



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Scholen voor burgerschap? Een inleiding

Dijkstra, A.B.; ten Dam, G.; Hooghoff, H.; Peschar, J.

Publication date

2010

Document Version

Final published version

Published in

Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Dijkstra, A. B., ten Dam, G., Hooghoff, H., & Peschar, J. (2010). Scholen voor burgerschap? Een inleiding. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G. T. M. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 19-42). (OOMO-reeks). Garant.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

oomo-reeks

De oomo-reeks is een uitgave van de Vereniging ter bevordering van sociologisch onderzoek en theorievorming naar de relatie tussen Onderwijs en Maatschappelijke Omgeving (oomo) en de divisie Onderwijs en Samenleving binnen de vor, de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsresearch.

In de oomo-reeks verschijnen publicaties die voor de realisering van de doelstellingen van de Vereniging van belang zijn vanuit het gezichtspunt van theorie, onderzoek en beleid.

Website: www.vor.nl

Redactie:

Prof. dr. R.J. Bosker (Rijksuniversiteit Groningen)
Dr. M.H. Bosman (Rijksuniversiteit Groningen)
Prof. dr. M.J. de Jong (Erasmus Universiteit Rotterdam)
Roosevelt Academy Middelburg
Prof. Dr. G.W. Meijnen (Universiteit van Amsterdam)
Prof. Dr. P.J.C. Slegers (Universiteit Twente)

Het auteursrecht en de verantwoordelijkheid voor de teksten in deze bundel berust bij de auteurs en geven niet noodzakelijkerwijs de mening van individuele leden of institutionele partners van de Alliantie Scholenpanels Burgerschap weer.

Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel te maken als kan. Auteurs of uitgever kunnen niet verantwoordelijk gesteld worden voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het boek zouden kunnen ondervinden.

J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra
& G.T.M. ten Dam (Red.)

Scholen voor burgerschap

Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs



Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Scholen voor burgerschap? Een inleiding

*Anne Bert Dijkstra, Geert ten Dam,
Hans Hooghoff & Jules Peschar*

1.1. Inleiding

De vraag ‘Scholen voor burgerschap?’ vormt de rode draad door het boek dat voor u ligt. Alvorens vanuit verschillende invalshoeken een poging te doen die vraag te beantwoorden, gaat dit hoofdstuk in op de achtergrond en het belang daarvan. Om te beginnen wordt aangeduid waarover het bij burgerschap gaat en waarom deze vraag de laatste jaren veel aandacht trekt. Vervolgens wordt ingegaan op het beleid van de overheid, waarvan de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap een belangrijk onderdeel is. Ten slotte volgt een toelichting op de opbouw van het boek.

1.2. Maatschappelijke achtergrond

Door ingrijpende veranderingen in de kenmerken van de samenleving en de condities voor de inrichting daarvan zien Westerse samenlevingen zich aan het begin van de 21^{ste} eeuw geconfronteerd met een proces van vergaande sociale verandering. Om een korte typering te geven: in de afgelopen decennia heeft een sterke individualisering plaatsgevonden en globalisering, migratie en toegenomen diversiteit hebben het proces van sociale fragmentatie versterkt in de zin dat thans er in de samenleving meer subculturen naast elkaar bestaan met verschillende betekenisystemen. Het afkalven van een

gemeenschappelijk normen en waardenkader is gepaard gegaan met onzekerheid en zorg over eroderende sociale samenhang. Hoewel de meeste Nederlanders tevreden zijn over hun eigen leefsituatie, maken velen zich zorgen over de samenleving, waarbij onder meer gebrek aan normen en waarden en behoefte aan solidariteit en gemeenschapszin naar voren komen (SCP, 2004). Het vertrouwen in de overheid, in maatschappelijke instituties en in de toekomst neemt af en doorgesloten individualisering, eroderend normbesef en maatschappelijke verruwing zijn voorwerp van bezorgde analyse (vgl. WRR, 2003).

De samenleving gaat niet aan de school voorbij. De veranderende sociale ordening en de gevoelens van desintegratie die dat bij mensen oproept gaan samen met een zekere verschuiving in het denken over de taak van onderwijs. Nadrukkelijk wordt (weer) accent gelegd op het belang van de socialiserende en integrerende taak van de school, gekoppeld aan bezinning op mogelijkheden om via opvoeding en onderwijs tegenwicht te bieden tegen individualisering en toenemende onverdraagzaamheid in allerlei vorm.

1.3. De socialiserende taak van de school

Na de oriëntatie van het onderwijsbeleid op gelijke onderwijskansen en de emancipatie van achterstandsgroepen vanaf de jaren zestig, en een beweging richting autonomievergroting en doelmatigheid vanaf de jaren tachtig, ontstond in de jaren negentig daarnaast meer aandacht voor de socialiseringsfunctie van onderwijs (vgl. Bronneman-Helmerts & Zeijl, 2004). In 1992 vroeg de minister van onderwijs expliciet aandacht voor wat 'de pedagogische opdracht van het onderwijs' werd genoemd. Hoewel het door de overheid in het leven geroepen *Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs*, dat van 1993 tot 1995 bestond, weinig invloed had op het curriculum, markeerde de expliciete aandacht voor de socialiseringsfunctie in het beleid van de rijksoverheid een hernieuwde belangstelling voor de algemeen vorderende taak van de school (Platform Pedagogische Opdracht, 1996). Die verschuiving werd nog niet zo lang geleden onderstreept door een advies van de Onderwijsraad, waarin voor de centrale overheid drie belangrijke richtpunten voor het onderwijsbeleid worden ge-

formuleerd. Naast het realiseren van kernkwalificaties en het waarborgen van aansluitingen binnen het onderwijs en de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt, wordt de socialisatiefunctie van het onderwijs als een primaire verantwoordelijkheid van de overheid genoemd (Onderwijsraad, 2008). In recente overzichten van de kwaliteit en prestaties van het Nederlandse onderwijsbestel wordt, naast de kwalificatiefunctie van de school, ook de socialisatiefunctie van onderwijs in kaart gebracht (OCW, 2010). Dat ook de overheid van het belang van de socialiserende taak van onderwijs overtuigd is, komt met enige regelmaat tot uitdrukking. Zo zette de voormalige staatssecretaris van onderwijs, mevrouw Dijkma, "burgerschap, samen met taal en rekenen op het erepodium van scholen",¹ en vormde burgerschap één van de beleidsprioriteiten in de beleidsagenda voor het voortgezet onderwijs in de periode 2008 tot 2011 (OCW, 2008).

Hoewel het inzicht dat leerlingen op school meer leren dan taal en rekenen van alle tijden is, staan maatschappelijke en persoonsvorming sinds een aantal jaren weer volop in de belangstelling. Er wordt een beroep gedaan op de school om bij te dragen aan de bevordering van integratie en cohesie, waarbij onder meer het belang van gemeenschappelijke waarden wordt benadrukt. Onder invloed van het onbehagen over de afbrokkeling van sociale samenhang, stagnerende emancipatie van migrantengroepen en toenemend normoverschrijdend gedrag van jongeren, is de aandacht van de overheid voor de socialiseringsfunctie van onderwijs ook in het beleid zichtbaar geworden. In 2005 werd, met steun van alle partijen in de Tweede Kamer, een wetsvoorstel (OCW, 2005a; 2006) aangenomen dat scholen met ingang van 1 februari 2006 verplicht het 'actief burgerschap en de sociale integratie' van de leerlingen te bevorderen, en een daarop gerichte bepaling toevoegt aan de sectorwetten voor het basis, voortgezet en speciaal onderwijs (artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs, artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs en artikel 11 lid 3 van de Wet op de expertisecentra). De wettelijke opdracht vloeide voort uit een initiatief wetsvoorstel van de kamer en een voorstel van de regering. De na het ineenschuiven van beide voorstellen vastgestelde opdracht werd als volgt geformuleerd:

¹ Speech staatssecretaris mevrouw S. Dijkma bij de Kwaliteitsconferentie Primair Onderwijs, Maarssen, 18 november 2009.

- “Het onderwijs:
- gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
 - is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
 - is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.”

Zoals toegelicht in de Memorie van Toelichting doelt het begrip ‘Actief burgerschap’ op de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. ‘Sociale integratie’ verwijst naar de deelname van burgers aan de samenleving, ongeacht hun etnische of culturele achtergrond, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur.

De opdracht tot bevordering van burgerschap staat tegen de achtergrond van de afgenomen betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid. Als gevolg daarvan zijn, zoals de toelichting bij het wetsvoorstel aangeeft, “de plichten en rechten die horen bij burgerschap op de achtergrond geraakt”. Dat wordt nog versterkt door de onbekendheid van veel ouders en kinderen met een allochtone achtergrond met de burgerschapstradities en -gebruiken van de Nederlandse samenleving. Door de ontwikkeling van burgerschap op te nemen in de opdracht aan scholen, kan “een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief van jonge mensen op de bijdrage die zij als burgers aan de samenleving kunnen leveren” worden bevorderd.

Hoewel de wettelijke opdracht ruim is geformuleerd en een waaiër van invullingen en uitwerkingen toestaat, markeert de uitbreiding van de onderwijswetten met deze burgerschapsbevorderende taak een belangrijk moment, waarin de aloude opvoedende taak van de school explicieter dan daarvoor het geval was als opdracht én eis van deugdelijkheid aan het onderwijs wordt meegegeven. In dit boek staat de vraag centraal hoe scholen met de invulling van die opdracht omgaan en, vooral, welke kennis beschikbaar is om dit onderwijs op een effectieve manier inhoud en vorm te geven.

1.4. Onderwijs en sociale cohesie

Onderwijs streeft uiteenlopende doelen na. Onderwijs draagt bij aan de persoonsvorming van leerlingen, aan maatschappelijke en culturele vorming, en aan voorbereiding op deelname aan de arbeidsmarkt. In algemene zin gaat het om het proces van cultuurverwerving dat nieuwe generaties in de samenleving integreert en voorbereidt op deelname daaraan. Om ontwikkeling en bloei mogelijk te maken en desintegratie tegen te gaan, moeten leerlingen vertrouwd worden gemaakt met de samenleving en wat daar gangbaar is. Dat is een medaille met twee kanten – een individuele en een maatschappelijke. Het gaat om persoonlijke ontplooiing, in de vorm van verstandelijke, sociale, emotionele en morele ontwikkeling. En het gaat om cultuurverwerving in brede zin, om overdracht van de kennis, waarden, gedragingen, symbolen en dergelijke van de groep, die nodig is om met anderen te kunnen samenleven.

Daarbij vervult onderwijs twee taken. Enerzijds is overdracht van kennis, inzichten en vaardigheden nodig om een plaats in de samenleving te verwerven en daarin te functioneren. Binnen deze functie van kwalificatie spelen vooral de voorbereiding op vervolgonderwijs en beroep een grote rol. Anderzijds gaat het om identificatie en integratie: het proces waarin nieuwe generaties zich de algemene waarden en normen eigen maken, waardoor de samenleving kan functioneren en sociale samenhang wordt bevorderd. Kwalificatie zowel als socialisatie zijn centrale functies van onderwijs. Daarmee is ook de essentie genoemd van de bijdrage van onderwijs aan maatschappelijke samenhang: scholen kunnen sociale cohesie bevorderen door de competenties en sociale oriëntaties te bevorderen, die de kwalificatie en integratie van jonge burgers ten goede komen.

Mensen zijn op verschillende manieren met hun sociale omgeving, dichtbij en veraf, verbonden. Ze maken deel uit van een gezin, wonen in een buurt, hebben een baan, zijn lid van een vereniging, inwoner van een land, enzovoort. Sociale cohesie als kenmerk op macroniveau – en in het verlengde daarvan, ook integratie als individueel kenmerk – omvatten daarmee verschillende dimensies. Er zijn, om zo te zeggen, verschillende ‘soorten lijm’ die het geheel bij elkaar houden. Daarbij zijn allerlei indelingen voorgesteld. Zo wordt onder meer on-

derscheid gemaakt tussen structurele, sociaal-culturele, politieke en wettelijke integratie. Bij structurele integratie gaat het om factoren van sociaal-economische aard, zoals werk, inkomen of huisvesting, die belangrijke hulpbronnen verschaffen voor individueel en maatschappelijk functioneren. Sociaal-culturele integratie betreft de mate van participatie, zowel in meer directe zin in de omringende samenleving, als in de binding met het systeem van symbolen en betekenissen. Politieke en wettelijke integratie verwijzen naar de juridische positie en de politieke en burgerschapsrechten van mensen, en zijn onder meer van belang als mechanismen die de toegang (bijvoorbeeld tot hulpbronnen zoals onderwijs of zorg) reguleren. Het is zinvol om zo'n onderscheid te maken omdat er zowel naar aard, sterkte als effect verschillen bestaan. Hoewel de verschillende dimensies in gewicht verschillen en ook in verschillende richting kunnen werken, zal doorgaans gelden dat een 'bundel integraties' tot meer en stabielere bijdragen leidt dan integratie op één of weinig dimensies. Dergelijke indelingen zijn bovendien behulpzaam bij precisering en maken het mogelijk de analyse toe te spitsen op de dimensies die binnen de invloedssfeer van het onderwijs liggen. Zo wordt met betrekking tot de vraag naar de bijdrage die onderwijs aan sociale samenhang kan leveren, wel onderscheid gemaakt naar drie dimensies van integratie (Onderwijsraad, 2002; Wesselingh, Dijkstra, & Peschar, 2002): sociaal-economische integratie door middel van kwalificatie, selectie en allocatie door het onderwijs, sociale participatie door de inbedding in sociale verbanden en de omringende samenleving, en de verwerving van de daarvoor nodige competenties, en cultureel-normatieve integratie door overdracht van het dominante systeem van waarden en normen en het tot stand komen van binding met de omringende samenleving en haar subsystemen.

De betekenis van sociaal-economische integratie kan nauwelijks worden overschat. De sociaal-economische positie is uitdrukking van de hulpbronnen waarover kan worden beschikt voor individueel en maatschappelijk functioneren. De arbeidsmarktpositie neemt daarbij een centrale positie in. Succes op school speelt een belangrijke rol bij de toegang tot de arbeidsmarkt, en de voorbereiding van de basisschool op de deelname aan vervolgonderwijs is daarvan een voorname determinant. De onderwijskansen die scholen hun leerlin-

gen bieden vormen zo een fundamentele bijdrage die onderwijs kan leveren aan de integratie van jonge mensen in de samenleving.

De participatie-dimensie verwijst naar de mate waarin mensen met de samenleving in contact komen en daaraan meedoen. Onderwijs kan daar aan bijdragen door leerlingen toe te rusten met de vaardigheden die voor participatie nodig zijn. Beheersing van de taal is dan een elementaire vereiste, evenals andere aspecten, zoals sociale competenties. Daarnaast biedt onderwijs een venster op de samenleving en brengt de school leerlingen met de samenleving in contact, zowel via de ontmoeting met anderen, als door middel van de kennisgeving met de samenleving en de voornaamste kenmerken daarvan. Centraal staat dus de mate waarin scholen de condities bevorderen die de participatie van leerlingen in de samenleving stimuleren, en de competenties die de leerlingen daartoe verwerven.

De bijdrage van onderwijs aan cultureel-normatieve integratie krijgt enerzijds vorm via het alledaagse intermenselijke verkeer binnen de school, in de omgang van leerlingen en personeel onderling en met elkaar. Pedagogisch-didactische kenmerken en schoolklimaat zijn daarvan belangrijke onderdelen. Anderzijds gaat het om de intentionele overdracht van de betekenissen, symbolen, opvattingen en gebruiken die binnen de samenleving van belang zijn. Scholen zijn in belangrijke mate vrij om de waardenoverdracht te bepalen. Die overdracht krijgt vorm in de meer of minder expliciete religieuze, levensbeschouwelijke en morele vorming, en via de betekenisgeving in de andere delen van het curriculum. Daarbij is van belang dat het onderwijs ook bijdraagt aan de overdracht van het dominante waardensysteem. Dat is immers de basis die mensen en groepen verbindt, noodzakelijk voor continuering van vreedzaam, op democratische principes gebaseerd samenleven.

Dat is ook de overweging achter de in de onderwijswetten opgenomen opdracht tot bevordering van burgerschap, die gelegitimeerd is in het belang van bodemnormen die tot uitdrukking brengen dat onderwijs zich dient te bewegen binnen de minimumgrenzen die voortvloeien uit de beginselen van de democratische rechtsstaat (Onderwijsraad, 2002).

1.5. De rol van de school

Integratie is van allerlei factoren afhankelijk. Sommige daarvan hebben, al dan niet in wettelijke voorschriften of kerndoelen verankerd, met onderwijs te maken, andere niet. Ook de aan onderwijs gerelateerde factoren worden niet alleen door de school beïnvloed, maar hangen tevens af van buitenschoolse factoren, zoals gezin, vriendenkring, jeugdcultuur en media. De 'unieke' bijdrage van de school laat zich dan ook niet gemakkelijk isoleren. Evenmin is het eenvoudig om uit te maken wat een goed moment is om integratie te meten. De gedachte achter de opdracht aan het onderwijs om burgerschap te bevorderen is dat de school een bijdrage kan leveren aan de opvattingen en gedragingen van jonge mensen, die ook in de verdere levensloop bijdragen aan prosociaal gedrag. Of algemener geformuleerd: de centrale veronderstelling is dat socialisering op school een belangrijke determinant is van cohesie in de samenleving.

Maar zijn opvoeding en onderwijs relevante voorspellers van het gedrag en de opvattingen van mensen die bijdragen aan sociale cohesie? Die aanname veronderstelt dat een causale relatie kan worden gelegd tussen maatschappelijke cohesie en de beïnvloeding van individuele kenmerken van mensen in de eerste levensperiode. Een andere, eveneens noodzakelijke veronderstelling is dat die kenmerken voldoende stabiel zijn om beïnvloeding zinvol te maken. Als dat niet het geval is zou het immers weinig zinvol zijn daarin via onderwijs te investeren. Dergelijke overwegingen maken duidelijk dat, om iets over de veronderstelde effecten van burgerschapsonderwijs te kunnen zeggen, inzicht nodig is in de werking van de mechanismen die leiden tot overdracht van de prosociale houdingen en gedragingen. Uit die kennis valt niet alleen af te leiden wat het effect van onderwijs kan zijn, maar ook hoe dat effect bereikt kan worden.

De gedachte dat via onderwijs kan worden bijgedragen aan later burgerschap, integratie in de samenleving en maatschappelijke samenhang, is gebaseerd op de idee dat socialisering het latere denken en doen van mensen beïnvloedt en sprake is van een causaal verband tussen individuele kenmerken die (gedeeltelijk) door onderwijs te beïnvloeden zijn en sociale cohesie. Daarbij zijn tenminste drie assumpties nodig (Dijkstra e.a., 2004): 1) dat individuele vaardigheden, houdingen of oriëntaties van invloed zijn op maatschappelijke sa-

menhang, 2) dat de school van belang is bij het tot stand komen daarvan, en 3) dat die vaardigheden, houdingen en oriëntaties in de loop van de tijd voldoende stabiel zijn om beïnvloeding daarvan via het onderwijs zinvol te maken.

De vraag of opvoeding en onderwijs, in vergelijking met andere factoren die sociale cohesie beïnvloeden, krachtige factoren zijn, omvat twee aspecten.

Als het over onderwijs gaat, is de voor de hand liggende vraag wat de effecten van scholen zijn op de verwerving van competenties die mensen in staat stellen met succes aan de samenleving deel te nemen. Voor zover dat de meer 'klassieke' competenties betreft, is daar veel over bekend. Denk bijvoorbeeld aan de omvangrijke stroom onderzoek naar de verdeling van onderwijskansen. Lang stonden daarbij echter de opbrengsten in het cognitieve domein centraal. Over resultaten buiten het kerncurriculum, bijvoorbeeld in de houdingen of waarden van leerlingen, is echter veel minder bekend. Op het terrein van opbrengsten die voor integratie en cohesie van belang zouden kunnen zijn – bijvoorbeeld: sociale competenties, waardenoverdracht, burgerschap of leefstijlen van jongeren – kan over de effecten van onderwijs, over verschillen tussen scholen of verschillen tussen groepen leerlingen dan ook nog niet veel worden gezegd.

Het andere aspect betreft de relatieve positie van opvoeding en onderwijs temidden van andere krachten die van invloed zijn op de samenhang in de samenleving. Daarbij kan gedacht worden aan het gewicht van andere factoren die het gedrag van mensen sturen, maar ook binnen socialiseringstheorieën spelen andere, soms krachtige *socializing agents* een rol. Zo wordt er wel op gewezen dat de school, of het gezin, aan invloed verliest ten koste van andere socialiseerders die zich in het leven van jongeren laten gelden. In elk geval is duidelijk dat ook andere partijen, waaronder leeftijdsgenoten en de moderne massamedia een belangrijk aandeel hebben in de socialisering van jongeren. En hoewel daarmee nog niet is gezegd dat, bijvoorbeeld, scholen geen betekenisvolle rol kunnen spelen bij de vorming van jongeren, maakt deze overweging wel duidelijk dat niet bij voorbaat vast staat dat onderwijs een kanaal biedt dat voldoende 'krachtig' is voor een effectieve of corrigerende bijdrage aan maatschappelijke samenhang, op het speelveld waarop ook andere – en concurrerende? – partijen een rol spelen.

Ook als we veronderstellen dat onderwijs een substantiële invloed heeft op de houdingen en oriëntaties van leerlingen, is de vraag hoe duurzaam die oriëntaties en attitudes zijn waarmee jongeren de school verlaten. Gaan die mee doorheen de levensloop en kunnen we dus spreken van oriëntaties die jongeren zich meer blijvend eigen maken? Of zegt het denken en doen van jongeren weinig over hun opvattingen en gedrag later in het leven? Of zelfs niet over gedrag op andere maatschappelijke domeinen op hetzelfde moment? Als effecten van (normatieve) socialisering niet tenminste enigszins stabiel zijn, heeft inzet van onderwijs voor bevordering van cohesie weinig zin.

Hoewel de bijdragen in dit boek vertrekken vanuit de veronderstelling dat het aannemelijk is dat scholen kunnen bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties van jonge mensen en onderwijs een belangrijke factor is voor versterking van sociale cohesie en maatschappelijke samenhang (vgl. WRR, 2003) is het goed er de vinger bij te leggen dat burgerschap dus van allerlei factoren afhankelijk is. Sommige daarvan hebben met onderwijs te maken. De vraag naar de rol van de school is dus relevant, maar laat een deel zien van een groter verhaal.

1.6. Overheidsbeleid

De hernieuwde oriëntatie op de socialiseringsfunctie van onderwijs vertaalde zich in verschillende aanpassingen van het onderwijsbeleid. Met name de formulering van kerndoelen in het basis- en voortgezet onderwijs, het beleid rond de verplichte maatschappelijke stage voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs, en de verplichting tot bevordering van actief burgerschap en sociale integratie zijn daar uitdrukking van. Eveneens kan het beleid gericht op het verplicht overleg tussen gemeente en plaatselijke scholen (de 'Lokale Educatieve Agenda') tot het maken van gezamenlijke afspraken voor het tegengaan van segregatie en bevordering van integratie, worden genoemd.

Kerndoelen

De kerndoelen, waaronder de doelen die uitdrukking geven aan de emotionele en verstandelijke ontwikkeling van leerlingen, en de ontwikkeling van creativiteit en sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden, waarop het onderwijs zich moet richten zijn in de afgelopen jaren in omvang gereduceerd. Dat geeft scholen ruimte een aanbod samen te stellen dat past bij de eigen schoolsituatie. Het kan daarbij gaan om uiteenlopende aspecten, zoals de inhoudelijke inkleuring of de didactische vormgeving. Als onderdeel van de herziening van de kerndoelen voor het basisonderwijs werden in 1998 'leergebied-overstijgende' kerndoelen geformuleerd, gericht op vormende doelen in de vorm van weerbaarheid en sociaal gedrag (ocw, 1998). Deze kerndoelen vragen van scholen dat leerlingen leren om te gaan met de eigen mogelijkheden en grenzen (zoals zelfvertrouwen, impulsbeheersing en het opkomen voor zichzelf en anderen) en leren om te gaan met anderen (respect voor anderen, rekening houden met anderen, handelen naar algemeen geaccepteerde waarden en normen). Dat betekent overigens niet dat de overheid bepaald welke houdingen en waarden aan leerlingen worden overgedragen. De kerndoelen verplichten scholen om, naast vaardigheden als lezen en schrijven en het omgaan met informatie, leerlingen onder meer te leren weloverwogen keuzes te maken, waarden te ontwikkelen en aandacht te schenken aan diversiteit. De invulling daarvan wordt overgelaten aan de school. Scholen kunnen dan niet alleen verschillen in de inhoudelijke invulling, maar ook in de intensiteit waarmee aan deze doelen aandacht geschonken wordt. Een balans tussen kwalificerende en vormende doelen is dus niet gegeven (vgl. Van Helden & Allewijn, 2004). De wettelijke bepaling dat scholen om in aanmerking te komen voor bekostiging door de overheid, dienen te streven naar realisering van de kerndoelen, gecombineerd met het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs, garanderen niettemin een ondergrens.

Burgerschapsopdracht

De vooralsnog meest verstrekkende beleidsmaatregel gericht op versterking van de bijdrage van onderwijs aan sociale cohesie betreft de al genoemde bepaling die scholen verplicht aandacht te schenken aan

bevordering van burgerschap (ocw, 2005a). Met ingang van 1 februari 2006 is de taak van scholen om bij te dragen aan integratie expliciet in een wettelijke opdracht opgenomen en op identieke wijze geformuleerd in de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra. De opdracht wordt blijkens de toelichting op de wet gemotiveerd vanuit het belang van bevordering van burgerschap en integratie, vanwege de afgenomen betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid. Daarnaast wordt verwezen naar de plichten en rechten die bij burgerschap horen, die op de achtergrond lijken te zijn geraakt, en het gegeven dat niet alle ouders en kinderen gewend zijn aan burgerschapstradities en gebruiken van de samenleving (ocw, 2005b). Zowel de noties van eroderende sociale cohesie – afgenomen betrokkenheid en vertrouwen – en het onbehegen rond individualisering en de haperende integratie van migranten klinken door. Daarbij kan worden opgemerkt dat informatie over de verwachte effecten, of de wijze waarop die tot stand kunnen komen, ontbreekt.

De invoering van de burgerschapsopdracht is mede ingegeven door een advies van de Onderwijsraad (2003). De raad acht het van belang dat een kader wordt gegeven dat garandeert dat scholen aandacht schenken aan het onderwerp burgerschap, aangezien van het onderwijs mag worden verwacht dat het zich expliciet richt op de sociale en maatschappelijke ontwikkelingen van leerlingen. Ook een advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid pleit voor het opnemen van burgerschapsvorming in de onderwijswetgeving (WRR, 2003). Dat pleidooi wordt een jaar later nog eens onderstreept door een op verzoek van de WRR uitgevoerde verkenning, waarin De Winter (2004) pleit voor een democratisch-pedagogisch of fensief, gericht op planmatige en longitudinale aandacht van scholen voor het overdragen van kennis, vaardigheden en attitudes gericht op het onderhouden van een democratische samenleving.

De realisering van de opdracht tot bevordering van actief burgerschap dient binnen het bestaande budget te worden gerealiseerd. Hoewel bij het tot stand komen van de wettelijke opdracht voor het beschikbaar stellen van extra middelen werd gepleit, geeft de minister aan dat de burgerschapsopdracht gezien moet worden als explicitering van de vormende taak die scholen reeds lang vervullen, en binnen bestaande kaders kan worden gerealiseerd. Wel ging de in-

voering van de wettelijke taak samen met een aantal door de overheid geïnitieerde ondersteunende maatregelen, zoals de ontwikkeling van aanzetten voor een leerplan waarvan scholen desgewenst gebruik zouden kunnen maken (Bron, 2006) en het bevorderen van de verspreiding van informatie over mogelijke invullingen van burgerschapsonderwijs.

De wettelijke bepaling formuleert een algemene opdracht, die de verwachting vastlegt dat scholen het onderwijs mede richten op integratie en burgerschap. De opname van de burgerschapsopdracht in de onderwijswetten impliceert dat sprake is van een deugdelijkheidseis, en de naleving formeel gekoppeld is aan de bekostiging van de school. Die koppeling is overigens terughoudend van aard, omdat de manier waarop de opdracht wordt ingevuld door de wetgever wordt overgelaten aan de school, en scholen wordt gevraagd die invulling te verantwoorden in schoolplan en schoolgids. De Inspectie van het Onderwijs, zo geeft de Memorie van Toelichting verder aan, zal toezien op de naleving van deze opdracht door scholen.

Toezicht

In aansluiting bij de wetstekst en de Memorie van Toelichting en de aan de burgerschap gerelateerde kerndoelen, heeft de Inspectie van het Onderwijs een toezichtkader geformuleerd dat op enkele punten nadere aanwijzingen geeft, maar evenmin bepaalt welke invulling aan inhouden of aanpakken gegeven zou moeten worden. Het toezichtkader 'Actief burgerschap en sociale integratie' (Inspectie van het Onderwijs, 2006; 2008) zoals dat, na overleg tussen onderwijsorganisaties en de Inspectie van het Onderwijs, door de minister van ocw is geaccordeerd, vraagt aandacht voor de zorg voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, waaronder transparantie, en onderscheidt in globale termen de domeinen waarop burgerschapsonderwijs betrekking zou moeten hebben. Het bevat twee kwaliteitsindicatoren, met betrekking tot kwaliteitszorg en het onderwijsaanbod. Beide kwaliteitsindicatoren zijn uitgewerkt in enkele aandachtspunten, die uitdrukken op welke elementen de beoordeling van de onderwijskwaliteit is gebaseerd:

“Kwaliteitszorg burgerschapsonderwijs:

- De school heeft een visie op burgerschap en integratie, en geeft daar planmatig invulling aan;
- De school verantwoordt deze visie en de wijze waarop ze daar invulling aan geeft;
- De school evalueert of de voor burgerschap en integratie beoogde doelen worden gerealiseerd;
- De school stemt het aanbod mede af op risico's en ongewenste opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen rond burgerschap en integratie.

Aanbod burgerschapsonderwijs:

- De school schenkt aandacht aan bevordering van sociale competenties;
- De school schenkt aandacht aan de samenleving en de diversiteit daarin, en bevordert deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving;
- De school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat;
- De school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk, biedt een leer- en werkomgeving waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn, en biedt leerlingen mogelijkheden om daarmee te oefenen.”

Invulling door de school

De overheid vraagt dus van het onderwijs om de bevordering van burgerschap en integratie als taak op te pakken, maar laat de invulling daarvan in belangrijke mate over aan de school. De gestelde kaders zijn ruim. De wettelijke opdracht is in algemene termen geformuleerd, en de Memorie van Toelichting benadrukt de ruimte voor eigen invulling door de school. Overeenkomstig de bedoeling van de wetgever ligt het accent dus bij de school, waarvan wordt verwacht dat deze zelf een visie op burgerschap formuleert die past bij de leerlingen, de context en visie van de school. Op basis van die visie kan vervolgens een curriculum worden geformuleerd, waarin concrete

doelen en tussendoelen, aanpakken en leermiddelen worden gekozen, en de randvoorwaarden (zoals competenties van docenten) die nodig zijn voor realisering van het beoogde aanbod gerealiseerd kunnen worden. Naar mate scholen er beter in slagen dit al dan niet geformaliseerde curriculum te implementeren, is sprake van een daadwerkelijk aanbod burgerschap. De laatste schakel wordt gevormd door bepaling van het effect van de inspanningen: worden de door de school beoogde leerdoelen ook daadwerkelijk gerealiseerd in de houdingen, gedragingen en opvattingen van de leerlingen.

Maatschappelijke stage

Ook buiten de school wordt geleerd. De beroepsgeoriënteerde stage als formeel onderdeel van het curriculum van het beroepsonderwijs is een bekende uitwerking van dat uitgangspunt. Hoewel het algemeen vormend onderwijs zo'n mogelijkheid tot voor kort niet kende, zijn scholen in de afgelopen jaren geïnteresseerd geraakt in een 'maatschappelijke stage'. In zo'n stage doen jongeren vrijwilligerswerk onder verantwoordelijkheid van de school, enigszins vergelijkbaar met programma's als 'service learning' of 'community service' zoals die uit bijvoorbeeld de Verenigde Staten en Canada bekend zijn. De maatschappelijke stage zal als verplicht onderdeel van het curriculum in 2011 in het voortgezet onderwijs worden ingevoerd. Als mogelijke effect verwacht de overheid dat leerlingen "door het doen van vrijwilligersactiviteiten (...) actief kennismaken met allerlei aspecten van de samenleving. Hierdoor wordt positief bijgedragen aan het vergroten van hun maatschappelijke betrokkenheid, van hun besef voor waarden en normen en wordt actief burgerschap gestimuleerd".² De maatschappelijke stage heeft tot doel om "jongeren ook verantwoordelijkheid voor anderen en respect voor elkaar te leren" en is erop gericht dat jongeren "tijdens hun schooltijd kennis maken met en een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving".³ De stage stelt leerlingen in staat om te leren van het contact met de samenleving, zowel over de diversiteit daarvan als hoe keuzes op terreinen als werk, zorg, wonen, milieu en dergelijke uitwerken in de samenleving. De stage wordt gezien als één van de mogelijkheden voor scholen om invul-

² Brief aan Tweede Kamer vo/s&o/2005/15559.

³ www.minocw.nl/maatschappelijkstage/index.html

ling te geven aan de opdracht tot bevordering van burgerschap en integratie.

Een onderzoek naar de relatie tussen burgerschap en de maatschappelijke stage (Bridges Karr, Meijs, & Roza, 2010) wijst uit dat leerlingen die deelgenomen hebben aan een maatschappelijke stage een hoger niveau van burgerschap vertonen dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Daarbij wordt echter aangetekend dat met name de kenmerken van leerlingen en ouders een grote rol spelen, zoals bijvoorbeeld de relatie tussen kerkelijke betrokkenheid en politieke betrokkenheid of maatschappelijke waarden illustreert. Een belangrijk discussiepunt met betrekking tot de maatschappelijke stage betreft de vraag in hoeverre het verrichten van zo'n stage op zich waardevol is, dan wel expliciet gelinkt moet worden aan het curriculum om de beoogde effecten te sorteren. Juist in het curriculum, op school, kunnen leerlingen kennis verwerven met betrekking tot de onderwerpen waarmee ze in hun maatschappelijke stage in aanraking komen, evenals kennis over centrale concepten als democratie, rechtvaardigheid, en dergelijke. Vooral tijd om te reflecteren op de opgedane ervaringen wordt beschouwd als een belangrijk element van een effectieve maatschappelijke stage (zie verder Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008).

1.7. Inhoud en opbouw van het boek

De kennis over doelmatige manieren voor invulling van burgerschapsonderwijs is vooralsnog beperkt. Uit de jaarlijkse monitoring van de Inspectie van het Onderwijs (2010) komt naar voren dat de implementatie en ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in het basis- en voortgezet onderwijs langzaam verloopt. Ook de WRR (2003) en Onderwijsraad (2007) wijzen erop dat de kennis over effectieve aanpakken voor bevordering van burgerschap beperkt is. Voor een kennisbasis rond doelmatig burgerschapsonderwijs zijn met name de volgende vragen van belang. Om welke leerdoelen en inhoud zou het moeten gaan, en op welke pedagogische en didactische wijzen kunnen die effectief worden aangeboden, zodanig dat de beoogde leerdoelen worden gerealiseerd? Wat zijn de effecten van burgerschapsonderwijs op de kennis, houdingen en vaardigheden

die leerlingen zich eigen maken, in hoeverre verschillen scholen in de opbrengsten van het burgerschapsonderwijs, en wat zijn de kenmerken van scholen met relatief goede uitkomsten?

Hoewel de resultaten van een relatief korte periode van implementatie, ontwikkelwerk en evaluatieonderzoek onder een beperkte groep pionierende scholen niet anders dan bescheiden kunnen zijn, en onvoldoende om deze vragen afdoende te beantwoorden, is het niettemin zinvol een eerste balans op te maken. Dit boek wil daartoe een poging doen en brengt de opbrengsten samen van de inspanningen van scholen, ontwikkelaars en onderzoekers uit de eerste fase van de Alliantie Burgerschap, in de vorm van een weergave van de bevindingen voor wat betreft de ontwikkeling van het onderwijs en de resultaten van leerlingen. Op basis daarvan wordt tevens geprobeerd enkele lijnen te trekken, zowel voor wat betreft de kennis die deze inspanning hebben opgeleverd als de vragen die verdere aandacht vragen om te kunnen komen tot toereikend en relevant, effectief burgerschapsonderwijs in het funderend onderwijs, en de aanvullende maatregelen die wenselijk zouden kunnen zijn om dat onderwijs dichterbij te brengen.

Het boek bestaat uit vier delen.

I. Achtergrond en inkadering

In het eerste deel worden de voornaamste achtergronden en kaders geschetst, waarbinnen de verdere bespreking van de resultaten van schoolontwikkeling en opbrengstenonderzoek begrepen kan worden. Naast dit hoofdstuk, waarin de achtergrond in samenleving en beleid en het wettelijk kader werden samengevat, behoort ook het volgende hoofdstuk daartoe. In de bijdrage van *Veugelers* (hoofdstuk 2) wordt het begrip burgerschap nader verkend, en ingegaan op de niveaus die bij de uitwerking daarvan een rol spelen.

II. School- en onderwijsontwikkeling

Het tweede deel presenteert de resultaten wat betreft school- en onderwijsontwikkeling op het terrein van burgerschap, en omvat de hoofdstukken van *Hilbers, Dekkers & Dijkstra*, van *Bron & Thijs*, en

van *Bron, Veugelers & Van Vliet*. Deze bijdragen geven achtereenvolgens een beeld van het proces en de resultaten van schoolontwikkeling zoals dat in de afgelopen jaren binnen de scholenpanels burgerschap heeft plaatsgevonden (hoofdstuk 3), van het ontwikkelproces gericht op leerplanontwikkeling met betrekking tot burgerschap (hoofdstuk 4) en van de inhoudelijke resultaten daarvan in twee varianten van een leerplan (hoofdstuk 5).

III. Burgerschapscompetenties van leerlingen

Daarna verschuift het perspectief van het aanbod en proces van onderwijs naar de resultaten daarvan, in de vorm van hoofdstukken over de bij leerlingen gemeten opbrengsten van onderwijs. Het derde deel opent met hoofdstuk 6, waarin *Admiraal, Geboers, Geijssel & Ten Dam* een beeld geven van de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van leerlingen uit het scholenpanel basisonderwijs. Ook de bijdrage van *Ten Dam, Dijkstra, Geijssel, Ledoux & Van der Veen* richt zich op het basisonderwijs, maar maakt gebruik van landelijke gegevens en geeft een beeld van de burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs in relatie tot schoolfactoren ('maakt de school verschil?') (hoofdstuk 7). De bijdrage van *Geboers, Admiraal, Geijssel & Ten Dam* rapporteert de burgerschapscompetenties van de leerlingen op de scholen in het vmbo-panel (hoofdstuk 8). Daarna bespreken *Hilbers, Maslowski, Bosker & Dijkstra* de opbrengsten van de leerlingenmetingen in het havo/vwo-panel (hoofdstuk 9). Deze hoofdstukken, waarin de bij leerlingen gemeten burgerschapscompetenties centraal staan, hebben gemeenschappelijk dat gebruik is gemaakt van één meetinstrument, zodat het mogelijk is de resultaten uit de verschillende fasen en sectoren van onderwijs aan elkaar te relateren. Het derde deel van het boek sluit af met een bijdrage van *Van Weerden, Hemker, Oosterveld, Van der Schoot, Van Til & Wagenaar* waarin de resultaten van een door Cito uitgevoerd peilingsonderzoek naar het aanbod en de resultaten van burgerschapsonderwijs worden besproken (hoofdstuk 10).

IV. Verbreding en eerste balans

Het samenbrengen van de resultaten van enkele jaren school- en onderwijsontwikkeling en onderzoek naar de burgerschapscompetenties van leerlingen binnen de scholen uit de scholenpanels burgerschap en, voor zover beschikbaar, onderzoek onder andere groepen scholen in Nederland, maakt het mogelijk een eerste, zij het voorlopige balans op te maken van de kennis over de vormgeving van burgerschapsonderwijs en de burgerschapskennis, vaardigheden en houdingen van leerlingen. Er werd al opgemerkt dat het beschikbare materiaal betrekking heeft op een nog slechts relatief korte periode van ontwikkelwerk en evaluatieonderzoek op een relatief kleine groep scholen. Om dat beeld verder aan te vullen en te toetsen aan inzichten gebaseerd op internationale gegevens, betreft het laatste deel van het boek daarbij ook kennis uit vergelijkend en literatuuronderzoek. Gebaseerd op gegevens uit de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) vergelijken *Maslowski, Naayer & Van der Werf* de burgerschapsprestaties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland met die in andere landen (hoofdstuk 11). In de bijdrage van *Geboers, Geijssel, Admiraal & Ten Dam* wordt een overzicht gegeven van de kennis uit internationaal onderzoek naar effecten van burgerschapsonderwijs op de burgerschap van leerlingen (hoofdstuk 12).

Met de verbreding van de inzichten en ervaringen zoals opgedaan in de scholenpanels burgerschap met internationale theoretische en empirische kennis in deze hoofdstukken, is de vloer gelegd en wordt geprobeerd een eerste balans op te maken. Daarvoor worden twee lijnen gevolgd. In de bijdrage van *Hooghoff & Bron* staat de inhoudelijke ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs centraal, en worden op basis van de inzichten uit de scholenpanels burgerschap en met gebruikmaking van de wijdere kennis zoals in de eerdere hoofdstukken bijeengebracht, voorstellen gepresenteerd voor de verdere ontwikkeling van inhouden en aanpakken voor burgerschapsonderwijs, en voor de organisatorische aspecten daarvan (hoofdstuk 13). Het boek besluit met de bijdrage van *Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam* (hoofdstuk 14) waarin de stand van zaken wordt opgemaakt en een beschouwing wordt gegeven van de voortgang van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in het funderend onderwijs, met aan-

dacht voor de vragen die aandacht behoeven en de condities die nodig zijn voor aansprekend en effectief burgerschapsonderwijs.

1.8. Alliantie Burgerschap

De inzichten die in dit boek worden gepresenteerd zijn in belangrijke mate gebaseerd op de inspanningen van een beperkte groep scholen, die zich in schooljaar 2006/2007 commiteerden aan een meerjarig traject gericht op ontwikkeling en evaluatie van burgerschapsonderwijs. Het van kracht worden van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap op 1 februari 2006, gecombineerd met het inzicht dat er weinig kennis beschikbaar is die gebruikt kan worden om een doelgerichte en effectieve invulling van dat onderwijs op te baren, leidde ertoe dat een groep scholen en een aantal organisaties de handen ineensloegen om samen te investeren in de productie van kennis, gebaseerd op een gecombineerd programma van schoolontwikkeling en wetenschappelijk onderzoek.

De Alliantie Burgerschap die uit dit initiatief ontstond, stelde zich tot doel bij te dragen aan het inzicht in de wijze waarop scholen in de praktijk van het onderwijs invulling geven aan de opdracht om burgerschap te bevorderen, en de ontwikkeling te volgen die scholen daarin doormaken. Het ging de Alliantie om inzicht in de leerprestaties van leerlingen op het domein van burgerschap, in het proces van implementatie en ontwikkeling zoals dat op scholen plaatsvindt, en in de aanpakken en werkwijzen die daarbij zijn gevolgd.

Deelnemende scholen

De scholen in de Alliantie Burgerschap zijn onderdeel van het scholenpanel basisonderwijs, het scholenpanel VMBO of het scholenpanel HAVO/VWO. Het betreft respectievelijk dertien, twaalf en elf scholen. De samenstelling van de scholenpanels was gebaseerd op een judgement sample, waarvoor actieve implementatie van burgerschap dan wel het voornemen daarmee van start te gaan, spreiding over het land, schoolgrootte, denominatie en de samenstelling van de leerlingenpopulatie de voornaamste criteria vormden. Op basis van bij de deelnemende organisaties beschikbare informatie werd een lijst

scholen opgesteld die voor deelname aan de scholenpanels werden benaderd. Van de benaderde scholen bleek ongeveer een derde deel geïnteresseerd en in de gelegenheid om een meerjarige verbintenis aan te gaan. De afspraken omvatten de door de scholen voorgenomen implementatie en ontwikkeling van burgerschapsonderwijs, ondersteuning van het proces door SLO, bereidheid tot medewerking aan regelmatig evaluatieonderzoek en het ontvangen van feedback op basis daarvan.

Dataverzameling

De dataverzameling startte in schooljaar 2007/2008 en betrof metingen in dat en de twee daarop volgende schooljaren. In totaal ging het dus om drie metingen, waarvan de laatste plaatsvond in schooljaar 2009/2010. De gegevensverzameling richtte zich op het verloop van het implementatie en ontwikkelingsproces op de scholen, en op de meting van burgerschapscompetenties van leerlingen.

De monitoring van de schoolontwikkeling is uitgevoerd door de Inspectie van het Onderwijs, in de vorm van vragenlijstonderzoek en onderzoeken op de scholen en concentreerde zich op het eerste en laatste jaar, met een beperkte tussentijdse meting op een deel van de scholen in 2008/2009. Hoofdstuk 3, en tot op zekere hoogte ook de hoofdstukken 4, 5 en 13 maken van deze gegevens gebruik.

De meting van de burgerschapscompetenties van de leerlingen op de scholen in de scholenpanels richtte zich op verschillende aspecten van burgerschap, zowel voor wat betreft kennis, attitude, vaardigheid als reflectie. Daarbij werden verschillende dimensies bestreken, te weten democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. De metingen zijn uitgevoerd in de eerste en derde klassen van de scholen voor voortgezet onderwijs, en in de groepen zeven en acht van de basisschool. Het betreft gegevens van in totaal circa 4800 leerlingen op 36 scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Verdere informatie over de gebruikte designs is te vinden in de betreffende hoofdstukken. De databestanden die met deze gegevens zijn opgebouwd vormen de primaire basis voor de analyses in de hoofdstukken 6, 8 en 9.

Deelnemende organisaties

De combinatie van implementatieonderzoek, ontwikkelwerk, evaluatieonderzoek en monitoring vraagt omvangrijke inspanningen en expertise op uiteenlopende terreinen. Deze kon worden gerealiseerd door samenwerking van verschillende organisaties binnen de Alliantie Burgerschap, in aanvulling op de binnen de Alliantie participerende scholen. Deze organisaties droegen, naast de uitvoering van genoemde activiteiten, in gezamenlijkheid zorg voor de organisatie van de scholenpanels⁴, de coördinatie van de dataverzameling en rapportage naar de scholen, en voor organisatie van de scholenconferenties op verschillende momenten tijdens het proces. De bijdrage van de aan de Alliantie deelnemende universiteiten (Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit van Amsterdam en de Universiteit voor Humanistiek) betrof ontwikkelwerk en onderzoek rond curriculumontwikkeling, toetsontwikkeling en opbrengstevaluatie. De Inspectie van het Onderwijs richtte zich op monitoring van de schoolontwikkeling. De ondersteuning en begeleiding van de implementatie en onderwijsontwikkeling rond burgerschap was, samen met het secretariaat van de Alliantie, in handen van SLO. De Alliantie werd later uitgebreid met Cito, die werkte aan een peiling van het aanbod en de opbrengsten van burgerschapsonderwijs.⁵

De doelen die de Alliantie Burgerschap zich heeft gesteld zijn niet zonder ambitie, en zowel de scholen als organisaties stapten in een avontuur met onbekende afloop. Nu, ruim vier jaar later, laten de bijdragen in dit boek de resultaten zien die de eerste fase van de Alliantie Burgerschap heeft opgeleverd.

4 De dagelijkse organisatie van de scholenpanels was in handen van enkele coördinatoren, te weten Jeroen Bron (scholenpanel baso), Maartje van der Niet en Ellen Geboers (scholenpanel vmbo) en Gabriëlle Hilbers (scholenpanel havo/vwo).

5 Vanuit de verschillende organisaties namen de volgende onderzoekers, ontwikkelaars en inspecteurs deel aan de Alliantie Scholenpanels Burgerschap: prof.dr. Roel Bosker (RUG), Jeroen Bron (SLO), prof.dr. Geert ten Dam (UvA), dr. Anne Bert Dijkstra (Inspectie van het Onderwijs), Ellen Geboers MSc (UvA), dr. Femke Geijssel (UvA), Gabriëlle Hilbers MSc (Inspectie van het Onderwijs/RUG), drs. Hans Hooghoff (SLO), dr. Ralf Maslowski (RUG), Maartje van der Niet MSc (UvA), prof.dr. Wiel Veugelers (Universiteit Humanistiek, UvA) en drs. Jan van Weerden (Cito). Prof.dr. Jules Peschar (em. RUG) is als onafhankelijk voorzitter aan de Alliantie verbonden. Het secretariaat wordt verzorgd door SLO.

LITERATUUR

- Bridges Karr, L., Meijs, L.C.P.M., & Roza, L. (2010). *De praktijk leert: Een uitgebreide tussenstand na 2 jaar invoering van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van ocw.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In P. Schnabel e.a. (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en cultureel rapport 2008* (pp. 170-205). Den Haag: SCP.
- Dijkstra, A.B., Hofstra, J., Oudenhoven, J.P. van, Peschar, J.L., & Wal, M. van der (2004). *Oud gedaan, jong geleerd? Een studie naar de relaties tussen hechtingsstijlen, competenties, evln-intenties en sociale cohesie*. Amsterdam: Aksant.
- Helden, A. van, & Allewijn, E. (2004). *Citizenship – made in Europe: living together starts at school*. Den Haag: Ministry of Education, Culture and Sciences.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. Staatscourant 2006, 128.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). Herziening normering Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie. Staatscourant 2008, 21.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998). Besluit Kerndoelen Basisonderwijs 1998. Staatsblad 1998, 354. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005a). Wet van 9 december 2005, houdende opneming () de verplichting van scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Staatsblad 2005, 678. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005b). Memorie van Toelichting bij de Wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra én de Wet op het voortgezet onderwijs in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie. Tweede Kamer 2004-2005, 29959 nr 3.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). Besluit van 13 januari 2006 tot vaststelling van het tijdstip van inwerkingtreding de Wet van 9 december 2005 houdende (...) de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. Staatsblad 2006, 36. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Onderwijs met ambitie. Samen werken aan de kwaliteit in het voortgezet onderwijs. Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011*. Den Haag: Ministerie ocw.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Trends in beeld 2010. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie ocw.
- Onderwijsraad (2002). *Vaste grond onder de voeten. Een verkenning inzake artikel 23 Grondwet*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Onderwijs en sociale samenhang; een stand van zaken*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Richtpunten bij onderwijsagenda's*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1996). *Eindrapport*. Enschede: SLO.
- Schuitema, J.A., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- SCP (2004). *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel Rapport 2004*. Den Haag: SCP.
- Wesselingh, A., Dijkstra, A.B., & Peschar, J.L. (2002). Onderwijs in de civil society. In Onderwijsraad. *Rondom Onderwijs* (pp. 135-169). Den Haag: Onderwijsraad.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2003). *Waar-den, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch of-fensief*. Den Haag: WRR.