

DE INHOUD VAN 'BURGERSCHAP' IN DE INBURGERINGSCURSUS EN BURGERSCHAPSONDERWIJS

MATTHIJS LEMS Msc. & DR. SEMIN SUVARIEROL

Matthijs Lems is afgestudeerd socioloog aan de Erasmus Universiteit Rotterdam met de scriptie *Samen leven kun je leren. Vergelijkend onderzoek naar de conceptualisering van 'burgerschap' in de inburgeringscursus en burgerschapsonderwijs* waarop dit artikel grotendeels is gebaseerd.

Semin Suvarierol is als postdoc verbonden aan de Capaciteitsgroepen Bestuurskunde en Sociologie van Erasmus Universiteit Rotterdam en doet vergelijkend onderzoek naar inburgeringsbeleid in Nederland, Frankrijk en Verenigd Koninkrijk.

Correspondentiegegevens:

Matthijs Lems Msc.

matthijslems@gmail.com

Dr. Semin Suvarierol

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit der Sociale Wetenschappen

Capaciteitsgroep Sociologie & Bestuurskunde

Postbus 1738

3000 DR Rotterdam

suvarierol@fsw.eur.nl

Keywords: citizenship, civic integration, civic education, text books

Abstract: The recent scholarly debate on policies and discourses with regard to citizenship in the Netherlands point to a moralization or culturalization of citizenship. This article aims to contribute to this debate by zooming into the current contents of citizenship education. We make a comparative analysis of the contents of textbooks for citizenship education that are used for civic integration courses for migrants and for primary and secondary school students in the Netherlands. Our findings show that citizenship has indeed gained a moral content in both contexts but that the difference lies in the norms that are stressed and how they are conveyed to the target population of future citizens. Whereas civic integration books for migrants emphasize the importance of learning local procedures and habits in order to belong to the Dutch national community, primary and secondary school books underscore the importance of dealing with cultural diversity in the multicultural society.

1. Inleiding

In juni 2011 is de Integratienota van Minister Donner gepubliceerd waarin een nieuw perspectief op integratie wordt geschetst. Burgerschap is hierin één van de kernwoorden die het beleid voor de komende periode moeten vormgeven. Het (nieuwe) beleid is vooral gericht op stimulering van eigen verantwoordelijkheid voor immigranten. Binnen deze visie worden alle burgers opgeroepen zelf te kunnen voldoen aan de eisen van de arbeidsmarkt (Ministerie van Binnenlandse Zaken 2011). Deze nota versterkt het bestaande beleid dat steeds meer gericht is op responsabilisering van de burger (Tonkens 2008; Peeters en Drosterij 2011).

Dat goed burgerschap van iedereen verwacht mag worden, heeft er ook toe geleid dat in het regulier onderwijs aandacht voor 'Actief burgerschap en sociale integratie' een verplicht onderdeel is geworden in 2006.¹ Er wordt meer nadruk gevraagd op structuur en regels in plaats van op vrijheid en individualiteit (De Regt 2010, 41). In het onderwijs is de formulering van de Onderwijsraad (2003) leidend, dat de kern van burgerschap is: *“de bereidheid en het vermogen van jongeren om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren”* (Onderwijsraad 2003, 10). Dit burgerschap is *“niet meer vanzelfsprekend”* (Inspectie van het Onderwijs 2006, 4; SLO 2006, 11; Van Gunsteren 2009, 43) en moet dus worden aangeleerd (Delanty 2003).

Tegelijkertijd is burgerschap een centraal thema voor integratie en inburgering van migranten (Van Gunsteren 2009). Migrantten moeten naast een basale kennis van de Nederlandse taal ook kennis veroveren van de Nederlandse samenleving en burgerschapsvaardigheden aanleren om 'te kunnen meedoen' in de Nederlandse samenleving. Er blijkt een minimum te bestaan waaronder men in een situatie belandt dat men niet mee kan doen in de Nederlandse samenleving (Ministerie van VROM 2007, 9). De inburgeringscursus is ingesteld om te zorgen dat dit niveau minimaal gehaald wordt. Omdat de overheid graag wil dat iedereen meedoet, stimuleert zij deelname hieraan door het verplicht te stellen. Deze opgedane kennis wordt vervolgens getoetst en als eis gesteld om de Nederlandse nationaliteit te verkrijgen en zelfs om in Nederland te kunnen verblijven (Ministerie van Binnenlandse Zaken 2011).

Burgerschapsonderwijs wordt gegeven aan immigranten en aan scholieren als toekomstige burgers van de Nederlandse samenleving (Onderwijsraad 2003, 10; 63; Commissie 'Uitdragen kernwaarden rechtsstaat' 2008, 40). Door hen 'goed burgerschap' aan te leren, kunnen problemen van (gebrekkige) sociale samenhang aangepakt of voorkomen worden (SLO 2006, 9; Schinkel 2008, 19; Tonkens 2008, 10; Van Gunsteren 2009, 45). Hoewel in het politieke discours steeds wordt gesproken over het overkoepelende concept van burgerschap hebben critici opgemerkt dat met de opkomst van burgerschap hogere eisen aan immigranten worden gesteld in combinatie met toegenomen dwang en culturele aanpassing in integratiebeleid (Joppke 2008; Fermin 2009; Van Houdt, Suvarierol en Schinkel 2011). Wat betekent dit voor de praktijk van burgerschapslessen? Wordt burgerschap op een zelfde manier ingevuld in het regulier onderwijs en zo niet, hoe kunnen we dit verklaren? Door middel van een vergelijking van de huidige inhoud van lesmaterialen in inburgering en burgerschapsonderwijs proberen we deze vraag te beantwoorden.

We schetsen eerst het maatschappelijke en wetenschappelijke debat rondom burgerschap. Op basis van literatuur hebben we onze verwachtingen op hoe dit zich zou kunnen uiten in het huidige inburgerings- en burgerschapsonderwijs geformuleerd. Na een korte uitleg over onze onderzoeksmethoden gaan we over naar de analyse van de inhoud van dit onderwijs. We concluderen met een analyse van de gevonden patronen.

2. Moralisering van Burgerschap

Het concept van burgerschap dat de laatste jaren een belangrijke plaats heeft gekregen in overheidsbeleid en wetenschappelijke literatuur gaat verder dan de klassiek-liberale notie van burgerschap, waarbij het voornamelijk een juridische status met wettelijke rechten en plichten betreft (Marshall 1950; Schinkel 2008). Tegenwoordig worden ook andere rechten en, vooral, plichten onder burgerschap geschaard (Tonkens 2008, 5; Kennedy 2010, 267). Dit zijn buiten-wettelijke normen (Schinkel 2008, 17) die invloed uitoefenen op het gebied van cultuur en sociale omgang (Van Gunsteren 2009, 43). Zo doet de overheid steeds meer een moreel appèl op de burger via een morele vorm van burgerschap (Schinkel 2008, 21). Dit “moreel burgerschap” wordt gezien als burgerschap van de samenleving, terwijl formeel burgerschap om het burgerschap van de staat gaat (Schinkel 2008). Formeel burgerschap van de staat doet juridische uitspraken over wie wel en niet lid is van de staat, terwijl moreel burgerschap van de samenleving doet morele uitspraken over wie wel en niet lid is van de samenleving (Schinkel en Van Houdt 2010, 704).

Samen met deze moralisering van het burgerschapsbegrip is een trend zichtbaar naar een breder gebruik ervan (Delanty 2003; Onderwijsraad 2003; Inspectie van het Onderwijs 2006; Van Houdt en Schinkel 2009, 51). Niet alleen democratische rechten en plichten vallen onder burgerschap, maar ook andere dimensies zijn te onderscheiden. Redenen die voor de uitbreiding van het burgerschapsbegrip worden genoemd, zijn dat ‘de huidige tijd’ of ‘de dynamische samenleving’ er om vraagt, omdat er minder dan vroeger een automatisch gemeenschappelijke kern of identiteit zou zijn in Nederland (Onderwijsraad 2003, 15; Inspectie van het Onderwijs 2006, 4; SLO 2006, 17; Schinkel 2008, 16). Burgerschap breidt zich dan uit van staatsrechtelijke rechten en plichten naar sociale en culturele omgangsregels. Deze processen van moralisering en verbreding versterken elkaar. Dit houdt bijvoorbeeld in dat formeel, wettelijk vastgelegde rechten en plichten worden aangevuld met de eis om “deliberatief” te zijn als burger, wat wil zeggen dat men actief gebruik maakt van zijn democratische rechten door mee te denken en mee te discussiëren over hoe de samenleving vormgegeven dient te worden (Tonkens 2008, 12-13; Buck en Geissel 2009, 227). De oproep tot participatie wordt moralistisch als het wordt uitgebreid met verplichtingen als het groeten van de burens (Schinkel 2007, 235; Tonkens 2008, 5-6) of juist het afzien van participatie in voorzieningen van de welvaartsstaat (Tonkens 2008, 8; Buck en Geissel 2009, 235; Van Houdt, Suvarierol en Schinkel 2011, 422). Als onder het mom van burgerschap regels worden opgeworpen op het terrein van cultuur (Van Gunsteren 2009, 41) en instemming met de ‘normale’ omgangsregels van ‘de samenleving’ wordt verwacht, is de moralisering op zijn sterkst (Schinkel 2008, 19; Van Gunsteren 2009, 46; Kennedy 2010, 283; Suvarierol 2012, 5; Van Houdt, Suvarierol en Schinkel 2011, 422).

Zowel het concept van ‘formeel burgerschap’ als dat van ‘moreel burgerschap’ is alomvattend. Als burgerschap de geldende regels definieert, dan gelden die voor alle burgers van een land. In het onderwijzen van burgerschap zou men dan vervolgens verwachten om overal dezelfde inhoud van burgerschap aan te treffen. In de huidige context in Nederland zouden we dan vooral dezelfde morele aspecten van burgerschap terug zien komen. Anders heeft ‘moreel burgerschap’ misschien meer tot doel om normen en waarden over te brengen aan integratiebehoefte migranten (Schinkel 2009).

Een mogelijke verklaring voor een verschil in benadering tussen de specifieke groep van immigranten in vergelijking met de gehele populatie behelst de theorie van Schinkel over de **dispensatie van integratie** voor autochtonen. Schinkel stelt dat het concept van ‘burgerschap’ wordt gebruikt als een vehikel voor de moralisering van eisen van integratie (Schinkel 2009, 51).

Door goed burgerschap als doel en bewijs van 'echt' lidmaatschap van de samenleving te zien, worden groepen buiten de samenleving geplaatst die hier niet aan voldoen (Schinkel 2007, 158; Schinkel 2009, 52). Integratie en burgerschap wordt vervolgens vooral via culturele factoren 'gemeten'. Pas als een immigrant contact en sociale en culturele overeenkomsten met 'autochtonen' laat zien, is er sprake van integratie (Schinkel 2007, 141-143). Participatie en 'meedoen' worden als belangrijkste kenmerken van goed burgerschap gezien en deze begrippen worden selectief toegepast op gewenst gedrag (Schinkel 2007, 160). Hierbij wordt een mismatch tussen migranten en 'autochtonen' op verschillende terreinen, bijvoorbeeld sociaal-economische ongelijkheid, eenzijdig de migranten aangerekend (Schinkel 2007, 164). Alle dimensies van burgerschap worden dus uitgelegd als een culturele kwestie, omdat de 'autochtone cultuur' gelijk wordt getrokken met wat moreel burgerschap zou moeten inhouden. Volgens deze redenering zou moreel burgerschap meer benadrukt moeten worden in inburgeringsmateriaal en niet zozeer bij burgerschapslessen op scholen. Bij inburgering wordt de doelgroep van moreel burgerschap namelijk direct benaderd.

Mogelijk zouden we dit verschil in benadering ook kunnen aantreffen binnen het burgerschapsonderwijs. Als we er van uit gaan dat deze twijfel over lidmaatschap van de samenleving niet voor autochtonen geldt, maar alleen voor allochtonen en dus ook de nakomelingen van migranten, moeten we in het burgerschapsonderwijs daar een aanwijzing voor terug kunnen vinden.² Mogelijk is dat toch dispensatie van integratie geldt voor autochtone scholieren als burgerschap enkel wordt uitgelegd als een culturele kwestie, waarbij de 'autochtone cultuur' als normaal referentiepunt wordt genomen en iedereen (dus vooral diegenen die deze cultuur niet bezitten, waarschijnlijk migrantenkinderen) zich daaraan moet aanpassen.

Tegelijkertijd zien we dat een veelvuldig gemaakt argument is dat het overheidsbeleid zich het laatste decennium steeds meer is gaan richten op een algemene **responsabilisering van burgers**. Dit houdt in dat door het terugtrekken van de overheid en het verdwijnen van de verzorgingsstaat de burger meer verantwoordelijkheid wordt toegewezen (Tonkens 2008; Schinkel en Van Houdt 2010; Peeters en Drosterij 2011). Dit gebeurt door middel van beleidscommunicatie over burgerschap op allerlei terreinen, zoals de zorg, veiligheid en sociaal beleid (Tonkens 2008). Burgerschap wordt zo begrepen als een beleidsinstrument waarmee specifieke sociale problemen opgelost dienen te worden. Eigenschappen van goed burgerschap worden dan zo ingevuld al naar gelang het een specifiek beleidsdoel dient (Tonkens 2008, 5-12; Peeters en Drosterij 2011, 193). Zo is bijvoorbeeld de nadruk op zelfredzaamheid in de inburgeringscursus en burgerschapsonderwijs op scholen uit te leggen als dat er een moreel appèl wordt gedaan op (toekomstige) burgers om geen gebruik te maken van de sociale arrangementen, ook als dat formeel gezien mogelijk is. Zo kan de overheid haar beleidsdoel om de verzorgingsstaat in te krimpen bereiken door de burgers zelfredzaam te laten zijn. De verantwoordelijkheid die de burger krijgt is dus al specifiek ingevuld door de overheid, omdat zij de verantwoordelijkheid niet volledig uit handen wil geven (Kennedy 2010, 272).

Deze redenering kan tot gevolg hebben dat iedereen en niet alleen inburgeraars wordt opgeroepen om zelfredzaam te zijn. Anderzijds, als zelfredzaamheid wordt gezien als een gebrek van één bepaalde groep, bijvoorbeeld allochtonen, verwachten we dat er meer nadruk op wordt gelegd in inburgeringscursussen. Deze instrumentele benadering kan dus verschillen in beelden van burgerschap tussen de inburgeringscursus en het regulier onderwijs verklaren. Schinkel en Van Houdt (2010) noemen een onderscheid in benadering van doelgroepen, waarbij richting immigranten gebruik gemaakt wordt van *repressive responsabilization*, en richting autochtonen *facilitative responsabilization*. Via het eerste moet verantwoordelijkheid worden afgedwongen bij etnische minderheden om ze tot integratie over te laten gaan en worden daarvoor allerlei

beleidsprogramma's ingezet die weinig eigen initiatief en veel dwang gebruiken. Via de tweede manier ondersteunt de overheid autochtonen, bij wie eigen verantwoordelijkheid al mogelijk wordt geacht, door juist eigen initiatief te stimuleren (Schinkel en Van Houdt 2010, 708; vgl. Peeters en Drosterij 2011).

3. Onderzoeksmethode

In de literatuur zien we dus dat 'burgerschap' wordt ingezet als minimale voorwaarde om deel te kunnen nemen in de samenleving. Eerder onderzoek gaat zelden verder op het niveau van de uitwerking van beleid gericht op burgerschap in lesmateriaal. Een uitzondering hierop zijn Van Huis en De Regt (2005), die onderzoek hebben gedaan naar lesmaterialen van het oude vak Maatschappij Oriëntatie, toen het halen van het inburgeringsexamen nog niet verplicht was. Wij kijken niet alleen naar de huidige inburgering zoals vastgesteld in met de Wet Inburgering in 2007, maar wij vergelijken de huidige inhoud van burgerschapsonderwijs bij algemene scholen om te kunnen analyseren of van alle burgers hetzelfde (soort) burgerschap verwacht wordt. Wij analyseren de overeenkomsten en verschillen in benadering in burgerschapsonderwijs gericht specifiek op immigranten met de algemene populatie. De overheid heeft altijd al onderwijs gebruikt om de populatie te vormen in 'goede burgers' (Durkheim 1957, 83; Van Houdt en Schinkel 2009). Een inhoudsanalyse van lesmaterialen biedt een goede basis voor een vergelijking van de afspiegeling van de overheersende maatschappelijke visie over burgerschap in een bepaalde periode, omdat lesmaterialen bedoeld zijn om enkele jaren mee te gaan. Lesmaterialen laten zien wat de immigranten en scholieren zouden moeten leren.

De hernieuwde aandacht voor burgerschapsonderwijs is in dezelfde periode ontstaan – actief burgerschap en sociale integratie in 2006 en de Wet Inburgering in 2007 – en de tekstboeken zijn dan ook allemaal uit de periode 2005-2009. Er is voor gekozen om voor de inburgeringscursus het onderdeel Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS) te selecteren omdat dit examen voor elke inburgeraar hetzelfde is. Wat inburgeraars zouden moeten weten voor dit examen is door het Ministerie geoperationaliseerd in de Eindtermen KNS (Ministerie van Justitie 2006). Hierin is antwoord gegeven op twee vragen. Ten eerste: *“Wat is fijn voor de Nederlandse samenleving als inburgeraars dat goed doen?”* en ten tweede: *“Wat is voor inburgeraars fijn om te weten om goed te kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving?”*³ Dit zijn vragen waarop het antwoord uitgelegd kan worden als burgerschap, aangezien het gaat om goed functioneren van burgers in de samenleving. De gekozen lesmaterialen zijn: *‘Nederland in zicht’* (Bakker 2008), *‘Bagage. Kennis van de Nederlandse Samenleving’* (Koot 2007), *‘Nieuwe Start! KNS.’* (Westerneng en Louter 2009), *‘Welkom in Nederland. Kennis van de Nederlandse Samenleving voor het inburgeringsexamen’* (Gathier 2008) en *‘Wegwijzer. Voorbereiding op het KNS-examen’* (Van der Toorn-Schutte 2009). Overigens mag de Nederlandse overheid zich, gezien de vrijheid van onderwijs, niet bemoeien met lesmaterialen. Deze lesmaterialen zijn dan ook op basis van de eindtermen opgesteld, vaak door leraren van de inburgeringscursus.⁴

Voor een vergelijking met de brede populatie ligt een keuze voor algemeen onderwijs voor de hand omdat dat voor iedereen bereikbaar is. Het primair onderwijs en de basisvorming van het voortgezet onderwijs vallen binnen deze categorie. Een beperking tot deze groep is ook nuttig omdat het dan blijft bij de kern van het burgerschapsbegrip. Het vak 'Maatschappijleer', dat in hogere klassen van vmbo, havo en vwo gegeven wordt, gaat qua inhoud bijvoorbeeld veel verder⁵ en bestaat al langer. Het beoogde taalniveau van inburgeraars (A2) komt overeen met het niveau dat scholieren aan het eind van het primair onderwijs moeten hebben (1F) (CINOP 2010, 9; www.taalenrekenen.nl). Burgerschapsonderwijs op de bovenbouw van het primair

onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (leeftijd 8-14) zou dus qua niveau en inhoud vergelijkbaar moeten zijn. Daarom is gekozen voor lesmaterialen die vallen binnen de beschrijving van 'Actief burgerschap en sociale integratie': *'Gewoon naar school?! Lerarenhandleiding'* (Aartsen 2008), *'Democratie, koningschap, burgerschap. Een inspiratiebron voor creatief onderwijs aan 10- tot 15-jarigen'* (Leverink 2005), *'Van binnen en van buiten. Een wat, waarom en hoe boek voor groep 5, 6, 7 en 8'* (van Eck en Onvlee 2008), *'Wetboek voor jongeren'* (Hoogenboom (red.) 2006), *'Verstand van Nederland. 15 lessen over staatsinrichting en burgerschap in Nederland voor groep 7 en 8 van de basisschool'* (Van Mersbergen 2006), *'Laat je stem horen! Lerarenhandleiding'* (Middelburg 2008) en *'Lesbrief 'Laat je niet gek maken''* (Windrich en Offerhaus 2008). Deze materialen zijn geschreven door een meer divers gezelschap van onderwijskundigen, jeugdboekenschrijvers en psychologen. Dat het hier meer uiteenlopende materialen betreft, komt doordat er geen eindtermen gecreëerd zijn, zoals bij de inburgeringscursus en de interpretatie over wordt gelaten aan scholen zelf (Inspectie van het Onderwijs 2006).

In de literatuur is een aantal aspecten naar boven gekomen dat van belang kan zijn voor een verschillende benadering in burgerschapslessen van immigranten en scholieren. We willen weten of ook in de praktijk van burgerschapslessen sprake is van een *'restrictive turn'* in de inburgeringscursus, dispensatie van integratie voor autochtonen en een onderscheid in repressief en facilitatief beleid richting immigranten, respectievelijk autochtonen. Daarom moeten we een aantal vragen stellen bij de analyse van de lesmaterialen. Als eerste over de inhoud: Wat wordt er allemaal onder burgerschap geschaard? Hoe breed is het gebied waarop men de leerlingen wat mag bijbrengen onder het mom van burgerschap? Gaat dit alleen om formele aspecten, of ook om informele? Ten tweede kijken we naar de vorm van hoe dit burgerschap wordt overgedragen. Wordt dit op een directe manier gedaan, door een bepaalde invulling van burgerschapswaarden te geven, of op een indirecte manier, door ruimte te geven aan de leerlingen om zelf hun eigen burgerschap in te vullen? Hoe is de toon? Is die opvoedend, behulpzaam of restrictief? Wordt er voornamelijk een beschrijving gegeven van hoe zaken in Nederland er aan toe gaan of wordt er ook voorgeschreven hoe de leerling moet handelen?

4. Burgerschap in Inburgeringscursussen en Burgerschapsonderwijs

Het belangrijkste verschil in het beeld van burgerschap dat wordt gegeven in de inburgeringscursus en het regulier onderwijs ligt in de uitleg van de waarden achter de Grondwet. In de inburgeringscursus worden deze vertaald naar concrete omgangsregels die voor iedereen gelden. In het regulier onderwijs worden deze uitgelegd als een oproep om op een open manier met culturele verschillen om te gaan en zo een actieve, opbouwende houding aan te nemen. Eerst zullen we een beschrijving geven van de inhoud van de inburgeringscursus, vervolgens van het regulier onderwijs, en tenslotte de verschillende toon in beide lesmaterialen.

4.1 De Inburgeringscursus: Sociale normen als basis voor goed burgerschapsgedrag

In de inburgeringscursus wordt aandacht gegeven aan democratie door uitleg te geven over het staatsbestel en nadrukkelijk te wijzen op artikelen uit de Grondwet. In de onderstaande tabel is het totaal aantal verwijzingen te zien.

Tabel 1. Verwijzingen naar artikelen van de Grondwet in lesmateriaal inburgeringscursus.

<i>Grondwet artikel 1</i>	#	<i>Overige Grondrechten</i>	#	<i>Overige wetten</i>	#
---------------------------	---	-----------------------------	---	-----------------------	---

Art.1 Gelijke behandeling / Niet discrimineren	17	Art.2 Nederlandschap	2	Wetboek van Strafrecht:	
- van godsdienst	4	Art.6 Godsdienstvrijheid	5	Zedenmisdrijven	3
- van levensovertuiging	3	- scheiding kerk/staat	3	Mishandeling	8
- politieke voorkeur	2	Art.7 Persvrijheid	4	Moord	2
- ras	3	- meningsuiting	7		
- geslacht	9	Art.10 Privacy	4	Leerplichtwet	7
- geaardheid	5	Art.23 Onderwijsvrijheid	6	- kwalificatieplicht	2
- leeftijd	1				
- opleiding	1				
- huidskleur	1				

Zoals Tabel 1 laat zien wordt in het inburgeringsonderwijs het recht op gelijke behandeling het vaakst genoemd. Daarbij valt op dat van de categorieën waarop niet gediscrimineerd mag worden ‘geslacht’ het vaakst wordt genoemd.⁶ ‘Geaardheid’ wordt niet speciaal genoemd in de Grondwet, maar wel vijf keer aangehaald in de tekstboeken.⁷ Blijkbaar wordt discriminatie van vrouwen of homo’s als problematischer ervaren dan bijvoorbeeld discriminatie op huidskleur, of in ieder geval als groter probleem voor immigranten. Verder zijn wetten die godsdienstvrijheid, vrijheid van meningsuiting en onderwijsvrijheid regelen populair. Dat allerlei vormen van mishandeling in Nederland verboden zijn en dat kinderen verplicht naar school moeten wordt ook regelmatig herhaald. Hieruit ontstaat een beeld van ‘westerse’, liberale waarden van keuzevrijheid, respect voor anderen en wetten voor gelijke behandeling van bijvoorbeeld mannen en vrouwen, homo’s en hetero’s die in Nederland belangrijk zijn (Joppke 2008). Deze normen worden niet alleen als toonaangevend in Nederland benoemd, maar ook als waarden geldend voor de immigranten zelf. Zij moeten deze overnemen om in Nederland in te burgeren. De uitleg van wat democratie inhoudt voor immigranten gaat dus ook verder op morele aspecten, maar geeft weinig aandacht aan een deliberatieve houding.

Het lesmateriaal van de inburgeringscursus is er vaak op gericht om de inburgeraar te helpen zich een weg te vinden in de Nederlandse samenleving. Dit gebeurt doorgaans door beschrijvingen van hoe allerlei systemen en procedures werken in Nederland, bijvoorbeeld in de gezondheidszorg, met het zoeken van werk en bij het huren van een woning. Wanneer je in Nederland woont, moet je veel procedures volgen, veel zelf regelen en veel zaken kosten geld. Je hebt vaak wel rechten, maar die moet je grotendeels zelf kennen en weten waar je terecht kunt. Hieruit straalt een houding van verantwoordelijkheid en initiatief, die wordt verwoord als: *“Als je iets wilt bereiken, moet je er ook wat voor doen”* (Koot 2007, 184). Voor jezelf kunnen zorgen is iets dat in Nederland als belangrijk gezien wordt. Hierin zien we de nadruk op responsabilisering van de burger door de overheid terug (Tonkens 2008). ‘Meedoen’ is dus ook het spel spelen volgens de regels, binnen de lijntjes blijven van wat juist en normaal wordt geacht (vgl. Schinkel 2008, 57).

We hebben dus gezien dat er in de inburgeringscursus geredeneerd wordt vanuit formele wetten die in Nederland gelden. Deze worden echter uitgelegd in de vorm van morele omgangsregels. Bijvoorbeeld hoe men moet omgaan met het recht op gelijke behandeling en vrijheid van meningsuiting komen uitgebreid aan bod. Zo wordt geleerd dat je in Nederland je mening mag geven en dat dit belangrijk wordt gevonden.⁸ Nederlanders zijn hierin erg direct en verwachten dat ook van anderen⁹. Ook zelf kiezen is erg belangrijk.¹⁰ Bijvoorbeeld het kiezen van je eigen kleding, partner en school is allemaal vrij. Dit zijn dus voorbeelden van zaken waar elk individu in de ‘open samenleving’ vrije keuze in heeft. Tegelijkertijd verwachten

Nederlanders deze houding ook van anderen en blijkt dit uit *“afspraken waarop de omgang tussen mensen berust”* (Bakker 2008, 129). Deze liberale houding wordt als universeel voorgesteld. Dit is echter geen universele realiteit, maar een universeel ideaal, aangezien immigranten worden verondersteld (nog) niet liberaal te zijn. De immigranten moeten het namelijk overnemen. Zo wordt bijvoorbeeld genoemd: *“Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag (...) niet voor dat van familie of bureu.”* (Koot 2007, 181); *“Je moet je eigen keuzes maken.”* (Gathier 2008, 183) en *“Je behandelt mannen en vrouwen gelijk”* (Van der Toorn-Schutte 2009, 42). De keuze is hier verdwenen, want de invulling van de vrijheden is al bepaald en vastgelegd in Nederlandse gedragscodes. Dit soort uitspraken, waarbij de inburgeraar direct wordt toegesproken om zijn of haar mening of gedrag te veranderen, raken de kern van wat er van hen aan burgerschap verwacht wordt. Er is weinig ruimte voor culturele diversiteit, want inburgeraars moeten hun gedrag aanpassen aan nationale omgangsvormen, liberale waarden accepteren en idealiter zelfs overnemen om te zorgen dat ze zichzelf kunnen redden in de Nederlandse samenleving.

De uitleg van die omgangsregels gaat door tot in detail. Niet alleen wetten zijn er op deze manier ter disciplinerende, maar omgangsregels ook. Keuzevrijheid wordt belangrijk geacht, maar tegelijkertijd wordt het maken van keuzes die ‘normaal’ zijn als enige optie weergegeven. In de woorden van een beleidsmedewerker: *“Wat is gangbaar in NL? (...): een hand geven, omhelzen of niks doen. Ja, gangbaar is dat je een hand geeft, dat zijn dingen die je zelf ook kan bedenken.”*¹¹ Wat gangbaar is in Nederland en daarom aangeleerd moet worden aan immigranten is bijvoorbeeld ook een kaart sturen bij een familiegebeurtenis (Koot 2007, 46), bellen als je niet op een afspraak kunt komen (Van der Toorn-Schutte 2009, 41) en in de zomer met blote armen en benen door de stad lopen.¹² Doordat het sociale leven in Nederland zo als een complex stelsel van grotendeels impliciete gedragsregels wordt voorgesteld, wordt een kloof gecreëerd tussen de immigrant en de Nederlandse samenleving. Zonder de uitgebreide voorlichting worden inburgeraars geacht niet te kunnen functioneren. Bovendien wordt burgerschap hiermee moralistisch ingezet in de inburgeringscursus, namelijk om de burger aan te zetten zijn gedrag te veranderen zonder dat dit juridisch afdwingbaar is (Van Houdt en Schinkel 2009).

4.2 Regulier onderwijs: De omgang met liberale waarden als basis voor een open burgerschapshouding

In het regulier onderwijs zien we minder expliciete verwijzingen naar de Grondwet. Hier wordt vooral aandacht besteed aan de achterliggende waarden van culturele diversiteit, tolerantie en een deliberatieve houding gericht op onderhandelen, overleggen en samenwerken die belangrijk zijn (De Regt 2010, 43). Om met ‘verworvenheden’ van de liberale democratie als vrijheid van meningsuiting en culturele verschillen om te gaan, is het noodzakelijk een bepaalde houding aan te nemen. Situaties van onbegrip of negatieve gevoelens moeten met praten met en luisteren naar elkaar opgelost worden (Van Eck en Onvlee 2008, 55; Windrich en Offerhaus 2008, 3). Over de vrijheid op internet wordt gezegd: *“Op zich is dat natuurlijk fijn, want je mag zeggen en laten zien wat je wilt. Maar het is minder fijn als mensen elkaar uitschelden of beledigen”* (Windrich en Offerhaus 2008, 15). Het onderwijs blijft dus niet bij formeel burgerschap hangen als het gaat om democratie. Er wordt sterk de nadruk gelegd op het morele aspect van de deliberatieve houding. We zien dat in het onderwijs de scholieren op een indirecte manier wordt onderwezen, omdat er een houding wordt aangeleerd om zelf normen en waarden te vormen. Dit in tegenstelling met de inburgeringscursus waar een directe aanpak wordt gehanteerd, namelijk het expliciet overdragen van normen en waarden (Schuitema 2008, 28).

Terwijl de nationale identiteit van Nederlanders wordt benadrukt in inburgeringsmateriaal, zien we in het onderwijs een heel andere kijk. Er is geen negatieve houding ten opzichte van culturele verschillen, maar deze worden gerelativeerd of juist als expliciet positief gezien. Een voorbeeld van het laatste zien we als wordt gezegd: “[*nieuwe landgenoten*] *verrijken de Nederlandse samenleving door hun gewoontes en tradities mee te brengen*” (Van Mersbergen 2006, 45). Een ander tekstboek relativeert door te stellen dat gewoontes in landen en culturen altijd veranderen en niets altijd hetzelfde blijft (Van Eck en Onvlee 2008, 62). Bovendien worden kritiek, meningen en verschillen in cultuur en geloof gerelativeerd: “*dat kan en mag allemaal.*” (Windrich en Offerhaus 2008, 6). Alleen de manier waarop met culturele verschillen om wordt gegaan moet verbeterd worden door middel van een positieve, actieve houding. Er wordt gestimuleerd om op verschillen niet negatief of emotioneel te reageren, maar open, geïnteresseerd en tolerant. Hierbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen allochtonen en autochtonen of immigranten. Deze verschillen worden gerelativeerd. Alleen mensen die geen oplossingsgerichte houding hebben wordt slecht burgerschap verweten. In contact komen met andere culturen is juist één van de eigenschappen van de goede burger (Van Mersbergen 2006, 16).

In het lesmateriaal is de houding van de kinderen over het algemeen ondernemend, enthousiast en bijdehand. Maar het moet niet bij een houding blijven. Het meedoen aan projecten als het opruimen van afval van de straat, het planten van bloemen in de wijk, het zelf maken van een boekje over politiek door de kinderen wordt als goed burgerschap aangemerkt (Van Mersbergen 2006). Hieruit blijkt dat activiteiten pas echt tonen dat iemand goed burgerschap beheerst. Burgerschap wordt dus niet echt als een culturele kwestie beschouwd in het onderwijs, het draait veel meer om ‘doen’. “*Wat doet men zelf?*” is de kernvraag van burgerschap (Van Mersbergen 2006, 23), want samen oplossen en samenwerken in het zoeken naar gemeenschappelijk belang is het doel (Van Eck en Onvlee 2008, 67-69). Deze vorm van burgerschap wordt ook gelinkt aan de Nederlandse identiteit: “*Ons land was altijd in de eerste plaats een burgerlijke natie en is dat nog steeds. Een land met een moraal van hard werken en ‘gewoon doen’. Maar ook van zich medeverantwoordelijk voelen voor de samenleving.*” (Leverink 2005, 17). Hard werken en doen worden als typisch Nederlandse eigenschappen voorgesteld. Dat de eerdergenoemde juiste kennis en de juiste houding omgezet moet worden in juiste daden is zo dus niet meer dan normaal. Dat deze notie van hoe ons land ‘is’ niet strookt met de geconstateerde realiteit van gebrek aan sociale samenhang en politieke betrokkenheid (Inspectie van het Onderwijs 2006, 4), leidt niet tot de conclusie dat Nederland niet meer een land van hard werken en gewoon doen is. De conclusie is namelijk dat niet het ideale beeld aangepast dient te worden aan de realiteit, maar dat de realiteit aangepast moet worden aan het ideaal.

4.3 Toon en taal van lesmaterialen

In de lesmaterialen van de inburgeringscursus verandert de taal vaak wanneer wordt beschreven hoe iedereen in Nederland doet, in een vorm die zegt wat de lezer moet doen. Bijvoorbeeld: “*Als Nederlanders bij familie of vrienden op bezoek gaan, maken ze ook een afspraak. Je kunt dan wel een beetje later komen. Maar als je veel later komt of je kunt niet komen, moet je even bellen.*” (Gathier 2008, 43). Ook wordt dan vaker de aantekening weggelaten dat het om specifiek Nederlands gedrag gaat en wordt het veralgemeniseerd, bijvoorbeeld: “*Mensen die elkaar niet zo goed kennen, geven elkaar een hand.*” (Gathier 2008, 45). Onder het kopje ‘Vrijheid’ verandert het taalgebruik paradoxaal genoeg van ‘kunnen’ naar ‘moeten’ (Bakker 2008). Vrijheid is dus iets dat je op een bepaalde manier moet invullen. Het aanleren van Nederlandse gewoonten wordt niet expliciet dwingend gesteld, want de toon is

behulpzaam. De culturele aanpassing wordt niet als een wens van de Nederlandse samenleving benoemd, maar als een noodzaak voor de inburgeraar zelf. Vooral als het gaat om liberale westerse waarden en moderniteit moeten de immigranten geholpen worden om dit te begrijpen. Daarom wordt een veralgemeniseerd beeld van de Nederlandse samenleving als voorbeeld gesteld. Door normalisering van deze omgangsregels, normen en waarden wordt het maken van keuzes die afwijken van dit 'normale' gedrag meestal impliciet geproblematiseerd. Hierbij kunnen we denken aan de theorie van Bourdieu, dat via symbolisch geweld, wat normalisering is, de dominante klasse de macht bezit om arbitraire gegevens als legitiem te laten erkennen (Bourdieu 1994). Dit komt overeen met de stelling van Kennedy dat er een meerderheidscultuur in Nederland is ontstaan van progressieve, niet-religieuze blanken (Kennedy 2010, 227).

In tegenstelling tot dit beeld van culturele aanpassing in inburgering heerst in het regulier onderwijs juist de nadruk op het samenleven van burgers met verschillende culturele achtergronden. Er wordt gezegd: *"je mag verschillend zijn."* (Windrich en Offerhaus 2008, 5) en *"Gelukkig is iedereen anders."* (Van Mersbergen 2006, 44). Iedereen kan dus ook goed burger zijn van de Nederlandse samenleving en er worden geen groepen bij voorbaat uitgesloten. Dit komt omdat de kern van goed burgerschap wordt gevonden in een positieve, open houding van veel met elkaar praten: *"Vaak is zeggen wat je dwarszit het verstandigste. Bespreek met de ander waarom je boos bent. Daarbij is het belangrijk dat je dat eerlijk doet en de ander niet zwartmaakt."* (Van Eck en Onvlee 2008, 55). Verschillen moeten zo kunnen bestaan. Toch is sprake van een uitsluitingsmechanisme, want wanneer iemand daar niet zo over denkt, wordt die mening via het burgerschapsdiscours gediskwalificeerd. Er wordt namelijk gesteld dat het niet goed is dat er veel gemopperd en gezeurd wordt door mensen die zelf geen burgerschapsactiviteiten laten zien (Van Mersbergen 2006, 23). Deze houding, maar voornamelijk het daar uit voortvloeiende uitblijven van activiteiten 'in de samenleving' wordt als de kern gezien van slecht burgerschap. Ook al is het 'niet meedoen' niet in strijd met de officiële normen (de wet), toch zijn ze in strijd met officiële waarden die algemeen geaccepteerd zouden zijn in Nederland en dragen ze niet bij aan 'de Nederlandse samenleving'.

5. Conclusie

We zien dat er vooral verschillen tussen de inburgeringscursus en het regulier onderwijs zijn als het gaat om de manier van overbrengen en over de visie op culturele verschillen. Hoe kunnen we deze bevindingen verklaren en in hoeverre wijken deze resultaten af van onze verwachtingen op basis van bestaande literatuur over burgerschap in Nederland?

5.1 Dispensatie van integratie of burgerschap voor iedereen?

We zien in het lesmateriaal van de inburgeringscursus dat kennis van en handelen naar een complex stelsel van grotendeels impliciete regels noodzakelijk is voor burgerschap, aangezien burgerschap draait om 'meedoen'. Daarmee wordt bedoeld: meedoen volgens de spelregels en binnen de grenzen van wat 'normaal' is in Nederland (Schinkel 2008, 57). Iemand die zich niet de kennis en eigenschappen van een goed burger heeft aangewend, dekwalificeert zichzelf als burger en doet in feite niet mee in de 'samenleving' (Schinkel 2007, 158; Schinkel 2009, 52). Dit gebeurt langs een culturele scheidslijn, waarbij problemen die worden geformuleerd als gebrek aan 'actief burgerschap' vooral gezocht worden bij niet-westerse migranten (Schinkel en Van Houdt 2010, 707). De verwachting is dus een aanpassing van immigranten aan de Nederlandse cultuur (Schinkel 2007, 148), omdat dit een neutrale, normale cultuur zou zijn (Billig 1995), die niet etnisch is (Schinkel 2007, 173) en andere culturen voor Nederland minder relevant zijn.

Cultuur wordt zo van doorslaggevend belang om te functioneren in de staat. Zo wordt burgerschap virtueel voor individuen die zich cultureel niet aangepast hebben aan Nederlandse normen en waarden (Van Houdt en Schinkel 2009, 56) en wordt van hen een individuele prestatie van aanpassing aan de Nederlandse samenleving verwacht (Van Houdt, Suvarierol en Schinkel 2011), vooraleer zij zich kunnen bezig houden met hogere burgerschapsidealen zoals culturele diversiteit en tolerantie (Schinkel en Van Houdt 2010, 711), die wel in het regulier onderwijs aan bod komen.

Op basis van onze analyse kunnen we concluderen dat ook autochtone kinderen door introductie van het burgerschapsonderwijs geen dispensatie van integratie meer verkrijgen. Hun burgerschap wordt immers niet meer als automatisch juist gezien, want ook zij moeten nog via burgerschapslessen worden voorbereid op de samenleving, ook al wordt relatieve vrijheid gegund in het ontwikkelen en nadenken over een culturele identiteit. Het verschil is dat bij scholieren in het Nederlandse basisonderwijs een culturele basis blijkbaar als aanwezig wordt verondersteld waardoor zij, hoewel pas in de toekomst, geschikt worden geacht om de verantwoordelijkheid van juiste omgang met die vrijheden te kunnen dragen. Zij verkrijgen dus in zoverre dispensatie van integratie dat zij de eerste fase van inburgering (het bereiken van de gemeenschappelijke basis) niet nodig hebben. In die eerste fase is burgerschap een plicht om hetzelfde te zijn en pas in de tweede fase een recht om anders te zijn (Van Houdt en Schinkel 2009, 56). Dit laatste geldt voor de scholieren in het Nederlandse onderwijs, die juist wel anders mogen zijn als burgers in een samenleving met verschillende culturen.

5.2 Responsabilisering en neoliberal burgerschap

Wat wij hebben geconstateerd is een indeling in twee vergelijkbare, maar niet gelijke, vormen van burgerschap die gebruikt worden om integratie in de samenleving te bereiken van verschillende groepen. Uit de literatuur kwam naar voren dat de Nederlandse overheid de laatste jaren bezig is met responsabilisering van de burger, waardoor de burger meer verantwoordelijkheid wordt toegewezen door middel van het begrip 'burgerschap' (Tonkens 2008; Schinkel en Van Houdt 2010; Peeters en Drosterij 2011). Die responsabilisering kan worden onderverdeeld in *repressive responsabilization* en *facilitative responsabilization* (Schinkel en Van Houdt 2010). Hoewel 'repressief' een wat zware term is voor de behulpzame, opvoedende toon waarop in de lesmaterialen wordt gesproken, brengt die paternalistische vorm, door dit als voorwaarde voor een verblijfsvergunning te stellen, wel de dwang van aanpassing met zich mee.

Dit betekent dan dat de verschillen in verantwoordelijkheid tussen de inburgeringscursus en het regulier onderwijs is dat 'burgerschap' als beleidsinstrument een invulling krijgt naar gelang het een oplossing biedt voor de verwezenlijking van beleidsdoelen (Tonkens 2008, 5-12; Peeters en Drosterij 2011, 193). Omdat de overheid bij de ene groep andere problemen denkt te moeten aanpakken dan bij de andere groep, verschillen de burgerschapsbeelden in het burgerschapsonderwijs en de inburgeringscursus. Dit zou betekenen dat gebrek aan sociale samenhang dan vooral de immigranten wordt aangerekend, want we zien de nadruk op identificatie met de Nederlandse cultuur vooral terug in de inburgeringscursus. Dat geldt ook voor sociale uitsluiting en afzijdigheid, vooral op economisch vlak, terwijl burgerschapsparticipatie met name van scholieren in het regulier onderwijs wordt gevraagd. Om deze verklaring te bevestigen zou meer onderzoek nodig zijn naar in hoeverre deze doelgroepen ook daadwerkelijk in beleid als zodanig gepositioneerd worden dat ze die bepaalde burgerschapskwaliteiten nodig zouden hebben.

5.3 Alternatieve verklaringen?

Een alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat er een pedagogisch verschil zit in het les geven aan kinderen of volwassenen met een andere culturele achtergrond. In morele opvoeding worden bijvoorbeeld drie fasen onderscheiden. In de eerste fase, *pre-conventional*, moeten kinderen uit angst voor straf morele normen accepteren. In de tweede fase, *conventional*, moeten ze deze normen internaliseren en in de derde fase, *post-conventional*, kunnen zij hier zelf kritisch op reflecteren. (Zie bijvoorbeeld: Kohlberg 1971). Deze verklaring lijkt echter juist ons argument te bevestigen. Op deze manier worden volwassen immigranten namelijk in de eerste fase geplaatst, lager dan de autochtone kinderen, waarbij ze niet in staat zouden zijn om zelf te reflecteren op morele richtlijnen en deze door middel van dwang moeten overnemen. Dit is geïnstitutionaliseerd in de manier waarop aan hen onderwijs wordt gegeven. Er wordt dus vanuit gegaan dat volwassen immigranten (met name uit niet-Westerse culturen) een pedagogische achterstand hebben ten opzichte van kinderen die hier zijn opgegroeid (Schinkel, 2009).

Een belangrijk verschil dat we door de interviews met betrokkenen zijn tegengekomen in de totstandkoming van het inburgeringsexamen en het onderdeel 'actief burgerschap en sociale integratie' in het onderwijs is de mate van betrokkenheid en sturing van de overheid. De inburgeringscursus is volledig ingesteld door de overheid en het examen is, ook inhoudelijk, onder toezicht en na goedkeuring van het ministerie ontwikkeld. Bovendien wordt de verblijfsstatus van de immigranten eraan verbonden. In vergelijking hiermee is het invoeren van het onderdeel 'actief burgerschap en sociale integratie' in het reguliere onderwijs een stuk afstandelijker gegaan. Het is opgenomen in de Wet en toegelicht in de Memorie van Toelichting maar verdere richtlijnen zijn niet gegeven (De Regt 2010, 39). Het toezichtkader van de Onderwijsinspectie hiervoor krijgt pas langzaam inhoudelijk vorm (Inspectie van het Onderwijs 2011). Dit is te verklaren doordat het onderwijs al een volledig ontwikkelde institutie was, waarbij bijvoorbeeld inmenging van de overheid in de manier van lesgeven niet gebruikelijk is (Barth 2001)¹³. Dit verschil kan er toe geleid hebben dat de visie op burgerschap die de overheid hanteert bij de inburgeringscursus niet zo strikt wordt gevolgd in de praktijk van het onderwijs (De Regt 2010, 47), zoals ook blijkt na introductie van het vak *Leren, Loopbaan en Burgerschap* op het MBO (Van der Capellen 2009). We zien dan ook dat de visie van de overheid die in beleidsstukken naar voren komt over het belang van verantwoordelijkheid en Nederlandse cultuur (Peeters en Drosterij 2011; Schinkel 2009) verder doordringt en concreter vorm wordt gegeven in de lesmaterialen van de inburgeringscursus dan in die van het regulier onderwijs.

Vooralsnog valt te bezien of het dwingende, assimilationistisch gebruik van burgerschap zoals we dat bij inburgering zien, ook in het regulier onderwijs gestalte krijgt. In de inburgeringscursus wordt de harde eis gesteld van het halen van het examen, terwijl bij het onderwijs (nog) niet meer dan een verplichting tot een visie op burgerschap bestaat. Als ontwikkelingen zoals 'Burgerschap Meten'¹⁴ doorgang vinden lijkt het wel die kant op te gaan dat scholieren op hun burgerschap getoetst gaan worden en moreel burgerschap ook in het onderwijs als strenge toelating gaat functioneren voor de samenleving. Verder onderzoek zou beter moeten nagaan in hoeverre beleid op het gebied van burgerschapsonderwijs een moraliserende trend doormaakt. Bovendien moet onderzocht worden hoe de Onderwijsinspectie en scholen en docenten met dit beleid omgaan. Maar voorlopig wordt qua burgerschap niet van alle toekomstige burgers hetzelfde verwacht.

Noten

- ¹ Wet van 9 december 2005, houdende opnemings in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving (Staatsblad 2005, 678). De wet is op 1 februari 2006 in werking getreden.
- ² Voor n-de generatie migranten wordt regelmatig de term ‘allochtonen’ gebruikt, hoewel ze in feite autochtoon zijn, namelijk ‘van deze grond’ en geboren in Nederland. Zie: Schinkel, 2007, p.173.
- ³ Telefonisch interview met de directeur van een bureau voor toetsontwikkeling, 19 mei 2011.
- ⁴ Telefonisch interview met de directeur van een bureau voor toetsontwikkeling, 19 mei 2011.
- ⁵ Telefonisch interview met de directeur van een bureau voor toetsontwikkeling, 19 mei 2011.
- ⁶ Koot 2007, 185; Bakker 2008, 38; 70; Gathier 2008, 180; 218; Van der Toorn-Schutte 2009, 36; Westerneng en Louter 2009, 21; 82; 94
- ⁷ Koot 2007, 185; Gathier 2008, 218; Westerneng en Louter 2009, 22; 82; 94
- ⁸ Koot 2007, 117; 141; 143; Bakker 2008, 121; Van der Toorn-Schutte 2009, 40; 96; Westerneng en Louter 2009, 20
- ⁹ Koot 2007, 50; 55; Bakker 2008, 129; Gathier 2008, 48; Westerneng en Louter 2009, 20
- ¹⁰ Koot 2007, 52; 56; 182; Gathier 2008, 178; 181; Westerneng en Louter 2009, 22; 24
- ¹¹ Interview met een senior beleidsmedewerker van de directie Integratie en Inburgering, 14 april 2011, Den Haag: Ministerie van Buitenlandse Zaken.
- ¹² Koot 2007, 56; 187; Gathier 2008, 179; Westerneng en Louter 2009, 22
- ¹³ Interview met een senior beleidsmedewerker van de directie Integratie en Inburgering, 14 april 2011, Den Haag: Ministerie van Buitenlandse Zaken..
- ¹⁴ “Met het meetinstrument *Burgerschap kunnen de burgerschapscompetenties en het burgerschapsgedrag van uw leerlingen op school systematisch in kaart worden gebracht en gevolgd.*” (ten Dam e.a. 2010, 5).

Literatuur

- Aartsen, J., 2008, *Gewoon naar school?! Lerarenhandleiding*. Amersfoort: Kwintessens
- Bakker, A., 2008, *Nederland in zicht*. Amsterdam: Boom.
- Barth, M., 2001, ‘Opvoeden tot burgerschap: vrijheid, geen vrijblijvendheid’. In: H. Vuijsje (red.), *Mores leren. De overdracht van normen en waarden in het onderwijs*, Assen: Van Gorcum, 65-74.
- Billig, M. 1995, *Banal nationalism*. London: SAGE.
- Bourdieu, P., 1994, ‘Social space and symbolic power’. In: *In other words: Essays toward a reflexive sociology*, Cambridge: Polity Press, 122-139.
- Buck, A. en B. Geissel, 2009, ‘The educational ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends’. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (3): 225-243.
- Capellen, K. van der, 2009, *Wie wind zaait, zal storm oogsten. Casestudy naar een teruggefloten “paternalistische” staat*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

CINOP, 2010, *Referentieniveaus taal en rekenen in het MBO: Een vergelijking op hoofdlijnen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Commissie 'Uitdragen kernwaarden van de rechtstaat', 2008, *Onverschilligheid is geen optie. De rechtsstaat maken we samen*. Den Haag: DeltaHage.

Dam, G. ten, F. Geijssel, M. Keunen, G. Ledoux, R. Reumerman en A. Visser, 2010, *Handleiding burgerschap meten voor het primair onderwijs*. Soest/Amsterdam: Rovict BV/Universiteit van Amsterdam.

Delanty, G., 2003, 'Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship'. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6): 597-605.

Durkheim, É., 1957, *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge.

Eck, O. van en S. Onvlee, 2008, *Van binnen en van buiten. Een wat, waarom en hoe boek voor groep 5, 6, 7 en 8*. Amstelveen: Stichting Lions Quest Nederland.

Fermin, A., 2009, 'Burgerschap en multiculturaliteit in het Nederlandse integratiebeleid'. *Beleid en Maatschappij*, 36 (1): 13-27.

Gathier, M., 2008, *Welkom in Nederland. Kennis van de Nederlandse Samenleving voor het inburgeringsexamen*. Bussum: Coutinho.

Gunsteren, H. van, 2009, 'Burgerschap in Nederland 1992-2008: Voortschrijdend inzicht?', *Beleid en Maatschappij*, 36 (1): 41-49.

Hoogenboom, Peter (red.)(2006) *Wetboek voor jongeren*. Amstelveen: Lenthe Publishers

Houdt, F. van en W. Schinkel, 2009, 'Aspecten van burgerschap: Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland', *Beleid en Maatschappij*, 36 (1): 50-58.

Houdt, F. van, S. Suvarierol en W. Schinkel, 2011, 'Neoliberal communitarian citizenship: Current trends toward "earned citizenship" in the United Kingdom, France and the Netherlands', *International Sociology*, 26 (3): 408-432.

Huis, I. van en A. de Regt, 2005, 'Tussen dwang en dialoog: Maatschappijoriëntatie in inburgeringscursussen', *Sociologie*, 1(4): 382-406.

Inspectie van het Onderwijs, 2006, *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs, 2011, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Joppke, C., 2008, 'Immigration and the identity of citizenship: The paradox of universalism', *Citizenship Studies*, 12 (6): 533-546.

Kennedy, J., 2010, *Bezielende verbanden. Gedachten over religie, politiek en maatschappij in het moderne Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.

Kohlberg, L., 1971, *From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development*. New York: Academic Press.

Koot, N., 2007, *Bagage. Kennis van de Nederlandse Samenleving*. Bussum: Coutinho.

Leverink, R., 2005, *Democratie, koningschap, burgerschap. Een inspiratiebron voor creatief onderwijs aan 10- tot 15-jarigen*. Enschede: SLO.

Marshall, T.H., 1950, 'Citizenship and Social Class'. In: J. Manza en M. Sauder (red.), 2009, *Inequality and Society*. New York: W.W. Norton and Co., 148-154.

Mersbergen, Z. van, 2006, *Verstand van Nederland. 15 Lessen over staatsinrichting en burgerschap in Nederland voor groep 7 en 8 van de basisschool*. Baarn: Ajodakt.

Middelburg, H., 2008, *Laat je stem horen! Lerarenhandleiding*. Amersfoort: Kwintessens.

Ministerie van Binnenlandse Zaken, 2011, *Integratienota 'Integratie, binding en burgerschap'*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken.

Ministerie van Justitie, 2006, *Eindtermen Kennis van de Nederlandse Samenleving*. Den Haag: Ministerie van Justitie.

Ministerie van Volksgezondheid, Ruimtelijke Ordening en Milieu VROM, 2007, *Deltaplan Inburgering: Vaste voet in Nederland*. Den Haag: Ministerie van VROM.

Onderwijsraad, 2003, *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Peeters, R. en G. Drosterij, 2011, 'Verantwoordelijke vrijheid: responsabilisering van burgers op voorwaarde van de staat'. *Beleid en maatschappij*, 38 (2): 179-198.

Regt, A. De, 2010, 'Burgerschapsvorming op de basisschool. Over de veranderingen in morele opvoeding van kinderen'. *Sociologie*, 6 (4): 27-50.

Schinkel, W., 2007, *Denken in een tijd van sociale hypochondrie. Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij*. Kampen: Klement.

Schinkel, W., 2008, *De gedroomde samenleving*. Kampen: Klement.

Schinkel, W., 2009, 'Virtualisering van burgerschap en de paternalistische staat', *Sociologie*, 5 (1): 48-68.

Schinkel, W., en F. van Houdt, 2010, 'The double helix of cultural assimilationism and neo-liberalism: Citizenship in contemporary governmentality', *The British Journal of Sociology*, 61 (4): 696-715.

Schuitema, J., 2008, *Talking about values. A dialogic approach to citizenship education as an integral part of history classes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Wet van 9 december 2005, houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving, 678, jaargang 2005.

Stichting LeerplanOntwikkeling SLO, 2006, *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Suvarierol, S., 2012, 'Nation-freezing: Images of the nation and the migrant in citizenship packages', *Nations and Nationalism* (te verschijnen).

Tonkens, E., 2008, *De bal bij de burger. Burgerschap en publieke moraal in een pluriforme, dynamische samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Toorn-Schutte, J. van der, 2009, *Wegwijzer. Voorbereiding op het KNS-examen*. Amsterdam: Boom.

Westerneng, B. en M. Louter, 2009, *Nieuwe Start! KNS*. Utrecht: NBC Uitgeverij.

Windrich, M. en C. Offerhaus, 2008, *Lesbrief 'Laat je niet gek maken'*. Amersfoort: Kwintessens.

www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal, geraadpleegd op 29 juni 2011.