but also physically as a result of migrant and refugee flows owing to improved transport and technology. People are increasingly compelled to reconsider their attitudes towards strangers and even their compatriots from different cultures, as well as their responses to issues brought about by such encounters. More often than not, the issues encountered in the modern social world transcend national borders.*

*School teachers are expected to prepare their students (learners, pupils) to become informed and responsible citizens. Achieving such goals has become increasingly imperative in light of the rapid social changes referred to above. Social change has also given new meaning to citizenship education as a school subject (or as part of the school curriculum), in that issues such as diversity, globalisation, digitisation and environmental sustainability are nowadays all considered to be highly significant. This article reports the research findings of the ways in which the education systems of the Netherlands and South Africa, respectively, have been responding to these new challenges. The purpose of the comparison was to discover those key issues that require further attention in the context of citizenship education, not only in these two countries but also elsewhere.*

*After analysing the respective social developments in the Netherlands and South Africa, and after an analysis of how policy regarding citizenship education in the two countries had been attempted, the following conclusions were drawn.*

*Firstly, the comparison revealed that in terms of societal context, the Netherlands has been a constitutional monarchy for around two centuries, whereas South Africa is a constitutional republic that is only 25 years old. The former is a developed, high-income country in the Global North, equalitarian, with a low Gini coefficient; South Africa, by contrast, is a developing, upper middle-income country in the Global South, highly stratified, with one of the highest Gini coefficients in the world.*

*It secondly transpired that the two systems could learn from each other, irrespective of geographical distance. Both the Netherlands and South Africa have posted successes and failures regarding the planning and unfolding of their education systems and of citizenship education. Education policymakers in both countries could become more informed by studying the successes and failures associated with both systems.*

*Thirdly, in neither country does citizenship education have the status of a separate, independent school subject. In the Netherlands, it is not even part of an overarching subject, but rather woven into the fabric of other subjects. In South Africa, it forms part of the subjects Life Skills/Life Orientation and Social Studies.*

*Fourthly, citizenship education in schools in both countries is regulated through legislation and policy statements. It would appear, however, that all the regulations and stipulations have thus far not resulted in effective citizenship education in schools in either of the two countries. An official report affirmed this limited success with respect to citizenship education in the Netherlands, and scholars voiced a similar verdict about citizenship education in South Africa. Complete textbooks, devoted to citizenship education as such and compiled by specialists, are still lacking in both systems.*

*In the fifth place, the prevailing circumstances in both countries seem to be unfavourable for the effective teaching of citizenship education in schools. In the Netherlands, emphasis on the cognitive aspects of education diverts attention from the importance of students becoming*

more aware of the affective and social aspects of life. South Africa, in turn, struggles with problems such as overcrowded classrooms, a lack of a culture of teaching and learning in many schools and a shortage of teachers qualified for teaching citizenship education.

Finally, neither in the Netherlands nor in South Africa does citizenship education receive the attention it deserves in the curriculum and in the schools, despite the fact that conditions in both countries seem to underscore the need for paying more attention to this aspect of the formation of future citizens. Both countries are in the throes of social change, each in its own way, on account of immigration, the influx of refugees (for both political and economic reasons) and efforts to re-align themselves in accordance with the political, social and economic demands of modern life (improved transport, permeable borders, better communication, failing economies, pandemics and so forth).

Despite the limited scope of this study – a comparison of the status of citizenship education in two countries that are geographically and socio-economically widely removed from each other – it succeeded in highlighting the fact that education systems, and therefore also the manner in which citizenship education is offered, are in principle comparable. This can be ascribed to the fact that human beings remain human beings, irrespective of where they may find themselves, and that they, broadly speaking, tend to have to cope with the same or similar challenges. The current neglect of citizenship education in these two education systems may have deleterious effects with regard to their future citizenry. Citizenship education is in need of reform in both countries.

**KEYWORDS:** citizenship education, education, comparative education, international education, Life Orientation, the Netherlands, South Africa

**TREFWOORDEN:** burgerschapsonderwijs, onderwijs, vergelijkende onderwijskunde, internationaal onderwijs, levensoriëntatie, Nederland, Zuid-Afrika

## SAMENVATTING

Globalisering en internationalisering hebben zelfs landen die geografisch gezien op grote afstand van elkaar liggen dichterbij elkaar gebracht dan ooit tevoren, ook voor wat betreft het wederzijdse kennis nemen van de ontwikkelingen op het gebied van burgerschapsonderwijs. Ontwikkelde Europese landen, waaronder Nederland, en zich ontwikkelende landen in Afrika, waaronder Zuid-Afrika, zijn de afgelopen tijd geconfronteerd met vergelijkbare uitdagingen, zoals een toestroom van migranten, die heeft geleid tot meer multiculturalisme. In deze studie wordt onderzocht hoe het Nederlandse en het Zuid-Afrikaanse onderwijssysteem reageerden op de nieuwe uitdagingen en hoe hun reacties van invloed zijn op burgerschapsonderwijs. Het bleek dat, hoewel de beleidsmakers in deze beide landen het effect van de nieuwe omstandigheden op het maatschappelijk leven erkennen, ze het tot nu toe niet nodig vonden om burgerschapsonderwijs als een zelfstandig schoolvak op te nemen in de schoolcurricula.

## INLEIDING

In moderne samenlevingen maken burgers deel uit van een context die voortdurend en snel verandert. Vraagstukken waarmee de moderne mens te maken heeft, manifesteren zich vaak in de lokale en nationale omgeving van burgers, maar in toenemende mate ook op transnationale en internationale schaal. Burgers moeten in deze dimensies, maar vooral in hun eigen omgeving, leren (hoe) om te gaan met een diversiteit aan kwesties (vgl. Hammett & Staeheli 2013:310-

311). De nieuwe uitdagingen, die veelal te maken hebben met grootschalige internationale ontwikkelingen, kunnen niet meer bevredigend op traditionele manieren worden aangepakt. Ze vragen om nieuwe, creatieve benaderingen.

Deze nieuwe manier van kijken naar de wereld en naar burgerschap heeft gevolgen voor de relaties tussen mensen. In toenemende mate ontmoeten mensen uit verschillende culturen elkaar, niet alleen in de digitale wereld, maar ook fysiek in hun eigen omgeving, als gevolg van migranten- en vluchtelingenstromen. Mensen worden steeds vaker gedwongen om in ontmoetingen met vreemdelingen en landgenoten met een andere culturele achtergrond hun houding te heroverwegen (vgl. Wolhuter & Van der Walt 2018; Wolhuter 2019). Ook moeten zij overdenken hoe ze zullen reageren op problemen die door dergelijke ontmoetingen kunnen worden veroorzaakt. Heel vaak overstijgen de problemen in de moderne maatschappij de nationale grenzen.

Van leerkrachten wordt verwacht dat ze hun leerlingen voorbereiden op hun plaats en taak als verantwoordelijke burgers in de samenleving. Dit is door de bovengenoemde snelle sociale veranderingen steeds belangrijker geworden. Sociale verandering heeft ook een nieuwe betekenis gegeven aan burgerschapsonderwijs als schoolvak (of als onderdeel van het schoolcurriculum) in die zin dat kwesties als diversiteit, globalisering, digitalisering en ecologische duurzaamheid tegenwoordig dringend om aandacht vragen. Dit artikel bevat de resultaten van ons onderzoek naar de manier waarop de onderwijssystemen van Nederland en Zuid-Afrika reageren op deze nieuwe uitdagingen. Het doel van de vergelijking is om de belangrijkste kwesties te ontdekken die in verband met burgerschapsonderwijs verdere aandacht behoeven, niet alleen in deze twee landen, maar ook elders.

## ONDERZOEKSMETHODE

De vergelijkende methode in dit artikel omvat het bestuderen van onderwijssystemen in hun onderscheiden maatschappelijke contexten. De verscheidenheid aan geografische, demografische, sociale, economische, culturele, politieke en religieuze kenmerken van deze contexten zijn van invloed op de onderwijssystemen. Vergelijkende studies zijn bedoeld om de onderlinge relaties tussen de maatschappelijke context en het onderwijssysteem te verhelderen en om te leren van andere systemen, met oog voor de contextuele overeenkomsten en verschillen (vgl. Watson 2012:32; Wiseman 2012; Bray 2014:22-25).

Onze analyse van relevante documenten omvatte het volgende: algemene beleidsdocumenten verschaffen informatie over de maatschappelijke context van de onderwijssystemen in de twee landen, historische bronnen maakten het unieke karakter van de respectievelijke onderwijssystemen duidelijk en onderwijsbeleidsdocumenten gaven inzicht in algemene onderwijsdoelen en doelstellingen van burgerschapsonderwijs. Curriculum- en methode-documenten gaven inzicht in de wijze waarop burgerschapsonderwijs vorm heeft gekregen in de praktijk op school. Bij de documentanalyse werd de interpretatief-constructivistische methode gebruikt als hermeneutisch instrument, dat wil zeggen als instrument voor het begrijpen, verklaren en concluderen.

De interpretatieve fase omvatte het onderzoeken van de ontwikkeling en de inrichting van de twee onderwijssystemen in relatie tot burgerschapsonderwijs. In deze interpretatieve fase waren we van mening dat de ontwikkeling van een onderwijssysteem niet op een deterministische manier plaatsvindt, maar het resultaat is van een welbewuste handelwijze die door actoren gekozen is om doelen te bereiken. Constructivisme stelde ons vervolgens in staat een beeld te vormen van de wijze waarop de voortdurende fluctuaties, aanpassingen en

transformaties in de twee onderwijssystemen vorm hebben gekregen. Bij deze analyse gingen wij als onderzoekers om met heterogene relatieruimtes waar zowel verschillen, overeenkomsten als interacties een rol spelen (Jensen 2019; Plotnitsky 2006:45-49). Reflectie en theoretische constructie stelden ons in staat om structuur en betekenis te ontdekken in de gecompliceerde onderzochte situaties (Van Huyssteen 2006:15-16, 27, 46; Van der Walt 2020).

We hebben de gegevens die uit deze procedures zijn verkregen, onderverdeeld in de volgende rubrieken: sociale context, onderwijsgeschiedenis, onderwijsdoelen, doelen van burgerschapsonderwijs als zodanig en de status van burgerschapsonderwijs in het curriculum. Vervolgens hebben we deze categorieën opnieuw gerangschikt in overeenstemming met de volgende vragen, die we als richtlijn hebben gebruikt om de rest van dit document te structureren:

- (1) Hoe zijn de vorm en inhoud van burgerschapsonderwijs in de twee landen gerelateerd aan hun sociale context, onderwijsgeschiedenis, onderwijswetgeving en onderwijsdoelen?
- (2) Welke lessen kunnen worden getrokken uit de overeenkomsten en verschillen met betrekking tot burgerschapsonderwijs in de twee landen?

## CONCEPTUEEL EN THEORETISCH KADER

### De begrippen “burgerschap” en “burgerschapsonderwijs”

Aan de term “burgerschap” zijn verschillende betekenissen verbonden. Wij hanteren de definitie van de socioloog Marshall (1950), waarin hij stelt dat burgerschap verwijst naar een status die wordt toegekend aan hen die volwaardig lid zijn van een politieke entiteit. Die status omvat zowel rechten als verplichtingen die van tijd tot tijd en van plaats tot plaats kunnen verschillen. Dergelijke rechten en plichten zijn doorgaans van civiele, politieke en sociale aard. Burgerrechten en -plichten omvatten individuele vrijheid (bijvoorbeeld de vrijheid van meningsuiting), politieke rechten (bijvoorbeeld het recht om deel te nemen aan de uitoefening van politieke macht) en sociale rechten (bijvoorbeeld het recht om in een samenleving te leven als een beschaafd wezen volgens de in die samenleving geldende normen, het recht op economische welvaart en veiligheid en op het delen van het gemeenschappelijke sociale erfgoed). De term “burgerschapsonderwijs” verwijst naar een schoolvak of specialisatiegebied binnen een ander schoolvak, waarvan het doel is om leerlingen voor te bereiden op hun taak, rol, functies en plichten, en hen te informeren over hun rechten, voorrechten, verplichtingen en verantwoordelijkheden als toekomstige burgers van de politieke eenheid waarvan zij lid zijn, zoals een natie.

Burgerschap, en met name burgerschapsonderwijs, zijn in het publieke debat, in onderwijsbeleid, in de onderwijspraktijk en in wetenschappelijk onderzoek aan de orde gesteld in de context van de moderne natiestaat (Evans & Kiwan 2017:236; UNESCO 2017). Deze benadering wordt steeds meer bekritiseerd, onder meer door Torres (2017:15-17), die beweert dat ook rekening moet worden gehouden met de mondiale dimensies van burgerschap.

### Theoretisch kader

Een van de basisprincipes van de vergelijkende onderwijskunde (in Zuid-Afrika spreekt men van “vergelijkende opvoedkunde”) is, dat wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen twee onderwijssystemen, de beweegredenen om dat te doen duidelijk moet zijn. In dit specifieke

geval, waarin het onderwijssysteem van een ontwikkelend Europees land wordt vergeleken met dat van een zich ontwikkelend Afrikaans land, is deze vereiste nog relevanter. Waarom zouden onderwijskundigen (in dit geval vergelijkende onderwijskundigen) geïnteresseerd zijn in een vergelijking tussen de onderwijssystemen van twee landen die geografisch ver van elkaar verwijderd zijn en waarvan de onderwijssystemen en maatschappelijke contexten op het eerste gezicht sterk verschillen? Er zijn vier antwoorden op deze vraag.

(1) Een aanzienlijk deel van de blanke bevolking, die in het nieuwe democratische Zuid-Afrika een kleine minderheid vormt, is van Europese, met name Nederlandse afkomst. Veel van de ontwikkeling van het onderwijssysteem in Zuid-Afrika, met name die van vóór 1994, het jaar waarin de nieuwe democratische bedeling begon, kan worden toegeschreven aan hun cultuur, inzichten en inspanningen. Zelfs na 25 jaar in het nieuwe democratische tijdperk, slaagt deze bevolkingsgroep er in de vormgeving en ontplooiing van het onderwijs en het onderwijssysteem te beïnvloeden (vgl. Hammett & Staeheli 2013:310-311). Een voorbeeld hiervan is de inbreng van de door blanken gedomineerde Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) en de Federasie van Suid-Afrikaanse Skole (FEDSAS) met betrekking tot de geleidelijke heropening van scholen tijdens en na de Covid-19-pandemie (mei-juni 2020 tot februari 2021).

(2) In beide landen doen zich ontwikkelingen voor die ook hun onderwijssystemen beïnvloeden. Door de toestroom van inwoners uit de voormalige koloniën is de Nederlandse bevolking niet zo homogeen als voor de Tweede Wereldoorlog. De bevolking is nu meer dan ooit multicultureel en multireligieus. Hoewel in het begin gedomineerd door blanken van Europese afkomst, voornamelijk Nederlanders, heeft Zuid-Afrika altijd een multiculturele en multireligieuze bevolking gehad. De huidige diversiteit die de sociale samenstelling van de bevolking in de twee landen kenmerkt, maakt ze vergelijkbaar voor wat betreft kwesties op het gebied van burgerschap en burgerschapsonderwijs.

(3) Hoewel geografische afstand en locatie een rol spelen in de manier waarop een onderwijssysteem zich ontwikkelt, zijn landen tegenwoordig, zoals Kaplan (2013) betoogt, veel dichterbij elkaar gekomen vanwege verbeterd transport en verbeterde communicatie. Een WhatsApp-videogesprek van Zuid-Afrika naar Nederland is net zo direct als een gesprek naar de volgende Zuid-Afrikaanse stad. Hetzelfde geldt voor internet en het vliegtuig (Kaplan 2013:128). Kaplan (2013:136) zegt zelfs: “Europa zal, grotendeels vanwege de manier waarop technologie de beweging van volkeren vergemakkelijkt, zeker zijn geschiedenis verweven zien worden met Afrika in het zuiden en Azië in het oosten.” De Middellandse Zee zal een verbinder worden, en niet de scheidingslijn die het gedurende het grootste deel van het postkoloniale tijdperk is geweest (Kaplan 2013:148). Door de directheid van de moderne communicatiemiddelen én de geografische nabijheid zijn landen over de hele wereld meer van elkaars ontwikkelingen op de hoogte en dus ook van de manier waarop hun onderwijssystemen zich ontwikkelen.

(4) Met het oog op een ander principe van de vergelijkende onderwijskunde, namelijk dat elementen van het ene onderwijssysteem niet zondermeer in een ander systeem mogen worden getransplanteerd, kan het ene systeem van het andere leren, ongeacht de geografische afstand. Zowel Nederland als Zuid-Afrika hebben successen en mislukkingen geboekt met betrekking tot de planning, ontwikkeling en opbrengsten van hun onderwijssystemen en van burgerschapsonderwijs (vgl. Solomons & Fataar 2011; Arendse & Smith 2018). Beleidsmakers in beide landen zouden kunnen leren van dergelijke successen en mislukkingen in het andere systeem.

## BURGERSCHAPSONDERWIJS IN NEDERLAND

### Maatschappelijke context

De Nederlandse overheid stelt nieuwkomers op de hoogte van drie kernwaarden die ze moeten kennen om te kunnen participeren in de samenleving: vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit (Pro Demos 2014:3). Deze waarden functioneren binnen de pluriforme democratische rechtsstaat die Nederland in de loop van de eeuwen is geworden. Al in de zeventiende eeuw legden de Nederlandse provincies de vrijheid van godsdienst vast in hun grondwettelijke handvest. In de negentiende eeuw kreeg de pluriformiteit in de Nederlanden vorm in de verzuiling (Van der Blom 2016:97): het verschijnsel dat groepen mensen zich op grond van godsdienst en levensbeschouwing maatschappelijk organiseren. In de loop van de twintigste eeuw zorgden secularisering, individualisering, multiculturalisering en pluriformisering echter voor een veel radicalere veelvormigheid (Van der Blom 2016:191-192).

In de periode na de Tweede Wereldoorlog brokkelden de zuilen af (Van Dam 2014:37) en nam de pluriformiteit toe door immigratie van gastarbeiders en meer recent door vluchtelingenstromen. Er ontstond een pluriforme samenleving die voor uitdagingen zorgde. Het beeld van Nederland als een welvarende, tolerante en enigszins overdreven liberale samenleving kwam onder druk te staan toen in 2004 in Amsterdam een landelijk bekende essayist en filmmaker door een moslim werd vermoord (Van der Veer 2006:112). De Nederlandse tolerantie en verdraagzaamheid lijken mede daardoor in een fase van verlegenheid terechtgekomen (Mijnhardt 2010:117-118). Het debat over integratie van minderheden werd vóór die moord, maar zeker ook daarna, zowel in als buiten het parlement gevoerd. Voor bepaalde politiek partijen werden immigratie en integratie hoofdthema's in hun verkiezingsprogramma.

Ondanks het pluriforme, multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving en de debatten daarover delen veel burgers bepaalde waarden. Duyvendak (2004:6) stelt dat Nederlanders op veel terreinen niet alleen collectieve opvattingen hebben, maar ook collectief gedrag vertonen. Zo zijn Nederlanders meer dan andere Europeanen gehecht aan godsdienst- en gewetensvrijheid en aan het recht op wettelijke bescherming tegen discriminatie. Dekker en Den Ridder (2016:34) concludeerden op basis van een verkenning van bevolkingsenquêtes dat er in Nederland grote steun is voor de begrippen “vrijheid”, “democratie” en “gelijke rechten”. Zij noemen dit “gedeelde waarden” in de zin van “massaal aangehangen waarden”. Tevens blijkt uit de enquêtes wat de respondenten een goede burger vinden, namelijk een persoon die geen overlast geeft, hulpvaardig en gezagsgetrouw is, zelfstandig nadenkt en probeert anderen te begrijpen (Dekker & Den Ridder 2016:34).

### Onderwijsgeschiedenis

In Nederland was de kerk verantwoordelijk voor het onderwijs totdat begin negentiende eeuw de overheid er de verantwoordelijkheid voor nam (De Jong Ozn. 1992:14-15). Na de Franse heerschappij werd de gewestregering van de “Lage Landen” de nationale regering van Nederland en werd het beleid van scheiding tussen kerk en staat ingevoerd. Tegelijkertijd zorgde de staat vanuit economische en politieke overwegingen ervoor dat iedereen goed openbaar onderwijs kreeg (Boekholt & De Booij 1987:95). De onderwijswetgeving op het federale niveau leidde in 1806 tot de uitvaardiging van een innovatieve wet op het basisonderwijs die tot 1859 van kracht bleef. Orthodoxe protestanten, en later ook rooms-katholieken,



maakten bezwaar tegen het feit dat er onder dit wettelijke regiem geen vrijheid bestond om openbare scholen op te richten in overeenstemming met de religieuze oriëntatie van de ouders (Stilma 1987:25; De Jong Ozn. 1992:15). Na een strijd van honderd jaar (de “Schoolstrijd”) bepaalde de Grondwet van 1917 dat openbaar en bijzonder (lees: christelijk) onderwijs gelijk zouden worden behandeld, ook financieel (Boekholt & De Booij 1987:221). Dit gold voor zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Deze vrijheid van onderwijs was drieledig van aard: de vrijheid om scholen op te richten, de vrijheid om onderwijs in scholen te organiseren en de vrijheid om principes voor onderwijs te kiezen in overeenstemming met religieuze of levensbeschouwelijke overtuiging (Huisman 2013:290). Het Nederlandse onderwijs is in decennia na 1917 aanzienlijk uitgebreid in termen van het aantal jaren onderwijs dat iemand moet ondergaan, het aantal schooltypen en het aantal betrokkenen bij het onderwijs (De Rooy 2018:120-122). Vanaf de jaren zeventig tot op heden heeft de regering het onderwijssysteem voortdurend hervormd, maar in alle daaruit voortvloeiende wetgeving heeft de regering het in de grondwet verankerde beginsel van vrijheid van onderwijs moeten erkennen.

### **Doelen van het onderwijs**

Vanwege de grondwettelijk vastgelegde vrijheid van onderwijs in Nederland moet de overheid zeer behoedzaam zijn in het formuleren van onderwijsdoelen. Het primaire doel in de onderwijswet van 1806 was: het ontwikkelen van de verstandelijke vermogens van de kinderen onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden en het opleiden tot alle maatschappelijke en christelijke deugden (Boekholt & De Booij 1987:99). Ook voor de openbare scholen, die tot 1917 regel waren, gold dus dat zij moesten opleiden tot christelijke deugden (Stilma 1987:163). De lager onderwijswet van 1920 bracht daarin verandering. Via deze wet kreeg namelijk de verzuijing gestalte in het onderwijsstelsel. Openbaar en bijzonder (lees: christelijk) onderwijs bestonden voortaan gelijkgesteld naast elkaar.

Onderwijsdoelstellingen moeten dientengevolge zo worden geformuleerd dat ze richting geven aan zowel openbaar als bijzonder onderwijs en bovendien ruimte geven aan de vrijheid van onderwijs. Desondanks legde de overheid vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw aan het onderwijs duidelijke inhoudelijke en structurele maatregelen op (Boekholt & De Booij 1987:295). Een belangrijke doelstelling werd, dat er meer gelijke kansen voor deelname aan alle vormen van onderwijs zouden komen. Het onderwijs werd gezien als een instrument om een andere maatschappij te creëren. Met het oog daarop bevordert het onderwijs de brede vorming van leerlingen en richt het zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden (Ministerie van OCW 2006:7).

### **Doelen van burgerschapsonderwijs**

In artikel 8 lid 3 van de wet op het primair onderwijs (1981) wordt omschreven waarop het burgerschapsonderwijs is gericht: “Het onderwijs gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.” Dit wordt uitgewerkt in de kerndoelen. Enkele van die kerndoelen hebben betrekking op aspecten van burgerschapsonderwijs. Kerndoel 37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde

waarden en normen. Kerndoel 38: De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit. Kerndoel 39: De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu (Ministerie van OCW 2006:51).

De wetstekst en de kerndoelen voor burgerschap zijn, vanwege de vrijheid van onderwijs, zo ruim geformuleerd dat ze weinig steun geven aan de praktijk van burgerschapsonderwijs. Vandaar dat er met inachtneming van de wettelijke kaders meer concrete doelen zijn geformuleerd, maar die hebben geen bindend karakter. Om te voorkomen dat een sterke nadruk op het principe van de vrijheid van onderwijs leidt tot een zwakke invulling van burgerschapsonderwijs stellen Eidhof en Kruiter (2016:11-12) voor om drie typen burgerschapsdoelen te onderscheiden: democratische consensusdoelen, schoolspecifieke doelen en individuele doelen. Sinds 2018 werken leraren en schoolleiders in ontwikkelteams aan de herijking van de kerndoelen (Maassen van de Brink & In 't Veld 2018:1). Eén van de ontwikkelteams richt zich op burgerschapsonderwijs. De doelen die door het betreffende ontwikkelteam geformuleerd worden, hebben betrekking op de in de wet op het primair onderwijs genoemde thema's, democratie en diversiteit, aangevuld met drie belangrijke maatschappelijke thema's: globalisering, duurzaamheid en technologie (Curriculum.nu 2019). Deze vijf thema's zijn onderverdeeld in tien deelthema's, waarvoor een reeks doelen is geformuleerd, die mede bereikt moeten worden door activiteiten in andere vak- en leergebieden. Bijvoorbeeld in een leergebied als "mens en maatschappij" zullen onderwerpen aan de orde komen die met burgerschap te maken hebben. Er wordt dus niet voorgesteld om van burgerschapsonderwijs een afzonderlijk vak te maken.

### **Burgerschap in het curriculum**

De ontwikkeling en uitvoering van het burgerschapsonderwijs in Nederland stagneren (Eidhof & Kruiter 2016:4-7), omdat het weinig planmatig is, concrete leerdoelen ontbreken en het onduidelijk is of het aansluit bij wat leerlingen nodig hebben. Er zijn nog weinig bewezen effectieve methoden en instrumenten voorhanden en de wetgeving is onduidelijk (Onderwijsraad 2012:8-9). De Inspectie van het Onderwijs onderzocht en beoordeelde burgerschapsonderwijs vanuit drie invalshoeken: wettelijke eisen (zie hierboven), doelen en kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2016:8-10). De Inspectie van het Onderwijs constateerde dat vrijwel alle scholen invulling geven aan de wettelijke opdracht. Maar de wettelijk opdracht is zo ruim dat scholen eigen accenten kunnen leggen (Inspectie van het Onderwijs 2016:9).

Veel scholen besteden aandacht aan het leren van sociale vaardigheden en het leren over democratie en de verschillen tussen mensen. Vanwege de vrijheid van onderwijs is het de inspectie niet toegestaan deze verschillende invullingen van burgerschapsonderwijs te beoordelen. De inspectie mag wel een oordeel geven over het overdragen van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Op alle scholen is daar aandacht voor. De onderwijsinspectie constateerde dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te wensen over laat. Mede door de ruime formuleringen in de wet wordt er vaak niet doelgericht en planmatig gewerkt en is het niet duidelijk wat de resultaten zijn. Daarom heeft de minister van onderwijs een wetsvoorstel gemaakt waarin gesteld wordt dat burgerschapsonderwijs op doelgerichte en samenhangende wijze gegeven moet worden. Dat sluit aan bij aanbevelingen die de inspectie doet aan leraren, onderwijsbestuurders, ontwikkelaars en de overheid (Inspectie van het Onderwijs 2016:18-23).

Vooruitlopend op een aangescherpte wetgeving is er in Nederland nagedacht over burgerschap in het curriculum. Bron en Van Vliet (2012:36) stellen dat de school een omgeving moet zijn waar leerlingen kennis en vaardigheden moeten kunnen toepassen en attitudes moeten kunnen ontwikkelen in verband met burgerschap. Overladenheid van het curriculum kan worden voorkomen door dit te integreren in vakken als maatschappijleer en taal. Onderzoek van goede praktijken leverde een aantal suggesties op voor de inhoud en de didactische vormgeving van het curriculum om deze integratie te realiseren (Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper & Ledoux 2016:73-80). Burgerschap moet een structurele plaats hebben in het curriculum en moet doelgericht aan de orde komen. Alle leraren in de school moeten met burgerschap bezig zijn, vanuit gedeelde waarden. Zij moeten de actualiteit daarbij in het oog houden en burgerschap niet opsluiten in één vak. Bovendien moet er aandacht zijn voor een schoolklimaat van veiligheid en openheid.

## **BURGERSCHAPSONDERWIJS IN ZUID-AFRIKA**

### **Maatschappelijke context**

De Zuid-Afrikaanse bevolking van 59,62 miljoen (schatting medio 2020, Statistics South Africa 2020) bestaat uit elf grote etnische groepen met in elk van die elf hoofdgroepen allerlei soorten etnische varianten (Santhakumar & Wolhuter 2020:113-115). De maatschappelijke samenstelling van de bevolking is gecompliceerd door de recente, constante toestroom van ongeveer vijf miljoen vluchtelingen en illegale immigranten uit andere Afrikaanse staten (Wilkinson 2018). Het land heeft elf officiële talen (met gebarentaal as *de facto* twaalfde), met Engels als feitelijke lingua franca (Van der Walt & Wolhuter 2016; Bostock 2018; Salome 2019).

Als gevolg van het politieke verleden van het land en als gevolg van verschillende vormen van corruptie in hoge kringen sinds het bereiken van de volledige democratie in 1994, heeft Zuid-Afrika de tweede hoogste GINI-coëfficiënt ter wereld (Central Intelligence Agency 2019), wat betekent dat er in het land een groot vermogensverschil is tussen het welvarende deel van de natie en de zeer armen. De regering volgt een semi-socialistisch beleid om deze ongelijkheid aan te pakken, zoals het verstrekken van sociale toelagen aan ouderen, mensen met een slechte gezondheid en wezen (van wie velen onder de hoede zijn van hun grootouders, andere familie of oudere broers en zussen) (Johnson 2019:157-158).

Zuid-Afrika is verdeeld in negen provincies, waarvan Gauteng, het economische centrum van het land, de kleinste is, maar de grootste bevolking heeft (ongeveer 14 miljoen). Het grootste deel van de bevolking van het land is in de afgelopen 25 jaar verstedelijkt, waardoor uitgestrekte stukken land zijn achtergebleven die gekenmerkt worden door een lage bevolkingsdichtheid. In deze traditionele landelijke gebieden met geringe economische en commerciële activiteit komen hier en daar grote bevolkingsconcentraties voor (vgl. Statistics South Africa 2017). De omstandigheden op het gebied van gezondheid, economische activiteit, onderwijs, vervoer en landbouw in deze traditionele plattelandsgebieden laten veel te wensen over (vgl. Cronje 2020:145). Andere landelijke gebieden, zoals het Laagveld van de Mpumalanga, de Oost-Kaap- en de West-Kaapprovincies, zijn de voedselleveranciers van het land en de commerciële boeren in deze gebieden zijn over het algemeen welvarend (vgl. Kirsten, Ntombela & Sihlobo 2021; Schutte 2021). De economische situatie in provincies met uitgestrekte droge gebieden zoals de Noordkaap is niet optimaal en verslechtert voortdurend (Felix 2020).

De geschiedenis van het land en de samenstelling van de bevolking hebben unieke gevolgen voor het concept “burgerschap” (Thapliyal, Vally & Spreen 2013). Terwijl de zwarten (etnische Afrikanen, Aziaten en mensen van gemengd ras) zich voorheen door de politieke uitsluiting van het apartheidsbeleid vervreemd voelden, zijn het nu de blanken, de gemeenschap die eerder bevoordeeld werd, die zich bedreigd voelen en worden gediscrimineerd (Arendse & Smith 2018). Zoals hieronder wordt uitgelegd, heeft dit de scholen de moeilijke taak bezorgd om een gemeenschappelijk gevoel van burgerschap te bewerkstelligen in een zeer verdeelde, diverse, multiculturele en multireligieuze bevolking (vgl. Thapliyal *et al.* 2013). Enerzijds moet de situatie van de voorheen benadeelden worden verbeterd, maar de voorheen bevoorrechten moeten binnenboord worden gehouden, aangezien een groot deel van de economische welvaart van het land nog steeds afhankelijk is van hun aanwezigheid en activiteit (vgl. Hammett & Staeheli 2013:309; Johnston 2021:8).

### Onderwijsgeschiedenis

Toen de door blanken gedomineerde Nationale Partij in 1948 aan de macht kwam, begon ze het rigide segregatiebeleid te implementeren waar ze voor stond (Seroto 2020). Er is een reeks wetten afgekondigd om de feitelijke rassenscheiding en de gewenste afzonderlijke ontwikkeling van de verschillende etnische groepen (gedefinieerd in termen van ras) te waarborgen (Welch, Young & Wolhuter 2004). Om fysieke afstand te bewerkstelligen, werden ook aparte scholen opgericht, sommige in de zogenaamde witte gebieden en andere in de zwarte gebieden. Intraraciale etnische segregatie werd niet streng toegepast: de blanke scholen waren geschikt voor Afrikaanse, Engelse, Duitse, Portugese leerlingen en ook voor leerlingen van wie de ouders als “wit” werden beschouwd. Een school in Soweto kon daarentegen Sepedi, Setswana, Xhosa, Shangaan, Zulu en andere leerlingen opnemen, op voorwaarde dat ze als “zwart” waren geclassificeerd. Er waren aparte scholen voor Aziatische (meestal Indiase) leerlingen en voor leerlingen uit gemengde rassengemeenschappen (waaronder die van Griqua en Khoi-San gemeenschappen).

Een ernstig nadeel van het segregatiebeleid van de apartheidsregering (1948–1994) was de ongelijkheid tussen witte scholen (die op één lijn stonden met scholen in West-Europa en Noord-Amerika) en zwarte scholen (vgl. Christie 1992). De uitgaven per leerling aan blanke leerlingen waren veel hoger dan aan zwarte leerlingen, wat ertoe leidde dat critici van de regering beweerden dat het doel van het onderwijs van de niet-blanken was om hen voor te bereiden om waterdragers en houthakkers te zijn, dat wil zeggen, om dienstbaar te zijn aan de door blanken gedomineerde economie en het sociale leven van blanken (Omodan 2019:188-189).

De situatie veranderde dramatisch toen de apartheidsregering onder leiding van president FW de Klerk bezweek onder de lokale en internationale economische en politieke druk en vervolgens in 1994 afstand deed van haar politieke dominantie ten gunste van het African National Congress (ANC) (Sparks 1996). Deze machtsoverdracht resulteerde in een reeks hervormingen, waaronder de goedkeuring van een nieuwe grondwet en wetgeving ter hervorming van het onderwijssysteem (1996). Het doel van alle hervormingen was om zowel het sociale systeem als het onderwijssysteem te veranderen in niet-rationale entiteiten (Wolhuter 1999). Na 25 jaar democratische regering in Zuid-Afrika, beschikt het land over 26 000 scholen die 12 miljoen leerlingen van alle rassen en etnische groepen huisvesten.

Ondanks de hervormingen heeft het onderwijssysteem de tekortkomingen van de apartheid nog niet overwonnen. In feite lijkt het land nog steeds twee verschillende openbare schoolsectoren te bezitten: de historisch “witte” scholen die nog steeds presteren op vergelijkbaar internationaal niveau en de historisch “zwarte” scholen waarvan de meeste nog steeds

ondermaats presteren en voortdurend worstelen om de erfenis van de apartheid te overwinnen (vgl. Hammett & Staeheli 2013:313, 315-318; Berry, Almeleh, Giese, Hall, Masitery & Sanke 2017). Het systeem voorziet ook in een stelsel van onafhankelijke scholen, die tot dusver zelfs beter presteerden dan de historisch witte openbare scholen. Het systeem van openbare scholen wordt beheerd door een nationaal Departement van Basisonderwijs die verantwoordelijk is voor de beleidsvorming, en negen provinciale onderwijsdepartementen met uitvoerende verantwoordelijkheden. De doelen van het onderwijs die in de volgende sectie worden genoemd, zijn opgesteld door het nationale Departement (voortaan afgekort DBO).

### **Doelen van het onderwijs**

Het nationale Departement van Basisonderwijs (DBO) heeft in de afgelopen 25 jaar het onderwijssysteem door een maalstroom van hervormingen geleid met behulp van verschillende beleidsdocumenten en leerplanverklaringen, waarvan het *Curriculum and Assessment Policy Statement* (CAPS) in 2011 de meest recente is. Hoofdstuk 4(a-c) van dit document bevat een overzicht van de algemene doelstellingen van het Zuid-Afrikaanse curriculum. Deze impliceren onder meer dat het curriculum ervoor moet zorgen dat kinderen kennis en vaardigheden verwerven en toepassen op manieren die zinvol zijn voor hun eigen leven, dat ze kennis verwerven die relevant is voor hun eigen lokale context, terwijl ze gevoelig gemaakt worden voor wereldwijde verplichtingen. Leerlingen moeten, ongeacht hun sociaaleconomische achtergrond, ras, geslacht, fysieke of intellectuele vaardigheid, worden uitgerust met de kennis, vaardigheden en waarden die nodig zijn voor zelfontplooiing en zinvolle deelname aan de samenleving als burger van een vrij land (DBO 2011a).

### **Doelen van burgerschapsonderwijs**

Het CAPS voorziet niet in burgerschapsonderwijs als apart vak, maar de richtlijnen voor het curriculum van vooral de vakken Lewensvaardighede/Lewensoriëntering (sociale vaardigheden) en Sociale Studies (Geografie en Geschiedenis) zijn doorspekt met verwijzingen naar de (noodzakelijkheid van de) vorming van democratische burgers. In de aanhef van het CAPS-document stelt de Minister van Basisonderwijs dat, op grond van de beginselen die vervat zijn in de Grondwet, het hele schoolcurriculum het doel behoort te dienen om burgers te vormen voor een democratische samenleving die gekenmerkt wordt door eerbied voor mensenrechten en sociale gerechtigheid. Dit moet overal gebeuren waar het individu de gelegenheid heeft om zijn of haar mogelijkheden te verwezenlijken (DBO 2011f:1). Davids (2018:7) somt drie uitgangspunten op die het fundament vormen voor deze benadering tot democratische burgerschapsvorming in en door middel van de onderscheiden vakcurricula:

- Sociale transformatie: het corrigeren van de onderwijsongelijkheid die er in het verleden was en het waarborgen dat alle sectoren van de bevolking gelijke onderwijskansen krijgen;
- Mensenrechten, inclusiviteit, maatschappelijke en sociale gerechtigheid, zoals omschreven in de grondwet (RSA 1994) en meer bepaald het *Handves van Menseregte* wat deel uitmaakt van de grondwet;
- Waardering van en voor inheemse kennisstelsels, waaronder de erkenning van de geschiedenis en erfenis van het land.

Als onderdeel van de schoolvakken Lewensvaardighede/Lewensoriëntering en Sociale Studies zou burgerschapsonderwijs alle doelen van het algemene curriculum moeten verwezenlijken,

met name het doel in sectie 4(b) van het CAPS dat hierboven wordt genoemd: voorbereiding op zinvolle deelname aan de samenleving als burgers van een vrij land (DBO 2011e:4). Leerlingen moeten hun grondwettelijke rechten en verplichtingen kennen en verstaan en in hun leven tot uitdrukking brengen (DBO 2011f:10,21). “Democratie en Burgerschap” worden aangestipt als een van de thema’s in het Graad 6-Geografiecurriculum (DBO 2011f:6) en -Geschiedeniscurriculum (DBO 2011f:17). Een deel van deze voorbereiding is, volgens sectie 4(c), het verkrijgen van inzicht in sociale verandering, namelijk ervoor te zorgen dat de educatieve beperkingen van het verleden worden opgeheven en dat gelijke onderwijskansen worden geboden aan alle secties van de bevolking (DBO 2011a). Dit doel behelst het onderwijzen en leren over mensenrechten, inclusiviteit, milieu en sociale rechtvaardigheid. Sectie 5 van het CAPS bepaalt dat het curriculum voor klassen (graden) 3 tot en met 12 gericht moet zijn op het vormen van leerlingen die in staat zijn om problemen op te lossen, effectief te werken, zichzelf te organiseren en leiding te geven aan zichzelf, informatie te verzamelen en te analyseren, effectief te communiceren, wetenschap en technologie effectief te gebruiken en de omringende wereld te begrijpen.

Als geïntegreerd onderdeel van Lewensvaardighede/Lewensoriëntering en Sociale Studies moet burgerschapsonderwijs leerlingen in staat stellen om voor zichzelf te zorgen, zichzelf gezond te houden (inclusief sociale en emotionele gezondheid), goede relaties met anderen te bevorderen, aandacht te besteden aan waarden en attitudes. Leerlingen moeten worden geholpen om onderbouwde, moreel verantwoorde beslissingen te nemen over gezondheid en milieu. Leerlingen moeten leren hoe ze zich positief kunnen verhouden tot en kunnen bijdragen aan familie, gemeenschap en samenleving, terwijl ze de in de grondwet verankerde waarden in praktijk brengen. Leerlingen zullen met name in burgerschapsonderwijs leren “om hun grondwettelijke rechten en verantwoordelijkheden uit te oefenen, de rechten van anderen te respecteren en tolerantie te tonen voor culturele en religieuze diversiteit om bij te dragen aan een democratische samenleving” (DBO 2011b: Sectie 9). Met name leerlingen in de klassen (graden) 4 tot en met 6 moeten beschikken over vaardigheden die hen zullen helpen om positief met veranderende situaties om te gaan en hun capaciteiten, interesses en vaardigheden met vertrouwen herkennen, ontwikkelen en communiceren (DBO 2011c: Sectie 8).

Voor leerjaar (graad) 10-12 (de laatste drie schooljaren) verandert de naam van het vak van Lewensvaardighede in Lewensoriëntering, een van de vier fundamentele vakken die vereist zijn voor het Nationale Senior Sertifikaat. De doelstellingen en de inhoud die in deze fase van het onderwijs een rol spelen, bouwen voort op de basis die is gelegd door het onderwijzen van Lewensvaardighede in de lagere klassen (graden) (DBO 2011d: sectie 7).

In het curriculum van Geschiedenis (als deel van de Sociale Studies) wordt uitdrukkelijk gesteld dat in het geschiedenisonderwijs aan burgerschap wordt gebouwd door het verduidelijken van de waarden in de Zuid-Afrikaanse Grondwet en het aanmoedigen van burgerlijke verantwoordelijkheid en verantwoordelijk leiderschap (inclusief de huidige sociale vraagstukken en milieuvraagstukken), het bevorderen van mensenrechten en vrede en door de jeugd voor te bereiden op plaatselijke, nationale, continentale en mondiale verantwoordelijkheid (DBO 2011f: 9).

### **Burgerschap in het curriculum**

Het curriculum beschrijft Lewensoriëntering voor leerjaar (graad) 10-12 als volgt: “Het is een uniek vak in die zin dat het een holistische benadering toepast op de persoonlijke, sociale, intellectuele, emotionele, spirituele, motorische en fysieke groei en ontwikkeling van leerlingen.

Dit moedigt de ontwikkeling aan van een evenwichtige en zelfverzekerde leerling die kan bijdragen aan een rechtvaardige en democratische samenleving, een productieve economie en een verbeterde levenskwaliteit voor iedereen (DBO 2011d: sectie 7).

Het vak bevat de volgende zes onderwerpen die in deze fase van onderwijs moeten worden onderwezen en geleerd: ontwikkeling van het zelf in de samenleving, sociale en ecologische verantwoordelijkheid, democratie en mensenrechten, loopbanen en loopbaankeuzes, studievaardigheden en lichamelijke opvoeding (sectie 7). De inhoud van deze zes onderwerpen wordt beschreven in de secties 12 tot en met 25 van het document (DBO 2011d).

Uit de bepalingen in het CAPS van het DBO en verschillende andere beleidsdocumenten blijkt duidelijk dat de regering en het DBO bereid zijn om het opleiden van jongeren voor effectief en moreel gerechtvaardigd burgerschap aan te pakken. De waarden die zijn vervat in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens*, zoals belichaamd in Hoofdstuk 2 van de Zuid-Afrikaanse Grondwet (1996), klinken door in daaropvolgende documenten zoals het *Manifesto on Values, Education and Democracy* (RSA, 2001) van het Ministerie van Onderwijs en zijn *National Policy on Religion and Education* (RSA 2003), evenals in *Education and Democracy* (2000) en *Bill of Responsibility. For the Youth of South Africa* (2011) van het Departement van Onderwijs (later het Departement van Basisonderwijs). Aangezien het CAPS (2011) alleen de doelen en een brede schets geeft van het vak Lewensvaardighede/Lewensoriëntering waarvan burgerschapsonderwijs integraal deel uitmaakt, is het aan wetenschappers en docenten in het veld om zelf uit te werken wat precies moet worden opgenomen in het vak Lewensvaardighede/Lewensoriëntering om effectief te kunnen voldoen aan de doelstellingen van burgerschapsonderwijs. Een voorbeeld van hoe deze taak kan worden opgepakt, is te vinden bij Nel (2018). Hoofdstuk 15 van het boek dat zij redigeerde (Nel 2018:15 e.v.), behandelt die aspecten van het CAPS die met name betrekking hebben op burgerschap en burgerschapsonderwijs en heeft als titel *Democratic citizenship for participatory democracy* (Joubert 2018:115). In dit hoofdstuk behandelt de auteur onderwerpen zoals: de kenmerken van Zuid-Afrika als een democratische natiestaat, de betekenis van het concept “burgerschap” in de context van democratie, de betekenis van democratisch burgerschapsonderwijs, de complexiteit van burgerschapsonderwijs, de globale dimensies van burgerschapsonderwijs en hoe burgerschapsonderwijs in de praktijk te onderwijzen. Dit laatste gedeelte wordt afgewisseld met vensters die “Ideeën voor de klas” bevatten.

Onderwijskundigen hebben onlangs hun stem laten horen over de waarde van het leerplan als zodanig. Burgerschapsonderwijs slaagt er volgens Wolhuter, Janmaat, Van der Walt en Pogieter (2020), Du Preez (2013:9-10), Botha, Joubert en Hugo (2016) en Hendricks en Nati (2020), althans in zijn huidige vorm, niet in zijn doel te bereiken. Le Cordeur (2018:17) meent ook dat het curriculum te abstract is en leerlingen niet voldoende opleidt voor het arbeidsproces. Dit zou volgens hem moeten veranderen gezien de hoge werkloosheid in Zuid-Afrika. Smith en Arendse (2016:69) maakten bezwaar tegen het feit dat de inhoud van burgerschapsonderwijs alleen in hoofdlijnen door het CAPS wordt verstrekt. Naar hun mening zou het curriculum explicieter moeten zijn wat betreft inhoud en informatie. Burgerschapsonderwijs moet bij voorkeur een zelfstandig, op zichzelf staand vak worden als onderdeel van het curriculum. Joubert (2018:129) onderschrijft ook het idee dat het vak als onafhankelijk vak een hogere status zou moeten krijgen.

De indruk dat de huidige opzet van het burgerschapsonderwijs in Zuid-Afrika niet aan verwachtingen voldoet, is in 2015 versterkt, doordat de Minister van Basisonderwijs een werkgroep installeerde die het vraagstuk van geschiedenisonderwijs in scholen moest onderzoeken. In het voorwoord van zijn verslag dat in 2018 gepubliceerd werd, stelt de

werkgroep dat het Curriculumdocument (CAPS) van 2011 geschiedenis aanmerkt als een belangrijk middel voor burgerschapsonderwijs en -vorming, maar dat er bezorgdheid is ten aanzien van historische kennis van de Zuid-Afrikaanse jeugd. Vandaar dat de Minister de werkgroep installeerde (Ndlovu, Lekgoathi, Esterhuysen, Mkhize, Weldon, Callinikos & Sithole 2018:7). Het verslag stelt verder dat burgerschapsonderwijs inderdaad een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs is en behoort te zijn: de inscherping van waarden, houdingen en gedrag die verbonden zijn aan burgerschap (Ndlovu *et al.* 2018:13). Geschiedenisonderwijs in de scholen behoort inderdaad aangewend te worden om volwassen, geïnformeerde verantwoordelijk en actief deelnemende burgers te vormen (*Ibid.*:45). Omdat geschiedenis als deel van Sociale Studies reeds een verplicht vak is tot en met klas (graad) 9 (Ndlovu *et al.* 2018:10), beveelt de werkgroep aan dat, onder andere met het doel om verantwoordelijke burgers te vormen, geschiedenis ook een verplicht vak in de klassen (graden) 9-12 behoort te worden (*Ibid.*:130).

### **VERGELIJKING: TE LEREN LESSEN**

Wat maatschappelijke context betreft verschillen Nederland en Zuid-Afrika aanzienlijk van elkaar. Nederland is al zo'n twee eeuwen een constitutionele monarchie, maar de constitutionele republiek van Zuid-Afrika is slechts 25 jaar oud. Nederland is een ontwikkeld land met een hoog inkomen in het mondiale noorden, egalitair, met een lage Gini-coëfficiënt. Zuid-Afrika is daarentegen een zich ontwikkelend land met een hoog middeninkomen in het Zuiden, zeer gelaagd, met een van de hoogste Gini-coëfficiënten ter wereld. Het lijkt erop dat in termen van maatschappelijke omstandigheden de verschillen tussen beide landen de gelijkenissen overtreffen. Deze stand van zaken werkt door in de maatschappelijke contexten van burgerschap en burgerschapsonderwijs.

In geen van beide landen heeft burgerschapsonderwijs de status van een apart, onafhankelijk schoolvak. In Nederland maakt het niet eens deel uit van een overkoepelend vak, maar is het verweven met de stof van meerdere andere vakken. Er is tot nu toe geen of nauwelijks expliciete aandacht besteed aan burgerschap en burgerschapsonderwijs als apart vak of thema. In Zuid-Afrika maakt het deel uit van Lewensvaardigheid/Lewensoriëntering en van Sociale Studies (en mogelijk op afzienbare termijn ook van het schoolvak geschiedenis). Lewensvaardigheid/Lewensoriëntering is een vak dat tot op heden moeilijk gepositioneerd kan worden als een gewoon schoolvak.

In beide landen wordt burgerschapsonderwijs, voor zover het bestaat, in scholen gereguleerd door middel van wetgeving en beleidsdocumenten. Het lijkt er echter op dat alle voorschriften en bepalingen tot dusver niet hebben geleid tot effectief burgerschapsonderwijs in scholen. Een officieel rapport heeft dit bevestigd met betrekking tot burgerschapsonderwijs in Nederland en wetenschappers hebben een soortgelijk oordeel uitgesproken over burgerschapsonderwijs in Zuid-Afrika. In beide landen zijn onderwijskundigen en docenten genoodzaakt de officiële richtlijnen (beleidsdocumenten in Nederland en het CAPS in Zuid-Afrika) te concretiseren om burgerschapsonderwijs in de schoolpraktijk gestalte te kunnen geven. Bovendien zijn er weinig pogingen die concrete materialen opleveren met betrekking tot burgerschapsonderwijs in de context van Lewensoriëntering en Sociale Studies (Zuid-Afrika) of andere vakken (Nederland). Volledige leerboeken, die gebruikt kunnen worden voor burgerschapsonderwijs als zodanig en geschreven door specialisten, ontbreken nog steeds in beide landen.



De huidige omstandigheden in beide landen verergeren de situatie, omdat ze ongunstig lijken voor het effectief onderwijzen van burgerschap op scholen. In Nederland leidt de nadruk die in het onderwijs wordt gelegd op de cognitieve ontwikkeling de aandacht af van de affectieve en sociale ontwikkeling. Zuid-Afrika kampt op zijn beurt met problemen zoals overvolle klaslokalen, een gebrek aan een cultuur van lesgeven en leren op veel scholen en een tekort aan leraren die gekwalificeerd zijn om burgerschapsonderwijs te geven. In beide landen lijkt burgerschapsonderwijs niet volledig de aandacht te krijgen die het verdient in het curriculum en in de dagelijkse praktijk, ondanks het feit dat de omstandigheden in beide landen de noodzaak lijken te onderstrepen om meer aandacht te besteden aan dit aspect van de vorming van de toekomstige burgers. Beide landen zijn elk op hun eigen manier in de greep van sociale verandering als gevolg van immigratie, de toestroom van vluchtelingen (om zowel politieke als economische redenen) en inspanningen om te voldoen aan de politieke, sociale en economische eisen van het moderne leven (verbeterd vervoer, open grenzen, betere communicatie, ingrijpen in economieën, bestrijding van pandemieën, enzovoort). Deze ontwikkelingen en de nieuwe maatschappelijke en sociale uitdagingen die ze met zich meebrengen, vragen om meer aandacht voor burgerschapsonderwijs. De burgerlijke toekomst van beide landen hangt af van hoe deze uitdaging momenteel wordt aangepakt. Hoewel deze studie een beperkte reikwijdte heeft, omdat hij de status van burgerschapsonderwijs in slechts twee landen vergelijkt, levert hij een aantal opmerkelijke bevindingen op:

- (a) De rubrieken die we voor de vergelijking hebben gebruikt (zoals weerspiegeld in de paragraaftitels van dit artikel) kunnen worden gebruikt als sjabloon voor het uitvoeren van vergelijkbare onderzoeken naar de status van burgerschapsonderwijs in andere landen, ook voor meer dan twee tegelijk.
- (b) Het is niet verwonderlijk dat de vergelijking eens te meer onderstreept dat de uitdagingen rond burgerzin en dus burgerschapsonderwijs vaak voortvloeien uit de context van onderwijssystemen.
- (c) De studie brengt aan het licht dat het sociale weefsel van beide landen aan het veranderen is en dat dit in de toekomst gevolgen zal moeten hebben voor het burgerschapsonderwijs. In beide landen moet dat daarom tijdig worden aangepast om de verwachte veranderingen het hoofd te kunnen bieden en op te kunnen vangen.
- (d) Hoewel burgerschap in beide landen een belangrijk aspect van het leven is, zullen de jongeren die momenteel in de schoolbanken zitten, het misschien moeilijk vinden om het hoofd te bieden aan toekomstige uitdagingen op het gebied van burgerschap, omdat er momenteel onvoldoende aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs in scholen. Er moet meer aandacht worden besteed aan burgerschapsonderwijs om hen voor te bereiden op de uitdagingen die hen als burgers van hun land te wachten staan. Een van de hervormingen die voor beide systemen lijken te worden aangegeven, is de opname van burgerschapsonderwijs als een onafhankelijk, op zichzelf staand vak, bij voorkeur een examenvak.
- (e) De huidige benadering van burgerschapsonderwijs moet worden vervangen door een ingrijpender programma dat bestaat uit de opleiding van gespecialiseerde leraren voor het vak, het publiceren van gedetailleerde richtlijnen, het voorzien in burgerschapsonderwijs als schoolvak en het aanmoedigen van specialisten om leer- en werkboeken te maken die kunnen worden gebruikt door leraren en leerlingen op scholen.

- (f) Ten slotte moet er een constante uitwisseling van ideeën zijn tussen beleidsvorming en onderwijspraktijk. Gevalsstudies (“case studies”) kunnen uitwijzen welke elementen van burgerschap al op scholen bestaan, hoe effectief ze worden onderwezen en welke docenten hen moeten helpen bij hun taak. Dergelijke gevalsstudies in verschillende landen, bij voorkeur met verschillende contextuele omstandigheden, kunnen elkaar wederzijds verrijken.

## CONCLUSIE

Ondanks de beperkte reikwijdte van deze studie – een vergelijking van de status van burgerschapsonderwijs in slechts twee landen die geografisch en sociaaleconomisch ver van elkaar verwijderd zijn – is het gelukt om te benadrukken dat onderwijssystemen, en de manier waarop daarin burgerschapsonderwijs wordt aangeboden, in principe vergelijkbaar zijn. Dit kan worden toegeschreven aan het feit dat mensen, ongeacht waar ze zich bevinden, mensen blijven en dat ze in het algemeen met dezelfde of vergelijkbare uitdagingen worden geconfronteerd. Deze studie heeft bijvoorbeeld aangetoond dat, hoewel de twee landen enorm verschillen wat betreft ontwikkelingsniveau, ze beide worden geconfronteerd met sociale en maatschappelijke uitdagingen en dat de huidige verwaarlozing van burgerschapsonderwijs in hun onderwijssysteem schadelijke gevolgen kan hebben voor hun toekomstige burgerij. Burgerschapsonderwijs in beide landen vraagt om hervorming.

## BIBLIOGRAFIE

- Arendse, A & Smith, J. 2018. Economic Transformation and Emancipation through Active Citizenship Education. In Popov, N, Wolhuter, C, Smith, JM, Hilton, G, Ogunleye, J, Achinewhu-Nworgu, E, & Niemczyk, E (eds). *Education in Modern Society*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, pp. 45-51.
- Berry, L, Almelh, C, Giese, S, Hall, K, Masitery, K & Sanke, W. 2017. *South African early childhood review 2017*. Beschikbaar op: [http://ilifalabantwana.co.za/wp-content/uploads/2017/10/SA-ECR\\_2017\\_WEB-new.pdf](http://ilifalabantwana.co.za/wp-content/uploads/2017/10/SA-ECR_2017_WEB-new.pdf). (Toegang op 12 augustus 2019).
- Boekholt, PTh.FM, & De Booy, EP. 1987. *Geschiedenis van de school in Nederland*. Meppel/Maastricht: Van Gorcum.
- Bostock, WW. 2018. South Africa’s Evolving Language Policy: Educational implications. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2):27-32.
- Botha, A, Joubert, I & Hugo, A. 2016. Children’s perceptions of democratic values: Implications for democratic citizen education. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1):343. Beschikbaar op: <https://doi.org/10.4102/sajce.v6i1.343>.
- Bray, M. 2014. Comparative Education: Actors and purposes. In Bray M, Adamson, B & Mason, M (eds). *Comparative Education: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong.
- Bron, J & Van Vliet, E. 2012. Democracy, participation and identity. A curriculum proposal for Dutch education. *Teaching citizenship*, 34:34-36.
- Central Intelligence Agency (CIA). 2019. World Factbook. Beschikbaar op: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2172rank.html> (Toegang op 9 December 2019).
- Christie, P. 1992. *The Right to Learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan.
- Curriculum.nu. 2019. *Conceptvoorstellen leergebied burgerschap*. Den Haag: Curriculum.nu. Beschikbaar op: <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2019/05/Conceptvoorstellen-Burgerschap.pdf> (Toegang op 4 Oktober 2019).
- Cronje, F. 2020. *The Rise and Fall of South Africa*. Kaapstad: Tafelberg.
- Davids, N. 2018. Democratic Citizenship Education: An opportunity for the renegotiation of teacher identity in South African schools. *Education as Change*, 22(1):1-17.

- DBO (zie: Department of Basic Education).
- Department of Basic Education. 2000. *Values, Education and Democracy*. Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria: Government Printers.
- Department of Basic Education 2011a. *A Bill of Responsibilities, For the youth of South Africa*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Basic Education 2011b. *Curriculum and Assessment Policy Statement. National Curriculum Statement*. Foundation Phase Grades R–3. Pretoria: DBE.
- Department of Basic Education 2011c. *Curriculum and Assessment Policy Statement. National Curriculum Statement*. Grades 4–6. Pretoria: DBE.
- Department of Basic Education 2011d. *Curriculum and Assessment Policy Statement. National Curriculum Statement*. Grades 10–12; Senior Phase. Pretoria: DBE.
- Department of Basic Education 2011d. *Curriculum and Assessment Policy Statement: National Curriculum Statement Life Orientation Grades 7–9*. Pretoria: DBE.
- Department of Basic Education 2011e. *Curriculum and Assessment Policy Statement: National Curriculum Statement Social Sciences Grades 7-9*. Pretoria: DBE.
- Dekker, P. & Den Ridder, J. 2016. *Gedeelde waarden en een weerbare democratie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Du Preez, M. 2013. *A rumour of spring: South Africa after 20 years of democracy*. Cape Town: Zebra Press.
- Duyvendak, JW. 2004. *Een eensgezinde vooruitstrevende natie: over de mythe van 'de' individualisering en de toekomst van de sociologie*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Eidhof, B & Kruiter, AJ. 2016. *Consensusdoelen in het Nederlandse burgerschapsonderwijs*. Utrecht: Instituut voor publieke waarden.
- Evans, M & Kiwan, D. 2017. Global Citizenship in Schools: Evolving understandings, constructing practices. In Bickmore, K, Hayhoe, R, Mundy K & Read R (eds). *Comparative and International Education: Issues for teachers*. Toronto: Canadian Scholars, pp. 234-267.
- Hammett, D & Staeheli, L. 2013. Transition and the Education of the New South African Citizen. *Comparative Education Review*, 57(1):309-331.
- Hendricks, N & Mati, S. 2020. Countering Xenophobia in South Africa Through Popular Education. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 165:49-61.
- Felix, J. 2020. Drought Stricken Needs Billions for Water Infrastructure. *Newsweek24*: 6. June 2020. Beschikbaar op: <https://www.news24.com/news24/southafrica/news/drought-stricken-northern-cape-needs-billions-for-water-infrastructure-20200606>. (Toegang op 28 januari 2021).
- Huisman, PWA. 2013. The Netherlands. In Russo, CJ (ed.). *The Yearbook of Education Law 2013*. Cleveland: Education Law Association, pp. 289-295.
- Inspectie van het Onderwijs. 2016. *Burgerschap op school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jensen, CB. 2019. *Cosmopolitical perplexities: Pragmatic tests for changing climates*. Beschikbaar op: [https://www.academia.edu/38729958/Cosmopolitical\\_Perplexities\\_Speculative\\_and\\_Pragmatic\\_Tests\\_for\\_Changing\\_Climates](https://www.academia.edu/38729958/Cosmopolitical_Perplexities_Speculative_and_Pragmatic_Tests_for_Changing_Climates) (Toegang op 12 April 2019).
- Johnson, RW. 2019. *Fighting for the Dream*. Johannesburg: Jonathan Ball.
- Johnston, J. 2021. Tax exiles on their way. *Business Day* 29 januari 2021:8.
- Jong Ozn, K de. 1992. Het ontstaan van de onderwijspacificatie van 1917. In Van den Berg, JS, de Bruijn, J, de Jong Ozn, K, Klifman, H & Verheij, G (eds). *Een onderwijsbestel met toekomst*. Amersfoort: Unie voor Christelijk Onderwijs, pp. 13-34.
- Joubert, I. 2018. Democratic citizenship education for participatory democracy. In Nel, M (ed.). *Life Orientation for South African Teachers*. Pretoria: Van Schaik, pp. 115-133.
- Kaplan, RD. 2013. *The revenge of geography*. New York: Random House.
- Kirsten, J, Ntombela, S & Sihlobo, W. 2021. The Agricultural Sector has Blossomed without much support from Government. *Harvest South Africa* 24 January 2021. Beschikbaar op: <https://www.harvestsa.co.za/2021/01/24/agricultural-has-blossomed-without-much-support-from-government/> (Toegang op 28 januari 2021).
- Le Cordeur, M. 2018. Leerplan wat SA pas. *Beeld Middelblad* (27 November 2018:17).

- Maassen van den Brink, H & van 't Veen, C. 2018. *Advies curriculumvernieuwing* [Brief aan de minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media, 2018-12-13]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Marshall, TH. 1950. *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 1981. *Wet op het Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW. Beschikbaar op: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-08-01>. (Toegang op 3 Oktober 2019).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2006. *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Mijnhardt, W. 2010. A Tradition of Tolerance. In Besamusca, E & Verheul, J (eds). *Discovering the Dutch: On culture and society of the Netherlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press. pp. 109-119. Beschikbaar op: <http://ebookcentral.proquest.com> (Toegang op 1 Oktober 2019).
- Ndlovu, SM, Lekgoathi, SP, Esterhuysen, A, Mkhize, NN, Weldon, G, Callinikos, L & Sithole, J. 2018. *Report of the Ministerial History Task Team*. Pretoria: Departement of Basic Education.
- Nel, M. 2018. *Life Orientation for South African Teachers*. Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwelink, H, Boogaard, M, Dijkstra, AB, Kuiper, EJ & Ledoux, G. 2016. *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Omodan, BI. 2019. Democratic Pedagogy in South Africa: A rethinking viewpoint for knowledge construction. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2):188-203.
- Onderwijsraad. 2012. *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Plotnitsky, A. 2006. Chaomologies: Quantum field theory, chaos and thought in Deleuze and Guattari. *What is Philosophy? Paragraph*, 29(2):40-56.
- Pro Demos 2014. *Kernwaarden van de Nederlandse samenleving*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Republic of South Africa. 2001. *Values, Education and Democracy*. Pretoria: Ministry of Education.
- Republic of South Africa. 2003. *National Policy on Religion and Education*. National Policy Act 27 of 1996. Pretoria: *Government Gazette* 25459 Vol. 459. 12 September.
- Rooy, P de. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek. RSA (zie: Republic of South Africa).
- Salome, R. 2019. Court moves beyond the past in favouring English. *University World News* 19 October 2019. Beschikbaar op: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20191017160303180> (Toegang op 30 januari 2021).
- Santhakumar, V & Wolhuter, CC. 2020. Language of Learning and Teaching in South Africa and India: a comparative study. In Wolhuter, CC (red.). *Critical Issues in South African Education: Illumination from international comparative perspectives from the BRICS countries*. Durbanville: AOSIS, pp. 109-138.
- Schutte, R. 2021. Boere, Ons Saluere Julle: COVID-19-pandemie en die landbou. *Die Burger-Landbou*, 29 januari 2021:7.
- Seroto, J. 2020. Apartheid education in South Africa: Racialisation and institutionalisation of education (1948–1994). In: Seroto, J, Noor Davids, D & Wolhuter, CC (eds). *Decolonising education in the Global South: Historical and comparative international perspectives*. Cape Town: Pearson South Africa, pp. 93-121.
- Smith, J & Arendse, A. 2016. South African curriculum reform: Education for active citizenship. In Popov, N (ed.). *Education provision to everyone: Perspectives from around the world*. Sofia: BCES Conference Books. Vol 14(1), pp. 65-72.
- Solomons, I & Fataar, A. 2011. A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 31(2):224-232. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n2a482>.
- Sparks, A. 1996. *Tomorrow is Another Country*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Statistics South Africa. 2017. Poverty Trends in South Africa: 2005–2016. Beschikbaar op: <http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-10-06/Report-03-10-062015.pdf> (Toegang op 29 januari 2021).

- Statistics South Africa. 2020. 2020 Mid-Year Population Estimates. Beschikbaar op: [http://www.statssa.gov.za/?p=13453#:~:text=South%20Africa's%20mid%20year%20population,%25\)%20living%20in%20this%20province.](http://www.statssa.gov.za/?p=13453#:~:text=South%20Africa's%20mid%20year%20population,%25)%20living%20in%20this%20province.) (Toegang op 23 januari 2021).
- Stilma, LC. 1987. *De School met den Bijbel in historisch-pedagogisch perspectief*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Thapliyal, N, Vally, S. & Spreen, CA. 2013. "Until We Get Up Again to Fight": Education Rights and Participation in South Africa. *Comparative Education Review*, 57(2):212-231.
- Torres, CA. 2017. *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. New York & London: Routledge.
- UNESCO. 2017. *Global Citizenship Education Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative analysis*. Paris: UNESCO.
- Van der Blom, D. 2016. *De verhouding van staat en religie in een veranderende Nederlandse samenleving*. Zoetermeer: D. van der Blom.
- Van Dam, P. 2014. Voorbij verzuiling en ontzuiling als kader in de religiegeschiedenis. In van Dam, P, Kennedy, J, & Wielenga, F (reds). *Achter de zuilen: op zoek naar religie in naoorlogs Nederland*. Amsterdam: AUP, pp. 31-53, 386-391.
- Van der Veer, P. 2006. Pim Fortuyn, Theo van Gogh, and the Politics of Tolerance in the Netherlands. *Public Culture*, 18(1):111-124.
- Van der Walt, JL. 2020. The possible impact of Reformed theology on education as a science, with special reference to the situation in South Africa (1940–). In *die Skriflig* 54(2), a2551. <https://doi.org/10.4102/ids.v54i2.2551>.
- Van der Walt, JL & Wolhuter, CC. 2016. Eerste Taal as Onderrigmedium in Hoër Onderwys: 'n Internasionale perspektief. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):1016-1033.
- Van Huyssteen, JW. 2006. *Alone in the world? Human uniqueness in science and theology*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.
- Watson, K. 2012. South-east Asia and Comparative Studies. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1):31-39.
- Welch, AR, Young, R & Wolhuter, CC. 2004. Internationalising a Rural, Historically Black South African University. *Journal of Studies in International Education*, 8(3):317-331.
- Wilkinson, Kate. 2018. *New York Times & others STILL wrong on number of immigrants in S. Africa. Africa Check*. Beschikbaar op: <https://africacheck.org/reports/new-york-times-use-plagiarised-article-to-back-up-sa-immigrant-number/> (Toegang op 20 juli 2019).
- Wiseman, AW. 2012. A Framework for Understanding International Perspectives in Education. In Popov, N, Wolhuter, C, Leutwyler, B, Hilton G, Ogunleye J & Almeida, PA (eds). *International Perspectives on Education*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, pp. 1-21.
- Wolhuter, CC. 1999. Sociaal-wetenschappelijke literatuur over onderwys in Zuid-Afrika: van verzuilen tot eensgezindheid vanuit verscheidenheid. *Pedagogische Studiën*, 76:361-370.
- Wolhuter, CC. 2019. Onderwys aan kwesbare groepe in die samelewing. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 59(4):627-641.
- Wolhuter, CC, Janmaat, GJ, Van der Walt, JL & Potgieter, FJ. 2020. The role of the school in inculcating citizenship values in South Africa: Theoretical and international comparative perspectives. *South African Journal of Education*, 40(4): S1-S11.
- Wolhuter, C & Van der Walt, JL. 2018. Huidige demografiese, politieke en religieuse tendense in die wêreld en onderwys ter bevordering van interreligieuse toleransie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):56-76.