

Burgerschapsvorming in de deliberatieve democratie

Met didactische tips voor leren discussiëren, leren samen problemen oplossen en leren samen beslissen

Dr. Piet van der Ploeg, Rijksuniversiteit Groningen (p.a.van.der.ploeg@rug.nl)

Drs. Laurence Guerin, Saxion / Tech Your Future (l.j.f.guerin@saxion.nl)

[Concept-versie voor hoofdstuk. Onderhavige tekst schreven we een paar jaar geleden. We zorgen binnenkort voor een update en upgrade. Onder meer op basis van het proefschrift van Laurence Guérin en haar artikelen over dit thema. Zie alvast: “Group Problem Solving as a Different Participatory Approach to Citizenship Education” uit 2017 (https://www.academia.edu/34018735/Group_Problem_Solving_as_a_Different_Participatory_Approach_to_Citizenship_Education_2017) en andere teksten op <https://saxion.academia.edu/LaurenceGuérin>]

De laatste dertig jaar wint een specifiek concept van democratie terrein in de politieke filosofie: deliberatieve democratie. Het kernidee is dat democratische besluitvorming draait om deliberatie. Minstens zo belangrijk als gelijke inspraak en gelijke stem zijn gezamenlijke bezinning en beraadslaging. We kenschetsen deliberatieve democratie in contrast met een belangrijke concurrent: aggregatieve democratie. Voordeel van deliberatieve democratie boven aggregatieve democratie is dat deliberatie, anders dan verkiezingen, tegemoetkomt aan de onwetendheid en irrationaliteit van de doorsnee burger. Deliberatie zorgt voor kennisaggregatie en collectieve intelligentie. Maar dat doet deliberatie alleen onder bepaalde voorwaarden. Welke voorwaarden dat zijn is af te leiden uit het onderzoek in de sociale psychologie naar groepsgewijs beslissen en probleem oplossen. De voorwaarden hebben te maken met de diversiteit van de groep, de motivatie van de groep, de aard van het probleem waarvoor de groep staat, het beeld dat de groep heeft van het probleem, de structuur van de discussie en de kennis in de groep over de kennis in de groep. We gaan na wat dit alles betekent voor onderwijs en burgerschapsvorming. We besluiten met een concreet en praktisch antwoord, althans, het begin van zo'n antwoord.

Deliberatieve democratie

Democratie is ‘rule by the people’: collectieve zelfregering; het volk maakt zijn eigen wetten. In de woorden van Dahl: “Binding decisions are to be made only by persons who are subject to the decisions” (1989, 107). De gebruikelijke rechtvaardiging is dat de burgers vrij en gelijk zijn. De meningen zijn verdeeld over wat vrijheid en gelijkheid inhouden, hoe vrijheid en gelijkheid zich tot elkaar verhouden, waarom vrijheid en gelijkheid belangrijk zijn en welke consequenties een en ander heeft voor de besluitvorming. Om deze en andere redenen zijn er verschillende ideeën over welke besluitvormingsprocedure het meest democratisch is. Eén benadering wordt sinds een jaar of dertig deliberatieve democratie genoemd. Kenmerkend voor is de sleutelrol van gezamenlijke bezinning en beraadslaging in de besluitvorming (e.g. Barber 1984; Dryzek 1990, 2000, 2010; Habermas 1992; Fishkin 1993; Van der Ploeg 1995; Gutmann & Thompson 1996, 2004; Nino 1996; Bohman & Rehg 1997; Elster 1998; Macedo 1999; Fishkin & Lasslet 2003; Besson & Marti 2006; Goodin 2008). Pettit karakteriseert deliberatieve democratie in termen van drie voorwaarden:

- “*The inclusive constraint*: all members should be equally entitled to vote on how to resolve relevant collective issues, or bundles of issues ...
- *The judgmental constraint*: before voting, members should deliberate on the basis of presumptively common concerns about which resolution is to be preferred.
- *The dialogical constraint*: members should conduct this deliberation in open and unforced dialogue with one another ...” (Pettit 2003, 139)

Deliberatieve democratie onderscheidt zich met name van (laten we zeggen) aggregatieve democratie: de benadering die de aggregatie van individuele voorkeuren als kern van de democratie ziet (Cohen 1989, 1991; Dahl 1989; Knight & Johnson 1994; Pettit 2003; Elster 1997, 1998; Gutmann & Thompson 2004; Dryzek 2010). De aggregatieve democratie tracht op rechtvaardige en doelmatige wijze de belangen en de wensen van afzonderlijke burgers te combineren. Verkiezing wordt gezien als adequaat middel. Daarbij is een stem de uitdrukking van een voorkeur, een ‘rational choice’, en geldt ‘majority rule’ als meest billijk beginsel. Ligt in de aggregatieve democratie de nadruk op het eerlijk en efficiënt verdisconteren van bestaande preferenties, in de deliberatieve democratie is *reflectie* op en *communicatie* over voorkeuren belangrijker dan aggregatie van voorkeuren. Het gaat in deliberatieve democratie niet om het combineren van gegeven voorkeuren, maar om de *vorming* en de *verbetering* van voorkeuren en om de wederzijdse *verantwoording* ervan. Bovendien vallen voorkeuren in

deliberatieve democratie niet samen met ‘wants’, ‘desires’ en ‘wishes’ gekoppeld aan eigen belangen, maar zijn preferenties *oordelen* over welke optie, alles in aanmerking genomen, het beste is. In de trant van: ‘deze oplossing of aanpak is naar mijn oordeel de beste en heeft hierom mijn voorkeur’ in plaats van ‘dit komt mij het beste uit en heeft dus mijn voorkeur’.

Oogmerk

Het oogmerk van deliberatie wordt door sommige auteurs ruim geformuleerd. Illustratief is Dryzek:

“Deliberation must somehow make a difference when it comes to determining or influencing collective outcomes. Such outcomes might include laws and other explicit and codified public policy decisions, international treaties, the more informal outcomes reached by governance networks, or even cultural change (e.g., if groups in a divided society learn through deliberation how to live together).” (Dryzek 2010, 9)

Andere auteurs zijn specifiek. Deliberatie is, naar hun oordeel, het samen afwegen hoe gezamenlijke kwesties of problemen aangepakt of opgelost moeten worden met het oog op “conclusions that are binding on all citizens” (Gutmann & Thompson 2003, 7), oftewel met het oog op wetten maken. Volgens enkele auteurs is het oogmerk zelfs beperkter: de deliberatie in de democratie is alleen gericht op het bepalen van de constitutionele principes en procedures, dus de structuur van het recht en de politiek (bijv. Michelman en Rawls; vgl. Habermas 1992, 324-348; Gauthier 1993; Rawls 1993; Van der Ploeg 1995, 187-191). Het spreekt vanzelf dat de beperktere voorstellingen door de ruimere worden inbegrepen.

Normen

Pleidooien voor deliberatieve democratie noemen doorgaans normen: de regels en de criteria waaraan de deliberatie moet voldoen. Over acht normen bestaat consensus:

- “The deliberation should, ideally, be open to all those affected by the decision.
- The participants should have equal opportunity to influence the process, have equal resources, and be protected by basic rights.
- The process of “reason-giving” is required and central.

- In that process, participants should treat one another with mutual respect and equal concern.
- They should listen to one another and give reasons to one another that they think the others can comprehend and accept.
- They should aim at finding fair terms of cooperation among free and equal persons.
- They should speak truthfully.
- ... Participants should not try to change others' behavior through the threat of sanction or the use of force." (Mansbridge et al. 2010, 65, 66).

Naast overeenstemming is er verschil. Sommige auteurs zijn streng, anderen rekkelijk. De discussie gaat vooral over de eisen die gesteld worden aan (1) de inzet van de participanten, (2) de verhouding tussen overtuiging en onvooringenomenheid, (3) de kwaliteit van de redenen en (4) de aard van de uitkomsten. Met name over de vragen:

ad 1) Mag verdediging en bevordering van het eigen belang wel of geen inzet zijn van de participanten en mag men wel of niet strategisch zijn? (Mansbridge et al 2010; Habermas 1992)

ad 2) Hoe onpartijdig en hoe open moet de inbreng van de participanten zijn en hoe verhouden onpartijdigheid en openheid zich tot eventuele particuliere waarheden en waarden van de participanten, bijvoorbeeld emancipatoire, minority of godsdienstige overtuigingen? (Rawls 1993, Gutmann & Thompson 2003, 1996)

ad 3) Moet "the force of the better argument" doorslaggevend zijn, zoals onder anderen Cohen (1989) en Habermas (1992) zeggen? En wat is dan de maat om argumenten vergelijkend te waarderen? (Bächtiger et al 2010; Bohman & Richardson 2009; Landemore 2012)

ad 3) Is "reasons that all can accept" of "mutual acceptability" als criterium voor welke redenen toegestaan zijn, wel kritisch genoeg? Of andersom: is het niet te hoog gegrepen of te veel gevraagd? (Bächtiger et al 2010; Bohman & Richardson 2009; Landemore 2012; Gutmann & Thompson 2003)

ad 4) Moet de uitkomst een consensus zijn en, zo ja, hoe diep en hoe compleet moet de consensus dan zijn? (Mansbridge et al 2010; Gutmann & Thompson 1996)

Redeneren, overreden en redelijkheid staan voorop. Er is enige onenigheid over wat er precies onder verstaan dient te worden.

Waarom

Pleitbezorgers van deliberatieve democratie dragen verschillende redenen aan voor het belang van deliberatie. De zwaarstwegende en meest genoemde zijn dat deliberatie bevorderlijk is voor de morele en de epistemische kwaliteit van de besluitvorming.

Het morele voordeel ligt voor de hand. In de deliberatie respecteren de burgers elkaar: ze nemen elkaar serieus, hebben oog voor elkaars zorgen en oordelen, houden rekening met elkaars meningen, zien elkaar voor vol aan. Althans, iedereen doet zijn best of wordt geacht dat te doen. Dat draagt bij aan de legitimiteit van de uitkomst, ook wanneer die anders is dan gehoopt. De uitkomst is geen kwestie van toeval of macht of de wil van anderen, maar van een rechtvaardige en redelijke procedure. Dat vergemakkelijkt de aanvaarding ervan (vgl. Fearon 1998; Gutmann & Thompson 2003). Respect voor elkaar of dat iedereen hiervoor zijn best doet of geacht wordt dat te doen, draagt er ook toe bij dat politieke activiteit van burgers minder bepaald wordt door particuliere belangen en overtuigingen. Het disciplineert als het ware de inbreng en de inzet; het bevordert “public-spirited perspectives on public issues” (Gutmann & Thompson 2003, 10; vgl. Elster 1998; Fearon 1998).

Het epistemische voordeel van deliberatie hangt samen met aggregatie van kennis en met collectieve intelligentie. Democratische besluitvorming heeft doorgaans betrekking op complexe kwesties. De juiste keuze doen vereist de nodige informatie, inventiviteit en intellectuele inspanning. Deliberatie zorgt voor samenvoeging, spreiding en verbetering van kennis en voor bundeling van cognitieve kracht en verdeling van cognitieve last. Als burgers met elkaar overleggen (voorstellen doen en verantwoorden, bevragen en beoordelen, kritiseren en amenderen) delen ze kennis, wat ten goede komt aan de beslissingen die genomen worden. *Samenvoeging* van kennis: informatie wordt bij elkaar gebracht (Anderson 2006; Sunstein 2007; Ober 2008; Landemore 2012). *Spreiding* van kennis: expertise van enkelingen kan door iedereen benut worden (vgl. Sunstein 2007; Ober 2008). Samenvoeging en spreiding leiden als vanzelf tot *verbetering* van kennis: de kennis van de een zal de kennis van de ander verrijken en verfijnen, maar ook relativeren en corrigeren; het kruisen, het op elkaar betrekken van de kennis van de een en de kennis van de ander, zal vruchtbaar uitwerken, tot nieuwe kennis leiden (Rawls 1971; Manin 1987; Dryzek 1990, 2000, 2010; Estlund 1997, 2008; Gutmann & Thompson 2003; Landemore 2012; Landemore & Mercier 2012). Adequate beslissingen vergen niet alleen de nodige kennis, maar ook de nodige intellectuele inspanning. Mensen zijn beperkt in hun cognitieve vermogens en ook in hun

praktische mogelijkheden (bijvoorbeeld tijd). Deliberatie zorgt voor bundeling van cognitieve kracht en verdeling van cognitieve last (Fearon 1998; Landemore 2012).

Het accent verschilt per auteur; maar de auteurs ontlopen elkaar niet veel. Drie voorbeelden: Anderson heeft veel aandacht voor de samenvoeging van kennis en dan vooral voor één aspect ervan. De kennis van de gevolgen van problemen en van mogelijke oplossingen is ‘ongelijk verdeeld’ in de bevolking. Het is deze kennis die bijeengebracht en op elkaar betrokken moet worden in de deliberatie.

“Most of the problems democracies are asked to solve are complex, and have asymmetrically distributed effects on individuals according to their geographic location, social class, occupation, education, gender, age, race, and so forth. Since individuals are most familiar with the effects of problems and policies on themselves and those close to them, information about these effects is also asymmetrically distributed. Surely an important part of the case for the epistemic merits of democracy rests on its ability to pool this asymmetrically distributed information about the effects of problems and policies so as to devise solutions that are responsive to everyone’s concerns.” (Anderson 2006, 12)

Fearon legt de nadruk niet zozeer op kennis, als wel op cognitieve inspanning:

“For a great many collective decisions, a significant problem is ... that it is simply hard to figure out the best course of action because the problem is so complicated. ... (D)iscussion might then be a means for lessening the impact of bounded rationality, the fact that our imaginations and calculating abilities are limited and fallible. So, faced with a complex problem, individuals might wish to pool their limited capabilities through discussion and so increase the odds of making a good choice.” (Fearon 1998, 49, 50)

Bij Landemore wegen aggregatie van kennis en collectieve intelligentie even zwaar. Deliberatieve democratie is volgens haar: “a collective decision method valuable in part because it channels citizens’ collective wisdom” (2012, 2). Eén component van de collective wisdom is “cognitive diversity ... the fact that people make predictions based on different models of the way the world works or should be interpreted” (2012, 29, 30). Een andere component is samen denken: “the individual citizen cognitively unburdens herself by letting others ... process parts of the social calculus” (2012, 8).

Het epistemische voordeel van deliberatie maakt deliberatieve democratie bijzonder aantrekkelijk vergeleken met aggregatieve democratie. We komen hier straks op. Het gewicht van het epistemisch voordeel in de rechtvaardiging van deliberatieve democratie heeft volgens ons belangrijke consequenties voor onderwijs en burgerschapsvorming.

Onderwijs en burgerschapsvorming

Wat betekent deliberatieve democratie voor onderwijs en burgerschapsvorming? Het antwoord van Gutmann en Thompson is eenvoudig: “Schools should teach future citizens the knowledge and skills needed for democratic deliberation” (2004, 35). Dat spreekt vanzelf. Maar welke kennis en vaardigheden zijn dat? Naar het oordeel van Gutmann en Thompson is het niets speciaals. Gewoon de kennis en de vaardigheden die we gewend zijn van het onderwijs:

“Much of the same knowledge (understanding of the political systems, world history, and economics) and skills (literacy, numeracy, and critical thinking) is also what children need to become effective citizens in today’s world” (Ibid.).

De vereenzelviging van de burgerschapsvormende functie van het onderwijs met het onderwijs zelf of met algemene vorming of liberal education is volgens ons bij nader inzien¹ niet precies genoeg, te globaal, te vaag. Het doet geen recht aan de cruciale rol van kennisaggregatie en collectieve intelligentie; het onderschat het probleem dat kennisaggregatie en collectieve intelligentie niet vanzelf gaan, ook niet in democratische deliberatie. Om dit alles uit te leggen, moeten we eerst een fundamenteel knelpunt bespreken van de concurrerende politiek-filosofische benadering, aggregatieve democratie.

De incompetente kiezer

Een basisnotie van aggregatieve democratie is dat burgers voorkeuren hebben en deze voorkeuren uitdrukken in stemmen bij verkiezingen. Het uitgangspunt is “rational choice”: de burger maakt een rationele keuze. Een cruciaal probleem voor aggregatieve democratie is dat doorsnee burgers doorgaans juist niet rationeel kiezen. Wetenschappelijk onderzoek wijst al decennialang uit dat de politiek relevante kennis (inclusief kennis van economie, geschiedenis

¹ Voortschrijdend inzicht. Zie Van der Ploeg 1995, 1998, 1999.

en maatschappij) van verreweg de meeste burgers ver beneden peil is. Burgers zijn “ignorant”, “not knowledgeable” (Somin 2010, 2004, 2000, 1998; Caplan 2007; Pincione & Tesón 2006; Delli Carpini 2006, Delli Carpini & Keeter 1996; Lupia & McCubbins 2000, 1998; Sniderman 2000; Smith 1989; Iyengar 1987). Tegelijkertijd laat psychologisch onderzoek sinds de jaren zeventig iets bijkans nog alarmerenders zien: mensen wegen en kiezen niet altijd even rationeel, vaker irrationeel. Rationaliteit is de uitzondering, niet de regel. In ons oordelen en beslissen worden we gewoonlijk en gemakkelijk misleid door “thinking biases”. Voorbeelden van uitgebreid experimenteel en empirisch onderzochte “thinking biases” zijn:

- De “myside bias”, ongeveer hetzelfde als de “confirmation bias”, “selective exposure” en de “congeniality bias”: we “evaluate evidence, generate evidence, and test hypotheses in a manner biased towards their own opinions (Stanovich & West 2008a, 130) en wanneer mensen zich informeren zijn ze geneigd “(to) defend their attitudes, beliefs, and behaviors from challenges” (Hart et al 2009, 556). (Voorts: Stanovich & West 2007; Smith et al 2008; Nickerson 1998; Baron 1998).
- De “one-side bias”: we “prefer arguments that are one-sided rather than arguments that reflect many different perspectives” (Stanovich & West 2008a, 130).
- “Framing effects”: we laten ons in onze beoordeling en beslissing beïnvloeden door de manier waarop een probleem gepresenteerd wordt of zich aandient; verschillende presentaties van precies hetzelfde probleem leiden tot verschillende oordelen en beslissingen (Kahneman 2003; Tversky & Kahneman 1986).
- Het “anchoring effect”: we hebben de neiging om één aspect van een situatie of probleem overmatig zwaar te laten wegen als zij beslissingen nemen; alsof we houvast zoeken in het afwegen (Stanovich & West 2008b; Tversky & Kahneman 1974).
- De “overconfidence bias”: “the overestimation of one’s actual ability, performance, level of control, or chance of success” (Moore & Healy 2007). (Voorts: Van der Steen 2004; Stanovich & West 2008b).
- De “belief bias”: we hebben de neiging om waardering van de logische kwaliteit van een argumentatie te laten beïnvloeden door waardering van de conclusies (Dube et al 2010; Stanovich & West 2008b; Klauer et al 2000).

“Thinking biases” zijn niet onoverkomelijk. Maar correctie ervan vergt gerichte en gepaste aandacht en inspanning. Hiervoor ontbreekt ons vaak de motivatie, de tijd, de intelligentie, de

ervaring en/of het vermogen (e.g. Kahneman 2003; Molden & Higgins 2005; Vernon & Walker 1993).

Het gebrek aan kennis alsmede de “thinking biases” in aanmerking genomen, ligt het niet in de rede om te veronderstellen dat doorsnee burgers doorgaans rationeel kiezen. “Rational choice” is geen geloofwaardig uitgangspunt. Dit zet de aggregatieve voorstelling van democratie onder druk. Althans, op het eerste gezicht, want er zijn twee relativeringen van de consequenties van onwetendheid en irrationaliteit. Voor zover deze relativeringen houtsnijden, herstellen ze de geloofwaardigheid van “rational choice” en daarmee de aantrekkelijkheid van aggregatieve democratie.

“Rational ignorance” en “rational irrationality”

De eerste relativering is dat “ignorance” en “irrationality” juist rationeel zijn in de politiek. Het overwinnen (voorkomen, corrigeren) van onwetendheid en irrationaliteit kost de burger de nodige inspanning. Zich inspannen is alleen doelmatig als het de moeite loont. Bij verkiezingen is dat niet het geval. Eén stem is nagenoeg nooit beslissend (Green and Shapiro 1994; Gelman et al 1998). “One vote has so small a probability of affecting electoral outcomes that a realistic egoist pays no attention to politics” (Caplan 2007, 5). Het is derhalve rationeel om zich als burger *niet* te informeren met betrekking tot politiek relevante zaken en vragen. “Rational ignorance” heet het. Het is een gangbare notie in de economische en politieke wetenschap sinds Downs het in 1957 opmerkte:

“For a great many citizens in a democracy, rational behavior excludes any investment whatever in political information per se,” want bij verkiezingen heeft hun individuele keuze “almost no chance of influencing the outcome” (Downs 1957, 245).

Even rationeel als onwetendheid is irrationaliteit. Het is rationeel om als burger irrationeel te zijn ten aanzien van de politiek. Het is rationeel om bij oordeelsvorming en keuzen je intuïtie en je gevoelens te volgen, blind te varen op overtuiging en vooroordelen, op eerste indrukken af te gaan enzovoort. Niet alleen omdat rationaliteit wat zou kosten zonder wat op te leveren doordat je ene stem toch niet doorslaggevend is. Maar ook omdat irrationaliteit niks kost én niet gestraft wordt én soms wel wat oplevert. Politieke voorkeuren en keuzen kunnen bijvoorbeeld fungeren als symbolische handelingen, zoals stem geven aan je overtuiging of jezelf voordoen als betrokken, fatsoenlijk of loyaal of juist als dwars of excentriek. “Rational

irrationality” is een notie van recente datum, gemunt door Caplan in zijn “The Myth of the Rational Voter” (2007). Volgens Caplan stimuleert democratie irrationaliteit:

“If one vote cannot change policy outcomes, the price of irrationality is zero. ...

(D)emocracy makes political irrationality a free good for its ultimate decision-makers, the electorate. So we would *expect* voters to be on their worst cognitive behavior.”

(Caplan 2007, 132).

Aggregatieve democratie kan zonder

De tweede relativering van de consequenties van “ignorance” en “irrationality” is dat de democratie prima kan draaien ondanks wijdverbreide onwetendheid en irrationaliteit. Er zijn twee versies van deze relativering. De eerste is “the miracle of aggregation” (Landemore 2012; Surowiecki 2004; Page and Shapiro 1992; Converse 1990). Het wonder houdt in dat een groep waarvan de leden zich bijna allemaal min of meer vergissen in wat de goede beslissing is, tot de goede beslissing kan komen door een procedure te volgen die de meningen van iedereen over wat de goede beslissing is bij elkaar neemt en op de een of andere manier middelt. Onder bepaalde condities geldt dan zelfs: hoe groter de groep, hoe groter de kans op de goede beslissing. De verklaring van het wonder kent verschillende varianten, maar komt eigenlijk steeds op hetzelfde neer: wanneer er een correct antwoord is op een feitelijke vraag en de vermoedens van verschillende mensen over wat het antwoord is, zijn niet correct, dan kunnen de vergissingen elkaar corrigeren of compenseren, waardoor een groepsoordeel dat ‘gelijkmatig’ gebaseerd is op de uiteenlopende gemankeerde vermoedens, in de buurt komt van het juiste antwoord. “The miracle of aggregation” zou de aggregatieve democratie redden doordat het zou betekenen dat onwetendheid en irrationaliteit er niet toe doen. Maar het werkt alleen onder specifieke voorwaarden. Eén van de voorwaarden is dat democratische besluitvorming betrekking heeft op vragen waarop een bepaald antwoord het correcte antwoord is, zoals de vraag hoeveel koffiebonen er in een blik zitten. Dat is niet het geval. Verreweg de meeste collectieve beslissingen gaan over ingewikkelder problemen die meer antwoorden toelaten. Een andere voorwaarde is dat de ‘vergissingen’ van de kiezers, dus de gebreken in hun oordelen over wat het beste is, “independently random” zijn. Dat wil zeggen dat er bijvoorbeeld geen misvattingen en vooroordelen mogen zijn die burgers van elkaar overnemen. Ook dat is in de praktijk niet het geval; integendeel.

De andere versie van de relativering dat de aggregatieve democratie zonder al te veel kennis en rationaliteit kan, is de theorie van Lupia en McCubbins (2000 en 1998). “Reasoned choice does not require full information; ... people can use limited amounts of information to solve complex problems” (Lupia & McCubbins 1998, 2, 19). Met weinig kennis en weinig intellectuele inspanning komen burgers een heel eind, want “voters can use a wide range of simple cues as substitutes for complex information” (ibid., 5). Kiezers hoeven niet alles te weten over alles – economie, gezondheidszorg, infrastructuur, internationale betrekkingen en noem maar op. Ze kunnen toe met eenvoudige kennis over enkele saillante kenmerken van kandidaten of partijen, met ongecompliceerde boodschappen van opinieleiders of belangenorganisaties, met hapklare informatie uit campagnes of massamedia. Kiezen op basis van zulke “judgmental shortcuts” werkt goed genoeg, aldus Lupia en McCubbins. Empirisch onderzoek wijst uit dat kiezers zich inderdaad op deze zuinige manier informeren (e.g. Popkin 1991; Popkin et al 1976; Kuklinsky et al 1982; Ferejohn & Kuklinsky 1990; Sniderman et al 1991; Downs 1957), maar of dat goed genoeg is, zoals Lupia en McCubbins beweren, is twijfelachtig. Goed genoeg volgens welke kwaliteitscriteria? De criteria van Lupia en McCubbins zijn opvallend mager. De Amerikaanse politiek had het niet beter hoeven doen dan ze het de afgelopen eeuw gedaan heeft ...

Het merendeel van de burgers is politiek onwetend en irrationeel. De eerste relativering was dat onkunde en irrationaliteit wel beschouwd rationeel zijn. Hiertegen is weinig in te brengen, tenzij iemand kan aantonen dat één stem in verkiezingen toch vaak beslissend is. Dat in aggregatieve democratie incompetentie rationeel is, zegt iets over deze benadering van democratie; een goede reden om de voorkeur te geven aan een andere benadering. De tweede relativering was dat de democratie prima functioneert zonder dat burgers kundig en rationeel zijn. Dit leek geen hout te snijden. Het geldt alleen onder onwaarschijnlijke omstandigheden en bij een uiterst vlakke, minimale of onkritische visie op wat we van de democratie mogen verwachten aan kwaliteit van beleid en wetgeving.

Deliberatieve democratie als redelijk alternatief

De constatering dat het merendeel van de burgers onwetend en irrationeel is, brengt menigeen tot de conclusie dat democratie kennelijk niet werkt. Als burgers incompetent zijn en de democratie laat de incompetentie regeren, dan moeten we af van de democratie. Of we moeten de rol van de politiek zo klein mogelijk maken: meer aan de markt en aan de mensen

afzonderlijk overlaten (e.g. Pincione & Tesón 2006; Caplan 2007). Een alternatief *hiervoor* is: de democratische procedures verbeteren. Deliberatieve democratie kan begrepen en verdedigd worden als zo'n poging om de democratie te verbeteren.

Op het eerste gezicht is dit ongeloofwaardig, want voor deliberatieve democratie zijn de onwetendheid en de irrationaliteit van de burgers minstens zo problematisch als voor aggregatieve democratie. Nog problematischer eigenlijk: want deliberatie kapitaliseert op de kennis en de rationaliteit van de deelnemers. Het is niet voor niks een populaire en zwaarwegende reden voor scepsis aangaande deliberatieve democratie. Als verkiezingen de doorsnee burger al overvragen, dan gaat deliberatie hem zéker boven de pet (e.g. Somin 2010). En als bij iets eenvoudigs als verkiezingen het voor de doorsnee burger al niet de moeite waard is zich in te spannen om voldoende 'knowledgeable' en 'rational' te zijn, dan moet de verhouding tussen kosten en baten van participatie in de deliberatieve democratie wel helemaal scheef zijn, gegeven de bewerkelijkheid van serieuze participatie in deliberatie (e.g. Pincione & Téson 2006).

Deliberatieve democratie kapitaliseert inderdaad op kennis en rationaliteit. Maar ze heeft wellicht minder moeite met onwetendheid en irrationaliteit dan het op het eerste gezicht lijkt. Voordeel van deliberatieve democratie boven aggregatieve democratie is dat deliberaties, anders dan verkiezingen, als het ware tegemoet komen aan onwetendheid en irrationaliteit. Op vier manieren:

1. Deliberatie zorgt, zoals we eerder zagen, voor samenvoeging, spreiding en verbetering van kennis. Elke burger hoeft dus niet voorafgaand aan deliberatie alles te weten. De deliberatie zelf is een belangrijke kennisbron.
2. Deliberatie zorgt, zoals we eerder zagen, ook voor 'collective intelligence': bundeling van cognitieve kracht en verdeling van cognitieve last. Dat is bevorderlijk voor rationaliteit. Want irrationaliteit laat zich gemakkelijker corrigeren door kritisch denken naarmate de "cognitive load" minder groot is (vgl. e.g. Kahneman 2003).
3. Deliberatie stimuleert rationaliteit doordat ze 'thinking biases' voor een deel remedieert. Participanten bevragen elkaars oordelen en verantwoorden hun eigen oordelen. Een en ander noopt tot bezinning op en vergelijking van oordelen, dus kritische reflectie op oordelen en kritische oordelen over oordelen, en leidt tot wederzijdse correctie en aanvulling.

4. Deliberatie laat de participanten ervaren dat 'knowledgeability' en 'rationality' nuttig zijn. Het maakt voor de participanten merkbaar uit dat ze kennis hebben en welke kennis ze hebben en hoe doordacht hun oordelen zijn en hoe kritisch ze zijn enzovoort. Het is merkbaar aan de reacties van elkaar en aan de voortgang van de deliberatie; er is sprake van voortdurende feedback. Dat is gunstig voor de kosten-baten-balans. In deliberatie zijn onwetendheid en irrationaliteit niet rationeel.

Dat klinkt als verdediging van deliberatieve democratie veelbelovend, maar de psychologie doet vermoeden dat deliberatie deze voordelen *alleen* realiseert onder specifieke voorwaarden. De voorwaarden brengen ons terug bij onderwijs en burgerschapsvorming.

Problemen en risico's van 'group decision making' en 'problem solving'

Groepsgewijs oordelen en beslissen is een belangrijk thema van onderzoek en theorievorming in de sociale psychologie. De stand van kennis geeft geen reden tot optimisme over de doelmatigheid van gezamenlijke beraadslaging in het aggregeren van kennis en het bevorderen van rationaliteit. Verreweg de meeste onderzoekers erkennen dat groepsgewijs oordelen en beslissen twee voordelen kan hebben vergeleken met individueel oordelen en beslissen: "pooling relevant information" en "error checking" (Kerr & Tindale 2011). Maar ze wijzen tegelijkertijd op tal van condities, problemen en risico's. Twee relevante knelpunten zijn:

Ten eerste. Groepen krijgen tijdens beraadslaging moeilijk de "unshared information" boven tafel, de kennis die vooraf niet gemeenschappelijk was. En als die in de loop van het overleg wel gedeeld wordt, blijft de aanvankelijk "unshared information" ondergewaardeerd en niet of weinig gebruikt in de gezamenlijke afweging. Het wordt "the common knowledge effect" genoemd of "the bias toward shared information". Het betekent dat kennisaggregatie of "pooling relevant information" uitzondering is in plaats van regel. Of nauwkeuriger en bescheidener gezegd: het betekent dat het eerder uitzondering is dan regel dat groepsbeslissingen profiteren van optimale kennisaggregatie (e.g. Kerr & Tindale 2011, 2004; Kerr et al 1999, 1996; Mojzisch & Schulz-Hardt 2010; Van Ginkel & Van Knippenberg 2009; Hinsz et al 2008; Mojzisch et al 2008a, 2008b; Scholten et al 2007; Brodbeck et al 2002; Schulz-Hardt et al 2006; Greitemeyer & Schulz-Hardt 2003; Wittenbaum et al 2004;

Wittenbaum & Park 2001; Wittenbaum & Stasser, 1996; Stasser 1999; Tindale & Larson 1992).

Ten Tweede. Dat groepen in beraadslaging individuele biases corrigeren of matigen is mogelijk, maar niet noodzakelijk; integendeel. Groepen kunnen “individual decision biases” zowel verzwakken (“attenuate”) als versterken (“exacerbate”) (Kerr & Tindale 2011, 2004; Hinsz et al 2008; Mojzisch et al 2008a, 2008b; Greitemeyer & Schulz-Hardt 2003; Kerr et al 1999, 1996). Een voorbeeld van een individuele bias die zich niet door groepsoverleg laat verhelpen is de confirmation bias. Als de groep homogeen is, wordt de confirmation bias zelfs krachtiger (Mojzisch & Schulz-Hardt 2010; Mojzisch et al 2008a, 2008b; Greitemeyer & Schulz-Hardt 2003). Hetzelfde geldt voor de overconfidence bias (Kerr & Tindale 2011). Een bijkomend nadeel van groepen is dat ze verspreiding van individuele biases in de hand werken. Individuen raken gemakkelijk besmet met biases van anderen, vooral met biases van personen met een hoge status in de groep en met biases die gedeeld worden door de meerderheid van de anderen (Kerr & Tindale 2011).

Deliberatie brengt kennelijk niet vanzelf epistemisch voordeel. Dus is deliberatieve democratie gemeten in termen van kennis en rationaliteit alleen onder bepaalde voorwaarden aantrekkelijk, aantrekkelijker dan ‘aggregative democracy’. Welke voorwaarden zijn dat? Conditie die bevorderlijk zijn voor “pooling information” en “attenuating biases”, hebben volgens onderzoek en theorievorming in de sociale psychologie te maken met:

1. Diversiteit van de groep (e.g. Schulz-Hardt et al 2006; Scholten et al 2007; Brodbeck et al 2002; Henry 1993; Sunstein 2000, 2002, 2006; Schkade et al 2006).
2. Motivatie in de groep (Scholten et al 2007; Kruglanski et al 2006; Kruglanski & Webster 1996; De Dreu et al 2000; Lerner & Tetlock 1999).
3. Soort taak (Laughlin 2011, 1980; Laughlin et al 2006; Laughlin et al 2003; Laughlin et al 1991; Laughlin & Ellis 1986; Stasser & Stewart 1992).
4. Het beeld van de taak (Van Ginkel et al 2009; Van Ginkel & Van Knippenberg 2008; Postmes et al 2001; Hunton 2001).
5. Structuur van de discussie (e.g. Kerr & Tindale 2004; Diehl & Stroebe 1991).
6. Weten wie wat weet (Kerr & Tindale 2011, 2004; Van Ginkel & Van Knippenberg 2009; Henry et al 2002; Henry et al 1996; Henry 1995, 1993).

We bespreken deze condities en geven aan wat volgens ons de relevantie is voor deliberatieve democratie en burgerschapsvorming.

Diversiteit

Verschillen binnen de groep, waaronder verschillen van aanvankelijke voorkeur en oordelen, zijn gunstig voor kennisaggregatie en rationaliteit (e.g. Scholten et al 2007; Schulz-Hardt et al 2006; Brodbeck et al 2002; Henry 1993). Aan deze conditie zijn haken en ogen. Ten eerste is cohesie in de groep over het algemeen gunstig voor de groepsperformance (Tindale & Kerr 2004). Dus is het van belang een balans te vinden tussen onenigheid en cohesie. Ten tweede blijkt bekendheid met de voorkeuren en oordelen van anderen voorafgaand aan de beraadslaging ongunstig te zijn voor het poolen van informatie en het verzwakken van biases tijdens de beraadslaging. De onenigheid moet tijdens de deliberatie zelf naar voren komen. De verklaring hiervoor is dat bekendheid met voorkeuren en oordelen vooraf ertoe leidt dat men tijdens het overleg minder aandacht heeft voor de argumenten van anderen (Mojzisch & Schulz-Hardt 2010). Bovendien neigen groepsleden die op voorhand weten dat ze een minderheidsstandpunt hebben, tot nog sterkere confirmation bias dan gemiddeld (Mojzisch et al 2008b).

Het belang van diversiteit wordt bevestigd door Sunsteins “law of group polarization” (Sunstein 2000, 2002, 2006, 2007, 2008; Schkade et al 2006). Sunstein waarschuwt dat voor zover participanten weinig van elkaar verschillen deliberatie gemakkelijk leidt tot extra groepsbias. Hij wijst twee mechanismen aan als oorzaak: sociale vergelijking en overreding (“social comparison” en “persuasive arguments”; Sunstein 2002). Ze bewerkstelligen respectievelijk “reputational cascade effects” en “informational cascade effects” (Sunstein 2000). Kort gezegd: Wordt in een betrekkelijk homogene groep gedelibereerd, dan neigen de deelnemers ertoe zich in hun oordelen te schikken naar wat anderen vinden, doordat ze zich bekommeren om hun status in de ogen van anderen en/of doordat ze zich gemakkelijk laten overtuigen door de argumenten van anderen. Hierdoor convergeren de oordelen in de groep, maar niet richting het bezonnen midden. Het gemiddelde oordeel van de groep wordt gedurende het samen redeneren ‘extremer’.

Deze eerste conditie wordt in deliberatieve democratie vervuld. De maatschappelijke en politieke realiteit kent voldoende pluraliteit om niet bang te hoeven zijn voor te veel enigheid. En de ignorantie is groot genoeg om aan te mogen nemen dat de gemiddelde burger op voorhand weinig weet van de voorkeuren en oordelen van anderen. Ondertussen moeten we wel rekening houden met een paradoxaal fenomeen. Wanneer de politieke onwetendheid van de burgers meevalt of afneemt en burgers meer kennis hebben van de voorkeuren en oordelen

van elkaar voorafgaand aan de deliberatie, dus wellicht: *hoe verder deliberatieve democratie ingeburgerd raakt*, hoe kleiner het epistemisch voordeel wordt van deliberatieve democratie.

Een consequentie voor het onderwijs als voorbereiding op deliberatieve democratie is dat het leerlingen niet de indruk mag geven dat ze na verloop van leren weten wat verschillende categorieën burgers vinden en denken. Het vermoeden wel te weten hoe er zoal geoordeeld wordt, werkt averechts uit op de epistemische kwaliteit van de deliberatie. Wat bijvoorbeeld voorkomen moet worden is dat ten behoeve van eenvoud om didactische redenen, de schijn van continuïteit en eenduidigheid gewekt wordt, dus de idee gewekt wordt dat die en die mensen (of soorten of groepen mensen) altijd zus of zo wensen en oordelen.

Motivatie

Groepsgewijze beraadslaging kan volgens onderzoekers qua informatieverwerking min of meer oppervlakkig gebeuren. Oppervlakkig betekent dat er weinig ‘unshared information’ gedeeld en gebruikt wordt en dat er weinig kritische bevraging en discussie is. Met andere woorden en omgekeerd: hoe dieper de beraadslaging, hoe meer kennisaggregatie en hoe rationeler. De diepgang hangt af van de gezamenlijke inspanning en de gezamenlijke inspanning hangt af van de motivatie (e.g. Scholten et al 2007; Kruglanski et al 2006; Kruglanski & Webster 1996). “Epistemic motivation” heet het bij Scholten, Van Knippenberg, Nijstad en De Dreu (2007). Groepen zijn geneigd de weg van de minste weerstand te volgen: snel tot overeenstemming komen op basis van de op voorhand bestaande voorkeuren of opinies. Dat gaat ten koste van kennisaggregatie en rationaliteit en hierdoor ten koste van de kwaliteit van de uitkomsten (Van Ginkel & Van Knippenberg 2008; Van Ginkel et al 2009; Scholten et al 2007; Kruglanski et al 2006). Een groep moet gemotiveerd zijn om het anders te doen. “Epistemic motivation” is blijkens onderzoeken op haar beurt afhankelijk van een aantal factoren, met name van de aard van de taak en het beeld dat de groep heeft van de taak.

Aard van de taak

Onderzoekers op het terrein van groepsgewijs “problem solving” onderscheiden verschillende soorten problemen waarvoor een groep kan staan. Een bekend onderscheid is dat tussen

“intellective tasks” en “judgmental tasks” (Laughlin 2011; Laughlin et al 2006; Laughlin et al 2003): “Intellective tasks have a demonstrably correct solution”; andere taken zijn “judgmental” (Laughlin 2011, 5). Wat betekent dat precies?

“Demonstrably correct solutions require four conditions. First, the group members must agree on a mathematical, scientific, logical, or verbal conceptual system. Second, there must be sufficient information to solve the problem. Third, the group members who do not know the correct answer must have sufficient knowledge of the system to recognize the correct answer if it is proposed by one or more group members. Fourth, the correct members must have sufficient ability, motivation, and time to demonstrate the correct answer to the incorrect members.” (Laughlin 2011, 6)

De vraag beantwoorden wat de wortel van 8564 is, is een “intellective” taak, evenals de vraag beantwoorden of een salamander een amfibie of een reptiel is; aangenomen dat er voldoende elementaire rekenkundige of biologische kennis in de groep aanwezig is. De vraag beantwoorden welke muziek mooier is, die van Beethoven of die van Bach, is geen “intellective” task, evenmin als de vraag beantwoorden of een verdachte schuldig is aan een misdrijf en de vraag beantwoorden of een kandidaat geschikt is voor een functie. Dit zijn geen “intellective” taken, maar “judgmental” taken.

Uit experimenten blijkt dat groepen bij “intellective” taken meer “epistemic motivation” hebben om kennis te delen en kritisch af te wegen en te bediscussiëren. Bij “judgmental” taken hebben groepen meer de neiging om oppervlakkig informatie te verwerken, bijvoorbeeld “unshared information” ongebruikt te laten (Laughlin 2011; Laughlin et al 2006; Laughlin et al 2002; Laughlin et al 2003; Laughlin et al 1991; Laughlin & Ellis 1986; Laughlin 1980; Stasser & Stewart 1992).

Deliberatieve democratie werkt dan beter als de problemen waar burgers samen voor staan, “intellective” zijn. Zijn de problemen doorgaans niet “intellective” dan is van deliberatieve democratie epistemisch gezien weinig voordeel te verwachten boven aggregatieve democratie, omdat de deliberatie oppervlakkig zou blijven door gebrek aan epistemische motivatie. Dit laatste is op het eerste gezicht het geval. Althans, wanneer we de vier voorwaarden voor “demonstrably correct solutions” nalopen:

- 1) Burgers redeneren en oordelen vaak niet vanuit dezelfde conceptuele kaders. Er zijn verschillen qua uitgangspunten, perspectief en overtuiging en hierdoor in interpretatie en

waardering. Het is vergelijkbaar met concurrerende paradigma's. (Zoals wanneer de vraag aan de orde is of we de doodstraf moeten invoeren en de antwoorden zijn volledig afhankelijk van strijdige ideeën over de functie van straffen, bijvoorbeeld vergelding van misdaad versus preventie van misdaad. En zoals wanneer de vraag aan de orde is of de hoogte van de bijstandsuitkeringen gekoppeld moet zijn aan de hoogte van de minimumlonen en de antwoorden zijn volledig afhankelijk van strijdige principes van verdelende rechtvaardigheid, bijvoorbeeld verdelen naar verdienste versus verdelen naar behoefte.)

- 2) Er is vaak te weinig kennis tijdens de deliberatie om het correcte antwoord te vinden. Er is te veel onbekend, onzeker, ondoorzichtig en/of onvoorspelbaar. Een groep delibererende burgers is wat dit betreft vergelijkbaar met een jury en een sollicitatiecommissie. (Zoals wanneer de vraag speelt of er verkeersdrempels aangelegd moeten worden om de veiligheid in de straat te vergroten. Het is onbekend wat precies het effect is van drempels op het rijgedrag van de automobilisten in deze straat (langzaam over de drempels, maar juist sneller tussen de drempels?) en het is moeilijk te voorspellen hoe andere weggebruikers in de straat daarop zullen reageren en wat de invloed van de nieuwe dynamiek zal zijn op de veiligheid van iedereen.)
- 3) Voor zover burgers conceptuele kaders gemeenschappelijk hebben, hebben ze er niet altijd allemaal evenveel kennis van. Ze zijn er niet altijd allemaal genoeg in thuis om correcte antwoorden, door anderen geopperd, te herkennen als correcte antwoorden (correct gemeten naar de normen van het conceptuele kader).
- 4) Mocht er voldoende gemeenschappelijk conceptueel kader zijn en mocht er een correct antwoord zijn en mochten er burgers zijn die tijdens de deliberatie het correcte antwoord weten, dan nog hebben deze burgers, die het weten, niet altijd genoeg tijd, capaciteit en motivatie om het de anderen uit te leggen of de anderen te overtuigen.

Dat belooft weinig goeds voor de democratische deliberatie. De taken waar burgers voor staan, lijken “judgmental” te zijn, althans, vaker “judgmental” dan “intellective”. Bij nader inzien, echter, is dit een vertekende voorstelling van zaken.

Ad 1) We leven in een pluriforme samenleving. Burgers hebben uiteenlopende perspectieven (overtuigingen, denkwijzen, levens- en wereldvisies etc.) met sterk verschillende principes (normen, waarden, laatste waarheden etc.). Maar we moeten de verschillen niet overdrijven. Incommensurabiliteit is geen regel. Het komt in de praktijk weinig voor dat verschillende perspectieven en principes volstrekt geen overlap hebben en in geen enkel opzicht in elkaar

vertaalbaar zijn. Bij de meeste problemen vinden burgers genoeg “common ground” om elkaars redeneringen en oordelen tot op zekere hoogte adequaat te kunnen blijven volgen, vergelijken en waarderen overeenkomstig gedeelde normen. Tot op die hoogte, dus zolang er “common ground” is, is er sprake van gemeenschappelijk conceptueel kader.

Ad 2) Om te beoordelen of een beslissing goed is (dus of het antwoord op een probleem correct is) hebben we kennis nodig. Burgers hebben nooit genoeg kennis, ook samen niet, om tijdens de deliberatie met zekerheid te kunnen vaststellen welke beslissing de beste of enig juiste is, omdat de maatschappelijke realiteit te complex en discontinu is, te ingewikkeld en te grillig. Maar we moeten de onbekendheid en onzekerheid niet overdrijven. Ten aanzien van elk onderwerp is er altijd wel enige betrouwbare kennis mogelijk en aanwezig. Bovendien werkt waarschijnlijkheid voorlopig net zo goed als zekerheid. Ook als er niet voldoende kennis is om een probleem definitief en/of op de enig juiste manier aan te pakken, kan er voldoende kennis zijn om verscheidene aanpakken te ontwerpen en zaak-adequaate te vergelijken en te beoordelen. Burgers hebben tijdens de deliberatie samen meestal wel voldoende kennis om goede beslissingen te bedenken en te vergelijken, ook al hebben ze niet voldoende kennis om te bepalen welke de beste of enig juiste is.

Ad 3 en 4) Burgers afzonderlijk hebben niet altijd allemaal genoeg competentie, motivatie en tijd om de relevante zaken behoorlijk te begrijpen en elkaar uit te leggen binnen het bestek van de deliberatie. Voor deze drie factoren (competentie, motivatie en tijd) geldt dat het kwesties zijn van minder of meer, niet van alles of niets.

Kortom, bij nader inzien hebben burgers in de democratische deliberatie ten aanzien van de meeste problemen waarvoor ze staan *tot op zekere hoogte* (1) de nodige conceptuele kaders gemeenschappelijk, (2) samen voldoende kennis om een goede beslissing te nemen en (3) afzonderlijk genoeg competentie, motivatie en tijd om relevante zaken te begrijpen en elkaar uit te leggen. De problemen zijn derhalve *tot op deze hoogte* “intellective” en pas voorbij deze hoogte “judgmental”.

Verbinden we dit met de uitkomsten van het eerder besproken experimentele onderzoek, dan mogen we vermoeden dat zolang of zodra burgers een probleem op het “intellective” niveau benaderen zij epistemisch gemotiveerder zijn dan zolang of zodra ze het probleem op het “judgmental” niveau benaderen. Ter illustratie:

Stel, de burgers staan voor de vraag of trekarbeid vanuit een specifiek buitenland mogelijk gemaakt moet worden. De epistemische motivatie is minder groot wanneer zo'n vraag zonder meer als "judgmental" taak benaderd wordt. Zoals wanneer die benaderd wordt in termen van stelling nemen: principes tegenover elkaar, bijvoorbeeld vrijheid (markt) versus protectie (regulering). Of in termen van onzekerheid over effecten, bijvoorbeeld de onvoorspelbare uitwerking op werkgelegenheid, loonontwikkeling en demografie. Maar de vraag kan ook als "intellective" taak benaderd worden: de principes en onzekerheden voorlopig tussen haakjes zetten en eerst maar eens nagaan waarover we het wel eens zijn of kunnen worden en wat we wel weten, bijvoorbeeld nagaan voor welk probleem de trekarbeid een oplossing moet bieden, of er geen alternatief voor trekarbeid is, welke arbeidssectoren profijt zullen hebben van trekarbeid, wat de kenmerken zijn van de buitenlanders die waarschijnlijk van de mogelijkheid gebruik zullen maken, welke risico's evident zijn enzovoort. We bereiken vanzelf een punt waarop verschil in principes en/of gezamenlijk gebrek aan kennis het overleg ernstig beginnen te hinderen. De epistemische motivatie is dan in de eerdere fase groter dan in de latere. Dat is trouwens ook logisch, want kennis delen zowel als kritisch zijn is in de eerdere fase nuttiger dan in de latere fase.

Het beeld van de taak

Dat de problemen waarvoor de burgers in de democratische deliberatie staan, op het eerste gezicht "judgmental" zijn en pas *bij nader inzien* tot op zekere hoogte "intellective" zijn, is lastig. Want of de problemen feitelijk "intellective" zijn is minder belangrijk dan of ze "intellective" zijn in de ogen van de burgers. Het gaat bij "epistemic motivation" niet zozeer om de werkelijke aard van de taak, maar om het *beeld* dat de betrokkenen hebben van de aard van de taak. Doorslaggevend is de "task representation" in de groep (Van Ginkel et al 2009; Van Ginkel & Van Knippenberg 2009, 2008). In deliberatieve democratie: het beeld dat de burgers hebben van de problemen waarover zij samen moeten beslissen.

Hier ligt volgens ons een kernopgave voor het onderwijs als voorbereiding op deliberatieve democratie. Jeugdigen moeten leren de aard van politiek aan te pakken problemen te doorzien zodat ze later als burgers de "intellective" dimensie van problemen onderkennen. Zonder zulke voorbereiding loopt de democratie het risico dat burgers onnodig vaak problemen als "judgmental" beschouwen en zich hierdoor in de deliberatie te weinig inspannen voor het delen van kennis en voor kritische bevraging en discussie. Het zou zonde zijn dat discussies

vlak blijven doordat de meeste burgers ze begrijpen in termen van principiële posities voor en tegen (bijvoorbeeld discussies over kernenergie, gen-manipulatie, vrijhandel, migratie en sociale zorg). En het zou zonde zijn dat de kennis en de kritische vermogens die aanwezig zijn onder de burgers, niet benut worden doordat men geneigd is kwesties te begrijpen in termen van onbekende determinanten en onvoorspelbare effecten (bijvoorbeeld in discussies over inflatie, milieu, veiligheid en internationale politiek).

Het onderwijs moet leerlingen dan aan twee dingen laten wennen. Ten eerste dat ze over problemen, óók over maatschappelijke problemen, kunnen nadenken en spreken zonder dat er meteen tegengestelde belangen of principes in het spel zijn. Er valt altijd wat te weten, te verkennen, te onderzoeken los van perspectieven en posities. Ten tweede dat kennis houvast biedt bij het bedenken en vergelijken van oplossingen voor problemen, ook voor politiek aan te pakken problemen. Ook als niet alles bekend en zeker is, hebben we soms genoeg aan de kennis waarover we beschikken. Zulk onderwijs staat op gespannen voet met burgerschapsvorming waarin wel plaats is voor groepsdiscussie over maatschappelijke problemen, maar waarbij de nadruk ligt op positie kiezen, stelling nemen, voor je belang opkomen, voor andermans belang opkomen, engagement ontwikkelen, bewustwording, voor je mening uitkomen, overtuigingen en principes respecteren en/of dergelijke.

Instructie, reflexiviteit en aansprakelijkheid

In verscheidene experimenten is naar voren gekomen dat het beeld dat een groep van een taak heeft te verbeteren is. Een groep van tevoren of bij aanvang laten ondervinden dat kennis delen en kritisch zijn doeltreffend werkt, of een groep bij instructie duidelijk maken dat kennis delen en kritisch zijn geoorloofd of geboden is, verbetert het groepsbeeld van de taak en verhoogt de epistemische motivatie aanzienlijk en is daardoor gunstig voor de epistemische kwaliteit van de deliberatie (Hunton 2001; Henry et al 2002; Henry 1995, 1993; Postmes et al 2001; Van Ginkel et al 2009; Van Ginkel & Van Knippenberg 2008). Het is derhalve gerechtvaardigd om enige fiducie te hebben in de werkzaamheid van onderwijs dat jeugdigen leert de “intellective” dimensies van problemen te herkennen en dat ze zodoende vertrouwd maakt met het nut van kennis delen en kritisch zijn bij groepsgewijs problemen oplossen en beslissen.

Volgens sommige onderzoekers is in dit verband “team reflexivity” belangrijk. Bezint de groep zich als groep voldoende op de aard van de taak, dan wordt het groepsbeeld van de taak adequater, past de “epistemic motivation” van de groep zich aan en wordt de informatieverwerking kritischer en doeltreffender (Van Ginkel et al 2009). Dit kan in het onderwijs voorbereid worden: jeugdigen eraan wennen dat het handig is om alvorens gezamenlijk aan een taak te beginnen eerst gezamenlijk na te gaan wat de aard van de taak is en bij gevolg welke gezamenlijke strategie geboden is. Het brengt ons op een kleine aanvulling op ons voorstel aangaande onderwijs met het oog op deliberatieve democratie: het is verstandig jeugdigen ook te leren zich *samen* te bezinnen op de aard van problemen.

Een hiermee samenhangende factor die in gunstige zin van invloed is op epistemische motivatie is aansprakelijkheid (De Dreu et al 2000; Scholten et al 2007; Lerner & Tetlock 1999). Wanneer groepsleden van tevoren weten dat ze aansprakelijk zijn voor de proceskwaliteit van de beraadslaging, vooral wanneer onbekend is wie er om verantwoording zal vragen, doen ze meer moeite om kennis te delen en kritisch te zijn met positieve gevolgen qua uitkomsten. Voor deliberatieve democratie is dit voordelig, *mits* de burgers zich realiseren dat de democratische politiek een praktijk is waarin deelnemers zich voortdurend moeten kunnen verantwoorden, niet alleen voor een genomen beslissing, maar ook voor de afwegingen en de discussie achter de beslissing. Onderwijs kan jeugdigen kennis laten maken met dit kenmerk van democratische politiek en zodoende bijdragen aan het besef van aansprakelijkheid en hierdoor aan de kwaliteit van de democratische deliberatie.

Structuur

De volgende conditie die bevorderlijk is voor de epistemische kwaliteit van “group decision-making”, is structuur. Brainstormen is *geen* goede manier van delibereren. Experimenten wijzen steeds weer uit hoe onproductief brainstormen is (Kerr & Tindale 2004). De verklaring is “production blocking”: “the usual melee of group discussion tends to interfere with our ability to get a productive train of thought started, or can effectively derail a train of thought” (Kerr & Tindale 2004, 626; Diehl & Stroebe 1991). Deliberatie is gebaat bij orde en duidelijke procedures.

In de politiek filosofische discussie over deliberatieve democratie is veel aandacht voor de regels en criteria van de deliberatie. We bespraken eerder de normen van redelijkheid: “equal

opportunity, reason-giving, mutual respect, equal concern, reasons that others can comprehend and accept, speak truthfully and the force of the better argument” (zie onder “Normen”). Deze regels en criteria normeren het overleg voornamelijk op inhoudelijk niveau. Maar de politieke deliberatie moet blijkbaar ook uiterlijk geordend verlopen wil ze epistemisch optimaal zijn. Wat de procedures precies zijn maakt weinig uit, als ze maar stroken met de normen van redelijkheid en als ze maar duidelijk zijn voor iedereen en als iedereen zich er maar aan houdt.

Van het onderwijs mag verwacht worden dat het ertoe bijdraagt dat jeugdigen vertrouwd raken met de structuur van democratische deliberatie. Leerlingen informeren over de buitenstructuur van de democratie (staatsinrichting) is niet voldoende. Ze moeten ook kennis maken met de binnenstructuur van de democratie, dus met de normen van redelijkheid én met deliberatieprocedures. Omdat niet op voorhand bekend is met welke procedures leerlingen later als burgers in politieke deliberatie te maken krijgen, zit er niks anders op dan ze te oefenen in ordelijk redelijk overleg überhaupt: redelijk en gereguleerd discussiëren.

Weten wie wat weet

De laatste in dit verband relevante uitkomst van onderzoek van “group decision making” en “problem solving” is dat “pooling information” bevorderd kan worden door de groepsleden te instrueren en te oefenen in het herkennen van wie wat weet (Kerr & Tindale 2011, 2004; Van Ginkel & van Knippenberg 2009; Henry 1995, 1993; Henry et al 2002; Henry et al 1996). In de onderzoeken waarop deze conclusie gebaseerd is, wordt geëxperimenteerd met betrekkelijk kleine groepen. Herkennen wie wat weet, is dan relatief eenvoudig en gaat bijna vanzelf (Henry 1993). In een politieke gemeenschap zal dat minder vanzelf gaan en zal het ook meer instructie en oefening vereisen. We stellen voor dit als één van de burgerschapsvormende functies van het onderwijs in deliberatieve democratie op te vatten: leren verkennen en herkennen wie wat weet.

De burger hoeft niet alles te weten om aan de deliberatie te kunnen deelnemen. Dat zou ook onmogelijk zijn. Het is bovendien onnodig omdat tijdens de deliberatie van alle kanten kennis ingebracht wordt. De burgers hoeft niet alles te weten als hij maar geleerd heeft om tijdens de deliberatie na te gaan wie wat weet en in te schatten welke (of wiens of wier) kennisaanspraken serieus genomen mogen worden. In een overzichtelijke maatschappij is

daar weinig scholing voor nodig. Bijvoorbeeld in de stadstaat Athene rond 500 v.C. zoals Ober die beschrijft in “Democracy and Knowledge” (2008). De Atheense burger kon zich met het oog op nuchtere, zaak-adequate politieke medezeggenschap vrij gemakkelijk oriënteren. Hij moest weten bij welke onderwerpen welke medeburgers betrouwbaar waren als deskundig of als verstandig of als “knowledgeable”. Hij kon hiervoor afgaan op eigen ervaringen met zijn stadgenoten, op de recente geschiedenis (empirische toetsing), op de hints van anderen (bijvoorbeeld het vertrouwen van anderen in anderen) of op andere cues (kentekenen die iemands betrouwbaarheid waarschijnlijk maken). Tegenwoordig is het moeilijker. De maatschappij is omvangrijker, onoverzichtelijker en ondoorzichtiger dan die van de Antieke Griekse polis en de concurrerende deskundigheden en kennisclaims zijn specialistischer, verschillender en veranderlijker. Over nagenoeg elk thema zijn de meningen, inzichten en oordelen sterk verdeeld, die van burgers en ook die van de deskundigen. Hoe bepaal ik *nu* als leek wiens of wier oordeel en welke kennis ik serieus moet nemen? Dat gaat minder gemakkelijk dan in Oors Athene. Maar als we Anderson (2012) mogen geloven kan iedereen het, althans, iedereen die naar school is geweest en met internet uit de voeten kan.

Anderson laat in haar artikel “Democracy, Public Policy, and Lay Assessments of Scientific Testimony” zien hoe leken deskundigen en kennisclaims op drie dimensies kunnen toetsen: “assessment of expertise”, “assessment of honesty” and “assessment of responsibility”. Elke dimensie heeft eigen criteria. De expertise-criteria hebben betrekking op status en specialisatie: hoe hoger de opleidingsgraad of titel en hoe meer de specialisatie in opleiding en functie te maken hebben met het onderwerp, hoe deskundiger iemand geacht mag worden te zijn. De “honesty”-criteria zijn negatief geformuleerd: geen belangenverstrengeling en geen verdacht verleden van plagiaat, fraude, misleiding (bijvoorbeeld door statistische foefjes uitkomsten verfraaien) of stemming maken (bijvoorbeeld beweringen van concurrerende collega’s verdraaien). De “responsibility”-criteria zijn ook negatief: peer review ontwijken, discussie vermijden of ondermijnen en onzinnige theorieën uitdragen. Al dit soort zaken zijn op internet uit te zoeken en te controleren, aldus Anderson. Voor het kunnen toetsen van expertise, “honesty”, en “responsibility” zou hierom niet meer nodig zijn dan “ordinary education, ... basic knowledge of how to navigate the Web, and ... access to the Web” (Anderson 2012).

Naar ons oordeel is Anderson te optimistisch. Wat ze verwacht aan toetsing vereist niet alleen toegang tot internet, elementaire zoekvaardigheden en algemene vaardigheden en kennis. Om onder meer de volgende vier redenen. Ten eerste is niet alle informatie die te vinden is op

internet even waar en evenveel waard, ook niet alle informatie over deskundigen en wetenschappers. Dan verplaatst het probleem zich van het moeten beoordelen van de relatieve betrouwbaarheid van deskundigen en wetenschappers naar de relatieve betrouwbaarheid van websites. Hier zijn ongetwijfeld ook weer criteria voor te bedenken, maar een vicieuze spiraal lijkt vervolgens onvermijdelijk. Ten tweede betekent een hogere opleidingsgraad en titel of status op een bepaald vakgebied niet per se meer expertise op dat vakgebied: het verband is niet noodzakelijk evenredig. Er zijn te veel andere factoren dan opleiding die van invloed zijn op de ontwikkeling van deskundigheid; er zijn te veel andere factoren dan deskundigheid die van invloed zijn op loopbanen en benoemingen. Ten derde is het niet altijd gemakkelijk te bepalen of een specialisme relevant is voor een onderwerp. Het is vaak omstrede welke specialismen van belang zijn en er is dan veel thematische of specifieke kennis voor nodig om de wedijverende opinies en inzichten dienaangaande te wegen. Ten vierde blijven na toetsing op de drie dimensies expertise, “honesty” en “responsibility” meestal meer dan één bonafide kandidaat over. Wat moet de burger als deze verschillende experts concurrerende inzichten en opvattingen hebben? Hij is terug bij af. Hij moet ze allemaal serieus nemen. Hoe moet hij vergelijken, wegen en kiezen? Wij zijn bang dat burgers uiteindelijk toch behoorlijk wat voorkennis nodig hebben om kenners en kennis te kunnen evalueren en dat evaluatie van specialisten en specialistische kennis de nodige vertrouwdeheid op relevante specifieke kennisdomeinen vergt. Leken kunnen dat eenvoudigweg niet. Shortcuts bestaan niet.

Tijdens de democratische deliberatie nagaan wie wat weet en inschatten welke (of wiens of wier) kennisaanspraken serieus genomen mogen worden is geen sine cure. Onderwijs dat hierop voorbereidt, moet kinderen en jeugdigen zoveel mogelijk kennis laten verwerven op uiteenlopende domeinen. Dit aspect van de burgerschapsvormende functie van het onderwijs valt samen met het onderwijs zelf. Toekomstige burgers hebben met het oog op de noodzaak te weten wie wat weet en hoeveel dat waard is veel en goed onderwijs nodig, heel veel en heel goed onderwijs.

Recapitulatie en conclusie

Voordeel van deliberatieve democratie boven aggregatieve democratie is dat deliberaties, anders dan verkiezingen, als het ware tegemoet komen aan onwetendheid en irrationaliteit. Deliberatie zorgt voor kennisaggregatie (“pooling relevant information”) en collectieve intelligentie, onder andere “checking errors” en “attenuating biases”. Maar dat doet deliberatie

alleen onder bepaalde voorwaarden. Die hebben te maken met de diversiteit van de groep, de motivatie van de groep, de aard van de taak, het beeld van de taak, de structuur van de discussie en kennis over kennis. Voor de burgerschapsvormende functie van onderwijs in de deliberatieve democratie betekenen de voorwaarden dat:

- a) onderwijs moet voorkomen dat jeugdigen stereotypen aanleren over wat medeburgers willen en vinden;
- b) jeugdigen moeten leren om de “intellective” dimensie van problemen te herkennen en zodoende vertrouwd raken met het nut van kennis delen en kritisch zijn;
- c) jeugdigen moeten leren inzien dat burgers zich in de democratie altijd behoren te kunnen verantwoorden voor beslissingen en voor de discussie achter beslissingen;
- d) onderwijs moet oefenen in redelijk en gereguleerd discussiëren en
- e) jeugdigen moeten zo veel mogelijk kennis verwerven op uiteenlopende domeinen.

Het laatste (e) betekent dat de burgerschapsvormende functie van onderwijs voor een deel samenvalt met onderwijs überhaupt. Het eerste (a) betekent dat het onderwijs bevorderlijk dient te zijn voor het vermogen om genuanceerd te oordelen over anderen. Het derde (c) betekent dat er in het onderwijs aandacht dient te zijn voor de kenmerken van de democratische regeringsvorm. Deze drie aspecten worden gedekt door wat Gutmann en Thompson suggereren: dat onderwijs voorbereidt op deliberatieve democratie als het algemeen vormend is, met inbegrip van “understanding of the political systems” en “critical thinking” (zie eerder onder “Onderwijs en burgerschapsvorming”). Maar volgens Gutmann en Thompson is dit genoeg als burgerschapsvorming. Volgens ons niet. Het tweede en het vierde (b en d) betekenen dat deliberatieve democratie ook iets *specifiek*s vraagt van het onderwijs: het moet jeugdigen leren om problemen, ook maatschappelijke problemen, in de eerste instantie als “intellective” taken te benaderen en het moet jeugdigen oefenen in gereguleerd en redelijk discussiëren.

Burgerschapsvorming

Met de onderwijsfilosoof Peters geloven we dat politiek handelen in de zin van “contributing to discussions” het beste geleerd kan worden “by practical experience” (1966, 316):

“Of no activities is Aristoteles’ contention, that the things we have to learn to do we learn by doing them, more true than of political activity” (ibid.).

Peters is, zoals bekend, doorgaans uitgesproken sceptisch over de werkzaamheid en de wenselijkheid van leren door doen. Maar op dit punt vindt hij het een doeltreffende werkwijze. Hij merkt er wel uitdrukkelijk bij op dat dit leren door doen uiteraard begeleid moet worden door een docent. Wij denken dat hij gelijk heeft. Toch bedoelen we iets anders. Het leerzame doen is volgens Peters: het oefenen van participatie in commissies en bestuurlijke organen (ibid.). Bijvoorbeeld door leerlingen medezeggenschap te geven of door bepaalde organisatorische en sociale zaken voor een deel aan de leerlingen zelf over te laten (leerlingenraden, commissies) of door leerlingen te betrekken in het bestuur. Het gebeurt tegenwoordig in veel programma's. Maar hiervan leren jongeren vooral gereguleerd discussiëren: ze wennen aan procedures. Wat naar ons idee minstens zo belangrijk is, zijn de twee andere specifieke burgerschapsvormende aspecten: problemen benaderen als "intellective" taken en redelijk discussiëren. Deze twee laten zich ook al doende leren. Mits er verspreid over de jaren voldoende tijd en gerichte aandacht voor is. En mits het kundig geprogrammeerd en begeleid wordt, want instructie en ondersteuning zijn onontbeerlijk. Te denken valt aan een oefening of een taak die op verschillende domeinen, ten aanzien van uiteenlopende onderwerpen en in opklimmende graad van moeilijkheid door de onderwijsjaren heen terugkomt. Bijvoorbeeld als volgt (we laten het met opzet bij een globale aanduiding):

Leerlingen krijgen groepsgewijs een probleem voorgelegd met als opdracht er samen een oplossing voor te vinden, dat wil zeggen: samen oplossingen bedenken, beoordelen en vergelijken en uiteindelijk gezamenlijk beslissen wat de beste oplossing is. Leerlingen leren (door instructie en ervaring) het probleem eerst te onderzoeken, zoals: welke factoren zijn van invloed en welke variabelen zijn te onderscheiden, welke partijen hebben ermee te maken (wie zijn de betrokkenen en de belanghebbenden, wie worden 'geraakt') en welke relaties zijn er tussen factoren en variabelen en tussen partijen en tussen factoren, variabelen en partijen (dynamiek, spanningen enzovoort)? Op ietwat gevorderd niveau leren ze ondertussen (door instructie en ervaring) te verkennen welke verschillende perspectieven mogelijk zijn op dit alles en hoe de verschillen te maken kunnen hebben met interpretaties en waarderingen van feiten en kennis over feiten en hoe deze weer te maken kunnen hebben met posities en rollen, betrokkenheid en belang. In samenhang hiermee leren ze ook dat perspectiefverschillen geen beletsel hoeven te zijn voor kritiek en redelijkheid, dat wil zeggen: voor waarachtig, redelijk en (voor elkaar) begrijpelijk informeren, bevragen, uitleggen, verdedigen en argumenteren. Deze onderzoeksfase mondt uit in het ontwerpen van passende oplossingen. Leerlingen leren

(door instructie en ervaring) kennis te gebruiken voor het bedenken van oplossingen. Ze doen het samen, dus ze leren (door instructie en ervaring) kennis te delen, kennis te vergelijken en kennis aanspraken te wegen. Ze leren bovendien dat er verschillende conclusies mogelijk zijn bij variaties in kennis en beoordeling en hoe verschillende oplossingen zakelijk en kritisch te vergelijken zijn en hoe er verantwoord tussen gekozen kan worden, allemaal opnieuw met behulp van kennis. Hierbij leren ze vanzelf (eventueel geholpen door instructie) dat de beschikbaarheid of bruikbaarheid van kennis ergens ophoudt en dat op (of eigenlijk: vanaf) een bepaald moment keuzen en principes doorslaggevend zijn. Ook leren ze vanzelf (eventueel geholpen door instructie) de betrekkelijkheid van kennis en dat in zekere mate de effecten van beslissingen en de werkzaamheid van oplossingen onvermijdelijk onzeker zijn. En dat bescheidenheid hierom altijd op zijn plaats is zonder een reden te zijn om geen verantwoorde beslissingen te nemen. De gehele oefening of taak werken leerlingen samen, afgezien van momenten waarop leerlingen zelfstandig iets uitzoeken of verwerken. Het samenwerken dient als natuurlijke context voor het wennen aan gereguleerd en redelijk discussiëren. Ook dit leren wordt niet aan toeval en spontane ontwikkeling overgelaten: er is begeleiding, dus waar nodig correctie en feedback.

Zulke oefening in democratische deliberatie hoeft niet in een afzonderlijk vak burgerschapsvorming te gebeuren. Ze kan verspreid over gangbare vakken als taak voorkomen (met steeds andere accenten, relevant voor het betreffende vak) en in de vorm van vakoverstijgende projecten. Voorwaarde is dat er in het curriculum als geheel systematisch en regelmatig aan gewerkt wordt. We zijn bezig een en ander concreet uit te werken in didactische voorstellen voor verschillende leeftijdscategorieën leerlingen. Ons voorbereidende onderzoek van bestaande programma's en van de ontwikkelingspsychologische condities stemt ons optimistisch over de mogelijkheden om vanaf halverwege de basisschool (als de kinderen een jaar of acht zijn) op deze manier burgerschapsvorming te realiseren. Het stemt optimistisch over zowel de praktische mogelijkheden (zie bijvoorbeeld het werk van Künzli in Zwitserland; Künzli et al 2010) als de cognitief psychologische mogelijkheden (zie bijvoorbeeld het werk van Kuhn; Kuhn 2011; Kuhn et al 2008; Goldstein et al 2009).

Gebruikte literatuur

- Anderson, E. (2006). The Epistemology of Democracy. *Episteme* 3(1-2): 8-22.
- Anderson, E. (2012). Democracy Public Policy, and Lay Assessments of Scientific Testimony. *Episteme* (in press).
- Bächtiger, A., Niemeyer, S., Neblo M., Steenbergen, M.R., and Steiner, J. (2010). Disentangling Diversity in Deliberative Democracy: Competing Theories, Their Blind Spots and Complementaries. *The Journal of Political Philosophy* 18(1): 32-63.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Baron, J. (1998). *Thinking and Deciding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Besson, S. and Marti, J.L. (eds.) (2006). *Deliberative Democracy and its Discontents*. Aldershot: Ashgate.
- Bohman, J. and Rehg, W. (eds.) (1997). *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge Mass./London: The MIT Press.
- Bohman, J. and Richardson, H.S. (2009). Liberalism, Deliberative Democracy, and “Reasons that All Can Accept”. *The Journal of Political Philosophy* 17(3): 253-274.
- Brodbeck, F. C., Kerschreiter, R., Mojzisch, A., Frey, D., & Schulz-Hardt, S. (2002). The dissemination of critical, unshared information in decision-making groups. The effects of pre-discussion dissent. *European Journal of Social Psychology* 32: 35-56.
- Brodbeck, F. C., Kerschreiter, R., Mojzisch, A., & Schulz-Hardt, S. (2007). Group decision making under conditions of distributed knowledge: The information asymmetries model. *Academy of Management Review* 32(2): 459–479.
- Caplan, B. (2007). *The Myth of the Rational Voter. Why Democracies Choose Bad Policies*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and Democratic Legitimacy. In: A. Hamlin and P. Pettit (eds.). *The Good Polity*. Oxford: Blackwell.

Cohen, J. (1991). Institutional Argument... Is Diminished by the Limited Examination of the Issues of Principle. *The Journal of Politics* 53(1): 221-225.

Converse, Ph.E. (1990). Popular representation and the distribution of information. In: J.A. Ferejohn and J.H. Kuklinsky (eds.) (1990). *Information and Democratic Processes*. Urbana: University of Illinois Press.

Dahl, R.A. (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven: Yale University Press.

Delli Carpini, M.X., Cook, F.L., and Jacobs, L.R. (2004). Public Deliberation, Discursive Participation, and Citizen Engagement: A Review of the Empirical Literature. *Annual Review of Political Science* 7: 315-344.

Delli Carpini, M.X. and Keeter, S. (1996). *What Americans Know About Politics and Why it Matters*. New Haven: Yale University Press.

Diehl, M., & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in ideagenerating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of Personality and Social Psychology* 61: 392-403.

Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper & Row.

De Dreu, C.K.W., Koole, S.L., & Steinel, W. (2000). Unfixing the Fixed Pie. A Motivated Information-Processing Approach to Integrative Negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology* 79(6): 975-987.

De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., & Van Knippenberg, D. (2008). Motivated information processing in group judgments and decision making. *Personality and Social Psychology Review* 12: 22-49.

Dryzek, J.S. (1990). *Discursive Democracy: Politics, Policy, and Political Science*. New York: Cambridge University Press.

Dryzek, J.S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford: Oxford University Press.

Dryzek, J.S. (2010). *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance*. Oxford: Oxford University Press.

Dube, C., Rotello, C.M., Heit, E. (2010). Assessing the Belief Bias Effect With ROCs: It's a Response Bias Effect. *Psychological Review* 117(3): 831-863.

- Elster, J. (1997). The Market and the Forum: Three Varieties of Political Theory. In: J. Bohman and W. Rehg (eds.). *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge Mass./London: The MIT Press.
- Elster, J. (ed.) (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estlund, D. (1997). Beyond Fairness and Deliberation: The Epistemic Dimension of Democratic Authority. In: J. Bohman and W. Rehg (eds.). *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge Mass./London: The MIT Press.
- Estlund, D. (2008). *Democratic Authority. A Philosophical Framework*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Fearon, J.D. (1998). Deliberation as Discussion. In: J. Elster (ed.). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferejohn, J.A. and Kuklinsky, J.H. (eds.) (1990). *Information and Democratic Processes*. Urbana: University of Illinois Press.
- Fishkin, J.S. (1993). *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform*. New Haven: Yale University Press.
- Fishkin, J.S. and Lasslett, P. (eds.) (2003). *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell.
- Gauthier, D. (1993). Constituting Democracy. In: D. Copp, J. Hampton, and J.E. Roemer (eds.). *The Idea of Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, A., King, G., and Boscardin, W.J. (1998). Estimating the Probability of Events That Have Never Occured: When is Your Vote Decisive? *Journal of the American Statistical Association* 93(441): 1-9.
- Goldstein, M., Crowell, A., & Kuhn, D. (2009). What constitutes skilled argumentation and how does it develop? *Informal Logic* 29(4): 379–395.
- Goodin, R.E. (2000). Democratic Deliberation Within. In: J.S. Fishkin and P. Lasslett (eds.). *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell.
- Goodin, R.E. (2003). *Reflective Democracy*. New York: Oxford University Press.

- Green, D. and Shapiro, I. (1994). *Pathologies of Rational Choice Theory: A Critique of Applications in Political Science*. New Haven: Yale University Press.
- Greitemeyer, T. and Schulz-Hardt, S. (2003). Preference-Consistent Evaluation of Information in the Hidden Profile Paradigm: Beyond Group-Level Explanations for the Dominance of Shared Information in Group Decisions. *Journal of Personality and Social Psychology* 84(2): 322–339.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Gutmann, A. and Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des Demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A.H., Brechan, I., Lindberg, M.J., and Merrill, L. (2009). Feeling Validated Versus Being Correct: A Meta-Analysis of Selective Exposure to Information. *Psychological Bulletin* 135(4): 555–588.
- Henry, R. A. (1993). Group judgment accuracy: Reliability and validity of postdiscussion confidence judgments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 56: 11–27.
- Henry, R. A. (1995). Improving group judgment accuracy: Information sharing and determining the best member. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 62: 190–197.
- Henry, R. A., Strickland, O. J., Yorges, S. L., & Ladd, D. (1996). Helping groups determine their most accurate member: The role of outcome feedback. *Journal of Applied Social Psychology* 26: 1153–1170.
- Henry, R.A., Kmet, J., Desrosiers, E., & Landa, A. (2002). Examining the Impact of Interpersonal Cohesiveness on Group Accuracy Interventions: The Importance of Matching versus Buffering. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 87(1): 25–43.
- Hinsz, V.B., Hinsz, Tindale, R.S., and Nagao, D.H. (2008). Accentuation of information processes and biases in group judgments integrating base-rate and case-specific information. *Journal of Experimental Social Psychology* 44: 116–126.

- Hunton, J.E. (2001). Mitigating the Information Sampling Bias Common in Small-Group Discussion. *Behavioral research in Accounting* 13: 171-194.
- Iyengar, S. (1987). Television News and Citizens' Explanations of National Affairs. *American Political Science Review* 81: 815-832.
- Kahneman, D. (2003). A Perspective on Judgment and Choice. Mapping Bounded Rationality. *American Psychologist* 58(9): 697-720.
- Kerr, N.L., MacCoun, R., and Kramer, G.P. (1996). Bias in Judgment. Comparing Individuals and Groups. *Psychological Review* 103: 687-719.
- Kerr, N.L., Niedermeijer, K.E., and Kaplan, M.F. (1999). Bias in Jurors vs Bias in Juries: New Evidence from the SDS Perspective. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 80(1): 70-86.
- Kerr, N.L. and Tindale, R.S. (2004). Group Performance and Decision Making. *Annual Review of Psychology* 55: 623-655.
- Kerr, N.L. and Tindale, R.S. (2011). Group-based forecasting? A social psychological analysis. *International Journal of Forecasting* 27: 14-40.
- Klauer, K. C., Musch, J., and Naumer, B. (2000). On Belief Bias in Syllogistic Reasoning. *Psychological Review* 107: 852-884.
- Knight, J. and Johnson, J. (1994). Aggregation and Deliberation: On the Possibility of Democratic Legitimacy. *Political Theory* 22: 277-297.
- Kruglanski, A. W., Pierro, A., Mannetti, L., & DeGrada, E. (2006). Groups as epistemic providers: Need for closure and the unfolding of group centrism. *Psychological Review* 113: 84-100.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing." *Psychological Review* 103: 263-283.
- Kuhn, D. (2011). What people may do versus can do. *Behavioral and Brain Sciences* 34(2): 83.

- Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: A microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment. *Child Development* 79(5): 1310–1329.
- Kuklinsky, J.H., Metlay, D.S., and May, W.D. (1982). Citizen Knowledge and Choice on the Complex Issue of Nuclear Energy. *American Journal of Political Science* 26: 615-642.
- Künzli, C., Bertschy, F., Haan, G. de, & Plesse, M. (2010). Learning to shape the future through education for sustainable development. An educational guide towards changes in primary school. Berlin: Programm Transfer-21.
- Landemore, H. (2012). Democratic Reason: The Mechanisms of Collective Intelligence in Politics. In: H. Landemore and J. Elster (eds.). *Collective Wisdom: Principle and Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Landemore, H. and Mercier, H. (2012). “Talking It Out”: Deliberation With Others versus Deliberation Within. (submitted).
- Laughlin, P.R. (1980). Social combination processes of cooperative problem-solving groups on verbal intellectual tasks. In M. Fishbein (Ed.), *Progress in social psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 127-155.
- Laughlin, P.R. (2011). *Group Problem Solving*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Laughlin, P.R. & Ellis, A.L. (1986). Demonstrability and Social Combination Processes on Mathematical Intellectual Tasks. *Journal of Experimental Social Psychology* 22: 177-189.
- Laughlin, P.R., Vanderstoep, S.W., & Hollingshead, A.B. (1991). Collective versus Individual Induction: Recognition of Truth, Rejection of Error, and Collective Information Processing. *Journal of Personality and Social Psychology* 61(1): 50-67.
- Laughlin, P.R., Zander, M.L., Knievel, E.M., & Tan, T.K. (2003). Groups Perform Better Than the Best Individuals on Letters-to-Numbers Problems: Informative Equations and Effective Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology* 85(4): 684–694.
- Laughlin, P.R., Hatch, E.C., Silver, J.S., & Boh, L. (2006). Groups Perform Better Than the Best Individuals on Letters-to-Numbers Problems: Effects of Group Size. *Journal of Personality and Social Psychology* 90(4): 644–651.

- Lerner, J.S., & Tetlock, P.E. (1999). Accounting for the Effects of Accountability. *Psychological Bulletin* 125(2): 255-275.
- Lupia, A. and McCubbins, M.D. (1998). *The Democratic Dilemma. Can citizens learn what they need to know?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Macedo, S. (ed.) (1999). *Deliberative Politics. Essays on Democracy and Disagreement.* New York/Oxford: Oxford University Press.
- Manin, B. (1987). On Legitimacy and Political Deliberation. *Political Theory* 15(3): 338-368.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Føllesdal, A., Fung, A., Lafont, C., Manin, B., and Martí, J.L. (2010). The Place of Self-Interest and the Role of Power in Deliberative Democracy. *The Journal of Political Philosophy* 18(1): 64–100.
- Mojzisch, A., Schulz-Hardt, S., Kerschreiter, R., Brodbeck, F.C., and Frey, D. (2008a). Social validation in group decision-making: Differential effects on the decisional impact of preference-consistent and preference-inconsistent information. *Journal of Experimental Social Psychology* 44: 1477–1490.
- Mojzisch, A. , Schulz-Hardt, S., Kerschreiter, R., and Frey, D. (2008b). Combined Effects of Knowledge About Others' Opinions and Anticipation of Group Discussion on Confirmatory Information Search. *Small Group Research* 39: 203-224.
- Mojzisch, A. and Schulz-Hardt, S. (2010). Knowing Others' Preferences Degrades the Quality of Group Decisions. *Journal of Personality and Social Psychology* 98(5): 794–808.
- Molden, D. C., and Higgins, E. T. (2005). Motivated Thinking. In: K. Holyoak and B. Morrison (Eds.). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning.* New York: Guilford.
- Moore, D. and Healy, P.J. (2007). The Trouble with Overconfidence. Unpublished paper? # Online ... #.
- Nickerson, R.S., (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2): 175-220.
- Nino, C.S. (1998). *The Constitution of Deliberative Democracy.* New Haven: Yale University Press.

- Ober, J. (2008). *Democracy and Knowledge. Innovation and Learning in Classical Athens*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Page, B. and Shapiro, R. (1992). *The Rational Public: Fifty Years of Trends in Americans' Policy Preferences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allan & Unwin.
- Pettit, Ph. (2003). Deliberative Democracy, the Discursive Dilemma, and Republican Theory. In J.S. Fishkin and P. Lasslett (Eds.). *Debating Deliberative Democracy*. Oxford: Blackwell, 138-162..
- Pincione, G. and Tésou, F.R. (2006). *Rational Choice and Democratic Deliberation. A Theory of Discourse Failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popkin, S.L. (1991). *The Reasoning Voter. Communication and Persuasion in Presidential Campaigns*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popkin, S.L., Gorman, J.W. , Phillips, C., and Smith, J.A. (1976). What Have You Done for Me Lately? Toward An Investment Theory of Voting. *The American Political Science Review* 70(3):779-805.
- Postmes, T., Spears, R., & Cihangir, S. (2001). The Quality of Decision Making and Group Norms. *Journal of Personality and Social Psychology* 80(6): 918-930.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Schkade, D., Sunstein, C.S., and Hastie, R. (2006). *What Happened on Deliberation Day? #*. <http://www.law.uchicago.edu/Lawecon/index.html> (The Law School of the University of Chicago) #
- Scholten, L., Van Knippenberg, D., Nijstad, B., & De Dreu, C. K. W. (2007). Motivated information processing and group decision making: Effects of process accountability on information processing and decision quality. *Journal of Experimental Social Psychology* 43: 539–552.

Schulz-Hardt, S., Brodbeck, F.C., Mojzisch, A., Kerschreiter, R., and Frey, D. (2006). Group Decision Making in Hidden Profile Situations: Dissent as a Facilitator for Decision Quality. *Journal of Personality and Social Psychology* 91(6): 1080–1093.

Smith, V. (1989). #

Smith, V. and Walker, J. (1993). Monetary Rewards and Decision Cost in Experimental Economics. *Economic Enquiry* 31(2): 245-261.

Smith, S.M., Fabrigar, L.R., and Norris, M.E. (2008). Reflecting on Six Decades of Selective Exposure Research: Progress, Challenges, and Opportunities. *Social and Personality Psychology Compass* 2(1): 464–493.

Sniderman, P.M. (2000). Taking sides: A fixed choice theory of political reasoning. In: A. Lupia, M.D. McCubbins & S.L. Popkin (eds.). *Elements of reason: Cognition, choice and the bounds of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sniderman, P.M., Brody, R.A., and Tetlock, Ph.E. (1991). *Reasoning and Choice: Explorations in Political Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Somin, I. (1998). Voter Ignorance and the Democratic Ideal. *Critical Review* 12(4): 413-458.

Somin, I. (1999). Resolving the Democratic Dilemma? *Yale Journal on Regulation* 16: 401-416.

Somin, I. (2004). Political Ignorance and the Countermajoritarian Difficulty: A New Perspective on the ‘Central Obsession’ of Constitutional Theory.’ *Iowa Law Review* 87: 1287-1371.

Somin, I. (2006). Knowledge About Ignorance: New Directions in the Study of Political Information. *Critical Review* 18(1-3): 255-278.

Somin, I. (2010). Deliberative Democracy and Political Ignorance. *Critical Review* 22(2-3): 253-279.

Stanovitch, K.E. and West, R.F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning* 13(3): 225-247.

Stanovitch, K.E. and West, R.F. (2008a). On the failure of cognitive ability to predict myside and one-sided thinking biases. *Thinking & Reasoning* 14: 129-167.

Stanovitch, K.E. and West, R.F. (2008b). On the Relative Independence of Thinking Biases and Cognitive Ability. *Journal of Personality and Social Psychology* 94(4): 672–695.

Stasser, G. (1999). The uncertain role of unshared information in collective choice. In L. L. Thompson, J. M. Levine, & D. M. Messick (Eds.). *Shared cognition in organizations: The management of knowledge*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 49-69.

Stasser, G., & Stewart, D. (1992). Discovery of hidden profiles by decision making groups: Solving a problem versus making a judgment. *Journal of Personality and Social Psychology* 63: 426–434.

Sunstein, C.S. (2000). Deliberative Trouble? Why Groups Go to Extremes. *The Yale Law Journal* 110: 71-119.

Sunstein, C.S. (2002). The Law of Group Polarization. *The Journal of Political Philosophy* 10(2): 175-195.

Sunstein, C.S. (2006). *Infotopia: How Many Minds Produce Knowledge*. New York: Oxford University Press.

Sunstein, C.S. (2007). Deliberative groups versus prediction markets (or Hayek's challenge to Habermas). # <http://www.law.uchicago.edu/Lawecon/index.html> (The Law School of the University of Chicago) Verschenen in # *Episteme* # ?

Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. New York: Doubleday.

Tindale, R.S. and Larson, J.R. (1992a). Assembly Bonus Effect or Typical Group Performance? A Comment on Michaelson, Watson, and Black (1989). *Journal of Applied Psychology* 77(1): 102-105.

Tindale, R.S. and Larson, J.R. (1992a). It's Not How You Frame the Question, It's How You Interpret the Results. *Journal of Applied Psychology* 77(1): 109-110.

Tversky, A., and Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science* 185: 1124–1131.

- Tversky, A., and Kahneman, D. (1986). Rational choice and the framing of decisions. *Journal of Business* 59: 251–278.
- Van Ginkel, W. P., & Van Knippenberg, D. (2008). Group information elaboration and group decision making: The role of shared task representations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 105: 82–97.
- Van Ginkel, W.P., & Van Knippenberg, D. (2009). Knowledge about the distribution of information and group decision making: When and why does it work? *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 108: 218–229.
- Van Ginkel, W.P., Tindale, R.S., & Van Knippenberg, D. (2009). Team Reflexivity, Development of Shared Task Representations, and the Use of Distributed Information in Group Decision Making. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 13(4): 265–280.
- Van der Ploeg, P.A. (1995). *Opvoeding en politiek in de overlegdemocratie. Democratische verdeling en normering van pedagogische autoriteit*. Baarn, Netherlands: Intro.
- Van der Ploeg, P.A. (1998). Minority rights and educational authority. *Journal of Philosophy of Education* 32: 177-193.
- Van der Ploeg, P.A. (1999). Om de democratie. In W.A.J. Meijer, P.A. van der Ploeg, & D. Thoomes (red). *Pedagogiek als tijdrede*. Baarn, Netherlands: Intro, 46-56.
- Van der Steen, E. (2004). Rational Overoptimism (And Other Biases). *The American Economic Review* 94(4): 1141-1151.
- Wittenbaum, G. W., Hollingshead, A. B., & Botero, I. C. (2004). From cooperative to motivated information sharing in groups: Moving beyond the hidden profile paradigm. *Communication Monographs* 71: 286–310.
- Wittenbaum, G.W., & Park, E.S. (2001). The Collective Preference for Shared Information. *Current Directions in Psychological Science* 10: 70-73.
- Wittenbaum, G. M., & Stasser, G. (1996). Management of information in small groups. In J. L. Nye & A. R. Brower (Eds.). *What's social about social cognition? Research on socially shared cognition in small groups*. Thousand Oaks, C.A.: Sage, 381-403.