Amsterdam University of Applied Sciences

Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen

lessen uit wetenschap en praktijk

Author(s)
Nieuwelink, Hessel; Boogaard, Marianne; Dijkstra, Anne Bert; Kuiper, Els; Ledoux, Guuske

Publication date
2016

Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen: lessen uit wetenschap en praktijk*. Kohnstamm Instituut.

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 contact the library: https://www.amsterdamuas.com/library/contact, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Download date:15 Nov 2026

Creating Tomorrow

KOHNSTAMM INSTITUUT

Hogeschool van Amsterdam

Universiteit van Amsterdam

Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen

HESSEL NIEUWELINK - HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM

MARIANNE BOOGAARD - KOHNSTAMM INSTITUUT

ANNE BERT DIJKSTRA – UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

ELS KUIPER - KOHNSTAMM INSTITUUT

GUUSKE LEDOUX - KOHNSTAMM INSTITUUT

Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen

Lessen uit wetenschap en praktijk

HESSEL NIEUWELINK - HOGESCHOOL VAN AMSTERDAM

MARIANNE BOOGAARD - KOHNSTAMM INSTITUUT

ANNE BERT DIJKSTRA – UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

ELS KUIPER - KOHNSTAMM INSTITUUT

GUUSKE LEDOUX - KOHNSTAMM INSTITUUT

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G.
Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen.
Lessen uit wetenschap en praktijk.
Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
(Rapport 967, project 10707)

ISBN 978-94-6321-028-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek onder de titel 'Integratie van burgerschap in het curriculum' projectnummer 405-15-725

Uitgave en verspreiding:
Kohnstamm Instituut
Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam
Tel.: 020-525 1226
www.kohnstamminstituut.uva.nl
© Copyright Kohnstamm Instituut, 2016.
© Copyright 2016: Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G.

Inhoudsopgave

Inleiding 1

Deel 1 Onderzoek naar burgerschap van jongeren en burgerschapsonderwijs 5
- 1.1 Wat is burgerschap? 5
- 1.2 Onderwijs en burgerschap 7
- 1.3 Empirisch onderzoek naar burgerschap 9
- 1.4 Sociale omgeving en de vorming van burgerschap 12
- 1.5 De rol van de school 14
- 1.6 In grote lijnen 22

Deel 2 Schoolportretten 25
- 2.1 Portret 1 Prinseschool - Enschede 27
- 2.2 Portret 2 Al Ihsaan - Lelystad 35
- 2.3 Portret 3 Statenschool - Dordrecht 43
- 2.4 Portret 4 Minkema College (afdeling havo/vwo) - Woerden 49
- 2.5 Portret 5 Praktijkschool De Einder – Den Haag 55
- 2.6 Portret 6 Haarlem College (vmbo) – Haarlem 65

Deel 3 Aanknopingspunten voor burgerschapsonderwijs 73
- 3.1 Inleiding 73
- 3.2 De inrichting van burgerschapsonderwijs: aanknopingspunten voor scholen 74
- 3.3 Aandachtspunten voor burgerschapsonderwijs 81

Samenvatting 87

Referenties 91

Appendix 97

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut 99

Inleiding

Burgerschapscompetenties zijn van toenemend belang voor maatschappelijk succes en maatschappelijke ontwikkeling (Dijkstra, 2012). Van onderwijs wordt een belangrijke bijdrage verwacht aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van jongeren en scholen voor basis- en voortgezet onderwijs zijn wettelijk verplicht hieraan aandacht te besteden. Burgerschap en burgerschapsvorming zijn echter veelzijdige begrippen. Ze omvatten meerdere componenten en er worden uiteenlopende invullingen aan gegeven. Dat maakt burgerschapsonderwijs tot een uitdagende opgave. De onderwijsinspectie wijst op de beperkte doelgerichtheid van het burgerschapsonderwijs op veel scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2014), mogelijk veroorzaakt doordat scholen onvoldoende weten wat goede invullingen zijn of wat van hen verwacht wordt (zie ook Onderwijsraad, 2012; Geijsel et al, 2014). Omdat burgerschap betrekking heeft op houdingen, vaardigheden, kennis en reflectie zijn er verschillende soorten leeractiviteiten nodig. Het schoolklimaat en het pedagogisch handelen spelen een rol én de leerinhoud. Dat is niet altijd gemakkelijk en vraagt van de school visie, sturing en kennis. Om burgerschapsonderwijs doelgerichter en concreter te maken hebben scholen handvatten nodig. Deze studie wil daaraan bijdragen.

Opbouw

Deze studie combineert kennis uit de wetenschappelijke literatuur met voorbeelden uit de praktijk van het burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Het doel is tweeledig:

- Het geven van inzicht in mechanismen binnen de school die kunnen bijdragen aan versterking van de burgerschapscompetenties van leerlingen;
- Het geven van voorbeelden die illustreren hoe deze mechanismen in het onderwijs vorm krijgen.

Voor het eerste doel is een literatuurstudie uitgevoerd. Gebaseerd op de resultaten van het literatuuronderzoek en gesprekken met experts voor verdere toespitsing daarvan, zijn vervolgens op zes scholen casestudies uitgevoerd. De scholen zijn zo geselecteerd dat hun portretten praktijkuitwerkingen laten zien van de mechanismen uit de literatuur.
De studie is als volgt opgebouwd. Deel 1 beschrijft de inzichten uit de internationale wetenschappelijke onderzoeksliteratuur. Deel 2 bestaat uit portretten van de zes scholen. In deel 3 blikken we terug en verbinden we de kennis uit de literatuur met de voorbeelden uit de praktijk. Tot slot trekken we op basis van die verbinding tussen theorie en praktijk enkele lessen over de 'knoppen' waaraan scholen bij de invulling van burgerschapsonderwijs kunnen draaien.

Verantwoording
De literatuurstudie is gebaseerd op *peer reviewed* publicaties. Voor de keuze daarvan is gebruik gemaakt van drie strategieën. Ten eerste is een literatuursearch uitgevoerd binnen relevante databases op de begrippen *citizenship education*, *civic education*, *effectiveness* en *review* (en combinaties daarvan). Ten tweede is gebruik gemaakt van recente systematische wetenschappelijke literatuurreviews over deze onderwerpen (Geboers et al. 2013; Schuitema et al. 2009; Manning & Edwards, 2014). Ten derde is een sneeuwbalmethode toegepast, gebaseerd op verwijzingen naar onderzoek in studies die uit de twee eerste stappen naar voren waren gekomen en andere recente overzichten (Dijkstra, 2012; Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016).
Ook is de kennis van experts op het terrein van burgerschapsonderwijs benut (zie Appendix). Aan hen werd onder meer de vraag voorgelegd of zij de door de auteurs voorgestelde benadering van burgerschap herkenbaar en logisch vinden. Ook zijn zij geraadpleegd over de begrippen en termen om met schoolleiders, docenten en leerlingen over de thematiek van burgerschaps-onderwijs te spreken. Verder is de selectie van scholen voor de casestudies met de experts besproken.

Die selectie van scholen richtte zich op onderwijspraktijken die kunnen gelden als uitwerkingen van relevante mechanismen voor burgerschapsonderwijs, om deze vanuit de praktijk dichterbij te brengen. Er is gezocht naar variatie in onderwijstype, denominatie, leerlingenpopulatie en spreiding over Nederland. We willen daarmee illustreren dat het, ondanks verschillen in vorm en context, goed mogelijk is de mechanismen voor burgerschapsonderwijs in de praktijk vorm te geven. We hopen dat de portretten scholen in uiteenlopende situaties inspireren bij de inrichting van effectief burgerschapsonderwijs.
Of dat gelukt is, is aan de lezer om te beoordelen. Aan de gastvrijheid en bereidheid van alle betrokkenen op de geportretteerde scholen aan het onderzoek mee te werken, heeft dat in elk geval niet gelegen. We waren niet alleen welkom en konden zonder enige beperking kennismaken met de school, maar de onderzochte scholen waren zonder uitzondering bereid openhartig te spreken over hun ervaringen met de invulling van burgerschapsonderwijs. We zijn de scholen dan ook veel erkentelijkheid verschuldigd voor hun deelname aan deze studie.

Deel 1 Onderzoek naar burgerschap van jongeren en burgerschapsonderwijs

De afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar burgerschap van kinderen en jongeren en effecten van onderwijs op burgerschap. In dit deel beschrijven we een aantal van de inzichten uit die onderzoeken die van belang zijn voor de vormgeving van burgerschapsonderwijs.

1.1 Wat is burgerschap?

Burgerschap is een begrip dat verwijst naar het maatschappelijk functioneren van mensen. Burgerschap gaat over de manieren waarop individuen zich verhouden tot anderen en gemeenschappen, en daarmee over omgaan met verschillen, diversiteit, sociale cohesie en solidariteit. Daarnaast gaat burgerschap over de verhouding tussen individuen, autoriteiten en instituties. Hierbij spelen aspecten als democratie, invloed en mensenrechten een belangrijke rol (Eidhof et al., 2016; Nieuwelink, 2016; Shils, 1991; Van Gunsteren, 1998). Voor kinderen en jongeren wordt burgerschap wel omschreven als een begrip dat uiteenlopende sociale taken omvat: omgaan met verschillen, omgaan met conflicten, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. De breedte van het begrip wordt verder duidelijk wanneer gekeken wordt naar de componenten waar burgerschap betrekking op heeft: kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en gedragingen van mensen (Geijsel et al., 2012).
Burgerschap is niet alleen een competentie die of gedrag dat voor mensen betekenis heeft wanneer zij volwassen zijn. De omschrijving hiervoor laat zien dat het iets is dat voor kinderen en jongeren al op jonge leeftijd speelt. Van jongs af aan komen mensen met anderen in aanraking die verschillende

achtergronden, wensen en ideeën hebben. Hoe moeten zij daarmee omgaan? Kinderen ervaren daarnaast situaties waar onderlinge solidariteit speelt. Wanneer help je iemand wel en wanneer doe je dat niet? Wat doe je als je een regel onrechtvaardig vindt? Op school, in sportverenigingen en ook thuis krijgen kinderen en jongeren verder te maken met allerlei autoriteiten en regels (ouders, leraren en trainers) of met keuzes en oplossingen waarmee zij het niet altijd eens zijn. In die situatie speelt voor hen de vraag of zij daar iets aan willen doen en op welke manier dat dan moet gebeuren. Naarmate hun leefwereld groter wordt, komen kinderen vaker in situaties waar er andere regels zijn dan zij gewend zijn en moeten zij hiermee leren omgaan: dagelijkse kwesties die ook raken aan waar het bij burgerschap over gaat. Daarmee is burgerschap voor kinderen en jongeren niet alleen iets van later maar ook zeker iets van nu (zie ook Lawy & Biesta, 2006).

Democratisch burgerschap heeft betrekking op democratische en maatschappelijke waarden. Over welke waarden van belang zijn, bestaat een grote mate van overeenstemming tussen bijvoorbeeld voor docenten, schoolleiders, opiniemakers en beleidsmakers (Dijkstra, 2012). Er is consensus over dat burgerschapsonderwijs gericht zou moeten zijn op het bijbrengen van democratische gezindheid, tolerante houdingen, respectvolle omgang met elkaar, bereidheid om te participeren in de samenleving en het onderschrijven van mensenrechten. Dat betekent niet, dat niet ook verschillende accenten worden gezet over wat goed burgerschap is en welke betekenissen en inhouden dat zou moeten hebben. Hoewel bevordering van doelen als democratie en mensenrechten op breed draagvlak kan rekenen, kan verschillend worden gedacht over de wenselijke vorm van democratie, over hoeveel participatie en diversiteit gewenst zijn, of over hoe individuen zich verhouden tot gemeenschappen. Een klassieke tegenstelling is die tussen vrijheid en gelijkheid: is individuele vrijheid het meest nastrevenswaardig of moet de nadruk liggen op gelijkheid? Er zijn benaderingen van burgerschap die meer nadruk leggen op het belang van de gemeenschap, terwijl andere nadruk leggen op individualiteit, diversiteit als waardevol zien en ‘kritische’ participatie voorstaan (bijv. Eidhof et al., 2016; Geijsel et al., 2012; Leenders, Veugelers & De Kat, 2008; Miller, 2000; Nieuwelink, 2016; Van Gunsteren, 1998; Westheimer, 2015; Westheimer & Kahne, 2004;). Burgerschap is kortom een veelzijdig begrip, dat meerdere dimensies omvat en waarbinnen verschillende conceptualiseringen mogelijk zijn.

Samenvattend kan gesteld worden dat in het begrip burgerschap de volgende elementen tot uitdrukking komen:

- *Componenten:* burgerschap gaat over kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en gedragingen;
- *Domeinen:* burgerschap heeft betrekking op het sociale, maatschappelijke en politieke domein, in het bijzonder waar het gaat om omgaan met individuele en collectieve belangen;
- *Normativiteit:* burgerschap kent een gedeelde (morele) kern, maar ook verschillende accenten en invullingen, die samenhangen met intrinsiek spanningsvolle concepten (zoals gemeenschap-individu, vrijheid-gelijkheid) etc.
- *Contextafhankelijk:* burgerschap krijgt vorm in specifieke contexten en hangt daarmee in de context van het onderwijs samen met kenmerken van de leefwereld van jongeren.

Wanneer een school een visie op burgerschap ontwikkelt en deze vertaalt naar leerdoelen, onderwijsinhouden en een aanpak om deze in het onderwijs vorm te geven, is het van belang deze elementen te verdisconteren. Dat is zeker het geval in de Nederlandse context, waar scholen een grote mate van vrijheid genieten om zelf tot invullingen te komen en weloverwogen keuzes moeten maken over de manier waarop zij burgerschap benaderen en de doelen en inhouden die ze daarbij voorop stellen (Onderwijsraad, 2012). Het belang daarvan neemt verder toe naarmate de maatschappelijke opdracht van de school meer aandacht vraagt (Platform Onderwijs2032, 2016).

1.2 Onderwijs en burgerschap

Burgerschapscompetenties zijn niet zomaar aanwezig. Kinderen en jongeren moeten de gelegenheid hebben zich in dit opzicht te ontwikkelen. Rond het eind van het vorige millennium werd de roep om meer aandacht voor burgerschap in het onderwijs sterker. Dat heeft vervolgens geleid tot het vaststellen van burgerschapsdoelen voor het onderwijs in Nederland en andere Europese landen (Eurydice, 2012). Ook bij maatschappelijke spanningen, zoals rondom thema's als vluchtelingen, radicalisering, terrorisme en populisme, wordt vaak naar het onderwijs gewezen. Juist in tijden van toenemende tegenstellingen wordt het van belang geacht dat leerlingen democratisch burgerschap aanleren (De Winter, 2011; Nieuwelink, 2016).
Ook vanuit sociale en politieke gelijkheid geredeneerd kan gesteld worden dat burgerschapsonderwijs belangrijk is. Het idee dat alle kinderen en jongeren

gelijke kansen moeten hebben wordt breed gedeeld, ook als het gaat om participatie in de samenleving (Biesta, 2012; Janmaat 2008; Nieuwelink, 2016). Onderwijs is bij uitstek het middel waarmee getracht kan worden alle kinderen en jongeren een set van competenties te bieden zodat zij in de samenleving kunnen participeren. Daarbij wordt soms bepleit dat het onderwijs compenserend zou moeten werken. Zeker degenen die in andere sociale contexten (zoals binnen de familie of in de peergroup) niet de mogelijkheden aangereikt krijgen om positieve ervaringen met burgerschapsvraagstukken op te doen, zouden dat op school aangeboden moeten krijgen (cf. Janmaat, 2008; Nieuwelink, 2016; Veugelers, 2009, Van de Werfhorst, 2014). Daarbij is het overigens van belang oog te houden voor de assumpties achter het beroep op de school. Zo'n bijdrage veronderstelt immers dat het effect van onderwijs voldoende krachtig is te midden van allerlei andere invloeden, dat dit effect gedurende langere tijd blijft bestaan, en dat gedrag later in de levensloop beïnvloed wordt door eerder verworven competenties (zie Dijkstra et al., 2004).

Sinds 2006 bestaan er in Nederland verplichtingen voor scholen ten aanzien van burgerschapsonderwijs. Deze zijn omschreven in de sectorwetten van primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, en in de daaraan gerelateerde kerndoelen. Scholen dienen een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het burgerschap van hun leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2014). In Nederland heeft de overheid deze taak globaal omschreven. Het gaat om een inspanningsverplichting die bepaalt dat scholen burgerschap moeten bevorderen, maar scholen vrijlaat in de mate waarin en manier waarop ze daaraan invulling geven (Dijkstra, El Khayati & Vosse, 2014).
In overeenstemming met de verscheidenheid aan invullingen van het begrip burgerschap, kan ook burgerschapseducatie allerlei invullingen krijgen. De nadruk kan gelegd worden op individualiteit of juist op de gemeenschap, op aanpassing aan de gemeenschap of juist op het ontwikkelen van een eigen perspectief op het grotere geheel (vgl. Leenders et al., 2008; Westheimer & Kahne, 2004; Westheimer, 2015). Het blijkt voor scholen niet altijd gemakkelijk om onderwijs rondom burgerschap vorm te geven. Zo concludeert de onderwijsinspectie in de jaarlijkse Onderwijsverslagen al geruime tijd dat er weinig ontwikkeling is, dat burgerschapsonderwijs veelal weinig planmatig en resultaatgericht is, en dat scholen geen inzicht hebben in de resultaten van wat ze doen (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2010, 2014). Onderzoek laat verder

zien dat leerlingen in scholen voor voortgezet onderwijs nog weinig ervaring opdoen met burgerschap en weinig leren over de complexiteit van democratisch burgerschap (Nieuwelink, 2016; Nieuwelink et al., 2016a). De Onderwijsraad (2012) adviseerde dan ook om nader te verduidelijken waarop burgerschapsonderwijs zich zou moeten richten.

1.3 Empirisch onderzoek naar burgerschap

Bij het uitwerken van burgerschapsonderwijs in school is het zinvol om rekening te houden met wat bekend is over burgerschap van jongeren, welke socialiserende actoren een rol spelen bij de ontwikkeling daarvan en, vooral, hoe de school kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren. Hieronder bespreken we de inzichten uit empirisch onderzoek op deze terreinen.

Burgerschap van kinderen en jongeren
Zoals aangegeven omvat burgerschap verschillende elementen. Zo gaat het in ieder geval over *kennis* van jongeren en over hun houdingen en hun vaardigheden.
De meeste studies naar burgerschap gaan over leerlingen in het voortgezet onderwijs. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar het burgerschap van jongere leerlingen. Ook richt veel onderzoek zich op kennis en houdingen van jongeren ten opzichte van onderwerpen die relatief ver van hen afstaan en voor hen nog weinig betekenisvol zijn, zoals politieke instituties, concepten en politieke actoren (bijv. parlement, politieke partijen, democratie en EU). Studies verspreid over een lange periode en verschillende landen, laten zien dat de kennis van jongeren over burgerschap veelal beperkt is (Schulz et al., 2010; Torney et al., 1975; Torney-Purta et al., 2001), zeker wanneer het gaat om meer abstracte onderwerpen zoals politieke instellingen en concepten als democratie. Nederlandse jongeren zijn daarop geen uitzondering (Schulz et al., 2010). Een internationaal vergelijkende studie laat zien dat substantiële groepen jongeren (zeer) weinig kennis over burgerschap hebben. Jongeren hebben bijvoorbeeld moeite om aan te geven wat het doel van een publiek debat kan zijn en vinden het lastig om mensenrechten te herkennen (Schulz et al., 2010; Maslowski et al., 2012). Een studie onder leerlingen op Nederlandse basisscholen laat zien dat zij het lastig vinden om aan te geven wat als een

politiek probleem gezien kan worden of om actoren in een rechtsgang van elkaar te onderscheiden (Wagenaar, Van der Sloot & Hemker, 2011).
Hoewel het met de burgerschapskennis van kinderen en jongeren niet al te positief gesteld is, blijkt tegelijkertijd uit veel studies dat zij wel een positieve *attitude* hebben ten opzichte van burgerschap en democratie. Eén studie laat bijvoorbeeld zien dat jongeren in veel landen, en ook in Nederland, in overgrote meerderheid centrale aspecten van democratisch burgerschap steunen, zoals tolerantie, vrijheid van meningsuiting, politieke rechten en het houden van verkiezingen (Schulz et al., 2010). Ander onderzoek toont aan dat jongeren in Canada, China en Nederland voorkeuren hebben voor democratie en democratische vormen van besluitvorming, zoals meerderheidsbesluiten, consensusvorming of deliberatie en niet of veel minder neigen naar alternatieve vormen (bijv. aristocratie, autocratie, theocratie) (Helwig, 1999; Helwig, Arnold, Tan& Boyd, 2003; Helwig & Turiel, 2002; Nieuwelink et al., 2016b). Vergelijkenderwijs valt echter op dat Nederlandse jongeren relatief kritisch staan ten opzichte van gelijke rechten voor migranten (Maslowski et al., 2012; Schulz et al., 2010).
Met betrekking tot politieke en maatschappelijke *participatie* scoren Nederlandse jongeren iets lager dan het internationaal gemiddelde. Hoewel bijvoorbeeld een relatief grote groep zegt weleens te hebben deelgenomen aan een geldinzameling voor een goed doel, geven Nederlandse jongeren minder vaak dan hun leeftijdgenoten in andere landen aan dat zij lid zijn van een mensenrechtenorganisatie, een milieuorganisatie of een jongerenbeweging van een politieke partij (Schulz et al., 2010). Participatie in de meer politieke aspecten van burgerschap lijkt dus minder vaak voor te komen onder Nederlandse jongeren.
Onderzoek richt zich ook op de wijze waarop jongeren hun eigen burgerschapsvaardigheden inschatten. Een Nederlandse studie laat bijvoorbeeld zien dat jongeren gemiddeld genomen menen dat zij in redelijke mate relevante vaardigheden bezitten. Zij achten zichzelf redelijk goed in staat om hun eigen mening te formuleren, anderen te laten uitspreken, een oplossing te bedenken waar iedereen tevreden mee is en rekening te houden met anderen (Geijsel et al., 2012; Ledoux et al., 2011).

Verschillen tussen kinderen en jongeren
Jongeren verschillen onderling substantieel in de burgerschapscompetenties die zij bezitten. Deze verschillen lopen onder andere langs de lijnen van sociaal

milieu, het opleidingstype dat zij volgen, sekse en etniciteit. Kinderen en jongeren uit hogere sociaaleconomische milieus hebben bovendien een positievere inschatting van de mogelijkheden om een bijdrage te leveren aan de samenleving, meer burgerschapskennis en geven in grotere mate aan te verwachten te gaan stemmen als zij 18 jaar zijn (Gniewosz & Noack, 2008; Geijsel et al., 2012; Keating, Kerr, Benton, Mundy & Lopes, 2010; Schulz et al., 2010). Andere studies laten verder zien dat jongeren in hogere opleidingstypen (havo of vwo) positievere houdingen hebben, hun vaardigheden hoger inschatten en meer kennis hebben over burgerschap (Geijsel et al, 2012; Ledoux et al., 2011). Jongeren in hogere opleidingstypen geven ook vaker dan hun leeftijdsgenoten in lagere opleidingstypen aan te zullen gaan participeren in de politiek, zijn meer geïnteresseerd in politieke en maatschappelijke vraagstukken, onderschrijven het belang van tolerantie en zijn beter in staat om een omschrijving te geven van complexe begrippen als democratie. Deze patronen zijn terug te vinden in veel verschillende landen en ook in Nederland (Gaiser et al., 2003; Torney-Purta, 2002; Eckstein, Noack, & Gniewosz, 2012; Gaiser & De Rijke, 2008; Vollebergh, Iedema, & Raaijmakers, 2001; Elchardus, Herbots, & Spruyt, 2013; Nieuwelink, 2016). Echter, in sommige landen (zoals Finland en Denemarken) zijn de verschillen tussen leerlingen wat betreft hun burgerschapskennis aanzienlijk kleiner dan in Nederland, zo blijkt uit internationaal vergelijkend onderzoek. In Nederland zijn de verschillen aanzienlijk en lopen ze ook langs de lijnen van opleidingstype (Maslowski et al., 2012; Schulz et al., 2010). Dat overigens niet altijd in de verwachte richting. Zo laat recent onderzoek zien dat jongeren in het vmbo naarmate zij ouder worden meer vasthouden aan complexe redeneringen over burgerschapsvraagstukken dan hun leeftijdsgenoten in het vwo. Die laatsten redeneerden op 16-jarige leeftijd vanuit één perspectief en lieten conflicterende principes buiten beschouwing (Nieuwelink, 2016.)
Ook tussen jongens en meisjes worden verschillen gevonden. Historisch gezien werd burgerschap, en zeker de politieke aspecten daarvan, vooral gezien als iets waar vooral jongens zich op richten (bijvoorbeeld Greenstein, 1965; Hess & Torney, 1967; Langton & Jennings, 1968). Recente studies laten echter zien dat dit beeld aan het veranderen is. Uit een internationale ICCS-studie komt naar voren dat in veel landen meisjes meer burgerschapskennis bezitten dan jongens, een verschil dat in Nederland overigens niet significant is (Maslowski et al., 2012; Schulz et al., 2010). In een Nederlandse studie blijken meisjes echter hoger te scoren op zowel houdingen, vaardigheden, kennis als reflecties

omtrent burgerschap (Geijsel et al., 2012; Ledoux et al., 2011). De benaderingen van burgerschap van meisjes en jongens verschillen ook. Meisjes zijn vaker geneigd om aangepast gedrag te vertonen, meer gericht op goede relaties met anderen en op het betrekken van anderen bij het vinden van oplossingen (Geijsel et al., 2012; Nieuwelink, 2016). Jongens leggen meer nadruk op actief zijn in de samenleving (opkomen voor de eigen mening en politiek actief zijn), op het volgen van correcte procedures en op het winnen van een discussie (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002; Geijsel et al., 2012; Nieuwelink, 2016; Schulz et al., 2010).
Ook etniciteit is een factor die een rol lijkt te spelen bij verschillen tussen jongeren. Verschillende studies laten zien dat jongeren met een migratie-achtergrond positiever staan ten opzichte van burgerschapswaarden dan hun autochtone leeftijdsgenoten. Zij onderschrijven tolerantie in grotere mate en zijn meer sociaal geëngageerd. Aan de andere kant lijken deze jongeren minder burgerschapskennis te bezitten (Geijsel et al., 2012; Janmaat, 2008; Schmidt, Shumow, & Kackar, 2007; Schulz, et al., 2010; Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2007).

1.4 Sociale omgeving en de vorming van burgerschap

Jongeren groeien op in een dynamische omgeving. Verschillende mensen beïnvloeden hun denken en handelen. In eerste instantie zijn het de ouders die hun eigen perspectief op de wereld meegeven aan hun kinderen, later komt daar het wereldbeeld van vrienden en leeftijdgenoten bij. Voor adolescenten vervullen ook (sociale) media een belangrijke rol in hun socialisatie als burger. In dit krachtenveld is het de taak van scholen om jongeren over burgerschap te leren en dat is niet altijd gemakkelijk, zeker niet wanneer de opvattingen van ouders, vrienden en docenten uiteenlopen (bijv. Amna, 2012; Easton & Dennis, 1967; Flanagan, 2013; Jennings, 2007; Sapiro, 2004; Sears & Levy, 2003).
Kinderen en jongeren leren burgerschap vooral via interacties met anderen. Ook al hebben jongeren weinig direct contact met politieke instituties, toch ontwikkelen zij daarover denkbeelden en houdingen. Dit komt doordat zij ook in het alledaagse leven ervaringen opdoen met onderliggende vraagstukken (luisteren autoriteiten naar mij?; is samenwerking mogelijk?; zijn meningsverschillen noodzakelijk of verkeerd?). Vervolgens baseren zij hun oordeel over de politiek en over burgerschapswaarden op die positieve en negatieve ervaringen. Flanagan (2013) laat bijvoorbeeld zien dat jongeren

naïeve of lekentheorieën ontwikkelen over bepaalde aspecten van burgerschap (‘*lay theories*’). Zo blijkt dat Amerikaanse jongeren die van mening zijn dat mensen zélf verantwoordelijk zijn voor hun economisch welbevinden, er vaker dan anderen van uitgaan dat hun land een meritocratische samenleving is. Ook blijkt er een relatie tussen de kijk van jongeren op de machtsrelaties binnen de school en hun oordeel over autoriteiten, zoals politieke autoriteiten (Easton & Dennis, 1969; Gimpel, Lay, & Schuknecht, 2003). Ervaringen van kinderen en jongeren in hun dagelijkse omgeving (op microniveau) hebben zo betekenis voor hun burgerschap ten aanzien van aspecten in de bredere omgeving, zoals arbeidsrelaties, de gemeente of landelijke politiek (meso- en macro-niveau). Deze uitbreiding van beelden over burgerschapskwesties van micro naar meso en macro is echter niet vanzelfsprekend een eenzijdige ontwikkeling. Wanneer jongeren ervaring opdoen met de macro-omgeving kan dat ook gevolgen hebben voor hoe zij over alledaagse kwesties denken (Abdelzahed & Zetterberg, & Ekman, 2014; Nieuwelink, 2016). Bijvoorbeeld, een groep jongeren die participeerden in een longitudinale studie lieten op latere leeftijd zien dat zij, naarmate zij meer bekend werden met de politiek, hun beelden over eerlijke besluitvorming in alledaagse situaties als de school aanpasten aan hun beeld dat zij hadden van besluitvorming in de politiek (Nieuwelink, 2016). Het ontwikkelen van beelden rondom burgerschapsthema’s op macroniveau kan dus ook effect hebben op het denken op microniveau.

Het dagelijks leven is dus een belangrijke bron van leren over democratisch burgerschap en voor het ontwikkelen van kennis, vaardigheden, houdingen en relaties. Als factor wordt dan vaak verwezen naar de school, maar zoals eerder genoemd spelen ook andere socialiserende actoren een rol. Zo zijn ouders van belang bij het vormen van perspectieven op burgerschap (bijv. Jennings, 2007). Daarnaast is de rol van media en leeftijdsgenoten van groot belang, zeker op wat oudere leeftijd (Amna, 2012; Quintelier, 2013). Verder wordt er veel verwacht van de rol van het verenigingsleven (bijv. Putnam, 1993, 2000) hoewel studies daarover wisselende beelden laten zien (Hooghe & Quintelier, 2013; Van Ingen & Van der Meer, 2015).

Hoewel het dagelijks leven een belangrijke bron voor de socialisatie van jongeren is, betekent dit niet dat jongeren daar vooral positieve ervaringen met burgerschap opdoen. Jongeren ervaren bijvoorbeeld dat er weinig mogelijkheden zijn om bijvoorbeeld te discussiëren, om samen besluiten te nemen of om maatschappelijke betrokkenheid te ontwikkelen (Nieuwelink et al., 2016b; Schulz et al, 2010).

1.5 De rol van de school

In de wetenschappelijke literatuur wordt veel nadruk gelegd op de mogelijkheden van het onderwijs om een bijdrage te leveren aan het burgerschap van jongeren, en wordt de socialisatiefunctie als een centrale taak van onderwijs geschetst (bijv. Peschar & Wesselingh, 2001; Biesta, 2012; Van de Werfhorst, 2014; Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016). De kennis over de effectiviteit van scholen op dit terrein is vooralsnog echter beperkt (zie Dijkstra, 2012). Veel onderzoek is gebaseerd op secundaire analyse, gericht op algemene aspecten van onderwijs. Er is meer aandacht nodig voor de factoren die inzicht kunnen geven in de verklaring voor verschillen tussen scholen en de mechanismen die daarbij een rol spelen. Ook experimenteel onderzoek is nog slechts beperkt beschikbaar (Geboers et al., 2013). Een consequentie hiervan is dat er alleen vrij globale conclusies getrokken kunnen worden. Bovendien geldt dat, net als voor het gebied van burgerschap van jongeren, veel studies op het gebied van de effectiviteit van burgerschapsonderwijs zich alleen richten op jongeren in de leeftijd tussen ongeveer 14-18 jaar.

Onderzoek naar effecten

Onderzoek naar de effecten van onderwijs op burgerschap laat onder meer zien dat de inrichting van burgerschapsonderwijs ertoe doet, maar dat dit onder meer afhangt van de duurzaamheid van het aanbod. Een enkel project of een korte-termijn-interventie sorteert weinig (meetbare) effecten (Feldman et al., 2009; Metz & Younis, 2005; Van Goethem et al., 2014). Effecten worden vooral gevonden wanneer een onderwijsprogramma, onderwijskundige benadering of interventie gedurende een langere periode (tenminste een half jaar tot een jaar) wordt toegepast. Studies laten tevens zien dat een langdurigere interventie (een jaar, vergeleken met een half jaar lessen over burgerschap) grotere effecten heeft (Feldman, 2007; Keating et al., 2010, Pasek et al., 2008, Van Goethem et al., 2014). Omdat het aantal studies dat dit soort effecten meet nog beperkt is, zijn hierover echter nog weinig specifieke uitspraken mogelijk. Wel kan gezegd worden dat de kans op effecten wordt vergroot als burgerschap een structureel onderdeel van het onderwijs is.
Ook andere factoren lijken de bijdrage van onderwijs aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen te vergroten. Het scholen van docenten om burgerschapsonderwijs te geven, vergroot de effecten van het onderwijs op burgerschap. Wanneer docenten die burgerschapsonderwijs verzorgen zelf een opleiding hebben gehad op dit terrein is het effect van het

onderwijs op de burgerschapskennis van leerlingen groter (Isac et al., 2013). Het doet er voor de uitkomsten van onderwijs dus toe welke docent met welke opleiding voor de klas staat.

Compenseren van verschil

Eerder kwam aan de orde dat scholen een rol kunnen vervullen in het bieden van kansen aan alle leerlingen in de ontwikkeling van burgerschap. Verschillende studies wijzen erop dat het inderdaad mogelijk is dat het onderwijs een bijdrage levert aan het verkleinen van ongelijkheid en zo verschillen kan compenseren. De school kan een rol spelen in de ontwikkeling van het burgerschap van de leerlingen die nog niet in grote mate positieve houdingen of kennis bezitten (Campbell, 2008; Castillo, Miranda, Macarena, Cox, & Bascopé, 2014; Gainous & Martens, 2012; Metz & Younnis, 2005; Langton & Jennings, 1968). Ook onderzoek onder Nederlandse scholen wijst daarop (Netjes et al., 2011), en sommige scholen blijken er meer dan andere in te slagen verschillen tussen leerlingen naar sociale achtergrond die bij de instroom bestaan, te verkleinen. Andere studies concluderen echter dat het onderwijs juist ongelijkheid in burgerschapscompetenties tussen jongeren vergroot (Campbell, 2008; Hooghe & Dassonneville, 2012; Persson, 2015).
In Nederland is er een sterke samenhang tussen het opleidingsniveau van de ouders en het opleidingstype waar kinderen naar toegaan (OECD, 2014). Kinderen en jongeren uit hogere sociaaleconomische milieus komen buiten de schoolcontext vaker in situaties waar zij ervaringen kunnen opdoen met burgerschap. Zo praten zij vaker met hun ouders over maatschappelijke onderwerpen en het nieuws en leren zij vaker hoe zij voor belangen kunnen opkomen. Verschillende studies laten zien dat op school juist deze jongeren uit hogere sociaal-economische milieus vaker positieve ervaringen met democratisch burgerschap opdoen (Ten Dam & Volman, 2003, Nieuwelink et al, 2016a). Uit een van deze studies blijkt bijvoorbeeld dat jongeren in hogere opleidingstypen (vwo) uitgebreid aangemoedigd worden om over politieke vraagstukken na te denken terwijl dat voor jongeren in lagere opleidingstypen (vmbo) veel minder het geval is (Nieuwelink, 2016). De andere studie laat zien dat de burgerschapsdoelen voor onderwijstypen verschillen. Havo en vwo zijn gericht op emancipatie, terwijl het (voorbereidende) beroepsonderwijs insteekt op disciplinering (Ten Dam & Volman, 2003). In hoeverre onderwijs gelijke kansen biedt en verschillen kan compenseren vraagt dan ook verder onderzoek.

Pedagogisch klimaat en curriculum

In het internationaal wetenschappelijk onderzoek worden twee aspecten van onderwijs genoemd die een belangrijke rol vervullen bij het versterken van de burgerschapscompetenties van leerlingen: het pedagogisch klimaat (hoe er op school met elkaar omgegaan wordt) en het curriculum (de inrichting van onderwijs en lesaanbod) (Geboers et al. 2013). Deze kunnen overigens niet los van elkaar worden gezien. De omgangsvormen op een school hangen samen met de manieren waarop lessen gegeven worden en hangen zo samen met de overdracht van de lesinhoud. Discussiëren is een manier om lesstof te behandelen en tegelijkertijd is 'openstaan voor andere meningen' en daar ruimte voor bieden een manier om met elkaar om te gaan en dus onderdeel van het pedagogisch klimaat. Inhouden en pedagogisch-didactische keuzes hangen dan ook nauw samen, zeker waar het om sociale en maatschappelijke vorming gaat. We zullen op beide – pedagogisch klimaat en curriculum – verder ingaan.

Open pedagogisch klimaat

De pedagogische relaties in een school zijn van belang voor de mogelijkheden van jongeren om burgerschapscompetenties te ontwikkelen. Bij een open pedagogisch klimaat gaat het om positieve relaties tussen leerlingen en docenten en tussen leerlingen onderling. In de literatuur worden verschillende kenmerken van zo'n open klimaat genoemd (bijv. Campbell, 2008; Hand & Levinson, 2011; Isac et al., 2011; Lenzi et al., 2014; Torney-Purta, 2001). Leerlingen moeten de ruimte voelen om zichzelf te ontwikkelen, zich te uiten en met anderen in gesprek te gaan. Zij moeten het gevoel hebben dat zij gehoord worden, een stem hebben in de regels en activiteiten op school en ervaren dat hun mening ertoe doet bij de besluitvorming op school. Daarnaast is relevant dat leerlingen ervaren dat docenten naar hen luisteren en dat er ruimte is om er een andere mening dan de docent op na te houden. Niet alleen moeten leerlingen de ruimte hebben om hun mening te geven en op een respectvolle manier met elkaar in discussie te gaan, het gaat er ook om dat docenten leerlingen stimuleren om voor hun mening op te komen.
Een open pedagogisch klimaat kan op verschillende aspecten van burgerschap een effect hebben. Ten eerste zijn er effecten die min of meer samenhangen met een dergelijk klimaat, zoals houdingen ten opzichte van discussies. Leerlingen die vaker discussiëren, staan positiever tegenover het voeren van discussies en begrijpen beter dat er in de politiek tegenstellingen bestaan over oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken (Campbell, 2008). Ook laten

studies zien dat leerlingen op een school met een open klimaat meer sociaal vertrouwen (vertrouwen in de medemens) hebben dan leerlingen die een dergelijk klimaat niet ervaren (Flanagan & Stout, 2010).
Daarnaast zijn er studies die kijken naar effecten die wat verder weg staan van het pedagogisch klimaat zelf, zoals het onderschrijven van mensenrechten. In een onderzoek onder joodse en Arabische leerlingen in Israël is de relatie nagegaan tussen een open klasklimaat en de kennis en houdingen van leerlingen ten opzichte van kinderrechten (Khoury-Kassabri & Ben-Arieh, 2008). De onderzoekers vonden een verband tussen de ruimte die er was voor leerlingen om kritiek te leveren op besluiten van docenten en de mate waarin leerlingen kennis hadden over kinderrechten en hun houdingen ten opzichten van deze rechten.
Onderzoekers in Duitsland hebben gekeken naar de relatie tussen een open klasklimaat en tolerantie ten opzichte van migranten (Gniewosz & Noack, 2008). Zij laten zien dat er behoorlijke verschillen bestaan in tolerantie afhankelijk van de opleiding van de ouders: kinderen met ouders met een hogere opleiding hadden tolerantere houdingen dan kinderen met lager opgeleide ouders. Echter, dit verschil wordt kleiner naarmate leerlingen op school een open pedagogisch klimaat ervaren. Dat een open pedagogisch klimaat een bijdrage kan leveren aan de tolerantie van jongeren heeft volgens de onderzoekers te maken met de klassensamenstelling en de opstelling van docenten. Wanneer leerlingen het handelen van docenten als eerlijk ervaren, tonen zij vaker tolerante houdingen. Een open pedagogisch klimaat kan dus bijdragen aan de tolerantie van leerlingen die dat buiten school minder ontwikkeld hebben.
Ook uit Noors onderzoek blijkt dat een open pedagogisch klimaat een rol kan spelen bij de vorming van de burgerschapscompetenties van leerlingen (Fjeldstad & Mikkelsen, 2003). De onderzoekers rapporteren dat drie aspecten van een open pedagogisch klimaat effect kunnen sorteren: de vrijheid om van mening te verschillen met docenten over politieke en maatschappelijke onderwerpen, dat docenten leerlingen stimuleren om hun mening te uiten over deze onderwerpen en dat docenten verschillende perspectieven op maatschappelijke vraagstukken naar voren brengen. Deze aspecten van een open klasklimaat hebben effect op de burgerschapskennis van leerlingen, op het vertrouwen van leerlingen in de overheid en op hun acceptatie van gelijke rechten voor vrouwen. De onderzoekers concluderen dat een open dialoog

waarin verschillende perspectieven naar voren komen van belang is voor het burgerschap van leerlingen.
Een open pedagogisch klimaat kan dus zowel effect hebben op zaken die direct te maken hebben met de omgangsvormen die horen bij een dergelijk klimaat (zoals luisteren naar anderen) als op onderwerpen die daar wat verder vanaf staan (zoals politieke kennis of het belang van participeren in de politiek) (Campbell, 2008; Isac et al., 2011; Lenzi et al, 2014). Het verband tussen pedagogisch klimaat en deze burgerschapscompetenties kan echter ook op omgekeerde wijze worden geïnterpreteerd. Leerlingen met meer burgerschapskennis en bereidheid tot participatie, zijn wellicht eerder geneigd en/of gewend om aan een open dialoog deel te nemen en zo'n klimaat verder te versterken, terwijl met leerlingen die dat minder hebben een open klimaat wellicht lastiger te creëren is. Of dit het geval is en op welke manieren kinderen bereikt kunnen worden die minder gewend zijn een open dialoog te voeren, vraagt verder onderzoek.

Curriculum
Veel studies richten zich op de rol van het behandelen van burgerschapsthema's als onderdeel van het curriculum. Er wordt dan gekeken of bepaalde vakken, cursussen of projecten impact hebben op bijvoorbeeld politieke kennis of politiek zelfvertrouwen. Sommige studies kijken naar de effecten van burgerschapseducatie in de vorm van een formeel bestaand vak, zoals maatschappijleer. Andere studies richten zich op de effecten van een reeks lessen of een project over een bepaald onderwerp zoals het Israëlisch-Palestijns conflict of de Amerikaanse Grondwet. Bij de laatste studies wordt veelal een beschrijving gegeven van de gehanteerde didactieken, die zich meestal richten op interactie tussen leerlingen en dialogische werkvormen.
Het aanbieden van lessen over burgerschap kan effect hebben op kennis, houdingen en intenties van leerlingen (bijv. Geboers, et al., 2012; Lopez et al. 2009; Torney-Putra et al., 2007). Daarbij komen verschillende voorwaarden naar voren waaraan lessen over burgerschap moeten voldoen, wil sprake zijn van een effect op de competenties van leerlingen. Hieronder bespreken we een aantal van die studies.
Sommige studies kijken naar de effecten van lessen over burgerschap en de manieren waarop die worden vormgegeven. Een grootschalige studie schonk aandacht aan de impact van het expliciet behandelen van burgerschapsonderwerpen op de stemintentie van leerlingen (Torney-Purta et

al., 2007). De resultaten laten zien dat leerlingen die in de les regelmatig expliciet spreken over burgerschap, vaker zeggen dat zij zullen gaan stemmen wanneer zij stemgerechtigd zijn, dan leerlingen bij wie dat niet of minder het geval is. Lopez et al. (2009) concluderen op basis van hun onderzoek dat het bespreken van actualiteiten in de les betekenis heeft voor het burgerschap van leerlingen. In hun onderzoek stond de vraag centraal of het behandelen van het nieuws effect heeft op de burgerschapscompetenties van leerlingen en het blijkt dat discussiëren over het nieuws impact heeft op de kennis die leerlingen hebben over de vrijheid van meningsuiting en de daarbij horende rechten. Ook hebben leerlingen positievere houdingen ten opzichte van de vrijheid van meningsuiting als zij vaker discussiëren over het nieuws. Verder leidt het bespreken van nieuws er ook toe dat leerlingen vaker zelfstandig het nieuws gaan volgen.

Amerikaanse onderzoekers gingen na of een langdurig programma waarbij burgerschapsonderwerpen behandeld worden, effect heeft op burgerschapscompetenties van leerlingen (Feldman et al., 2007). Leerlingen volgden het programma één of twee semesters en kregen les over de lokale politiek en verkiezingen. Daarbij werd aandacht besteed aan formele politieke structuren, politieke actualiteiten en maatschappelijke kwesties die raken aan de belevingswereld van leerlingen. Er was in de lessen veel ruimte voor discussie over deze kwesties. De onderzoekers beschrijven dat de lessen effect hebben op het burgerschap van leerlingen. De politieke kennis van leerlingen nam toe, evenals hun bereidheid om over politiek te discussiëren en hun zelfvertrouwen om hun mening over deze onderwerpen te formuleren. Het programma had vooral effect bij de leerlingen die het programma gedurende een jaar volgden.

Over de bijdrage aan politieke kennis zijn de resultaten van onderzoek diffuus. Veel studies rapporteren dat een lesaanbod dat expliciet aandacht besteedt aan burgerschapsonderwerpen effect heeft op de politieke kennis van jongeren, zeker wanneer dit aanbod structureel van aard is (bijv. Feldman et al. 2007; Geboers, et al., 2012; Niemi & Junn, 1998). Maar andere studies laten zien dat het aanbieden van een programma niet altijd effect sorteert. Zo blijkt uit een studie in België dat lessen over burgerschap geen effect hebben op burgerschapskennis, maar dat wel een effect zichtbaar is wanneer in de didactiek van docenten groepswerk een belangrijke rol vervult (Hooghe & Wilkenfeld, 2011). Dit wijst erop dat de didactiek die gehanteerd wordt een rol speelt in de mate van effectiviteit van lessen over burgerschap.

Die rol van didactiek blijkt ook uit andere studies. Studies die gericht zijn op het voeren van discussies in de klas wijzen uit dat een aantal didactische aspecten relevant zijn. Zo komt naar voren dat het van belang is dat leerlingen worden geconfronteerd met andere meningen en dat zij leren om hun mening te onderbouwen (Berkowitz, Althof, Turner and Bloch, 2008; Hess, 2009; Hand & Levinson, 2012; Nucci, Creane & Powers, 2015). Verder blijkt het relevant dat leerlingen tijdens klassikale discussies actief deelnemen, de mogelijkheid hebben om hun eigen perspectief te formuleren en de ruimte krijgen om op elkaar te kunnen reageren (Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Schuitema et al., 2011; Yang & Chung, 2009; Webb, 2009). Om discussiewerkvormen in de klas impact te laten hebben op het burgerschap van leerlingen, is de inhoudelijke kwaliteit van de discussie van belang. Het formuleren van meningen alleen is onvoldoende, er moeten relevante argumenten gegeven worden die verdiepend zijn voor het gesprek, en er moeten verschillende standpunten naar voren gebracht worden, zodat leerlingen aan het denken gezet kunnen worden over die verschillende perspectieven (Howe & Abedin, 2013; Tichy, Johnson, Johnson & Roset, 2010; Schuitema et al., 2011). We zien hier een parallel met het open pedagogisch klimaat en daarbij passende didactische werkvormen. In een open gesprek, waarin ruimte is voor verschillende standpunten en het onderbouwen daarvan, gaan inhoud, pedagogisch klimaat en didactisch handelen hand in hand.

Dat betekent dat het verbinden van leerinhouden en pedagogische en didactische aanpakken bij sociale en maatschappelijke vorming een belangrijk uitgangspunt moet zijn. Er zijn aanpakken ontworpen die werken vanuit zo'n integrale benadering voor verwerving van burgerschapscompetenties. Voorbeelden daarvan zijn onder meer de methode 'Kinderen en hun morele talenten' (zie het kader in schoolportret 2) en 'De Vreedzame School' (zie onder).

De Vreedzame School
De Vreedzame School (www.devreedzameschool.nl) is een programma voor sociale competentie en democratisch burgerschap. Het beschouwt de klas en de school als een leefgemeenschap, waarin alle kinderen zich gehoord en gezien voelen, een stem krijgen, en waarin kinderen leren wat het betekent om een 'democratisch burger' te zijn.

Het programma streeft er naar om kinderen te leren:
1) op een democratische manier met elkaar beslissingen te nemen
2) constructief conflicten op te lossen
3) verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar en voor de gemeenschap
4) een open houding aan te nemen tegenover verschillen tussen mensen
5) volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht.

De Vreedzame School staat voor een pedagogische benadering waarbij niet zozeer de individuele leerling, maar de leerling in de sociale gemeenschap centraal staat. Naast de wekelijkse lessen in alle groepen wordt de school en de klas ingericht als een democratische oefenplaats waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om te oefenen met het nemen van verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de gemeenschap (klas, school en buurt). Voorbeelden hiervan zijn: het werken met leerlingmediatoren, commissies, gemeenschapstaken en groepsvergaderingen.

Het curriculum bestaat uit een wekelijkse les in alle groepen, verdeeld over zes thema's:
1) We horen bij elkaar
2) We lossen conflicten zelf op
3) We hebben oor voor elkaar
4) We hebben hart voor elkaar
5) We dragen allemaal een steentje bij
6) We zijn allemaal anders.

De Vreedzame School richt zich primair op leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs (sbo) (4 tot en met 12 jaar). De interventie richt zich daarnaast ook op ouders. Er is een programma voor peuters, een versie voor het speciaal basisonderwijs, een programma voor het speciaal onderwijs (zml-so en zml-vso), én een programma voor het voortgezet onderwijs.

Het programma is ook verbreed naar een wijkaanpak: De Vreedzame Wijk. Hiermee wordt met alle partners om de school heen (ouders, wijkinstellingen, sportverenigingen, kinderopvang, enz.) gewerkt aan een samenhangend opvoedklimaat, dat de vorming van democratisch burgerschap versterkt.

Verhoeven (2012) en Pauw (2013) deden onderzoek naar het gebruik van de methode in het basisonderwijs en komen tot de conclusie dat De Vreedzame School een volgens scholen werkzame aanpak biedt, met positieve effecten op onder meer positief sociaal gedrag en conflictoplossing.

Buitenschoolse activiteiten
Een lesaanbod gericht op burgerschap kent vaak ook activiteiten die plaatsvinden buiten de muren van de school, zoals excursies naar kerken, moskeeën, gemeentehuizen, of het parlement. Daarnaast bieden veel scholen voor het voortgezet onderwijs hun leerlingen een maatschappelijke stage aan (tot 2015 een wettelijke verplichting). Met name in de Verenigde Staten is er veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van dergelijke buitenschoolse activiteiten, waaronder stages. Deze kunnen effect hebben op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Zo kunnen leerlingen leren over het belang van doen van vrijwilligerswerk, het helpen van anderen, of meer interesse in de politiek en een grotere stemintentie ontwikkelen (bijv. Metz & Younnis, 2005; Van Goethem et al., 2014). Niet alle buitenschoolse activiteiten hebben echter dit type effect. Onderzoek wijst erop dat de duur van activiteiten niet te kort moet zijn, maar vooral dat in de klas nagepraat moet worden over datgene wat is geleerd. Reflectie speelt dus een grote rol, en docenten moeten leerlingen de ruimte bieden om hun ervaringen te bespreken en hen helpen deze ervaringen in bredere (maatschappelijke) context te plaatsen (Van Goethem et al., 2014).

1.6 In grote lijnen

Uit deze aan de internationale onderzoeksliteratuur ontleende inzichten komt een aantal aspecten naar voren, die we afsluiteind nog eens kort op een rij zetten.
Burgerschap is een concept waarin meerdere elementen samenkomen. Het omvat diverse componenten (zoals houdingen en kennis), heeft betrekking op zowel sociale als maatschappelijke competenties (en beslaat domeinen zoals het sociale, politieke, economische, enz.). Burgerschap kent een normatieve kern van basiswaarden waarover brede overeenstemming bestaat, terwijl tevens sprake kan zijn van verschillende accenten (zoals nadruk op overdracht van regels en gebruiken dan wel kritische zin) en spanningsverhoudingen (zoals tussen de principes van vrijheid en gelijkheid). Veel onderdelen van burgerschapsonderwijs krijgen invulling afhankelijk van de context waarin het onderwijs gegeven wordt. Niet alleen zal de invulling afhangen van de ontwikkelingsfase van de leerlingen, maar ook van de sociaaleconomische en sociaal-culturele kenmerken van de context waarin deze opgroeien en de gebeurtenissen die zich in die context voordoen.

Vervolgens heeft het bovenstaande laten zien dat de school een rol kan spelen bij de verwerving van burgerschapscompetenties door leerlingen. De impact van onder meer gezinsachtergrond, *peergroup* en media moet niet onderschat worden, maar ook de school doet ertoe. Het effect van onderwijs lijkt vooral vorm te krijgen via het schoolklimaat en de inrichting van het curriculum. Gunstige elementen van het schoolklimaat zijn het creëren van een veilige, gelijkwaardige en open omgang tussen leerlingen en leerlingen en docenten. Net als het aanmoedigen van leerlingen om hun mening te geven, op elkaar reageren, in gesprek gaan en hen serieus nemen, zodanig dat hun mening er binnen de school toe doet. Daarnaast is de leerstof en de manier waarop die wordt aangeboden van belang. Leerlingen moeten leren over waarden als gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en non-discriminatie, en thema's als maatschappelijke pluriformiteit, vrijheidsrechten en democratie. Verder liggen de omgangsvormen binnen de school en de manier waarop docenten lesgeven in elkaars verlengde, en zijn pedagogisch klimaat, didactisch handelen en lesinhouden niet los van elkaar te zien. Ook een (vak)didactiek waarin de leerdoelen samenkomen die de school wil realiseren, is daarmee van belang, evenals de verbinding van deze doelen met het doen en laten (voorbeeldgedrag) van school en leraren.

Deel 2 Schoolportretten

Selectie van casussen
In het tweede deel van deze studie gaan we in op onderwijspraktijken die aspecten van de hiervoor beschreven elementen illustreren. De zes portretten hebben tot doel om docenten, schoolleiders en beleidsmakers inspirerende voorbeelden aan te reiken van uiteenlopende manieren waarop de elementen van goed burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen worden ingevuld. Als deze portretten helpen bij het doordenken of ontwikkelen van de eigen onderwijspraktijk van scholen, hebben ze aan hun doel voldaan.
De portretten zijn opgetekend op drie basisscholen en drie scholen voor voortgezet onderwijs. Vanwege de centrale rol van het curriculum en het schoolklimaat zoals hiervoor geschetst, speelden deze beide factoren een belangrijke rol bij de keuze van de te portretteren scholen. Sommige scholen zijn primair geselecteerd vanwege hun curriculaire aanpak van burgerschapseducatie, andere meer vanwege hun pedagogisch klimaat. In de praktijk blijken scholen dat onderscheid zelf overigens vaak niet te maken. Ook in de portretten zal op meerdere punten blijken dat deze twee elementen niet te isoleren zijn. Onderstaand overzicht laat niettemin zien waardoor we ons bij de selectie in eerste instantie hebben laten leiden.

Overzicht: de geportretteerde scholen

	Focus	*Aspect*
Portret 1 (po) *Prinseschool*	Pedagogisch klimaat	Verschillende perspectieven; wereldburgerschap
Portret 2 (po) *Al Ihsaan*	Curriculum	Waarden; morele vraagstukken
Portret 3 (po) *Statenschool*	Curriculum	Kritische denkvaardigheden
Portret 4 (havo/vwo) *Minkema College*	Pedagogisch klimaat	Belevingswereld leerlingen; ingewikkelde onderwerpen
Portret 5 (praktijkschool) *De Einder*	Pedagogisch klimaat	Eigenwaarde leerlingen en leren deelnemen aan de samenleving
Portret 6 (vmbo) *Haarlem College*	Curriculum	Controversiële thema's

2.1 Portret 1 Prinseschool – Enschede

Dit portret is gebaseerd op:

Een bezoek aan een ouderavond op 30 maart 2016, met daarin:
- workshops over International Mindedness en Personal Goals
- gesprekken met teamleden, ouders en pedagogisch medewerkers van de kinderopvang.

Een schoolbezoek op 21 april 2016, met daarin:
- een rondleiding door twee leerlingen uit groep 6
- een interview met de schoolleider (Mieke van Vliet)
- een interview met de bovenschools schoolleider (Astrid Dijkstra)
- een interview met twee leerkrachten (Anne Nijhuis en Alev Savran)
- een gesprek met zeven leerlingen (7 t/m 12 jaar) uit de pupils council
- een – participerende – observatie in groep 6

Schets van de school

De Prinseschool-Daalweg is een openbare basisschool in Enschede, in de wijk Hogeland-Velve. De school heeft een multiculturele leerlingenpopulatie en telt zo'n 230 leerlingen in het reguliere basisonderwijs, plus nog 80 leerlingen in de *International School.* In totaal zijn er zo'n 15 tot 20 verschillende nationaliteiten en/of culturele achtergronden vertegenwoordigd, waaronder: Nederlands, Turks, Marokkaans, Duits, Chinees, Russisch, Australisch, Malinees, Afghaans, Indiaas en Sri Lankees. Ook het team kent een grote internationale diversiteit, met collega's die (ook) een Turkse of Marokkaanse achtergrond hebben, collega's met alleen Oost-Nederlandse roots, en collega's uit Canada of Zuid-Afrika.
De Prinseschool heeft drie locaties in Enschede, alle drie die locaties werken met het *International Primary Curriculum (IPC),* inmiddels zo'n zes jaar. Op de locatie Daalweg is, naast de reguliere basisschool, ook de *International School Twente* gevestigd. Die samenwerking vormde ook de aanleiding om te kiezen voor het IPC. Het internationale karakter van de school houdt bovendien in dat gekozen is voor *tweetalig primair onder–wijs (TPO)* vanaf de kleutergroepen. De school is aangesloten bij het Anglia network.

Sinds vorig jaar is er een doorgaande lijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling in de vorm van 'Noppi de Neuron', een mascotte met acht poten, die symbool staat voor de persoonlijke vaardigheidsdoelen. De acht *Personal Goals* komen voort uit het IPC en worden daarom steeds in het Engels benoemd: *adaptability, morality, respect, empathy, resilience, coöperation, thoughtfullness, communication.*

De Prinseschool is één van de scholen die deelnam aan het SLO-project 'Burgerschap in de school' (http://burgerschapindeschool.nl/). Een plenaire presentatie tijdens de conferentie 'Burgerschap als meerwaarde' was aanleiding voor dit portret. De focus van de school ligt op wereldburgerschap en die visie is herkenbaar in het pedagogisch klimaat én in het curriculum. Kinderen leren zowel impliciet als expliciet om de wereld te bekijken vanuit verschillende perspectieven. Diversiteit is een vanzelfsprekend gegeven voor team, leerlingen en ouders, zoals ook het motto *'Everyone equal, everyone different, everyone special'* belooft.

“Wij zijn een internationale school en dat betekent dat wij met iedereen van de wereld kunnen omgaan, en dat willen wij heel graag!” (uitspraak van twee leerlingen uit groep 6)

Welkom in alle talen
In elk lokaal van de Prinseschool-Daalweg wordt de bezoeker welkom geheten in alle talen die gesproken worden in de families van de leerlingen in de klas: hallo, hello, merhaba en hoş geldin, nǐ hǎo, ciao en buon giorno, bonjour, gutentag, dobro jutro, namasté, olá, isten hozott, selamat datang, dalen ak jaam hangen, samen met portretjes van de kinderen op de deur.
Juf Alev, zelf in Nederland opgegroeid met ouders die uit Turkije kwamen, typeert treffend waarom zij met zoveel plezier op de Prinseschool werkt: “Toen ikzelf op school zat, was het feit dat ik thuis Turks sprak iets dat je wegstopte, waar je je een beetje voor schaamde. Hier op school is het iets dat je als extra meebrengt. Het is goed om kinderen een positieve kijk op talen en culturen mee te geven: de wereld is groter dan Nederland, er zijn nog veel meer talen en die zijn zeker ook de moeite waard.”

Wereldburgerschap / International Mindedness
“De kern van onze mindset als team is dat we onze leerlingen willen helpen om zich te ontwikkelen tot zelfbewuste, zelfverantwoordelijke jonge burgers die kunnen functioneren in de samenleving en die daaraan ook een bijdrage kunnen leveren,” stelt Mieke van Vliet, directeur van de locatie Prinseschool-Daalweg.
Burgerschapsvorming is op de Prinseschool geen apart vak, of iets dat ‘erbij’ komt, maar een cruciaal onderdeel van de sociale en cognitieve ontwikkeling tot (wereld)burger die kinderen doormaken in de acht jaar dat zij op de basisschool zitten. Mieke van Vliet: “In de samenleving van nu heb je te maken met veel verschillende culturen en nationaliteiten. Als je daar geen ‘kennis en kunde’ over hebt, dan kom je nog niet waar je wilt zijn. Eén van de persoonlijke doelen die bij ons centraal staan is bijvoorbeeld ‘respect’. Maar het tonen van respect ziet er in de Nederlandse maatschappij misschien heel anders uit dan in een Arabische of Aziatische omgeving. Hoe dat zit, dat kun je alleen leren door het zelf te ervaren én door er met elkaar over te praten. Om die reden is ‘international mindedness’ een belangrijk aspect van ons onderwijs: je moet leren ván en mét elkaar. Pas als je dat doet, ontstaat wederzijds begrip en kun je ook echt functioneren in de samenleving.”

Toen de Prinseschool in 2007 startte met het IPC stond de aandacht voor burgerschapseducatie in Nederland nog in de kinderschoenen. De keuze voor het International Primary Curriculum (IPC), zes jaar geleden, maakte het min of meer logisch om juist international mindedness te nemen als speerpunt voor burgerschap. Het IPC-programma is opgebouwd uit zo'n 90 units voor groep 1 t/m 8. Naast vakinhoudelijke en persoonlijke doelen zijn in het IPC ook expliciet internationale (leer)doelen geformuleerd die leerlingen stimuleren in de ontwikkeling van een nationaal en internationaal perspectief. Centraal staan: kennis en begrip van de (inter)nationale cultuur, en van de onafhankelijkheid, de onderlinge afhankelijkheid en de essentiële overeenkomsten van mensen en landen. Verder is er aandacht voor de ontwikkeling van het vermogen van kinderen om zich op hun gemak te voelen bij mensen die anders zijn dan zijzelf.
Het IPC is leidend voor het onderwijs in de zaakvakken en creatieve vorming, zoals dat tijdens de middagen wordt gegeven. Omdat de school tweetalig onderwijs verzorgt, is het Engels de voertaal tijdens die lessen. Maar het team concludeerde na verloop van tijd dat de internationale insteek eigenlijk niet beperkt zou moeten blijven tot alleen de middagen: "International mindedness is iets dat de je de hele dag door doet, en dat dus óók herkenbaar moet zijn in de kernvakken zoals rekenen en lezen die in de ochtend worden gegeven."
Bovenschools directeur Astrid Dijkstra vindt het sterke van het curriculum zoals dat wordt ingevuld in het IPC dat "inhouden niet worden aangeboden vanuit een achterstandsverhaal." Ook als het gaat over een onderwerp zoals vluchtelingen, dan wordt dat niet benaderd als een probleem, maar veel meer vanuit de insteek: 'we zijn met z'n allen op deze wereld', dat vraagt ook om culturele vaardigheden. "Wat kinderen er vooral van meenemen is dat ze bekend zijn met veel nationaliteiten en culturen, veel weten over de overeenkomsten en verschillen daarin. Ze kunnen daar genuanceerd naar kijken, en hebben geen 'beroeringsangst' als het over andere culturen gaat."

Citaat uit de Schoolgids

Het verwerven van culturele vaardigheden
Met culturele vaardigheden doelen we op het leren omgaan met en respect hebben voor andermans ideeën, mening, (levens)overtuiging, religie en gewoonten. Dat is van belang met het oog op:
- De multiculturele samenleving die Nederland rijk is;
- De huidige en toekomstige mondiale ontwikkelingen in allerlei sectoren;
- Het vermogen om wereldnieuws te volgen en interpreteren.

Door kinderen vertrouwd te maken met de verschillen in culturen, bereiden we hen voor op een leven in de wereld van morgen. Het verwerven van culturele vaardigheden gaat in feite over tolerantie; een onmisbare eigenschap in een land waar ruimte is voor de levenswijze van tientallen culturen. Daarnaast opereren bedrijven steeds mondialer en zijn internationale contacten in veel branches aan de orde van de dag. Het doel van culturele vaardigheden is dat kinderen zich thuis voelen in de wereld.

Waar op de wereld?
Wereldburgerschap als kerndoel in het curriculum houdt in dat de leerlingen al vanaf de kleutergroepen letterlijk leren 'hoe de wereld in elkaar zit'. In alle groepen is er een centrale plek voor de wereldbol en –kaart, voor waar familieleden wonen of vandaan komen en voor de talen die zij spreken. Vanaf groep 4 is er dagelijks aandacht voor wat er in de wereld gebeurt via de uitzendingen van het Jeugdjournaal. En of het nu gaat om verkiezingen in de Verenigde Staten, een aardbeving in Bolivia, of het weer in Nederland, consequent komt de vraag voorbij: waar op de wereld vindt dit plaats? Waar ligt dat op de kaart? Zo bouwen de leerlingen, via de continue herhaling en de koppeling aan dagelijkse dingen, een 'mentaal kaartbeeld' op: ze weten hoe Limburg eruit ziet, waar Zeeland ligt, wat de buurlanden van Nederland zijn, enzovoort. Bovendien wordt steevast gezocht naar persoonlijke relaties: Bolivia? Dat is vlakbij Colombia, waar de vader van Alba[1] vandaan komt! Ankara? Daar wonen de opa en oma van Fatih. Door die verbinding is het nieuws niet meer alleen iets dat ver weg, ergens op de wereld gebeurt maar heeft het ook met de kinderen en leerkrachten zelf te maken.
Ook via muziek ('the international song of the month') en thema's rond beeldende kunst, ict, techniek, kleding en voeding is er in het curriculum

1 Namen van leerlingen zijn gefingeerd om redenen van privacy.

ruimte voor kennis over de wereld. Dat gebeurt bijvoorbeeld via een bezoek aan de markt, door de kleuters samen met hun moeder, vader, opa of oma. De kinderen krijgen opdrachten mee en écht geld. Een van de opdrachten is: koop iets op de markt dat in Nederland is gemaakt, én iets dat uit een ander land komt. Terug in de klas worden alle producten gefotografeerd, en vervolgens wordt op de wereldkaart opgezocht waar dan precies de Zuid-Afrikaanse druiven vandaan zijn gekomen, of de drie verschillende bakjes aardbeien: eentje uit Spanje, eentje uit Turkije en eentje uit Nederland. “Zo proberen we de wereld dichterbij te halen: de markt is dichtbij, maar de producten die je daar koopt kunnen soms ook van heel ver komen!” Met oudere leerlingen gaan de leerkrachten op zulke vragen wat dieper in, en komen meer geografische vragen aan de orde zoals: waarom komen die producten daarvandaan, en wat zijn bijvoorbeeld de economische gevolgen?

Een open blik en een eigen mening

(Wereld)burgerschap maakt op de Prinseschool deel uit van de pedagogisch-didactische benadering, en is niet alleen gericht op kennis, maar ook op het ontwikkelen van een houding en vaardigheden die zorgen dat leerlingen stevig in de maatschappij staan, dat zij zich bewust zijn van overeenkomsten en verschillen tussen mensen én weten hoe daarmee om te gaan. Ze leren om niet alleen tegen een ander te roepen “jij bent niet respectvol!”, maar om ook kritisch naar zichzelf te kijken en te reflecteren op hun eigen handelen. Via de integrale benadering in de IPC-thema’s worden ze aangemoedigd zelf na te denken en om onderwerpen van verschillende kanten te bekijken. “Wij hechten veel belang aan de eigenschap om met een open blik naar de wereld te kijken en een eigen mening te vormen over wat je ziet.”[2]

Om stevig te staan moeten leerlingen ook zichzelf kunnen presenteren, hun eigen mening kunnen verwoorden en kunnen samenwerken. Dat soort vaardigheden komt veel aan bod via de IPC-thema’s, en wordt bijvoorbeeld geoefend via de presentaties die zij bij de afsluiting van een thema geven voor hun klasgenoten, ouders en andere belangstellenden. Bij de afsluiting van het thema ‘paintings, pictures and photographs’ verzorgen de leerlingen bijvoorbeeld zelf de workshops kleurenleer, ‘schilderen als Mondriaan’ en ‘coöperative painting’: “Schilderen is een creatieve uitingsvorm, maar als je

2 Citaat van de Prinseschool op de website ‘Burgerschap in de school’ (geraadpleegd 26 feb 2016).

daar leren samenwerken als doel aan toevoegt, dan wordt het een ander verhaal", aldus Mieke van Vliet: "Dan kan het best zo zijn dat jij graag roze wilt gebruiken, maar dat ik roze echt niet mooi vind. Hoe kan ik jou er dan van overtuigen om te kiezen voor rood? Hoe doe je dat met elkaar? Dát echt in de praktijk oefenen, draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling waar wij naar streven."

Maatschappelijke betrokkenheid, debat en een leerlingenraad
De maatschappij, en daarnaar kijken vanuit verschillende perspectieven, is een ander element van (wereld)burgerschap waarmee leerlingen ervaring opdoen op de Prinseschool. Zo bezoeken leerlingen van groep 6 – dankzij één van de ouders – Het Bouwhuis, een instelling voor mensen met een verstandelijke beperking. Bij de bespreking daarna in de klas komt in de woorden van de leerlingen zelf duidelijk naar voren wat het bezoek heeft bijgedragen aan het leren omgaan met verschillen, en het herkennen van overeenkomsten met anderen: "Ik vond het eigenlijk gewoon normaal daar. Dat had ik van te voren niet gedacht. Het waren aardige mensen, die ook heel veel dingen zelf kunnen en doen."
In de bovenbouwgroepen is er bovendien aandacht voor debat over maatschappelijke thema's zoals: 130 km rijden op de snelweg, te laat komen, snoep op school. Leerlingen verdedigen niet altijd hun eigen mening, maar krijgen ook weleens een standpunt toebedeeld waar ze juist niet zelf achterstaan. In de woorden van Mieke van Vliet: "Soms moet je uit je comfortzone gehaald worden om te kunnen leren, en om je te kunnen inleven in een ander." De leerlijn debatteren is wel iets dat de school graag komend jaar nog verder wil ontwikkelen, bijvoorbeeld door ook deel te nemen aan debatwedstrijden met andere scholen. De contacten met het gemeentehuis zijn er inmiddels.

De actieve aanwezigheid van een leerlingenraad (pupils council) geeft ook vorm aan aspecten van burgerschap zoals: democratisch handelen, maatschappelijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor elkaar. De gekozen vertegenwoordigers uit elke groep, en een begeleider vanuit de school komen eens per twee weken bij elkaar en bespreken wat speelt op school, en koppelen dat terug in hun klas. Op die manier wordt ook de stem van leerlingen betrokken bij keuzes in het schoolbeleid. Kinderen leren, door het zelf te doen, omgaan met democratische procedures als vergaderen, vertegenwoordiging,

notuleren en rapporteren van wat besproken is in de pupils council. De pupils council organiseert bovendien jaarlijks een sponsoractiviteit voor een goed doel. Dit jaar viel de keuze op deelname aan de 'Ride for the Roses': een Twents fietsevenement waarmee geld wordt ingezameld voor KWF-kankerbestrijding.

Persoonlijke leerdoelen

Een belangrijke rol vervullen ook de 'persoonlijke leerdoelen', "de gedragingen en vaardigheden die je nodig hebt om een zelfbewuste, zelfverantwoordelijke burger te worden die meedoet in de samenleving," in de woorden van Mieke van Vliet. "Andere scholen werken bijvoorbeeld met een pestprotocol. Wij wilden burgerschap graag expliciet vanuit een positieve visie benaderen. Zo kwamen we uit bij de acht persoonlijke leerdoelen: Adaptability, Morality, Respect, Empathy, Resilience, Coöperation, Thoughfullness, Communication." Elke twee weken staat één van de persoonlijke doelen centraal. Dat start met een 'assemblee', een soort grote vergadering in de centrale hal, waar alle groepen met hun leerkrachten bij elkaar komen. Het persoonlijke doel wordt uitgelegd en vooral ook: voorgedaan in de vorm van een soort toneelstukje. In de groepen gaan de leerkrachten daarmee verder. De ervaring van leerkrachten Anne (groep 4) en Alev (groep 1 en 2) is dat de rollenspelen in de eigen groep ertoe bijdragen dat kinderen begrijpen waar het om gaat: "Het wordt 'verinnerlijkt' en doordat de persoonlijke doelen steeds terugkomen zie je dat kinderen daar in groeien."

Aan de persoonlijke doelen zijn 'noppies' verbonden. Kinderen kunnen op allerlei manieren noppies (een soort muntjes) verdienen, maar ze kunnen ze vooral ook aan elkaar geven. En daar hoort altijd een uitleg bij van waarom zij vinden dat hun klasgenoot één van de persoonlijke doelen "heel goed heeft laten zien." Sterk in de werkwijze is dat er veel gesproken wordt over gedrag: er is veel herhaling, en er zijn veel concrete voorbeelden van welk gedrag nu welke kwaliteiten écht laat zien (en natuurlijk ook over welk gedrag níet past bij het persoonlijke doel). Opvallend voor wie door de school loopt, is het gemak waarmee kinderen dit soort zaken benoemen. Het is ook iets dat de ouders opvalt. Via de Nieuwsbrief weten zij welk persoonlijk doel centraal staat, maar: "Ook bij ons thuis zijn persoonlijke doelen, zoals doorzetten, samenwerken, je kunnen aanpassen of inleven in iemand en hoe je dat dan doet, veel vaker expliciet onderwerp van gesprek," vertelt een vader.

Open pedagogisch klimaat in het team

Mieke van Vliet: “Onze missie is: everyone equal, everyone different, everyone special! Maar nu kun je dat natuurlijk wel met elkaar afspreken in een teamvergadering, maar daarmee is het nog niet klaar. Logische vervolgvragen zijn dan: wat verstaan we daar precies onder, hoe willen we dat dan voor elkaar krijgen, waaraan zie je dat?” Vanuit de gezamenlijke visie en missie rond (wereld)burgerschap, geeft elke leerkracht zelf vorm aan de invulling van het onderwijs, op een manier die past bij zijn of haar eigen talenten en kwaliteiten. Er is een heldere inhoudelijke lijn en er zijn goede afspraken over ‘waar we naartoe gaan’, maar vooral is het beleid gericht op een hoge mate van gelijkwaardigheid en zelforganisatie. In de woorden van Astrid Dijkstra, bovenschools directeur: “Het allerbelangrijkste is dat je probeert te zoeken naar de talenten in de school, en dat je die probeert te versterken. Wie ergens heel goed in is krijgt daar erkenning voor, én zet dat talent in ten dienste van het geheel.”

In de teamvergaderingen wordt, net als in de klassen, veel gebruik gemaakt van interactieve werkvormen (met placemats, post-it’s, filmpjes enzovoort), waarin de leerkrachten elkaar vertellen over hun eigen onderwijs, aan de hand van een filmpje, een werkje van een leerling, een foto of een verhaal. Via een team-app worden ‘good practices’, interessante publicaties en links gedeeld, zodat ook de eigen ‘kennis en kunde’ van de teamleden steeds verder groeit en er een gemeenschappelijke mindset ontstaat. Cruciaal is daarin de onderlinge afspraak om elkaars ‘critical friend’ te zijn: “Dat betekent dat het vanzelfsprekend is om elkaar vragen te stellen over de meerwaarde van bepaalde activiteiten. Het is niet zo dat alleen maar alles wordt bewonderd,” geeft Mieke van Vliet aan. Bij elk voorbeeld is de standaardvraag aan de collega’s: “Geef een tip en een top.” Op die manier wordt het gewoner om ook een kritische noot te durven geven. Natuurlijk gebeurt dat altijd opbouwend en met respect. Ook de teamleden ervaren dat zo: “We zijn heel laagdrempelig en open. We delen de positieve punten, maar durven elkaar ook aan te spreken, of onze zwakke punten aan elkaar te laten zien zodat je erover kunt praten. Het everyone equal geldt ook voor het team, inclusief de directie.”

2.2 Portret 2 Al Ihsaan – Lelystad

Voor dit portret is gesproken met:
Khalid Mouhmouh (directeur), Meryem Achlouchi (coördinator Actief Burgerschap), Khadija Loukili (leerkracht groep 8), Chadia Achahbouni (leerkracht groep 7), Mohamed Kaouaass (godsdienstleerkracht) en drie leerlingen van de leerlingenraad, uit de groepen 5 en 6. Ook zijn twee lessen bezocht, in groep 1 en groep 3.

Schets van de school

Al Ihsaan (Arabisch voor 'het beste doen') is een islamitische basisschool in Lelystad met ongeveer 240 leerlingen. De (brede) school is gevestigd in een nieuw multifunctioneel gebouw in de wijk Atol, waarin ook onder meer een andere basisschool, een peuterspeelzaal, een consultatiebureau, een Centrum Jeugd en Gezin en de wijkpost zijn gevestigd. Vrijwel alle leerlingen zijn in Nederland geboren, dat geldt ook voor ruim een kwart van de ouders. Van de overige driekwart is Marokko het belangrijkste land van herkomst, op enige afstand gevolgd door Turkije. In de totale groep ouders zijn 15 verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd. De Marokkaans-Nederlandse gemeenschap is verreweg het grootst op de school.

Al Ihsaan verzorgt onderwijs vanuit een islamitische identiteit. Achterliggende visie is dat onderwijs leerlingen dient voor te bereiden op en in staat te stellen om volwaardig te functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, vanuit de eigen levensbeschouwelijke achtergrond. Daarbij is het uitgangspunt dat het vergroten van onderwijskansen van leerlingen samenhangt met een positieve benadering van de eigen islamitische identiteit. Uit de gesprekken op de school komt naar voren dat algemeen gedeeld wordt dat de school een veilige plaats moet zijn voor de leerlingen, én een plaats waar ze hun islamitische identiteit kunnen ontwikkelen.

Opvoeden tot actieve burgers

Burgerschap heeft op de school een eigen, duidelijk omschreven plaats. Het werken aan democratisch burgerschap vanuit de eigen identiteit staat daarbij centraal, met een nadruk op de sociale taken waar (jonge) leerlingen in hun dagelijks leven mee te maken krijgen: leren omgaan met conflicten en verschillen door zelf keuzes te leren maken. Er is een stuurgroep Actief Burgerschap & (Sociale) Veiligheid die het beleid vormgeeft en de uitvoering ervan ondersteunt. De school draagt het beleid op verschillende manieren uit. Zo staat in de Schoolgids 2015-2016: "Burgerschapsvorming wordt op Al Ihsaan gezien als een fundamenteel onderdeel van het onderwijsaanbod. Het maakt deel uit van elk vak en in het bijzonder van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen. […] Al Ihsaan vervult een onmiskenbare rol

in het opvoeden van de leerlingen tot volwaardige burgers. In samenwerking met de ouders dragen wij zorg voor het overbrengen van normen en waarden en het versterken van sociale cohesie. […] Al Ihsaan is een oefenplaats waarin de leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot actieve burgers met behoud van eigen identiteit waarbij de leerlingen de normen en waarden van Nederland in acht nemen."
Met oog op het realiseren van de eigen doelen op het gebied van burgerschapsvorming maakt de school onder meer al sinds 2005 gebruik van de methode 'Kinderen en hun morele talenten' (KMT). Deze methode is een voorbeeld van hoe een school moreel leren denken en handelen binnen het curriculum vorm kan geven, als onderdeel van burgerschapsvorming. De methode én de wijze waarop de school de methode verbindt aan de eigen identiteit zijn de aanleiding voor dit portret van Al Ihsaan.

Kinderen en hun morele talenten

Kinderen en hun morele talenten is in 2006 ontwikkeld door de CED-Groep in Rotterdam en heeft als doel om leerlingen zelf te leren nadenken over waarden en normen, over hun handelen in moreel opzicht en oordeelsvorming op moreel gebied. De methode wil scholen een manier bieden om aandacht te besteden aan waarden en normen als aspect van burgerschap, zónder belerend of moraliserend te zijn. Daartoe worden leerlingen in de lessen uitgedaagd om na te denken over morele dilemma's: wat zou je doen als…? Wat is dan de consequentie van die beslissing, en welke andere keuzes zijn er? Welke perspectieven spelen een rol bij morele dilemma's?
De methode is schoolbreed inzetbaar, van groep 1 tot en met groep 8. Kinderen maken in de basisschoolperiode een ontwikkeling door op moreel gebied. Daarom wordt onderscheid gemaakt tussen projecten voor de onderbouw, waarin leerlingen vooral leren zich te verplaatsen in de ander, en voor de bovenbouw, waarin het leren maken van morele afwegingen en ontwikkelen van moreel besef centraal staat.

De methode is opgebouwd rond acht morele waarden: de morele kernwaarden weldadigheid, rechtvaardigheid en betrouwbaarheid, de morele waarden zelfbeheersing en fatsoen, en de burgerschapswaarden vrijheid, tolerantie en solidariteit. Deze laatste drie worden alleen in groep 7 en 8 aangeboden.
De methode kent een duidelijke structuur: elk jaar is opgebouwd uit acht projecten. Eén project beslaat ongeveer vier weken, waarin één les per week wordt gegeven. In elk project staat één waarde centraal, in een bepaalde uitingsvorm (bijvoorbeeld: de waarde rechtvaardigheid heeft als uitingsvormen gelijkheid, onpartijdigheid en eerbied voor eigendom). Door alle jaren heen komen op die manier alle waarden én hun verschillende uitingsvormen aan bod.

Elk project is opgebouwd rond een 'moreel dilemma' dat een rol speelt in een verhaal dat de leerkracht voorleest. In de lessen wordt vervolgens op allerlei manieren gewerkt met dat dilemma, zoals in kringgesprekken en via opdrachten in groepjes.
Op didactisch gebied kent de methode vijf uitgangspunten: de projecten zijn niet normatief dus niet 'voorschrijvend', perspectief (leren) nemen staat centraal, er is veel nadruk op reflectie ofwel nadenken over je eigen handelen, aandacht voor het aansluiten bij bestaande kennis van kinderen en nadruk op interactie in de werkvormen.

Naast 'Kinderen en hun morele talenten' is er een parallelle methode die betrekking heeft op sociaal (leren) handelen, 'Kinderen en hun sociale talenten'. Scholen kunnen de methoden los van elkaar gebruiken maar ook in samenhang. Daarvoor zijn in beide methoden handreikingen opgenomen.

'Kinderen en hun morele talenten' en burgerschapsonderwijs

De islamitische basisschool Al Ihsaan gebruikt de methode 'Kinderen en hun morele talenten' sinds 2006. De school was op zoek naar een manier om moreel handelen en burgerschap vorm te geven; KMT was destijds de enige methode op dat gebied. Scholen waren nog niet verplicht om aandacht te geven aan burgerschap in hun onderwijs.
Voor Al Ihsaan waren en zijn de sociale en morele aspecten van burgerschap een vanzelfsprekend onderdeel van de manier waarop de school de eigen islamitische identiteit vorm wil geven. De basiswaarden die in KMT centraal staan (zie kader) zijn voor de school gelijk aan de centrale waarden in de islam: waarden die beschouwd worden als richtsnoer voor het dagelijks handelen.
Het feit dat de methode benadrukt dat het om universele waarden gaat, draagt bij aan de betekenis van de methode voor de school. Werken vanuit de eigen islamitische identiteit kan via KMT heel mooi gerelateerd worden aan de nadruk die de school legt op haar rol in het voorbereiden van leerlingen op actief deelnemen aan de Nederlandse samenleving. De godsdienstleerkracht verwoordt dit zo: "Wij proberen onze kinderen mee te geven hoe je als lid van een moslimminderheid kunt deelnemen aan een niet-islamitische samenleving. We leren ze om mondig te zijn, om zelfvertrouwen te hebben, om voor zichzelf als moslim op te komen. Maar we leren ze ook dat ze de islamitische waarden moeten uitdragen en wat dat betekent […] Ik zeg altijd: ook al ken je de hele Koran uit je hoofd, als je gedrag niet overeenkomt met de inhoud dan stelt dat niks voor. Als je buren bang voor je zijn, doe je iets niet goed."
Door het verbinden van de kernwaarden van KMT aan de islamitische identiteit is het in de ogen van het schoolteam mogelijk om binnen én buiten de school

(bijvoorbeeld naar de ouders toe) uit te dragen dat islam en actief deel uitmaken van de Nederlandse democratische samenleving heel goed samen kunnen gaan.

'Kinderen en hun morele talenten' en godsdienstonderwijs
Aanvankelijk gaf de godsdienstleraar het vertrekpunt aan voor de KMT-lessen. Hij legde de verbinding tussen de methode en de islamitische identiteit door een godsdienstles toe te voegen aan de blokken van vier lessen waarmee de methode is opgebouwd (zie kader). In die eerste les stond dezelfde kernwaarde centraal, maar werd die vanuit het geloof ingekleurd: de islamitische kijk op rechtvaardigheid, zelfbeheersing, etc. De vier daaropvolgende KMT-lessen werden verzorgd door godsdienstleerkracht en groepsleerkracht samen.
Na verloop van tijd ontstond bij de godsdienstleerkracht het inzicht dat hij het werken met KMT anders moest gaan vormgeven: "Ik merkte destijds dat de kinderen werden beïnvloed door die godsdienstles die aan het begin zat. Toen hebben we gezegd: dat willen we niet, dat is niet onze intentie, daar stoppen we mee. Ik heb die kijk met een islamitische bril weg gehaald en naar het eind verplaatst, anders kreeg het teveel invloed. Dus nu leggen we nog steeds die link maar ná de algemene lessen. Dan kunnen de kinderen vanuit de algemene waarden de verbinding leggen met onze identiteit."
Het werken met 'Kinderen en hun morele talenten' heeft op Al Ihsaan op die manier een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt: van ingebed in godsdienstonderwijs naar vertrekpunt voor de verbinding van onderwijs in algemene morele waarden met godsdienstonderwijs.

Verbinding met andere burgerschapselementen in het curriculum
'Kinderen en hun morele talenten' is een methode met duidelijke, volledig uitgeschreven lessen en allerlei suggesties voor de verwerking binnen die lessen. Dat is mooi, maar heeft het gevaar dat aandacht voor moreel handelen en morele dilemma's beperkt blijft tot die lessen. Op Al Ihsaan ziet men juist als waarde van de methode dat het daarin gaat om waarden die sowieso centraal moeten staan in denken en handelen, vanuit de islamitische identiteit. Voor de school is het daarom vanzelfsprekend om thema's waar de leerlingen mee in aanraking komen tijdens de lessen door te laten werken in het hele onderwijs. Dan doet men op drie manieren: in projectweken, door elementen van de methode te verbinden aan concrete lesactiviteiten en in het pedagogisch klimaat.

In de projectweken staat steeds één bepaalde kernwaarde van de methode centraal. Alle acht kernwaarden komen zo in een periode van gemiddeld drie jaar allemaal aan bod. In zo'n projectweek zijn er elke dag activiteiten rond de betreffende kernwaarde: een weekopening en weeksluiting, gastlessen, schoolse activiteiten, excursies buiten de school en gebruik van extra materialen. Leerkrachten zijn in zo'n week ook extra alert op die kernwaarde: ze hebben als het ware extra voelhorens om de leerlingen direct te kunnen attenderen op bijvoorbeeld iets wat zich in of buiten de klas voordoet waar die kernwaarde goed in zichtbaar wordt.
Een voorbeeld van verbinden van elementen uit de methode aan concrete lesactiviteiten of curriculumonderdelen is te zien bij de kleuters. Oefenen met democratisch handelen, gekoppeld aan waarden als rechtvaardigheid en zelfbeheersing geeft de school al een plaats bij deze jongste kinderen. Dat doet de leerkracht als volgt: de kleuters krijgen eerst de gelegenheid om uit verschillende 'werkjes' te kiezen welk werkje ze het liefst willen doen. Vervolgens mogen ze vertellen waaróm ze dat het liefst gaan doen. Daarna stemmen ze in de kring op de verschillende werkjes, en maken ze gezamenlijk een keuze die dan ook gerespecteerd wordt door de kinderen die het niet met de keuze eens zijn.
Een ander voorbeeld is het gebruiken van een bezoek van groep 8 aan de Tweede Kamer als aanleiding om morele waarden in relatie tot democratisch handelen aan de orde te stellen. Bij de voorbereiding heeft de betreffende leerkracht doelbewust de relatie gelegd met waarden in de methode, zoals zelfbeheersing en fatsoen. Niet voor niets: ze weet dat leerlingen emotioneel kunnen reageren op de confrontatie met standpunten van de PVV. Haar doel was om leerlingen daarop voor te bereiden door met hen te praten over hoe te handelen in zo'n situatie. Ook ná het bezoek is doorgepraat over de waarde van een respectvolle houding, niet alleen met oog op goede omgang met elkaar maar ook als aspect van democratisch handelen.
Een heel andere manier van 'doorwerking' is te zien in de relatie die de school legt tussen de methode en het pedagogisch klimaat: de morele kernwaarden van de methode geven richting aan het handelen van de leerkrachten en andere volwassenen binnen de school. Uitdragen van die waarden staat centraal, en ziet men ook als morele plicht. Voortdurend probeert men de leerlingen mee te geven dat juist dat uitgaan van morele waarden betekent dat het mogelijk is om vanuit de islamitische identiteit te participeren in een niet-islamitisch, democratisch land als Nederland.

De godsdienstleerkracht: “We willen de eigen identiteit uitstralen maar met respect voor anderen en kennis van anderen. We bespreken alles maar we doen niet met alles mee. We hebben dus bijvoorbeeld geen kerstboom maar vertellen de kinderen wel over wat het betekent en waarom het in Nederland zo’n belangrijk feest is.” “Je mag zijn wie je bent. Fatima zonder hoofddoek? Die ruimte moet er zijn. Rachid die niet naar de moskee gaat? Ook goed, we leven in een vrij land.” De directeur: “In groep 8 heb ik ook gesprekken ter voorbereiding op het voortgezet onderwijs. Dit is een veilige omgeving maar hoe red je je straks in de samenleving? […] Meisjes kunnen met het dilemma zitten of ze hun hoofddoek nog willen dragen. Ik zeg altijd: het is je persoonlijke keuze, je eigen overtuiging. Maar laat die keuze niet door een ander bepalen. Wat je dan kiest – dat maakt me niet uit.”

Uitdragen van morele waarden naar de ouders
Bijzonder is dat de school ook naar de ouders toe consequent de eigen identiteit verbindt met democratische waarden. De school heeft een zeer diverse groep ouders, met onderling grote verschillen – ook op religieus gebied. Ouders hebben niet voor niets gekozen voor een islamitische basisschool, mét bepaalde verwachtingen van wat hun kind leert en meemaakt. Dat kan botsen met de praktijk. Zo zijn er ouders die moeite hebben met een gezamenlijke ouderavond voor moeders én vaders over seksuele vorming. De school maakt dan naar ouders toe duidelijk waarom men niet kiest voor gescheiden avonden: uitgangspunten zijn dat ouders samen verantwoordelijk zijn voor de opvoeding én dat seksualiteit, en met name de wijze waarop de school deze onderwerpen wil presenteren, in de islam geen taboe-onderwerp is. Ook vinden enkele ouders dat de school niet altijd op de juiste manier met het geloof omgaat en soms te ruimdenkend is, bijvoorbeeld bij aandacht voor homoseksualiteit of andere religies, of bij een bezoek aan het Anne Frankhuis. Ook dan is leidend voor de school dat kennis van en respect voor anderen altijd voorop moeten staan, juist vanuit de eigen identiteit. Men staat voor die visie en wil heel graag in dialoog met ouders ook naar hen toe uitdragen hoe die identiteit in de Nederlandse democratische samenleving vorm kan krijgen. Dat uitdragen kan in ogenschijnlijk kleine dingen tot uiting komen, zo vertelt de directeur van de school: “We hebben een keer een gastles gehad van een joodse man. Daarmee wilden we echt laten zien naar leerlingen én ouders dat respect voor anderen voor alles gaat, júist bij mensen met een andere religieuze identiteit. Luister naar elkaar en stel vragen! Dat was onze meest

geslaagde gastles, terwijl sommige ouders er vooraf echt niet blij mee waren. Ik heb hem destijds opgehaald en thuisgebracht in Amsterdam, ook om anderen te laten zien: zo ga je met elkaar om."

Omgaan met complexe morele dilemma's
De leerlingen van Al Ihsaan maken ongewild, en al op jonge leeftijd, kennis met morele vragen en dilemma's. De actualiteit komt bij de islamitische leerlingen vaak hard binnen. Politieke uitspraken over de islam of over moslims, aanslagen zoals in Parijs, Brussel en Ankara roepen gevoelens op van angst, onrust en onveiligheid. Morele dilemma's en complexe vragen komen naar aanleiding van die gebeurtenissen vanzelf aan de orde. De school verwacht bijvoorbeeld van leerlingen dat ze 'goed handelen'. Dat betekent: je gedragen naar morele en religieuze waarden zoals rechtvaardigheid en zelfbeheersing. Leerkrachten spreken leerlingen daar ook op aan, vanuit de eigen identiteit én als burger in de Nederlandse samenleving. Maar tegelijk ervaren diezelfde leerlingen dat volwassenen lang niet altijd zélf die morele waarden in de praktijk brengen.
De complexe morele dilemma's zijn soms direct gerelateerd aan de islamitische identiteit van de school. Ook de kinderen horen de reacties in de media, of in hun buurt op aanslagen van Islamitische Staat. De school gaat discussies met leerlingen daarover niet uit de weg. Zeker met de wat oudere leerlingen praten de leerkrachten ook over de vrijheid van meningsuiting naar aanleiding van bijvoorbeeld standpunten van de PVV of de discussies over Charlie Hebdo. Leerkrachten willen laten zien dat bij ingewikkelde dilemma's simpele antwoorden niet bestaan, en dat ook dát iets is waar leerlingen mee moeten leren omgaan. Dat is geen eenvoudige opgave. Het inzetten van KMT biedt hen daarbij wel ondersteuning, vooral omdat daarin onder meer verkend wordt hoe universele waarden een verschillende inkleuring kunnen krijgen, vanuit verschillende perspectieven.

De school als een veilige plek voor leerlingen
De school is zich bewust van de 'veilige haven' die ze is, juist in een tijd die voor jonge islamitische kinderen heel verwarrend kan zijn. Die veiligheid koestert men ook: die geeft ruimte aan leerlingen om op gebied van de eigen religieuze identiteit zichzelf te kunnen zijn en zich te kunnen ontwikkelen. In de ogen van de school ondersteunt dat leerlingen bij het leren hoe die eigen identiteit vorm kan krijgen in de Nederlandse samenleving. Leerlingen hoeven

zich niet te verdedigen voor hun geloof en geen verantwoording daarvoor af te leggen. De directeur van Al Ihsaan verwoordt het zo: “Kinderen worden hier minder op de proef gesteld bij die heel lastige onderwerpen, geloofskwesties. Als ze hier weg zijn moeten ze eigen keuzes maken, maar dan hebben we ze een basis gegeven waarvoor we staan en waarop dat gebaseerd is. En dat ze dan de vrijheid hebben om zelf een keuze te maken.”
Die veiligheid geeft ruimte om juist identiteit-gerelateerde dilemma’s in openheid te bespreken. Bijvoorbeeld het feit dat in de media terroristische aanslagen in naam van hun islamitische identiteit worden gepresenteerd – terwijl ze zelf hun identiteit heel anders ervaren. De kracht van de eigen manier van werken met KMT zit voor de school dan ook precies op dat punt: vanuit die veiligheid leren moreel te handelen en samen te praten over morele dilemma’s. De verbinding aan de eigen identiteit betekent een versterking van het gedachtengoed van de methode. De directeur: “Leerlingen voelen hier naast de morele verplichting ook de godsdienstige verplichting om goed te handelen, respect te hebben, open te staan voor anderen.” De leerkracht van groep 8: “Wat ik het mooiste vind aan KMT is dat die koppeling met de godsdienst zo mooi te maken is. Kinderen willen vaak een soort bewijs hebben, waaróm moeten we dat zo doen? Als je het dan kunt koppelen aan een koranvers zien ze dat direct.”

De eigen manier van werken vraagt veel van iedereen binnen de school. Een veilige, open sfeer binnen het team en een open houding naar elkaar toe zijn daarom heel belangrijk. Zowel leerkrachten als schoolleiding geven aan dat heel belangrijk is dat moeilijke morele of religieuze kwesties eerst binnen het team goed worden doorgesproken. Pas daarna treedt men naar buiten, bijvoorbeeld richting ouders. De directeur: “Er zijn moeilijke momenten, dat we denken, hoe gaan we hiermee om. We moeten dan een standpunt innemen. Maar daar spreken we dan eerst intern over, zodat we het onderling eens zijn over hoe we reageren en hoe we het aanpakken. Wat ons sterk maakt, is dat we eerst intern veel discussies hebben voordat we naar buiten treden.” In verband daarmee wordt de diversiteit binnen het team als heel positief gezien: er werken ook niet-islamitische leerkrachten op school, en dat daagt anderen binnen het team uit om voortdurend uit te leggen en toe te lichten waar men voor staat. Ook kan er geen naar binnen gekeerde houding ontstaan, zo zegt de leerkracht van groep 8: “Hoe wij ook ons best doen, wij kunnen niet zomaar al die verschillende perspectieven bieden, wij hebben ook een gekleurde bril op. Daarom vind ik het heel fijn dat we een divers team zijn.”

2.3 Portret 3 Statenschool – Dordrecht

Dit portret is gebaseerd op:

Een schoolbezoek (op maandag 30 mei 2016) met daarin:
- een filosofieles in een kleutergroep (over 'vergeten en lijstjes maken')
- een filosofieles in de bovenbouw (over 'van ruilen krijg je ruzie')
- een interview met de schoolleider (Diane Kooij) en twee leerkrachten (Coby Lengton en Ina Provoost)
  met ruime ervaring in kinderfilosofie
- een interview met vier leerlingen uit de bovenbouw (groep 6 t/m 8)

Schets van de school

De Statenschool is een openbare basisschool voor Jenaplanonderwijs. De school is gevestigd in een monumentaal schoolgebouw in het centrum van Dordrecht. De leerlingenpopulatie telt ruim 200 leerlingen en is – al heel lang – bijzonder gemêleerd. De diversiteit is er in het opleidingsniveau en opvoedmilieu van de ouders, én in etnisch-culturele achtergrond: er zijn veel mondige, typische binnenstadskinderen met hoogopgeleide ouders, maar daarnaast ook kinderen met een heel andere sociale en/of culturele achtergrond. Ongeveer de helft van de ouders heeft gekozen voor 'de school om de hoek', onder hen zijn veel ouders met een migratieachtergrond. Zij komen niet per se af op het Jenaplansysteem of op de aandacht voor filosoferen met kinderen die deel uitmaakt van de schoolvisie. De andere helft van de ouders kiest juist heel bewust voor Jenaplanonderwijs en is daarvoor bereid om wat verder te reizen.

Evelien (groep 8): "Filosofie is best moeilijk als je het nog niet echt kent. Het is anders dan de andere vakken op school, daar moet je dingen leren, uit een boek bijvoorbeeld. Bij filosofie moet je zeggen wat je zélf vindt, dat gaat meer over jezelf, eigenlijk gaat het over 'jezelf leren kennen'."

Nathalia (groep 8): "Ja, filosofie is jezelf leren kennen maar óók anderen leren kennen. Want als je veel met elkaar praat, dan weet je ook wat iemand van alles vindt. Dan weet je ook beter hoe je met iemand om moet gaan, en leer je elkaars mening begrijpen en respecteren."

Kinderfilosofie als speerpunt voor burgerschapsonderwijs
Op de Statenschool maakt 'filosoferen' al ruim twintig jaar deel uit van het curriculum. Ook in de jaren '90 was dat al vanuit de gedachte dat het een taak van de school is om kinderen vaardigheden mee te geven om goed te kunnen

functioneren als burger in een democratische samenleving. Democratische burgerschapsvorming als doelstelling is wat later nadrukkelijker in beeld gekomen via contacten met het Centrum voor Kinderfilosofie. [3] Juist het filosoferen met kinderen biedt kansen voor de ontwikkeling van een democratische houding en vaardigheden: er is ruimte voor meningsvorming in relatie tot anderen, voor het ontwikkelen van oordeelsvermogen en voor het leren waarderen van verschillen tussen mensen.

Hoe ziet het filosofieonderwijs eruit?
Op de Statenschool staat voor groep 1 tot en met 8 'filosofie' op het rooster, als vak, in elk geval eens in de twee weken, als borging van de leertijd. Maar als er op een ander moment een leervraag van een leerling voorbijkomt, dan is het vanzelfsprekend dat de leerkracht zo'n vraag herkent als kans en hem oppakt als aanleiding voor een filosofisch gesprek. "Het is nu eenmaal niet te plannen wanneer een kind opeens komt met fantastische vragen zoals: 'De regenboog, hoe zit dat eigenlijk? Is daar het einde van de wereld?,'" stelt leerkracht Ina Provoost.
Vooral bij de jongere kinderen start de filosofieles in de praktijk meestal vanuit een verhaal dat aansluit op dingen die in de klas leven. Zo kan het voorkomen dat een kleuter 's morgens in de kring iets vertelt over de vergeetachtigheid van zijn opa, en dat de leerkracht dat tot onderwerp maakt van een filosofisch gesprek over 'lijstjes maken van wat je nog moet doen'. Als ingang voor het gesprek dient het verhaal 'Lijstje' van Kikker en pad (Alfred Lobel). Kleuterleerkracht Coby Lengton licht dat als volgt toe: "Een verhaal biedt veiligheid: het gaat niet direct over jou, of over iemand anders die je kent, maar tegelijk is er wel genoeg ruimte voor herkenning. Dat praat gemakkelijker." Bij de kleuters zijn het vaak de verhalen van Kikker en pad, maar ook verhalen uit 'Klein maar dapper' (van Berry Heese), of uit de map 'Filosofie op de basisschool' zijn heel geschikt. Die laatste map bevat ook verhalen en lesideeën die passen bij oudere kinderen.

In de bovenbouw komen ook thema's aan bod die direct gelinkt zijn aan actuele, maatschappelijke ontwikkelingen. Zo is er gefilosofeerd over Vrijheid, naar aanleiding van een project over de Tweede Wereldoorlog, en over 'De baas

3 Zie ook: Bartels, R. (2013). Democratie leren door filosoferen. Denken, dialoog en verschil in de basisschool. Utrecht: Proefschrift, Universiteit voor Humanistiek.

zijn of de baas spelen?', naar aanleiding van het project 'De familie Muthuku' van Amnesty International, en over 'Wat je weet en wat je niet weet' vanwege de steeds grotere maatschappelijke nadruk op kennis = macht.

De veiligheid van een (voorlees)verhaal als start voor een filosofisch gesprek:

"Als je een verhaal voorleest en dat als aanleiding neemt voor een filosofisch gesprek, dan biedt dat kinderen de veiligheid om mee te denken zonder dat het meteen over henzelf gaat. Bij moeilijke onderwerpen, zoals pesten, komt er dan veel meer uit, ook dingen waarvan je geen idee had dat het speelde. Een kind hoeft dan niet per se te zeggen: 'ik word gepest', nee, het gesprek kan gaan over 'dat meisje dat werd gepest' en een leerling kan inbrengen 'maar als …'. Op die manier durven kinderen gemakkelijker hun ervaringen naar voren te brengen, en kunnen we er met z'n allen over nadenken," aldus Coby Lengton.

Naast een start vanuit een verhaal en/of een vraag van een leerling, zijn er nog veel andere gespreksvormen mogelijk. Waar bij de kleuters de leerkracht over het algemeen nog optreedt als gespreksleider, kan in de hogere groepen die rol ook worden vervuld door één van de leerlingen.
De observatie van een filosofieles in de bovenbouw maakt zichtbaar hoe goed leerlingen dat kunnen: Leerling-gespreksleider 1: *"Nu komen we op een zijpaadje, over de Pokémons, dus we gaan weer terug naar het onderwerp. Evelien zei: 'Kopen is eigenlijk ook ruilen'. Is dat wel zo?"* Leerling-gespreksleider 2: *"Is een wereld zonder geld denkbaar? Wil iemand daarop reageren? Misschien zijn er nog kinderen die helemaal niets hebben gezegd."*

"Filosoferen hoeft niet altijd in de kring, met de hele groep," geeft directrice Diane Kooij aan. *"Andere technieken die je zeker in de midden– en bovenbouw kunt inzetten zijn bijvoorbeeld: filosoferen in duo's, de binnen– of buitenkring, hardop denken, verschillende spelvormen, of iets uitbeelden via drama."* De Statenschool maakt veel gebruik van de SLO-map 'Filosoferen met kinderen' (en trainingen die zij daarbij volgden), en heeft regelmatig contact met het Centrum Kinderfilosofie Nederland (www.kinderfilosofie.nl).

De houding van de leerkracht
Een leerkracht die gaat filosoferen met kinderen moet vanzelfsprekend haar/zijn pedagogische vaardigheden op orde hebben en een gesprek kunnen voeren met kinderen. De ervaring van het team van de Statenschool is ook: "*(…)*

dat je je je vertrouwde rol moet durven loslaten, vooral als je moeilijke vragen neerlegt waarop je zelf het antwoord niet weet. Als leerkracht ben je gewend om aan te geven wat 'goed of fout' is, en om dingen uit te leggen en toe te lichten. Maar dat is bij filosoferen helemaal niet relevant: het gaat erom dat kinderen leren zelf na te denken, en dat zíj daarin verder komen. Bijzonder is dat kinderen op een gegeven moment je inderdaad niet meer vragend aankijken, zo van 'daar zit het antwoord'. Maar als leerkracht die afstand kunnen houden, durven zeggen 'ik weet het ook niet', dat is wel het moeilijkst!"

Uit: Schoolplan Statenschool

Visie op kinderfilosofie
Het schoolplan benoemt een aantal belangrijke aspecten uit de visie van de Statenschool op kinderfilosofie:

- Filosofie is samen nadenken (…). Kinderfilosofie is gericht op het leren verwoorden van je eigen wereldbeeld, hoe het komt dat je denkt zoals je denkt. Dit gebeurt in dialoog. Het betekent zowel het analyseren van je eigen gedachten, hoe ze verschillen van anderen, als ook het nadenken over speculatieve vragen.
- Filosoferen begint altijd met het stellen van vragen. Waar gaat het over? Over wat denken is, wat het leven is en of het de moeite waard is, hoe je moet leven, wat geluk is. Maar ook over uitslovers, stoer doen, overbevolking, mooie dingen, de beste vaders, of opvoeding nodig is. Kortom het gaat over vragen die we samen de moeite waard vinden om te stellen en onderzoeken.
- De filosofieles is een van de weinige momenten waarin het actieve denken en de resultaten daarvan voor kinderen echt ter zake doen. Het gaat niet om het vinden van de 'juiste' antwoorden, maar om het ontwikkelen van denkvaardigheden en een eigen zienswijze. Kinderen leren ervaren dat hun argumenten er toe doen ofwel serieus genomen worden. Het is een gegeven dat er vragen bestaan, waarop niet makkelijk een antwoord te vinden is. Het leren argumenteren is een activiteit die nauwelijks binnen de basisschool wordt ontwikkeld. Uitgangspunt hiervoor moet zijn: het eigen denken van kinderen.
- Filosofie scherpt het denken van kinderen. Zij leren onderscheid maken tussen opvattingen die er wel toe doen en opvattingen die er niet toe doen.

Doelen
In het interview met de schoolleider en leerkrachten komen de uitgangspunten van de visie op kinderfilosofie vaak naar voren, evenals de link naar burgerschap en democratische vorming. Zij stellen: “Als kinderen doorstromen naar het voortgezet onderwijs hopen we dat het – mede door het filosoferen – zelfbewuste kinderen zijn, met respect voor zichzelf en voor anderen. Dat vinden we heel belangrijk. Respect hebben voor de ander betekent dat kun je luisteren, dat je kunt meegaan in de gedachtegang van een ander, en dat je kunt nadenken over wat jij daar zélf van vindt zonder er meteen een waardeoordeel aan te verbinden.”

Het is niet zo dat de filosofische gesprekken per definitie gaan over maatschappelijke of politieke vragen. De focus ligt sterker op de houding en vaardigheden van leerlingen, en op hun persoonlijke ontwikkeling. In de woorden van de leerkrachten: “Het willen en kunnen openstaan voor overtuigingen en gedachten van een ander is een belangrijke democratische houding en vaardigheid, juist in de samenleving van nu waarin via social media en internet een grote diversiteit aan culturen en ideeën op kinderen afkomt. Wat kinderen leren via filosoferen biedt daar een filter voor: ze leren omgaan met die diversiteit en tussen al die invloeden door hun eigen keuzes te maken, een eigen mening te vormen. Het gaat ons erom dat ze het lef hebben om niet mee te lopen, maar zélf te blijven nadenken.”
Ook leerlingen herkennen die waarde van de filosofielessen. Eén van de bovenbouwleerlingen drukt dat als volgt uit: “We hebben door het filosoferen geleerd om elkaars mening te respecteren. En als je het niet met z’n allen eens bent, dan is dat zo. Dan hoeft het niet per se dezelfde mening te worden.” Het leren onderscheiden van ‘feiten’ en ‘meningen’ komt in de bovenbouw aan de orde als leerlingen wordt gevraagd hun mening maar ook de onderbouwing daarvan te laten horen. Die onderbouwing mag uit feiten bestaan, maar ook uit een gedachte, een inzicht of een ervaring. “Omdat we bij filosoferen altijd gezamenlijk op 'denktocht' gaan, is een uitgesproken mening niet zo constructief, een uitgesproken vraag wel”, stellen de leerkrachten.

Naast respect voor en luisteren naar elkaar, is het essentieel dat leerlingen leren dat zij hun eigen mening onderzoeken en mogen herzien. Juist tijdens de filosofische gesprekken is daar ruimte voor. De leerkrachten geven aan: “Het is belangrijk dat kinderen geen ‘hokjesman’ of ‘hokjesvrouw’ worden, want dan is

het moeilijk om het raam weer wat verder open te krijgen. We gaan ervan uit dat iedereen er mag zijn, met zijn eigen mening. We zoeken naar overeenkomsten en naar waar we elkaar vinden, maar we kijken ook naar waar een mening eigenlijk vandaan komt. Als kind neem je die vaak over van je ouders, maar als je dan je vriendje in de klas iets heel anders hoort vertellen, dan moet er ruimte en de veiligheid zijn om te denken: 'Oh ja, dat kan ook! Dat kan ik ook best wel vinden."

In de maand van de filosofie is een Filo-café voor ouders georganiseerd. Zij hebben een socratisch gesprek gevoerd onder leiding van een filosoof, met enorm enthousiaste reacties als resultaat: "Filosofie, daar moet je niet over praten, dat moet je zelf doen!"

2.4 Portret 4 Minkema College (afdeling havo/vwo) – Woerden

Voor dit portret is gesproken met verschillende mensen binnen de school: Roland Grillis (locatiedirecteur), Paul Simons (docent Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen), en zes leerlingen uit 4 havo, 4 vwo en 5 vwo. Daarnaast is een les maatschappijleer van Paul Simons geobserveerd.

Schets van de school

Het Minkema College in Woerden is een openbare school met twee vestigingen.
Dit portret richt zich op de locatie waar onderwijs in havo en vwo gegeven wordt.
De leerlingen zijn afkomstig uit Woerden, omliggende dorpen en gedeeltelijk ook uit Utrecht. De leerlingpopulatie op de havo/vwo-vestiging is redelijk homogeen. De ouders van de meeste leerlingen zijn in Nederland geboren. De leerlingen krijgen les in een gloednieuw gebouw dat kleinschaligheid benadrukt.

"Het is vooral belangrijk dat leerlingen ervaren waar het over gaat bij burgerschap. Het heeft geen zin om droge feitenkennis aan te leren over instituties. Het gaat juist om het dilemma-karakter van maatschappelijke vraagstukken. Zij moeten inzien dat het gaat over hun eigen leven en vooral ook moeten zij dat allemaal ervaren." – Paul Simons

Kernwaarden van de school
Om ervoor te zorgen dat de benadering van burgerschapsonderwijs gedragen wordt door de school is het Minkema College in 2014-2015 begonnen met het opstellen van kernwaarden voor de eigen locatie ('kansrijk, eigenzinnig en betrokken'). Docenten hebben gezamenlijk nagedacht over wat dat zou moeten zijn en vervolgens heeft een aantal gezaghebbende docenten dit verder uitgewerkt. Daarbij legden zij nadruk op het idee dat onderwijs betekenisvol moet zijn voor leerlingen. Bij de uitwerking is men dicht gebleven bij de bestaande praktijken op de school. Hierdoor herkennen de docenten zich in wat er beschreven is. De school vindt het belangrijk dat leerlingen een stevige voorbereiding krijgen op een vervolgopleiding (verbonden met 'kansrijk') maar tegelijkertijd goed voorbereid worden op hun rol in de samenleving ('betrokken' en 'eigenzinnig'), burgerschap dus. Alle vakken hebben een taak om bij te dragen aan de centrale functies van de school: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Op 'het Minkema' staat binnen de socialisatiefunctie bijdragen aan het burgerschap van leerlingen centraal.

De schoolleiding heeft deze benadering vervolgens omarmd en draagt dit bij activiteiten en in vergaderingen uit. Iedereen weet waar hij of zij aan toe is. Docenten moeten de centrale benadering over socialisatie en betekenisvol leren in de plannen voor hun eigen vak verwerken. De schoolleiding stuurt daar ook op en ziet er op toe. Daarmee heeft het burgerschapsonderwijs duidelijk een richting, hoewel de school nog wel midden in het ontwikkelproces zit.

Het burgerschapsonderwijs in de school heeft twee pijlers. De ene pijler betreft het aanbod van burgerschapsonderwijs via het aanbieden van lesstof. Daarbij speelt maatschappijleer een centrale rol. De andere pijler betreft de pedagogische benadering van de school. De school tracht leerlingen 'serieus te nemen.' Dit betekent volgens Roland Grillis (de locatiedirecteur) dat naar leerlingen geluisterd moet worden maar ook dat het onderwijs moet aansluiten bij hoe zij leren en hun belevingswereld.
Ook volgens de leerlingen zelf is het erg belangrijk dat docenten bewust stilstaan bij de manier waarop zij lesstof aanbieden. Docenten moeten nadenken over wat de stof voor leerlingen betekent en wat leerlingen prettige manieren vinden om te leren. Voor de leerlingen is dat cruciaal voor goed onderwijs. Daar vertelden twee leerlingen over: Leerling 1: "Ik vind het belangrijk dat je ruimte krijgt om zélf na te denken. Dan ga je echt iets leren. Docenten moeten daarom niet alleen hun les afdraaien. Hier op school en zeker bij maatschappijleer hebben we heel veel debatten. Wij worden daarbij echt aan het denken gezet." Leerling 2: "Ja! De docent maatschappijleer leert ons ook wel over wat er in het boek staat, maar daar omheen moeten wij heel veel dingen zelf doen en nadenken. Anders weet nog maar de helft van de leerlingen waar het over gaat."
In de vakken waar burgerschapsonderwijs uitgebreid aan bod komt (en dan met name maatschappijleer), komen beide aspecten samen (aanbieden van lesstof en de pedagogische benadering). Daar leren leerlingen waar burgerschap over gaat doordat de lesstof verbonden wordt met zowel onderwerpen uit het eigen leven als met meer abstracte vraagstukken. Dit gebeurt op het Minkema door bijvoorbeeld kabinetsformaties levend te maken door leerlingen het zelf te laten ervaren.

Het belang van multiperspectiviteit
Bij het lesaanbod rondom burgerschap speelt de docent Maatschappijleer (Paul Simons) een centrale rol. Burgerschap is bij maatschappijleer vooral gericht op

inzicht verkrijgen in maatschappelijke en politieke vraagstukken. In de ogen van Simons is het dan van belang dat leerlingen zich gaan realiseren dat er verschillende perspectieven bestaan op dergelijke vraagstukken. Daarbij hanteert hij de democratische rechtsstaat en verzorgingsstaat als kader. Leerlingen moeten leren inzien dat de gedachten die daarbinnen passen gelijkwaardig aan elkaar zijn. Simons: "Daarbij is het dan van belang dat leerlingen zien dat het lastige dilemma's zijn. Wat is solidariteit dan eigenlijk? Elke les gaat over een maatschappelijk probleem…. Heeft iedereen evenveel kansen om verder te komen op de maatschappelijke ladder, hoe moet je de inkomens verdelen, wat moet de relatie zijn tussen werkgevers en werknemers? Hoe moet je de economische orde vormgeven?"
Het is voor leerlingen lang niet altijd gemakkelijk om dit te doen. In de ogen van Simons zijn leerlingen gewend dat docenten hen vertellen hoe zaken in elkaar zitten. Leerlingen hebben mede daardoor ook de behoefte om ook in normatieve zin 'het goede antwoord' te krijgen. "Maar dat geef ik niet. Zij moeten uiteindelijk zelf stapjes zetten. Sommige leerlingen vinden dat razend interessant terwijl anderen dat heel lastig vinden. Ze leren, dat hoop ik tenminste, dat zij binnen de democratische rechtsstaat een goede oplossing moeten zoeken."

Didactische vormgeving van abstracte vraagstukken
Lesgeven over politieke en maatschappelijke onderwerpen is voor docenten lang niet altijd gemakkelijk of interessant. Bij burgerschap kan het dan bijvoorbeeld gaan over verzorgingsstaatinstellingen, de instituties van de EU of kabinetsformaties. Deze onderwerpen worden vaak door leerlingen als saai of oninteressant ervaren. Het is de taak van een docent om lessen daarover interessant te maken zodat leerlingen er echt iets over leren. Bij maatschappijleer op het Minkema College zijn bij de didactische vormgeving van lessen over deze onderwerpen drie aspecten van belang.

Kennis doet ertoe
Om in te zien dat er verschillende perspectieven op maatschappelijke vraagstukken bestaan, is het van belang dat leerlingen kennis opdoen. Zij moeten begrijpen hoe de wereld in elkaar zit, welke actoren en instituties bestaan en welke rol zij spelen. Tegelijkertijd moet het niet 'kennis om de kennis zijn'. De kennis die de leerlingen opdoen, moet wel relevant zijn om een

vraagstuk te kunnen analyseren of in een project een (fictief) probleem op te lossen.

Betekenisvol leren

De lesstof waar leerlingen over leren moet voor hen betekenis hebben. Zeker bij burgerschapsonderwerpen acht de school het waardevol dat leerlingen zélf begrijpen waarom het van belang is en waar het toe dient. Docent Paul Simons vindt het dan ook niet zozeer nodig dat leerlingen weten hoe alle sociale voorzieningen heten en wat de hoogte van uitkeringen is. “Dat zegt leerlingen niet zoveel en heeft ook niet zoveel zin. Het gaat veel meer om het begrijpen van achterliggende waarden, principes en keuzes.”

In de samenleving en in de politiek bestaan allemaal ingewikkelde instituties en zijn er politieke keuzes gemaakt. Leerlingen moeten daarover leren. Om te begrijpen op welke manieren de wereld geordend is en waarom dat zo is, is het in de ogen van ‘het Minkema’ belangrijk dat zaken eerst vertaald worden naar herkenbare voorbeelden (zie kader hockeyclub). Bij politieke vraagstukken moeten actoren keuzes maken en is het de kunst deze eerst te vertalen naar casussen in contexten die voor leerlingen betekenisvol zijn. De afwegingen die gemaakt moeten worden bij de rol van de overheid rondom sociaaleconomische vraagstukken, snappen leerlingen beter als zij daar eerst over leren nadenken in een context die voor hen betekenis heeft. Door bijvoorbeeld na te denken over de contributie die betaald moet worden bij een hockeyvereniging leren leerlingen afwegingen maken die vergelijkbaar zijn met afwegingen in een politieke context. Door eerst argumenten te bedenken voor verschillende standpunten in deze herkenbare context en die keuzes ook te problematiseren (‘wat zijn de consequenties van die keuzes?’), leren leerlingen zich daar kritisch toe te verhouden. Vervolgens moeten zij – onder begeleiding van de docent – de transfer maken naar de politieke context. Dat is niet gemakkelijk, vindt docent maatschappijleer Paul Simons, en het zetten van die stapjes vraagt veel van de docent maar is wel noodzakelijk om de samenleving te leren begrijpen.

Lesgeven over verzorgingsstaat en premies

Leerlingen moeten bij maatschappijleer leren over onder andere de inrichting van de verzorgingsstaat en de keuzes die daarbij gemaakt zijn. Een van de aspecten die daarbij speelt, betreft de hoogte van de premies die mensen moeten betalen en de rol die de overheid daarbij speelt. Tijdens de les die geobserveerd werd, leerden leerlingen hierover en daarbij werd in eerste instantie gebruik gemaakt van een voor leerlingen herkenbare context.

- Leerlingen lezen een casus over een hockeyclub. Er moet contributie betaald worden en de vraag daarbij is wie moet betalen voor de extra voorzieningen voor het eerste elftal.
- Leerlingen krijgen vervolgens een aantal mogelijkheden te zien. Deze gaan over manieren waarop dat geregeld kan worden. Eén mogelijkheid is dat alle leden dezelfde premie betalen, een andere mogelijkheid is dat alleen de leden van het eerste elftal de extra kosten betalen, de derde optie is dat niet de club maar de gemeente de extra kosten draagt.
- De leerlingen wordt gevraagd om hun eigen keuze te bepalen. Vervolgens gaat de docent in een onderwijsleergesprek leerlingen langs om te vragen welke keuze zij waarom maken. Op de argumenten die leerlingen geven, komt de docent met een tegenargument. Leerlingen worden aan het twijfelen gebracht en aan het denken gezet over hun keuze. Is het wenselijk dat het eerste elftal het zelf betaalt als niet alle leden dat kunnen betalen? Moet een hockeyclub voor iedereen toegankelijk zijn? Moet dan de gemeente voor dergelijke voorzieningen betalen? Ook voor mensen die het zelf wel zouden kunnen betalen? Er vindt een gesprek tussen docent en leerlingen plaats waarbij leerlingen het vuur aan de schenen wordt gelegd over hun keuzes en de consequenties van deze keuzes. Sommige leerlingen veranderen van standpunt, anderen scherpen hun argumenten aan of geven aan het andere standpunt te begrijpen. Soms blijft een leerling bij diens standpunt zonder precies te kunnen argumenteren waarom - misschien heeft de leerling meer tijd nodig om te bepalen waar hij of zij staat.
- Vervolgens vertaalt de docent de discussie naar de eerder besproken thematiek van politieke stromingen en verzorgingsstaatsinstellingen. De docent laat zien dat vergelijkbare afwegingen in de politiek een rol spelen. Hij vraagt leerlingen de vertaalslag te maken en politieke partijen te positioneren. Veel leerlingen lijken de relatie te begrijpen en geven zinvolle antwoorden. Andere leerlingen begrijpen het nog niet. Voor hen is de discussie over politieke partijen nog te ingewikkeld.

Ervaringsleren

Het leren over burgerschap gaat vooral goed als leerlingen zelf ervaren wat het betekent om met het oplossen van een vraagstuk of probleem bezig te zijn. Daarom legt het Minkema College zowel in de les als daarbuiten veel nadruk op ervaringsleren (zie kader EU). Dit doen zij door zowel binnen als buiten de les

veel met projecten te werken. Leerlingen leren over kabinetsformaties door deze zelf na te spelen en zich te verplaatsen in de verschillende partijen en tot een coalitie te moeten komen. Ook spelen zij een rechtszaak na waarbij leerlingen de verschillende partijen vertolken en tot een oordeel moeten komen. Verder spelen leerlingen ook bijvoorbeeld de processen in de Tweede Kamer na, leren zij hoe een persconferentie werkt en hoe het sluiten van een cao-akkoord verloopt.
Deze projecten worden binnen de les maar ook in vakoverstijgende activiteiten vormgegeven. Vakken als geschiedenis, economie en maatschappijleer werken dan samen om leerlingen vanuit verschillende perspectieven te leren over een bepaald onderwerp (zie kader EU). Juist door niet alleen in de klas te zitten maar iets te ondernemen, doen leerlingen kennis op en ontwikkelen zij vaardigheden die nodig zijn om zelf een standpunt te kunnen bepalen en om samen tot een oplossing te komen. Naast de projectmatige activiteiten zijn er ook altijd inhoudelijke lessen over het onderwerp zodat leerlingen ook kennis opdoen over het onderwerp waarna zij de activiteiten bij het project beter begrijpen.

Betekenisvol lesgeven over de EU
In de Gamma-vakken leren leerlingen over de werkzaamheid en complexiteit van de EU. Gedurende één dag verdiepen leerlingen zich in Europese samenwerking. Daarbij staat een aantal crises centraal. Elk van deze crises is verbonden met een vak: de identiteitscrisis bij geschiedenis, duurzaamheidscrisis bij aardrijkskunde, financiële crisis bij economie en de politieke crisis bij maatschappijleer. Het is de bedoeling dat leerlingen leren over deze crises, leren hoe de Europese instituties werken en verschillende perspectieven leren kennen op deze crises.

Opzet van de dag
- Aan het begin van de dag wordt binnen de respectievelijke vakken uitgelegd waar de crisis over gaat en welke problemen er spelen. Centraal in de les staan dan dilemma's rondom het oplossen van de crisis (meer of minder Europese samenwerking, rol van de overheid etc.)
- Vervolgens worden er acht politieke partijen opgericht. Deze partijen hebben allemaal andere denkbeelden over hoe de crises opgelost zouden moeten worden. Per crisis gaat een aantal leerlingen zich uitgebreid verdiepen in de thematiek (gedurende 2 tot 2½ uur). De uitkomst bespreken zij met de andere leerlingen van 'hun' politieke partij. Zij bereiden met elkaar het debat voor.
- Er wordt daarna een debat tussen de verschillende fracties gevoerd. Daarbij gaat het dan over vragen als 'wie zijn wij als Europa?', 'hoe moeten wij besluiten nemen binnen Europa?', 'hoe lossen we problemen op?'
- Uiteindelijk wordt gezocht naar oplossingen waar de meeste fracties zich in kunnen vinden.

2.5 Portret 5 Praktijkschool De Einder – Den Haag

Voor dit portret is gesproken met verschillende mensen binnen de school: Aad van Loenen (directeur), Nico Stet (adjunct-directeur), Miranda Stet-van Dijk (coördinator arbeidstraining 3e klassen), Wim Beurskens (zorgcoördinator), Özlem Bozbey (docent AVO-vakken en begeleidster leerlingenraad), Anneke Freeke (docent 2e klas) en zes leerlingen uit de onderbouw en bovenbouw.

Schets van de school

De Einder is een praktijkschool in de Schilderswijk in Den Haag. De school heeft 300 leerlingen en is gevestigd in drie locaties op loopafstand van elkaar. Het grootste deel van de leerlingen woont in de omringende wijken: de Schilderswijk en Transvaal. Daarmee is *De Einder* een echte buurtschool, met een leerlingpopulatie die een afspiegeling is van de buurt en die gekenmerkt wordt door veel verschillende culturele en religieuze achtergronden. Leerlingen op *De Einder* hebben vaak beperkte cognitieve capaciteiten en regelmatig is ook sprake van gedragsproblemen en problemen op sociaal-emotioneel gebied. Veel leerlingen hebben het niet makkelijk thuis. Ook de woonomgeving is complex; de Schilderswijk komt regelmatig negatief in het nieuws.

Over *De Einder* zijn veel nieuwsberichten te vinden met positieve verhalen, onder meer over de open manier van behandelen van actuele thema's met de leerlingen, met respect voor elkaars mening. Dat is bijzonder, want juist in de grote steden zoeken veel scholen naar manieren om hierover met leerlingen in gesprek te gaan. Bovendien staat *De Einder* in een wijk die onder een vergrootglas ligt bij beleidsmakers en politie als het gaat over radicalisering en criminaliteit. Uit die mediaberichten komt het beeld naar voren van een maatschappelijk betrokken school die heeft gekozen voor een aanpak van burgerschapsvorming waarbij verschillende aspecten van burgerschap een vanzelfsprekend onderdeel zijn van curriculum én pedagogisch klimaat.

"Voor mij is het allerbelangrijkste dat leerlingen zich veilig voelen in de maatschappij. […] En dat ze mensen durven aankijken en durven te lachen naar mensen, dat ze uit durven gaan van hun eigen kwaliteiten. […] Iedere leerling kan iets bereiken in de maatschappij, binnen de eigen mogelijkheden. Iedereen kan iets betekenen voor Nederland en voor zichzelf." (coördinator arbeidstraining)

Integraal werken aan burgerschap

Een bezoek aan De Einder blijft niet binnen de muren van de school. Want een goed bezoek betekent kennismaken met álle facetten van de schoolpraktijk en dus ook met alle contacten die de school heeft: de plekken waar leerlingen van

De Einder stagelopen en waar oud-leerlingen werken. Dus loopt de bezoeker met directeur Aad van Loenen door de Schilderswijk: over de Haagse Markt waar de ene na de andere oud-leerling hem staande houdt, langs buurttheater de Valliant waar stagiaires van De Einder de lunch verzorgen, en langs het kantoor van het leerwerkbedrijf waarin De Einder participeert.
Uit de vele korte gesprekjes met leerlingen en verhalen van docenten komt naar voren dat de doelgroep van het praktijkonderwijs niet makkelijk is. Maar dat betekent niet dat je als school 'alleen maar' inzet op arbeidstraining, sociale vaardigheden en toeleiden-naar-werk. Júist voor deze doelgroep is belangrijk dat er veel aandacht is voor burgerschap in brede zin, geïntegreerd in het onderwijs en de omgang met elkaar op school en daarbuiten. De Einder wil leerlingen een veilige omgeving bieden, om van daaruit een brug te kunnen zijn naar de buitenwereld. Met als breder doel dat leerlingen op hun eigen niveau als volwaardig burger kunnen deelnemen aan de samenleving: met werk, sociale contacten en het gevoel 'ertoe te doen'. Op die manier wil de school tegenwicht bieden aan de maatschappelijke uitsluiting die voor veel leerlingen van De Einder realiteit is: vanwege hun individuele problemen op cognitief en sociaal gebied én vanwege de negatieve aandacht voor de buurt waar ze wonen en naar school gaan.

In de aanpak van de school zijn vijf factoren te onderscheiden die allemaal een schakel zijn in de integrale manier van werken aan burgerschapsvorming. Curriculumaspecten en pedagogisch klimaat gaan daarbij hand in hand. We beschrijven die factoren van 'binnen' (de relatie tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling) naar 'buiten' (de relatie tussen leerling en samenleving).

Positieve aandacht: alles inzetten op de relatie met de leerling
De relatie tussen leraar en leerling is hét vliegwiel in het pedagogisch klimaat op De Einder. Of zoals de zorgcoördinator het formuleert: "Hier binnen lopen meer dan 300 leerlingen rond met hun eigen verhaal en hun eigen problemen. Die leerlingen bereik je alleen maar door hen aandacht te geven. Je laat ze merken: je mag er zijn." Wie er wil werken, loopt eerst een paar dagen mee. Niet alleen om te kijken of het wat voor hem of haar is: de schoolleiding let scherp op de manier waarop sollicitanten contact maken met leerlingen en op hun houding naar leerlingen. Aandacht, luisteren, in gesprek gaan, oprechte belangstelling: het lijkt vanzelfsprekend maar niets kan moeilijker zijn in een

groep onrustige pubers met korte spanningsbogen en soms even korte lontjes. Een van docenten zegt: “Elke dag is anders, elke vijf minuten zijn anders. Er hoeft maar dít te gebeuren en ze zijn afgeleid, onmiddellijk gaat hun aandacht naar iets anders. Een leerling met nieuwe schoenen? Áltijd even aandacht aan geven want anders leidt je les nergens naartoe.”
Alle leerlingen nemen hun eigen problemen mee de school in. Maar die problemen zijn niet leidend in de dagelijkse omgang op school: men waakt ervoor dat een leerling afgerekend blijft worden op fouten in het verleden, en (bijna) elke leerling krijgt een nieuwe kans als er iets fout is gegaan. Dat betekent bijvoorbeeld ook dat leerlingen na een periode jeugddetentie kunnen terugkeren op school. Aad van Loenen, directeur van De Einder: “We kijken naar het kind achter dat gedrag, niet naar alles wat er in die dossiers staat. Negatief gedrag negeren we, héél consequent. En positief gedrag belonen we, ook héél consequent. Leerlingen bloeien daarvan op. Ook omdat ze dat meestal helemaal niet gewend zijn.”
Dat inzetten op het positieve ziet men soms wel in gevaar komen als gevolg van alle aandacht die er is voor risicobeheersing. Onder meer de zorgcoördinator signaleert dat probleem: “Het verleden wordt steeds meer een keurslijf, er lijkt weinig vertrouwen te zijn bij al die instanties die bij zo’n leerling betrokken zijn. En je hebt zó een lijstje van tien risicofactoren, maar aandacht voor het positieve waarbij je aan kunt haken is er veel te weinig. Maar alleen vanuit vertrouwen is er de mogelijkheid van verandering.”
Ook ouders spelen een rol bij die positieve grondhouding naar leerlingen. De lijntjes naar ouders zijn heel kort, en docenten waken ervoor dat ouders niet alleen in beeld komen als er een probleem is met een leerling. Sommigen hebben de gewoonte om ouders frequent te bellen om te vertellen hoe het gaat met hun kind, ook ‘gewoon’ om te vertellen wat er allemaal goed gaat.

Versterken van de eigenwaarde van de leerling
“De kinderen moeten vanuit een innerlijke overtuiging het gevoel hebben ‘Ik doe ertoe. Ik kan het’.”
“Ik word elke keer verrast door wat onze leerlingen kunnen, bijvoorbeeld als er gasten zijn, ze kunnen allemaal hun verhaal doen. Maar dan moet je wel vertrouwen geven dat ze het kunnen en trots op ze zijn.” Twee citaten van respectievelijk de zorgcoördinator en de directeur, die beide illustreren dat het consequent positief benaderen van leerlingen voor De Einder een essentieel aspect is van zowel het onderwijs als de omgang met leerlingen. Het versterkt

de eigenwaarde van leerlingen, wat ook belangrijk is voor het pedagogisch klimaat: veel leerlingen hebben, voordat ze naar De Einder komen, vooral negatieve ervaringen opgedaan op school én daarbuiten. Op de basisschool hoorden ze er niet echt bij omdat ze niet goed konden leren of omdat ze op een school voor speciaal onderwijs zaten. Ook komt voor dat ze starten op een vmbo maar het daar niet redden. In alle gevallen is er vooral sprake van ervaringen van falen en mislukken. Daarbij komt nog dat voor veel ouders en leerlingen een praktijkschool geen positief imago heeft. Je vertelt niet trots dat je naar een praktijkschool gaat.
Daar wil De Einder vanaf dag 1 verandering in brengen. Níet in de eerste plaats door leerlingen te beschermen maar vooral door hen aan te spreken op hun eigen verantwoordelijkheid en door hen serieus te nemen. In de woorden van de zorgcoördinator: “Er is hier geen enkel gesprek zonder dat de leerling erbij is, écht erbij is ook. We praten met de leerling, niet met iedereen die daaromheen zit […] In al die hulpverlening die ze hebben zijn ze een object, ze hebben helemaal niet door waarom ze met hulpverlener X praten. Het overkomt hen. De school is daar een tegenwicht tegen, hier hebben ze weer autonomie.” Een goed voorbeeld is de schoolgids van De Einder: die is geschreven voor de leerlingen, zij worden direct zelf aangesproken. Een bewuste keuze, aldus de directeur: “Alles in leerlingentaal. We behandelen ze als volwassenen”.
Vertrouwen en autonomie geven aan leerlingen betekent voor sommige docenten dat zij leerlingen de mogelijkheid geven hen te benaderen via WhatsApp, bijvoorbeeld als ze praktische vragen hebben over school. Natuurlijk zitten daar risico’s aan, en die worden ook niet ontkend door een van de docenten die op deze manier contact heeft met leerlingen: “Ik zeg er altijd bij, als je er misbruik van maakt, dan stoppen we. […] Je moet zelf ook nadenken over waar de grens ligt, ik reageer altijd zakelijk en probeer afstand te bewaren.”

De hoofdlocatie van De Einder is een prachtig verbouwd badhuis. Dat is niet voor niets, want ook achter de vormgeving van de fysieke omgeving zit de visie dat essentieel is om leerlingen positief te benaderen en uit te gaan van vertrouwen. Directeur Aad van Loenen: “Een mooie omgeving is belangrijk: het moet er goed uitzien, rustig, prettig om te zijn. Bewust níet hufterproof: daarmee geef je juist het verkeerde signaal want dan verwacht je dus dat leerlingen zich zo gedragen.”

Het versterken van de eigenwaarde van leerlingen is niet alleen een belangrijk aspect van het pedagogisch klimaat op school. Er is ook een duidelijke relatie met het onderwijsaanbod, het curriculum. Autonomie ervaren leerlingen heel letterlijk als ze tijdens stages ontdekken dat ze meer kunnen dan ze eerst zelf dachten. Zelf verantwoordelijk zijn voor een klus, hoe klein in eerste instantie ook, werkt bij veel leerlingen als een vliegwiel is de ervaring van de coördinator arbeidstraining van de 3e klassen: "Ze zijn zelf zo blij als het goed gaat! Dan durven ze gelijk nieuwe uitdagingen aan. Laatst was er een meisje bij de AH stagiaire van de maand geworden, zo stond ze op de site van de winkel. Nu durft ze een volgende stap aan, ze gaat naar de Bristol, zelfstandig schoenen verkopen, terwijl ze nooit had gedacht dat ze dat kon."
Daarbij houdt men wel rekening met de thuissituatie van leerlingen, vooral van meisjes. Sommige meisjes willen bijvoorbeeld extra stagelopen maar dat vinden de ouders dan niet nodig omdat ze niet verwachten dat hun dochter later zal gaan werken. 'Er zijn' voor de leerling betekent in zo'n geval rekening houden met die grens en vooral níet 'doorduwen' omdat dat uiteindelijk voor leerlingen lastig kan zijn.

Een open en veilige sfeer
De Einder staat in een wijk die niet altijd veilig is, zeker niet voor leerlingen die extra kwetsbaar zijn door capaciteiten en achtergrond. De school kan aan de maatschappelijke situatie van leerlingen niet veel doen, maar wil wel heel bewust een tegenwicht bieden door hen een plek te geven waar ze altijd op anderen kunnen rekenen. Een belangrijk aspect daarvan is een pedagogisch klimaat met veel aandacht voor respect leren hebben voor elkaar en openstaan voor meningen van anderen. Complicerend daarbij is dat er zeker sprake is van grote en in potentie explosieve verschillen tussen leerlingen – bijvoorbeeld tussen leerlingen met een Turkse en Koerdische achtergrond, of leerlingen met verschillende religieuze achtergronden. Op sommige scholen zou dit aanleiding zijn om moeilijke maatschappelijke onderwerpen te vermijden. Op De Einder is ervoor gekozen in het curriculum consequent elke dag aandacht geven aan actualiteit, zodat praten over die actualiteit gewoon is en niet iets dat alleen gebeurt bij incidenten. De leerlingen kijken het Jeugdjournaal, ze lezen de Metro en de school stelt een eigen Pro-krant samen met een selectie van het nieuws.
De diversiteit is de realiteit op school en in de wijk; leerlingen ervaren op school en in stages dat die verschillen er gewoon zijn. Leraren hebben een

voorbeeldfunctie: respect verwachten van leerlingen betekent ook zelf respect voor leerlingen hebben. Daarnaast laten leraren zien dat over alles gepraat kan worden en dat naar ieders mening geluisterd wordt. Dat kan een bruggetje zijn om in het curriculum te zoeken naar werkvormen waardoor leerlingen leren om maatschappelijke onderwerpen van verschillende kanten te bekijken. De docent 2e klas noemt een voorbeeld: “Ik probeer te laten zien dat alles verschillende kanten heeft, dat het niet zo zwart wit is. In de klas komt nu een tentoonstelling, leerlingen wilden dat doen rond verschillende geloven: christendom, islam, jodendom, boeddhisme. Ik laat dan filmpjes zien, we praten erover, ik maak een tijdlijn om te laten zien hoe dat historisch zit, en vooral dat veel dingen overeen komen. Ik hoop dat ze dat echt meekrijgen, dat het niet zwart wit is.”

De diversiteit binnen het team van De Einder maakt dat leerlingen binnen de lessen vanzelf kennismaken met verschillen in beleving en opvatting, bijvoorbeeld op religieus of politiek gebied. Ze kunnen zich dus ook altijd wel aan iemand ‘spiegelen’. Ook op dit gebied worden vragen overigens niet uit de weg gegaan, maar gebruikt om leerlingen verder te laten denken. Soms raakt dat ook de persoonlijke levenssfeer van docenten, zoals de docent AVO-vakken vertelt : “Ik ben moslim maar niet gelovig. In de ramadan vast ik niet, en daar komen altijd vragen over van leerlingen: waarom vast u niet, u bent toch moslim? En dan zeg ik: dat is wel belangrijk in de islam, maar er zijn ook andere dingen belangrijk. En wat is dan belangrijker: dat je niet liegt en niet steelt, of dat je niet vast? Stel dat ik zou stelen maar keurig zou vasten? Daarmee probeer ik ze aan het denken te zetten.”

Meedraaien in de maatschappij: versterken van vaardigheden
Leren om actief deel te nemen aan de samenleving is een belangrijk aspect van burgerschapsvorming. Dat heeft voor De Einder twee gezichten.
Allereerst heeft de school natuurlijk als belangrijke taak om leerlingen toe te leiden naar werk of in enkele gevallen een mbo-opleiding op niveau 2. Dat vraagt algemene vaardigheden van leerlingen die niet alleen voor werk of opleiding van belang zijn, maar ook voor participeren in de samenleving in meer algemene zin. Veel van wat dagelijks op school gebeurt op gebied van zowel curriculum als pedagogisch klimaat is hierop gericht, vanaf het moment dat leerlingen binnenkomen. Continu wordt gewerkt aan hun sociale vaardigheden. Daarnaast is het opdoen van praktijkervaring in stages een

belangrijk bestanddeel van het onderwijs. Dat gaat gefaseerd: van voorbereiden op stages via arbeidstraining in het 2e jaar, naar interne stages in het 3e en externe stages in het 4e jaar. Door die fasering kunnen leerlingen eerst oefenen binnen de veilige schoolomgeving, om daarna de stap 'naar buiten' te zetten. In alle fasen leren ze deel te nemen aan maatschappelijke (beroeps)praktijken die hen voorbereiden op het als volwassen burger deelnemen aan de samenleving.

De interne stages zijn zeker niet alleen stages binnen de schoolmuren. Op allerlei plekken in de Schilderswijk en Transvaal heeft de school stageplekken gecreëerd in een gewone werkomgeving waar leerlingen werken onder begeleiding van een werkmeester van De Einder. Groot voordeel is dat de stage 'echter' is en daarmee waardevoller, niet alleen als voorbereiding op een externe stage en werk maar ook voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Leerlingen doen 'gewoon' werk voor gewone buurtbewoners, bijvoorbeeld in het restaurant van buurttheater de Vaillant en op de Haagse Markt. Op de Haagse Markt heeft De Einder een eigen 'marktmeester' die de schakel is tussen de marktkooplieden en de school en leerlingen. Leerlingen doen ervaring op in heel verschillende marktkramen, in hun eigen buurt. Ook dat blijkt als een vliegwiel te functioneren: er is al de eerste oud-leerling met een eigen kraam en werken op de markt blijkt voor sommige leerlingen dé manier te zijn om te zien dat ze iets kunnen bereiken. Een ander belangrijk succes van De Einder op dit gebied is het leerwerkbedrijf Appie waar de meest kansloze jongeren getraind worden als opbouwer en schoonmaker van de Haagse Markt.

Meedraaien in de maatschappij: actieve eigen rol van leerlingen
Op De Einder betekent voorbereiden op participeren in de samenleving echter meer dan alleen toeleiden naar werk. Het gaat ook om stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen en werken aan de houding, kennis en vaardigheden die daarvoor nodig zijn.
Dat betekent bijvoorbeeld dat de school een leerlingenraad heeft die zich inzet voor de school én maatschappelijke 'goede doelen' zoals het financieel steunen van de schooltijd van twee Roemeense weeshuiskinderen, ondersteunen van een school in Oost-Turkije en vluchtelingen in Syrië. Het gaat om concrete acties, die leerlingen zelf aandragen en organiseren. De school stimuleert dat vanuit het idee dat iedereen iets kan bijdragen om anderen te helpen, ook als je

eigen leven niet bepaald eenvoudig is. De wereld van leerlingen wordt daardoor groter gemaakt.
Dat gebeurt ook door bijvoorbeeld documentaires te bezoeken van het jaarlijkse Movies That Matter-festival in Den Haag. Én door activiteiten van leerlingen als voorbeeld op de schoolwebsite te zetten – zoals over de politieke interesse en activiteiten van een leerlinge die op een debatavond over onderwijs op het podium heeft gesproken voor een grote zaal en een vraag heeft gesteld aan D66-politicus Alexander Pechtold waarover vervolgens gediscussieerd is. De school draagt de trots op zo'n leerlinge over via de website.
Een andere manier om die actieve maatschappelijke rol te stimuleren is door leerlingen bij allerlei buurtactiviteiten een rol te geven, bijvoorbeeld in de catering. Zeker als het dan gaat om activiteiten met een maatschappelijk tintje pikken leerlingen daar meer van mee dan alleen werkervaring. Een mooi voorbeeld was het initiatief van het Haagse stadsbestuur om met Hagenaars in gesprek te gaan tijdens een ontbijt in de bibliotheek in de buurt. Leerlingen van De Einder hebben daarvoor de inkopen gedaan en het eten klaargemaakt – maar ze hebben óók een bijdrage geleverd aan de discussie door vragen te stellen aan het stadsbestuur over jeugdwerkloosheid en het tekort aan stageplekken. Na de hevige rellen in de Schilderwijk in de zomer van 2015, hebben leerlingen bijgedragen aan een benefietavond voor herstel van het buurttheater dat zwaar beschadigd was. Zo tonen leerlingen niet alleen betrokkenheid bij de buurt, maar stellen ze ook opbouw en een positieve houding tegenover afbraak die uiteindelijk ten koste gaat van de buurt.

Radicalisering is een aandachtspunt binnen de Schilderswijk. Hoe gaat de school daarmee om? Allereerst let men goed op hoe leerlingen reageren op bijvoorbeeld nieuwsitems over de oorlog in Syrië en over Islamitische Staat. Maar eigenlijk nog belangrijker vindt de school om consequent met leerlingen in gesprek te gaan en elke aanleiding aan te grijpen om leerlingen te leren vanuit verschillende perspectieven te denken. Daarbij gaat de school moeilijke onderwerpen niet uit de weg. Doel daarbij is altijd dat leerlingen zélf leren nadenken en hun eigen mening leren vormen en verwoorden. Dat betekent overigens óók dat leerlingen leren dat het goed kan zijn om níet zomaar alles te zeggen wat je denkt. De aanslagen op Charlie Hebdo zijn op de school bijvoorbeeld aanleiding geweest om aan de hand van de slogan 'Ik ben een

gummetje' met leerlingen daarover in gesprek te gaan. De nadruk lag daarbij op de boodschap 'af en toe is het juist goed om niet direct je mening te uiten'. Een treffend voorbeeld van de opbrengst van de open benadering van de school is de leerlinge die bijna naar Syrië was afgereisd, in een groep geradicaliseerde jongeren. Ook zij blijft welkom op school. Haar sterke mening is gedraaid in een constructieve richting: na de aanslagen in Parijs in november 2015 heeft ze tijdens een workshop met leerlingen en docenten een discussie geïnitieerd en geleid rond de vraag hoe daarmee als moslima's om te gaan. Complexe vragen werden daarbij niet uit de weg gegaan.

Voorwaarden

Om dit alles een succes te laten zijn, is allereerst een enorme inzet van iedereen op school nodig. 'Hart voor de kinderen hebben' is hier géén loze kreet, het is essentieel om plezier in je werk te hebben. Pedagogisch handelen is belangrijker dan een methode kunnen doorwerken. Nieuwsgierigheid helpt om oprecht geïnteresseerd te zijn in leerlingen.

Hoewel de school verspreid is over drie vestigingen wordt elke schooldag samen begonnen. Om 8 uur is iedereen op de hoofdlocatie en is er een korte briefing met mededelingen over specifieke leerlingen, actualiteit die speelt, etc. Daarna vertrekken de leraren naar de eigen locatie. Want een heel belangrijke voorwaarde voor het geven van aandacht en bevestiging aan leerlingen is dat de school een veilige plek is, niet alleen voor leerlingen maar zeker ook voor leraren. De docent 2e klas zegt daarover: "Het onderwijs hier is zwaar, het kan je echt raken. Belangrijk is dan dat je het als collega's goed hebt samen, dat je je hart kunt luchten. We moeten ons zelf veilig kunnen voelen en dat betekent voor mij dat ik open kan zijn naar collega's."

Daarnaast heeft De Einder te maken met voorwaarden waar de school zelf minder invloed op kan uitoefenen. Ruimte hebben om écht onderwijs op maat te kunnen bieden bijvoorbeeld. Maar ook voldoende middelen om het dure onderwijs vorm te kunnen geven. Op dat punt is men op De Einder soms wat cynisch over hoe de buitenwereld tegen de school aankijkt, zoals de adjunct-directeur verwoordt: "We krijgen hele delegaties van ministeries, iedereen vindt het prachtig, 'dat dit kan'! Maar ondertussen wordt wel de subsidie gestopt van een mooi kans-en-werkcentrum dat we hadden opgezet. Niet dat we dat dan niet meer doen, we hebben het zelf in de wijk opnieuw opgezet, maar dat kost wel heel veel energie."

Écht (leren) participeren in de buurt, als meest nabije samenleving, kan alleen als je als school investeert in het creëren van een netwerk in die buurt. Dat is een proces van lange adem en vereist veel meer dan bijvoorbeeld een eenmalige actie-voor-een-goed-doel of af en toe leerlingen laten helpen in een verzorgingstehuis. Op De Einder lijkt dat netwerk er bijna vanzelfsprekend te zijn, maar is het in feite resultaat van jarenlang jezelf als school zichtbaar maken in de buurt. Door de stages die leerlingen doen, door waar mogelijk leerlingen een rol te geven als er buurtactiviteiten zijn en door het leggen van contacten met ondernemers en buurtbewoners.
Ouders worden vanzelfsprekend betrokken bij de school. Veel leraren zorgen dat ze heel korte lijntjes hebben naar ouders. Ook dat is een lijn naar de buurt, aangezien de meeste leerlingen in de omringende wijk wonen. Verder valt op dat De Einder zich graag met alles bemoeit dat de school, de leerlingen én de wijk aangaat. Het feit dat de burgemeester regelmatig langskomt en dat Mark Rutte een voorwoord in de stagegids van de school heeft geschreven betekent niet dat er geen kritiek is op gemeentelijk of landelijk beleid, als de school of de leerlingen daar last van hebben. De Einder is als het nodig is graag een luis in de pels – en ook dat krijgen leerlingen natuurlijk mee. Niet in de lessen, maar wel in de houding van de school naar hen én naar de buitenwereld: een houding van meedenkende, betrokken én kritische gesprekspartner.

2.6 Portret 6 Haarlem College (vmbo) – Haarlem

Voor dit portret is gesproken met verschillende mensen binnen de school: adjunct-directeur Viola Scheerder en docent maatschappijleer Gideon Simon. Daarnaast is met twee vmbo b/k-klassen gesproken over hun ervaringen op de school.

Schets van de school

Het Haarlem College is een vmbo-school in Haarlem-Schalkwijk. De leerlingpopulatie is behoorlijk gemengd en heeft alle kenmerken van een grootstedelijke vmbo-school. Een deel van de leerlingen heeft (groot)ouders die naar Nederland zijn verhuisd en heeft wortels in veel delen van de wereld. De meesten hebben een achtergrond in Marokko of Turkije. Anderen komen uit een arbeidersmilieu en hebben familie die al generaties in Nederland woont. Ook is er een groepje leerlingen dat uit een middenklasse gezin komt en in Bloemendaal of Aerdenhout woont. Er zitten ongeveer 800 leerlingen op de school en het aantal leerlingen neemt (weer) toe.

"Alle docenten zijn zich er erg van bewust dat je geen les kunt geven als leerlingen iets in de krant hebben gelezen wat zij niet kunnen plaatsen. Hier aandacht aan besteden is dus een taak van alle docenten." – adjunct-directeur Viola Scheerder.

Het bespreekbaar maken van moeilijke onderwerpen

Er bestaan stevige maatschappelijke discussies en spanningen op dit moment in Nederland. Dit kan zijn weerslag hebben op de sfeer van een school, zeker als die een gemengde populatie heeft. De sfeer op het gemengde Haarlem College is echter niet gespannen. Doorgaans kunnen leerlingen, docenten en medewerkers op een prettige manier spreken over onderwerpen die hen bezighouden. Dat is het geval bij alledaagse schoolzaken maar ook bij maatschappelijke onderwerpen. De school heeft twee manieren om gesprekken over ingewikkelde maatschappelijke thema's mogelijk te maken. Ten eerste legt de school er veel nadruk op dat álle docenten een open klasklimaat creëren waarin leerlingen zelf onderwerpen naar voren kunnen brengen en aan kunnen geven waar zij mee zitten. Ten tweede vindt de school het van belang dat leerlingen ook kennis opdoen over maatschappelijke kwesties en dat biedt zij aan door middel van een groot aantal burgerschapsprojecten. De school hoopt dat het open klimaat in de klas en de projecten bijdragen aan de identiteitsvorming van leerlingen, dat zij leren nadenken over hun vooroordelen en leren over het anders-zijn van anderen. Leerlingen moeten

daarom leren hun eigen denkbeelden over maatschappelijke onderwerpen te formuleren en leren inzien dat er ook andere perspectieven mogelijk zijn.

Verschil kunnen maken
De school vindt het van groot belang dat de leerlingen een diploma halen. Dat helpt hen om stappen te zetten in de samenleving en vertrouwen in zichzelf te ontwikkelen. Tegelijkertijd moeten leerlingen ook goed burgerschap ontwikkelen. In de visie van de school betekent dit vooral dat leerlingen het gevoel moeten hebben dat zij verschil kunnen maken in de samenleving. Dat is echter niet gemakkelijk. Het is voor deze leerlingen niet vanzelfsprekend dat zij er in de samenleving toe doen, dat zij iets kunnen bereiken. Vmbo-leerlingen hebben nogal eens negatieve beelden over zichzelf. De beeldvorming in de samenleving over het vmbo is ook vaak negatief. Daarnaast groeien veel van de leerlingen op het Haarlem College op in een (harde) straatcultuur waarbij andere waarden centraal staan dan in de dominante middenklassecultuur in Nederland. Als de school daar niets aan doet dan kunnen omgangsvormen van de straat bepalend worden binnen de school. Daar komt nog bij dat actuele kwesties en gebeurtenissen, zoals terroristische aanslagen, homoseksualiteit en het conflict tussen Israël en Palestina in de omgeving van de jongeren ook vaak anders worden geduid dan dat dit binnen mainstreammedia het geval is. Kortom, de leerlingen hebben nogal wat uitdagingen in hun jonge leven waar zij mee moeten leren omgaan.
Het Haarlem College probeert te bereiken dat de leerlingen volwaardig onderdeel zijn van de Nederlandse samenleving en wil hen mogelijkheden geven om een relevante bijdrage te leveren. Daarvoor zet zij twee middelen in: een open pedagogisch klimaat en een projectmatige benadering van burgerschapsonderwijs.

Open pedagogisch klimaat: bij alle vakken
Een open pedagogisch klimaat is één van de speerpunten van de onderwijsvisie van het Haarlem College. Leerlingen moeten zich thuisvoelen op school en alle leerlingen moeten zich onderdeel voelen van de school. De school moet een prettige plek voor leerlingen zijn waar zij zichzelf kunnen zijn en waar de straat blijft waar die hoort te zijn: buiten de school. Zij moeten de harde omgangsvormen van ‘de straat’ hier niet voelen. Op school moeten zij hun eigen mening kunnen geven, twijfelen en openstaan voor anderen en voor andere meningen. Daarnaast vindt de school het belangrijk dat de docenten, de

schoolleiders en het ondersteunend personeel benaderbaar zijn. Leerlingen moeten hun verhaal kwijt kunnen. Dit betekent ook dat er in lessen dus gesproken wordt over datgene wat leerlingen bezighoudt en dat het soms even duurt voordat er met de lesstof begonnen kan worden. Er is ruimte voor leerlingen om hun verhaal kwijt te kunnen en op elkaar te reageren. Daarnaast is er voor leerlingen ook de mogelijkheid om aan te geven dat zij anders naar maatschappelijke vraagstukken kijken dan hun docenten. Zij moeten het gevoel hebben dat hun perspectief ertoe doet, ook al vinden docenten het onlogisch of onjuist.
Dit zijn niet altijd gemakkelijke gesprekken maar het is wel nodig om leerlingen bij het onderwijs te betrekken. In de visie van de school kun je geen lessen geven in wiskunde, Nederlands of geschiedenis als er tussen leerlingen allerlei zaken spelen of leerlingen opgewonden zijn over iets wat zich buiten de les heeft afgespeeld.
Adjunct-directeur Viola Scheerder: “Alle docenten zijn zich daar erg van bewust. Want als zij dat niet doen dan is het binnen de kortste keren een puinhoop in de klas. Omdat er tegenstellingen zijn of omdat leerlingen iets in de krant gelezen hebben wat zij niet kunnen plaatsen of omdat er in de maatschappij dingen gebeuren waar de ene leerling zo op reageert en de andere helemaal tegengesteld. Dit bewustzijn van docenten is aanwezig als een basisbegrip.”
In de schoolvisie heeft de docent in eerste instantie een pedagogische taak om een prettig werkklimaat voor elkaar te krijgen waarbij alle leerlingen zich gehoord voelen en zichzelf mogen zijn. Dit aspect van burgerschapsonderwijs is daarmee volgens de school een taak voor alle docenten. Juist door hieraan te werken, maken docenten het mogelijk om ook aan hun lesstof toe te komen. Een open pedagogisch klimaat is dus eerder een voorwaarde voor het werken aan het examen dan dat het er een belemmering voor zou zijn.

Straatcultuur buiten houden
Dat docenten aan leerlingen duidelijk maken dat zij zaken kunnen delen, betekent dat leerlingen zich gehoord voelen en er een basis ontstaat waardoor er lesgegeven kan worden. Tegelijkertijd zit er hier ook een spanning in. De leerlingen leven in een woelige wereld en zij hebben behoefte aan een rustpunt. Door altijd maar overal over te spreken, kan juist ‘de straat’ en met de bijbehorende omgangsvormen de klas binnenkomen en kan er een onveilig klimaat ontstaan. Op het Haarlem College wordt er daarom ook af en toe voor

gekozen om bepaalde maatschappelijke gebeurtenissen niet uitgebreid aan de orde te stellen. Daardoor staan op zulke moment niet tegenstellingen en heftige meningen centraal, maar gewone 'schoolse zaken' en kunnen de jongeren even leerling zijn. Kortom, om les te geven moeten maatschappelijke onderwerpen bespreekbaar zijn maar zij hoeven niet telkens bij alle lessen besproken te worden. Adjunct-directeur Scheerder: "De straatcultuur buiten houden en niet binnen krijgen, dat is een aandachtspunt en een van de moeilijkste dingen. We willen het bereiken, door ze aan te gaan en niet onze ogen ervoor te sluiten. Er is bijvoorbeeld een veiligheidscoördinator in dienst die is aangesteld om conflictsituaties op te lossen, zoals ruzietjes. Daarnaast hebben we goed contact met de wijkagent. Leerlingen zien dat hij gewoon aanspreekbaar is. We proberen de school met de maatschappij te verbinden maar dan wel de rauwe kant ervan buiten te houden."
Elk team heeft een leerlingbegeleider die gaat over andere zaken dan de reguliere schoolse activiteiten: van een pleister plakken tot begeleiding geven wanneer een oma is overleden. Leerlingen kunnen bij de leerlingbegeleider aankloppen als er iets is. Dat doen ze vooral over 'kleine' onderwerpen en ze spreken hem daarom regelmatig. Doordat dit contact er is, wordt het voor leerlingen gemakkelijker met de leerlingbegeleider ook te praten over ingewikkelder onderwerpen waar zij mee worstelen, zoals radicalisering of homoseksualiteit. Hierdoor is het voor leerlingen beter mogelijk om dit soort zware onderwerpen op een voor hen veilige manier aan de orde te stellen en heeft de school meer zicht op wat er bij leerlingen speelt. Praten over moeilijke maatschappelijke onderwerpen is daarom niet alleen een aangelegenheid van docenten.

Rol voor de schoolleiding
Met name voor nieuwe docenten kan de pedagogische taak uitdagend zijn. De schoolleiding zet er sterk op in dat docenten een open klimaat creëren in de klas. Daarvoor bestaat ook een begeleidingstraject. Adjunct-directeur Viola Scheerder: "Binnen dat traject is er intervisie, zijn er begeleidingsgesprekken en collegiale consultatie. Een ervaren docent begeleidt de nieuwe collega. Die komt dan kijken in de lessen. Dat is vooral in het begin als iemand hier komt werken. Dan is het de vraag of iemand meer ondersteuning nodig heeft of niet. Maar daarna bestaat die begeleiding ook, formeel en informeel." En er wordt dan gekeken naar vragen als: is de docent in staat om in een groepsdynamiek in een klas rekening te houden met verschillen tussen leerlingen? Hebben

docenten oog voor maatschappelijke kwesties die onder de leerlingen spelen en bieden zij waar nodig ruimte om daarover te spreken in hun klas? Rondom heftige gebeurtenissen als terroristische aanslagen is de rol van de schoolleiding ook belangrijk. Viola Scheerder: “Dan leggen wij een soort blauwdruk neer: ‘probeer het in de klas even op deze manier te bespreken en maak het vooral niet te groot. Laat emoties er wel zijn maar laat ze niet de overhand nemen.’ Zulk soort kaders zetten we dan uit en dat lukt ook niet altijd.” De school stuurt op zo’n benadering vanwege haar leerlingpopulatie. De leerlingen vinden het soms moeilijk om met emoties om te gaan, maar ook vanwege de diverse achtergronden van de leerlingen. Zij komen van groepen die tegenover elkaar (lijken te) staan in de samenleving. De school vindt het dan vervolgens belangrijk dat er over gesproken wordt maar ook niet een heel uur lang. Viola Scheerder: “Dan is het goed om het even uit de klas te halen en te kijken hoe je ermee om kan gaan. Deze school is namelijk voor heel veel leerlingen ook een omgeving waar het juist niet over dat soort dingen zou moeten gaan en dat moet je ook respecteren. Die willen ook met hun vrienden van verschillende achtergronden lessen kunnen volgen… Soms denken wij dat groepen tegenover elkaar komen te staan maar dat gebeurt dan niet. Wij zijn dan voorbereid op spanningen of dingetjes in de pauze maar pakt het heel anders uit. Voor leerlingen is het dan geen issue. Dat is toch erg interessant om dat te zien.”

Projecten in het onderwijs

Naast deze nadruk op het open klimaat, legt de school ook veel nadruk op het leren van leerlingen over maatschappelijke onderwerpen door middel van projecten. In de visie van het Haarlem College is het ook nodig dat leerlingen rondom lessen meer kennis en ervaring op doen met onderwerpen die minder bekend voor ze zijn. De school kiest ervoor om ingewikkelde of controversiële maatschappelijke onderwerpen in projectvorm aan leerlingen aan te bieden. Een van de vormgevers hiervan, docent maatschappijleer Gideon Simon, is ruim tien jaar geleden begonnen met het ontwikkelen van onderwijs in projectvorm omdat volgens hem belangrijke aspecten ontbraken. Hij miste aandacht voor de eigen identiteit van leerlingen, voor maatschappelijke diversiteit en een toegankelijke benadering van de twintigste-eeuwse geschiedenis van Nederland, en dan met name de Tweede Wereldoorlog. Volgens Simon zijn deze onderwerpen erg belangrijk vanwege spanningen in de samenleving en omdat de leerlingen die op het Haarlem College van huis uit

vaak niet leren nadenken over hun eigen rol in de samenleving. Daarnaast zijn deze leerlingen ook lang niet altijd bekend met rituelen rondom bijvoorbeeld 4 mei. Waarom zijn wij twee minuten stil? Waarom is dat belangrijk? Zij krijgen dat van hun ouders lang niet altijd mee en moeten wel leren waarom dat in Nederland georganiseerd wordt.
Op het Haarlem College wordt rondom burgerschap veel projecten georganiseerd. Deze vinden vooral plaats tijdens de projectweken. Dan hebben de projecten voorrang op de reguliere lessen en is er ruimte om langduriger activiteiten te organiseren. De school organiseert projecten voor leerlingen, vooral in klas 1 tot 3, over uiteenlopende onderwerpen. Zo is er een Project Roze (zie kader), rondom allerlei aspecten van liefde en relaties, en zijn er projecten over de Holocaust en sinds dit jaar is er een samenwerking met een school in de New Yorkse wijk Harlem waarbij leerlingen ervaringen uitwisselen over onder andere racisme, democratie en man-vrouw-verhoudingen.
Het is altijd een uitdaging om ervoor te zorgen dat dit soort activiteiten voor leerlingen status hebben zodat zij zich er echt voor inspannen. De school heeft de indruk dat doordat er projectenweken zijn, de status van deze projecten verhoogd wordt. Leerlingen zien het daardoor als serieuze activiteiten die bij school horen. Daarnaast heeft het Haarlem College ervoor gekozen om de activiteiten ook in het PTA op te nemen. Dat betekent dat leerlingen er een cijfer voor krijgen. De leerlingen moeten tijdens de projecten laten zien dat zij actief deelnemen. Bij onvoldoende deelname of absentie moeten leerlingen opdrachten uit een boek maken over een vergelijkbaar thema. Dit is niet het soort activiteit waar leerlingen op zitten te wachten dus een extra prikkel om mee te doen.

Tastbaar maken van onderwerpen
Didactisch gezien is het belangrijk om onderwerpen voor leerlingen tastbaar te maken. Dit doet de school door excursies te organiseren, gasten uit te nodigen, leerlingen naar toneelstukken te laten gaan of deze zelf op te voeren en daarnaast door leerlingen te laten spreken met mensen die zelf betrokken zijn bij het betreffende onderwerp (zoals homo's of lesbiennes, overlevenden van de Holocaust, vluchtelingen). Zeker voor leerlingen in het vmbo is het belangrijk dat onderwerpen niet alleen abstract en theoretisch blijven, zo meent docent Simon. Leerlingen moeten voelen waar het over gaat. Het moet niet alleen over abstracte gebeurtenissen of aantallen gaan. Zijn leerlingen begrijpen beter wat seksuele diversiteit is als zij met iemand spreken die zelf

homoseksueel is of wat er tijdens de Tweede Wereldoorlog en Holocaust gebeurde als zij spreken met een overlevende. Het moet dus concreet worden, dan begrijpen zij waar het over gaat.
Het is bij dit soort projecten altijd belangrijk om leerlingen mee te krijgen en hen aan het denken te zetten en ze met elkaar over ingewikkelde onderwerpen te laten spreken. Dat is lang niet altijd gemakkelijk maar de meeste leerlingen doen serieus mee, ze zijn het ook gewend. Docent Gideon Simon meent dat het belangrijk is om alle leerlingen te bereiken maar dat kan nou eenmaal niet. De grootste groep leerlingen bereikt hij wel en van de leerlingen die in eerste instantie niet openstaan voor een bepaald onderwerp hoopt hij als nog te kunnen bereiken. Hij gaf een sprekende anekdote over hoe je via een projectmatige aanpak juist de meer onwillige leerlingen toch kan bereiken.
Docent Gideon Simon: “Een groot deel van de leerlingen doet enthousiast mee. Een kleiner gedeelte doet dat niet. Enkelen van hen kan je alsnog bereiken. Zeker als je in staat bent om iets aan hun vooroordelen te doen, dan is dat prachtig. Een voorbeeld: enkele jaren geleden deden wij mee met een project waarbij leerlingen brieven gingen schrijven met joodse overlevenden van de Holocaust. Een jongen die in Afghanistan is geboren weigerde dat in eerste instantie. Hij stelde dat joden moordenaars zijn. Toen hij vervolgens toch met een mevrouw in contact kwam en over haar ervaringen tijdens de Holocaust leerde, veranderde zijn perspectief. Hij merkte dat veel van wat zij mee maakte, overeenkwam met wat hij en zijn familie in Afghanistan hadden meegemaakt. Het trof hem diep. Vervolgens is hij, ook nadat het project is afgelopen, regelmatig bij haar op bezoek geweest. Dat is wat je als docent wilt bereiken, maar dat gebeurt natuurlijk slechts met enkele leerlingen.”
Een belangrijke reden voor het welslagen van dit soort projecten hangt samen met het betrekken van (ervarings)experts en/of ‘peers’ bij de uitvoering ervan. Het heeft een aantal voordelen. Docenten hebben lang niet overal ervaring mee of échte kennis over, zo meent Simon. En dat hoeft volgens hem ook niet. Er zijn erg veel maatschappelijke organisaties die dat wel hebben en graag met scholen samenwerken om hun kennis en ervaring te delen. En, ook wel eens prettig, die organisaties nemen een hoop werk uit handen, zo stelt Simon. Maar misschien wel het belangrijkste is dat zo’n (ervarings)expert of ‘peer’ op een andere manier een boodschap over kan brengen dan de docent zelf. Door de hiërarchische docent-leerling relatie is het moeilijker voor docenten om leerlingen écht te bereiken. Dat is voor mensen met wie de leerlingen onbekend zijn veel gemakkelijker. En zeker als zij ook nog eens jong zijn, dan maakt dat

indruk op leerlingen en kan er eerder een andere dynamiek in het gesprek ontstaan. Simon: “Ik ben toch vooral hun docent. Ik kan daarom niet zo gemakkelijk met hen een gesprek over bijvoorbeeld homoseksualiteit beginnen. Vreemde ogen dwingen. Het is voor leerlingen veel moeilijker om in zo’n situatie in puberaal gedrag te blijven hangen.”

Project Roze
Voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs is seksuele diversiteit een ingewikkeld onderwerp. Het gaat over de eigen seksuele voorkeuren, over de eigen identiteit, over wat als normaal gezien wordt in de gemeenschappen waar zij in opgroeien (thuis, vrienden, school). Voor een gemengde leerlingpopulatie als die van het Haarlem College geldt deze ingewikkeldheid ook zeker. Juist daarom wil de school deze onderwerpen bespreekbaar maken. Bij dit project wil de school dat leerlingen leren over hun eigen vooroordelen en dat leerlingen nadenken over wie zij zelf zijn en dat zij tolerantie ontwikkelen ten opzichte van leerlingen die anders zijn.

Het project Roze wordt vormgegeven aan de hand van een aantal activiteiten:
- leerlingen bekijken een toneelstuk over stigmatisering van homoseksualiteit: kan je zien wie er homo of lesbie is?
- leerlingen maken een Paarse Vrijdag-krant over seksuele diversiteit, inclusief nabespreking
- leerlingen kijken naar een film waarbij homoseksualiteit een rol speelt, inclusief nabespreking
- kringgesprek onder leiding van een jonge COC’er: hoe ga je met homoseksualiteit om?

Leerlingen vertelden over deze activiteiten
“Een vriend van mij die gaf altijd aan dat hij tegen homo’s was. Maar door het gesprek zag hij dat het niet zo maar een keuze is. Hij zei dat hij er zo nog nooit tegenaan had gekeken. En het gesprek had zijn mening over homo’s doen veranderen.”
“Tijdens het gesprek hebben we dingen besproken die we wel van elkaar weten. Maar we hebben ook wel nieuwe dingen geleerd. Je merkt toch wel hoe anders anderen reageren op homoseksualiteit. Dat wist ik niet. Vond ik wel goed om te merken.”

Gesprek met leerlingen
Tijdens het bezoek op de school is met twee vmbo b/k klassen ook over het Project Roze gesproken. Hoewel er wat gelachen werd, spraken de leerlingen op een serieuze en respectvolle manier over het project en wat zij geleerd hadden. Sommigen van hen benoemden ook dat zij zich bewust zijn geworden van verschillen tussen de waarden en normen van de schoolgemeenschap en het thuismilieu. Leerlingen lieten daarmee zien dat zij over dit soort ingewikkelde onderwerpen met elkaar kunnen spreken, zonder in algemeenheden of sociale wenselijkheid te vervallen.

Deel 3 Aanknopingspunten voor burgerschapsonderwijs

3.1 Inleiding

Wat zijn de ‘knoppen’ van goed burgerschapsonderwijs waaraan je als school zou kunnen draaien? Wat zijn de aangrijpingspunten waarop je je kunt richten? In deze praktijkgerichte reviewstudie zijn inzichten uit de internationale onderzoeksliteratuur verzameld en verbonden met praktijkervaringen van scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Doel van de studie is handvatten te bieden aan scholen in Nederland voor de invulling van burgerschapsonderwijs dat daadwerkelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van burgerschap van jongeren. Belangrijke knoppen zijn, zo blijkt uit het eerste deel van de studie (de literatuurverkenning) het pedagogisch klimaat, en de inhoud en didactische vormgeving van het curriculum.
In het tweede deel, dat bestaat uit portretten van burgerschapsonderwijs op zes verschillende scholen, hebben we ons dan ook vooral gericht op het beschrijven van hoe deze scholen die twee knoppen gebruiken. Hoewel de voorbeelden ook op zichzelf inspirerend zijn, willen we in dit derde deel van onze studie een stap verder gaan en kijken welke aanknopingspunten de schoolportretten nog meer bieden voor andere scholen: hóe kun je dan zoal draaien aan de knoppen voor het pedagogisch klimaat en curriculum? We bespreken de ‘lessons learned’ aan de hand van zes thema’s. We sluiten dit onderzoeksrapport af met enkele meer algemene aandachtspunten voor het realiseren van burgerschapsonderwijs.

3.2 De inrichting van burgerschapsonderwijs: aanknopingspunten voor scholen

Zowel het pedagogisch klimaat als de inrichting van het curriculum zijn belangrijke handvatten voor burgerschapsonderwijs. Concreter gaat het om: (1) een veilig en open klimaat in de klas, (2) leerkrachten die structureel aandacht besteden aan maatschappelijke en politieke onderwerpen en die (3) 'de wereld' in school weten te halen, (4) werkvormen waarmee leerlingen vragen leren stellen aan en luisteren naar elkaar, (5) praktische toepassingen van democratische principes en (6) helderheid over waarden waar de school voor staat.

Een veilige en open sfeer creëren

Het komt in de literatuurstudie én in meerdere portretten in deel 2 naar voren: om burgerschapsonderwijs goed vorm te kunnen geven is het creëren van een veilige, open sfeer een cruciale voorwaarde. Maar hoe bereik je dat?

De *Statenschool* volgt een mooie strategie, en gebruikt verhalen als startpunt voor het bespreken van ervaringen, ideeën of dilemma's. Verhalen bieden gelegenheid tot identificatie, maar ook de kans om lastige onderwerpen te bespreken zonder dat het te persoonlijk wordt voor leerlingen. De werkwijze op de *Prinseschool* lijkt daarop: leraren introduceren een thema door in de weekopening een toneelstuk op te voeren. De doelen van persoonsvorming waaraan men wil werken worden zo onder de aandacht van de hele school gebracht.

Op *De Einder* is het motto: 'aanhaken bij het positieve'. Kijken naar het kind achter het gedrag en uitstralen dat je er mag zijn. Op deze school zijn het opbouwen van zelfvertrouwen, het beleven van succeservaringen en leren trots te zijn op wie je bent belangrijke doelen. De school biedt daarvoor de leeractiviteiten en een omgeving van veiligheid, met ruimte voor vallen en opstaan. De school is zo een brug naar de buitenwereld, als plek waar in veiligheid geoefend kan worden.

Het *Haarlem College* heeft het uitgangspunt: 'alles is bespreekbaar'. Dat is een basishouding van alle leraren, waarin het voeren van het gesprek met de leerlingen uitgangspunt is - ook als dat lastig is. De school straalt zo uit dat alles gezegd mag worden, dat je je verhaal kwijt kunt en mag twijfelen. Daarmee wil de school de leerlingen ook een rustpunt bieden ten opzichte van de wereld buiten, waar het er ruw aan toe kan gaan en niet altijd ruimte voor twijfel en fouten lijkt te bestaan. Bij ingrijpende gebeurtenissen volgt het

Haarlem College bovendien een schoolbrede aanpak: dan wordt er in het team overlegd over hoe het gebeurde in de lessen besproken kan worden. Maar 'een rustpunt bieden' betekent óók dat de school een plek wil zijn waar tegenstellingen en spanningen niet centraal staan. Een plek waar onbekommerde vriendschappen mogelijk zijn, ook over de grenzen van verschillende achtergronden heen. En waarin je de ander en wat hem of haar drijft kan leren kennen en waarderen.
Een belangrijke voorwaarde is dat die veilige en betrokken sfeer ook in het lerarenteam bestaat. Leraren onderling moeten kunnen luisteren, elkaar respecteren en dat uitstralen naar leerlingen. Een sfeer gekleurd door waardeoordelen over elkaar of gekenmerkt door individuele opstellingen staat het realiseren van een open schoolklimaat in de weg. "Everyone equal" zeggen ze op de *Prinseschool*, en dit geldt ook voor het team. Daarbij kan een school profiteren van een team dat divers is samengesteld, zo is de ervaring op de *Prinseschool* en *Al Ishaan*. Dat daagt uit tot gesprek, uitleg en onderling begrip. En het maakt je samen sterker, zowel in de keuzes die de school maakt, als bij de uitleg aan de buitenwereld van waar de school voor staat.

Structurele aandacht in de les
De onderzoeksliteratuur wijst uit dat een kortdurende of incidentele aanpak van burgerschapsonderwijs niet leidt tot kennis, houdingen of vaardigheden die beklijven. Dat benadrukt het belang van het structureel behandelen van burgerschapsonderwerpen in de klas. Ook uit de praktijk van de in beeld gebrachte scholen blijkt de waarde van een doelgericht, op burgerschap georiënteerd curriculum.
Dat het curriculum belangrijk is, mag een open deur lijken, maar het inzicht levert – afhankelijk van de uitwerking die eraan gegeven wordt – wel enkele goed bruikbare handvatten voor de vormgeving van burgerschapsonderwijs. Zo komt uit de literatuur én de praktijkvoorbeelden naar voren dat het niet zozeer om één specifieke aanpak gaat, maar veel meer om een doordachte en stelselmatige toepassing van de door school gekozen benadering. Uit de portretten blijkt dat burgerschap een structurele plek geven in het curriculum op allerlei manieren kan. Het *Minkema College* sluit met haar (vak)didactische benadering aan bij de onderwerpen die leerlingen bezighouden en benut ze voor de overdracht van leerinhouden. Andere voorbeelden zijn het vak filosoferen zoals op de *Statenschool* wordt aangeboden, een methode zoals 'Kinderen en hun morele talenten' die *Al Ihsaan* gebruikt, en het centraal

stellen van wereldoriëntatie, zoals de *Prinseschool* doet. Steeds wordt er dan gewerkt met geëxpliciteerde leerdoelen over burgerschapscompetenties van leerlingen zoals het kunnen herkennen van het verschil tussen een mening en een feit, het bijbrengen van kritische denkvaardigheden of aandacht voor persoonlijke ontwikkeling. En zo is er nog een scala aan andere mogelijkheden. Verschillende scholen halen op structurele wijze 'de buitenwereld' de klas binnen, hanteren een dialogische didactiek bij het behandelen van burgerschapsvraagstukken, geven les over democratie op een manier die voor leerlingen betekenisvol en herkenbaar is, en bieden hun leerlingen ruimte voor inspraak en verantwoordelijkheid. Hieronder gaan we uitgebreider in op de manieren waarop scholen deze aspecten in hun curriculum verwerken.

De wereld de school binnenhalen

Een van de in het oog springende kenmerken van de manieren waarop de geportretteerde scholen het curriculum (mede) richten op het actief bevorderen van burgerschap, is het weloverwogen benutten van de mogelijkheden die zich daarvoor aandienen. Gebeurtenissen in het leven van leerlingen en vragen die zich voordoen in de maatschappelijke actualiteit vormen het vertrekpunt voor overdracht van relevante burgerschapsinhouden die direct aansluiten bij en relevant zijn in de leefwereld van jongeren. Ook uit onderzoek weten we dat het betrekken van de leefwereld van leerlingen bij het behandelen van burgerschapsonderwerpen vruchtbaar én noodzakelijk is. De scholen doen dit op verschillende manieren, aansluitend bij de eigen context.

De *Prinseschool* bijvoorbeeld is een internationale school en richt zich daarom op wereldburgerschap. Dat is consequent doorgevoerd in het hele schoolconcept: de school heeft een divers leerlingenpubliek, een divers lerarenteam én een curriculum dat erop gericht is kinderen te laten leren over verschillende talen, culturen en plaatsen in de wereld. Belangrijke elementen zijn daarbij ook: aandacht voor het wereldnieuws, al vanaf de kleutergroepen, en verbindingen leggen tussen wat in de wereld gebeurt en de persoonlijke geschiedenis van leerlingen. Door te leren van en met elkaar, en door de verbinding tussen de buitenwereld en hun eigen wereld leren kinderen op een vanzelfsprekende manier respect te hebben voor een ander. Door te leren over onderlinge afhankelijkheden en overeenkomsten en verschillen tussen mensen, landen en culturen worden kennis en tolerantie bevorderd. Maar het levert nog meer op volgens de school: leerlingen leren zich thuis voelen in een complexe wereld en niet bang te zijn voor iets onbekends. Ze kunnen en durven zich

gemakkelijker te bewegen in nieuwe situaties en beseffen dat de wereld groter is dan de eigen kring. Wie meer leert over een ander, leert meer over zichzelf. Op deels vergelijkbare manier haalt ook *De Einder* de wereld de school binnen. Tegelijk laat de school de leerlingen de wereld ingaan. Ook hier wordt met leerlingen de actualiteit besproken. Leerlingen maken een eigen schoolkrant en als het zo uitkomt nemen leerlingen deel aan een debat of inspraakrondes buiten de school, in de echte wereld. Verder wordt die echte wereld op allerlei manieren benut. *De Einder* heeft overal in de buurt stageplekken georganiseerd voor de leerlingen en zorgt ervoor dat leerlingen zich inzetten voor maatschappelijke doelen. Vanuit de gedachte: je kunt altijd iets voor een ander doen, ook als je eigen leven niet gemakkelijk is. Op die manier leren leerlingen veel over zichzelf, kunnen ze zelfvertrouwen en zelfrespect opbouwen, maar komen ze ook in contact met buurtbewoners en leren ze hoe ze zich sociaal moeten bewegen. Bovendien vergroot het hun kennis van de wereld. Met recht een consequent doorgevoerde participatiemethode, op deze school.
Het *Haarlem College* kiest voor een vorm van schoolbrede projectweken over pittige thema's als homoseksualiteit, de Holocaust, racisme en man-vrouw-verhoudingen. Daarbij organiseert de school excursies, worden gastsprekers op school uitgenodigd, bezoeken de leerlingen theatervoorstellingen en interviewen zij ervaringsdeskundigen op bepaalde onderwerpen, ook ervaringsdeskundigen van hun eigen leeftijd. Dat maakt die lastige onderwerpen voor leerlingen concreet en dat is volgens de school nodig om er een echte verbinding mee te krijgen en ze serieus te nemen. "Ze moeten voelen waar het over gaat." En het leidt ertoe dat leerlingen, soms tot hun eigen verbazing, tot nieuwe inzichten komen. "Zo had ik er nog nooit tegenaan gekeken."
Op het *Minkema College* maakt men gebruik van het principe van ervaringsleren. Abstracte vraagstukken voor leerlingen, zoals politieke kwesties en staatsinrichting, maakt men concreet door er een vertaling van te maken die leerlingen herkennen uit hun eigen leven. Bijvoorbeeld leren over het waarom van belastingen door leerlingen te laten nadenken over de contributiehoogte van een sportvereniging. Het gaat erom dat leerlingen het belang van onderwerpen zien en van daaruit in aanraking komen met en leren reflecteren op burgerschapsthema's als rechtvaardigheid, solidariteit en eigen verantwoordelijkheid. Een andere vorm die het *Minkema College* toepast, is gebruik maken van rollenspelen waarin leerlingen een gegeven probleem

naspelen. Ook op die manier ervaren leerlingen zélf wat zo'n probleem inhoudt.

Wat je leert van vragenstellen
In de literatuurstudie is het belang beschreven van dialogische werkvormen waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gaan, leren hun standpunt te formuleren, naar anderen te luisteren en na te denken vanuit verschillende perspectieven. We zien dit terug in verschillende schoolportretten, waar burgerschap gaat over kwesties waarover je verschillend kunt denken, waarin conflicterende waarden leiden tot verschillende keuzes of oplossingen, en waarin ruimte voor die verschillen belangrijk is.
Op de *Statenschool* is filosoferen met leerlingen het voertuig voor burgerschapsonderwijs. Bij filosoferen draait het om het stellen van open vragen en het gezamenlijk onderzoeken welke antwoorden (meervoud) daarop bestaan. Door dat regelmatig te doen leren leerlingen argumenteren, een eigen zienswijze ontwikkelen en niet in hokjes te denken. Hun denken wordt er scherper van, zegt de school. Tegelijkertijd leren ze goed naar elkaar luisteren, ieders inbreng waarderen en respect hebben voor de opvatting van een ander. Het helpt hen ook om op hun eigen oordeel te vertrouwen en niet zomaar een meeloper te zijn. Filosoferen is dus bij uitstek een manier om kritisch burgerschap te ontwikkelen. Het gaat bij burgerschapsonderwijs immers niet alleen om je sociaal gedragen, maar ook om na te denken over jezelf en de wereld, daarin eigen keuzes te maken en die te beargumenteren, en om je eigen argumenten kritisch onder de loep te nemen. Allemaal belangrijke zaken voor persoonsontwikkeling en voor het in gesprek kunnen gaan met anderen.
Al Ishaan heeft gekozen voor een soortgelijk principe. Daar werkt men met de methode 'Kinderen en hun morele talenten' en ook deze methode gaat uit van open vragen en legt veel nadruk op gesprek. Overal, maar in het bijzonder in settingen waar sprake is van specifieke godsdienstige of levensbeschouwelijke opvattingen, is het van belang stelselmatig aandacht te besteden aan de verhouding tussen de ideeën van leerlingen en de omgeving waarin zij opgroeien enerzijds, en andere opvattingen en visies anderzijds. Het *Minkema College* hanteert een vergelijkbaar principe. In de vakdidactische benadering bij maatschappijleer ligt het accent op het aan het denken zetten van de leerlingen. Door het consequent stellen van vragen bij wat leerlingen zeggen te vinden, wordt duidelijk dat verschillende perspectieven mogelijk zijn. Leerlingen kunnen zo leren inzien dat maatschappelijke vraagstukken op

verschillende manieren benaderd kunnen worden, en keuzes niet altijd gemakkelijk zijn.

Democratie en hoe je dat leert
Op meerdere scholen zien we voorbeelden van hoe leerlingen leren om democratische principes toe te passen. De literatuurstudie laat zien dat ervaringen in het dagelijks leven belangrijk zijn voor het ontwikkelen van democratisch burgerschap. Wat jongeren meemaken in hun directe omgeving heeft effect op hoe zij bijvoorbeeld kijken naar politici, maatschappelijke en politieke betrokkenheid en pluriformiteit van opvattingen. Kortom, ervaringen op school doen ertoe.
De *Prinseschool* laat leerlingen veel samenwerken, heeft een leerlingenraad en besteedt aandacht aan leren debatteren. Op *De Einder* komen de samenlevingsproblemen met de leerlingen 'vanzelf' de school binnen en is het de kunst om dat te benutten voor het onderwijs door te laten zien dat overal over gesproken kan worden en dat aan elke kwestie verschillende kanten zitten. Ook het *Haarlem College* benadrukt dat de tegenstellingen die met de leerlingenpopulatie het klaslokaal binnenkomen kansen bieden om te leren en democratische principes te oefenen. Op het *Minkema College* gaat men in de lessen maatschappijleer uit van telkens één maatschappelijk probleem en worden er werkvormen gehanteerd die ertoe moeten leiden dat leerlingen verschillende perspectieven leren herkennen (debat, rollenspel, herkennen en gebruik van argumenten, ook eens proberen te argumenteren vanuit het standpunt van je opponent, e.d.). De kern is steeds de vraag hoe je leerlingen leert om vanuit verschillende perspectieven te denken. En daarvoor leiden er, zoals hier geïllustreerd, meerdere wegen naar Rome.
Deze voorbeelden laten zien dat het goed mogelijk is om vraagstukken rondom democratie op een betekenisvolle manier aan leerlingen aan te bieden, via een koppeling tussen leerinhouden en didactische werkvormen. Dat biedt overigens ook kansen om vervolgens de relatie te leggen tussen de voorbeelden uit de belevingswereld van de leerlingen en meer abstracte onderwerpen zoals politieke stromingen en politieke partijen, de parlementaire democratie, verkiezingen en volksvertegenwoordiging (vgl. Nieuwelink, 2016).

Uitgaan van kernwaarden
Uit de literatuurstudie blijkt dat belangrijke waarden als verdraagzaamheid en solidariteit centrale aspecten van burgerschapsonderwijs zijn, die breed

worden gedragen. De portretten in deel twee laten zien hoe scholen vorm kunnen geven aan 'waardenonderwijs'. Meerdere scholen kenmerken zich door een heldere visie op wat zij onder burgerschap verstaan en welke doelen zij daarin nastreven, waarbij nadruk op expliciete waarden niet wordt geschuwd. De waarden waarop de scholen zich richten, illustreren dat het inderdaad om breed onderschreven waarden gaat, die ook in de praktijk op veel draagvlak kunnen rekenen. Evenzo spannen de scholen zich in om leerlingen positieve houdingen ten opzichte van dergelijke waarden te laten ontwikkelen. De beschreven voorbeelden laten zien dat dit goed mogelijk is. *De Einder* laat bijvoorbeeld zien dat inclusiviteit belangrijk is: alle jongeren moeten een zinvolle bijdrage aan de samenleving kunnen leveren. Het *Minkema College,* de *Prinseschool* en *Al Ishaan* leggen nadruk op het belang van maatschappelijke en politieke betrokkenheid en de *Statenschool* en *Haarlem College* benadrukken de noodzaak van leren over verschillende perspectieven.
Twee scholen werken doelgericht aan de bevordering van kernwaarden, wat het tevens mogelijk maakt om structuur aan te brengen in het burgerschapsonderwijs en een schoolbrede aanpak te realiseren. Basisschool *Al Ishaan* ontleent die kernwaarden aan de methode 'Kinderen en hun morele talenten' (KMT), op de *Prinseschool* gaat het om persoonlijke doelen die in het International Primary Curriculum (IPC) centraal staan. Kenmerkend is de positieve insteek: door te leren over jezelf én over maatschappelijke waarden ontwikkel je op een natuurlijke manier burgerschapsvaardigheden. Op beide scholen staat periodiek één kernwaarde centraal, daaromheen vinden dan allerlei onderwijsactiviteiten plaats. Die meervoudige aandacht levert mooie resultaten op, bijvoorbeeld dat kinderen ook thuis gesprekken hebben over die kernwaarden. Voor leraren levert het focus op: in zo'n periode is iedereen extra alert op zo'n kernwaarde, ook in alledaagse situaties. Op de *Prinseschool* past deze werkwijze in een breder geheel van leren over diversiteit en een internationale oriëntatie in het curriculum.
De werkwijze op *Al Ishaan* vormt ook een bouwsteen van de verbinding die de school wil leggen tussen de eigen religieuze identiteit en het bestaan van verschillende opvattingen en mogelijke keuzes. In de methode die de school gebruikt (KMT), is het stellen van open vragen uitgangspunt en wordt niet van één waarheid uitgegaan. Dat is een opgave waarvoor ook andere scholen staan die een nadrukkelijke levensbeschouwelijke identiteit in het onderwijs tot uitdrukking willen brengen.

3.3 Aandachtspunten voor burgerschapsonderwijs

Hoewel de geportretteerde scholen op verschillende manieren burgerschap vormgeven, kent hun werkwijze ook een duidelijk gemeenschappelijk kenmerk: een doordachte aanpak, waarin de doelen en inhoud van het burgerschapsonderwijs nauw verbonden zijn met de pedagogische en didactische benadering van de school. De behandeling van burgerschapsthema's is doelgericht én sluit aan bij de ervaringen en de leefwereld van leerlingen, in een omgeving van veiligheid en positieve aandacht.
In deze afsluitende paragraaf bespreken we thema's die wat meer algemeen van aard zijn: visie, deskundigheid en gedeelde waarden.

Visie en doelgerichte aanpak
Al eerder kwam naar voren dat de schoolportretten het belang laten zien van een doelgerichte aanpak. Een toereikende invulling van burgerschapsonderwijs vraagt een intentionele en gerichte werkwijze en beperkt zich niet tot op zichzelf staande activiteiten. Een visie op wat de school met burgerschap wil bereiken en de vertaling daarvan in leerdoelen en leeractiviteiten is dan cruciaal. Duidelijkheid over doelen en inhouden, regelmatige aandacht daarvoor in het onderlinge gesprek, afstemming van inhouden en een planmatige aanpak, waarin gericht aan de beoogde burgerschapsdoelen worden gewerkt, zijn daar onderdeel van. Hoewel gemotiveerde en enthousiaste leraren, bijvoorbeeld als 'trekker', een belangrijke rol kunnen spelen, zouden inspanningen en draagvlak zich niet moeten beperken tot leraren die zich individueel betrokken voelen. Het gaat om een aanpak waarin visie, leerdoelen en de uitwerking daarvan een schoolbrede vertaling krijgen en door de leraren gedragen worden. Een open en democratisch klimaat is vooral effectief als dat herkenbaar is in het handelen van alle leraren. De portretten tonen verder het belang aan van de rol van de schoolleiding in het ondersteunen, faciliteren en aansturen van teams en individuele docenten.

Deskundigheid
Hoewel in verschillende vormen, komt uit alle beschreven onderwijspraktijken naar voren dat docenten kennis en vaardigheden nodig hebben om burgerschapsonderwijs te kunnen invullen. Het gaat daarbij zowel om vakspecifieke en algemene kennis als om (vak)didactische en pedagogische vaardigheden.

Deze kennis en vaardigheden zijn van groot belang, zeker wanneer de behandeling van burgerschapsthema's gegeven de leerlingenpopulatie niet altijd eenvoudig is. Aandacht van de school daarvoor is nodig. Dat kan in verschillende vormen, zoals door het maken van afspraken over de thema's die aan de orde komen, aandacht voor de beschikbaarheid van kennis die nodig is voor behandeling daarvan, of door nascholing of andere activiteiten ter versterking van docentvaardigheden. Hier ligt ook een aandachtspunt voor de initiële opleidingen: burgerschapsonderwijs krijgt doorgaans nog slechts weinig aandacht in de lerarenopleidingen (vgl. Onderwijsraad, 2012). Het toegenomen belang van burgerschapsonderwijs vraagt meer aandacht zowel voor de kennis als voor de (vak)didactische vaardigheden van aankomende leraren op het terrein van sociale en maatschappelijke vorming.
Bijvoorbeeld het behandelen van de actualiteit, één van de 'knoppen' waar scholen aan kunnen draaien, vraagt om daarvoor toegeruste leraren die over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om de (soms omstreden of heftige) thema's uit de actualiteit te kunnen benutten voor realisering van de burgerschapsdoelen van de school. Het vraagt bovendien dat leraren niet door moeilijke onderwerpen of de actualiteit worden 'overvallen'. De school moet beschikken over geëxpliciteerde leerinhouden, een door de leraren gedragen pedagogische benadering en didactische aanpak die op relevante momenten wordt ingezet en een planning die daarvoor ruimte biedt. Dat benutting van de actualiteit belangrijk is, betekent niet dat leerinhouden en werkwijze ad hoc gekozen worden. Juist een benadering geënt op het aangrijpen van de kansrijke leermomenten wanneer die zich voordoen veronderstelt een visie van de school die is uitgewerkt in leerdoelen die verbonden zijn met de andere onderdelen van het curriculum.

Gedeelde waarden
Een belangrijk uitgangspunt voor goed burgerschapsonderwijs is dat er een stevige basis voor is in de school. Die basis bestaat uit: een brede consensus over de kernwaarden van de democratische rechtsstaat, en omgangsvormen die een open en vrije samenleving ondersteunen. Hoewel verschillen in mens- en maatschappijvisie kunnen leiden tot uiteenlopende opvattingen, is er ook een ruime gemeenschappelijke kern van waarden, opvattingen en ervaringen op basis waarvan het burgerschapsonderwijs vormgegeven kan worden. Zo kwam in het eerste deel naar voren dat over centrale uitgangspunten voor burgerschapsonderwijs brede overeenstemming bestaat, ook al kunnen

opvattingen over bijvoorbeeld de relatie tussen individu en gemeenschap of het denken over vrijheid versus gelijkheid verschillen. Mensenrechten, democratie, verdraagzaamheid en solidariteit zijn voorbeelden van zulke breed gedragen kernwaarden (vgl. Dijkstra, 2012; Eidhof et al., 2016; Nieuwelink, 2016).

Ook in de samenleving en onder direct betrokkenen (zoals schoolleiders en schoolbestuurders) bestaat brede overeenstemming over de waarde en doelen van burgerschapsonderwijs (vgl. Dijkstra, 2012). Het belang van gedeelde waarden en de verantwoordelijkheid van de overheid voor het in stand houden van rechtsstaat en democratie, en burgerschapsonderwijs als één van de instrumenten daarvoor, vormt de voornaamste overweging achter de wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen (WRR, 2003). Ook het – nog enigszins terughoudende – toezicht van de overheid op het burgerschapsonderwijs weerspiegelt de consensus over algemeen aanvaarde waarden. Expliciet ijkpunt in het Toezichtskader van de Inspectie van het Onderwijs zijn de 'basiswaarden van de democratische rechtsstaat' zoals verdraagzaamheid, begrip, autonomie en non-discriminatie.[4]

Deze breed gedeelde waarden bieden een helder en concreet uitgangspunt voor de inrichting van burgerschapsonderwijs. Dat in de samenleving sprake is van uiteenlopende, en soms omstreden, waarden, neemt dat niet weg. Waardendiversiteit hoeft geen obstakel te zijn voor burgerschapsonderwijs als wordt aangesloten bij de primaire set algemeen erkende waarden. De doordenking van de kernwaarden achter burgerschapsonderwijs en de invulling die de school daaraan wil geven, vormen een basis waarbinnen vervolgens ook 'gevoelige' (of omstreden) waarden en thema's hun plaats kunnen (en moeten) krijgen.

Scholen met een specifieke religieuze identiteit verschillen niet van andere scholen in de nagestreefde leerdoelen (zoals bevordering van algemene waarden als solidariteit of gelijkwaardigheid), zij leggen accent op specifieke levensbeschouwelijke inhouden. Dat vraagt aandacht voor een goede afstemming tussen die algemene waarden en de accenten en overtuigingen vanuit de levensbeschouwing van de school. Dat geldt zeker als deze specifieke waarden niet in het directe verlengde van algemene waarden liggen en de overdracht van de laatste in het gedrang zou kunnen komen. Waar van een

4 Bron: Toezichtkader Actief burgerschap en sociale integratie, Inspectie van het Onderwijs (Staatscourant 5 juli 2006, nr. 128).

spanningsvolle verhouding tussen beide sprake kan zijn, mag juist van scholen met een specifieke identiteit worden gevraagd oog te hebben voor de overdracht van democratische basiswaarden (zoals verdraagzaamheid, autonomie en non-discriminatie) die immers aan de basis liggen van levensbeschouwelijke diversiteit en ruimte voor minderheidsopvattingen mogelijk maken (Dijkstra, 2012).
Scholen met een specifieke identiteit hebben in dit opzicht ook een voordeel, zoals het portret van *Al Ishaan* illustreert. Scholen gericht op overdracht van een religieuze traditie beschikken over een kader waarin morele vorming 'als vanzelf' meekomt. Zij kunnen voor waardenoverdracht aansluiten bij elementen van de levensbeschouwelijke traditie en werken vaak vanuit een relatief homogene setting waarin leerlingen, ouders en leraren een moreel kader delen, zodat op school en thuis dezelfde waarden worden overgedragen. Zoals het voorbeeld van de *Al Ishaan* laat zien, kan zo'n homogene setting bovendien bijdragen aan succesvolle sociale en maatschappelijke vorming in situaties waarin leerlingen behoren tot minderheidsgroepen. Echter, het opgroeien in een dergelijke homogene gemeenschap kan er tegelijkertijd voor zorgen dat de identificatie met de samenleving en het aanleren van algemene democratische waarden onder druk komt te staan. Een veilige omgeving kan dus een bijdrage leveren aan ontwikkelen van zelfbewustzijn van leerlingen, maar ook op gespannen voet staan met belangen van de bredere gemeenschap. Voor dit type scholen kan dit een aandachtspunt zijn.

Overeenkomsten tussen primair en voortgezet onderwijs
De zes schoolportretten laten zien dat er geen verschil hoeft te zijn tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs in de manier waarop ze burgerschapsonderwijs vormgeven. Een eerste overeenkomst tussen de geportretteerde vo- en po-scholen is het samengaan van curriculumaspecten en een pedagogische benadering van burgerschap. Alle scholen werken in die zin op een integrale wijze aan burgerschap. De concrete vorm die zij daarvoor kiezen, is eerder verschillend per school(context), dan afhankelijk van onderwijstype. Ook het onderwijsniveau is niet bepalend.
Een tweede overeenkomst betreft de keuzes die in het basis- en voortgezet onderwijs worden gemaakt rond de plaats in het curriculum waar burgerschapsthema's aan de orde komen. In beide sectoren wordt zowel gekozen voor specifieke vakken als voor een bredere benadering waarin burgerschapsthema's op meer dan één plek in het curriculum aandacht krijgen.

Beide benaderingen kennen sterke punten. In de context van een basisschool is het vaak wat eenvoudiger om aandacht voor burgerschap onderdeel van het handelen van de hele school te maken. In het voortgezet onderwijs biedt de specifieke inhoudelijke expertise van docenten soms goede kansen voor behandeling van burgerschapsthema's. De overeenkomsten tussen po- en vo-scholen op dit punt illustreren dat de keuze voor het een of ander niet afhankelijk hoeft te zijn van sector of schooltype. Ook laten de besproken voorbeelden zien dat beide benaderingen goed samen kunnen gaan. Evenzo worden, zowel in het basis- als voortgezet onderwijs, vakgebieden benut die inhoudelijk aansluiten op burgerschapsthema's. Vakken zoals wereldoriëntatie, levensbeschouwing en godsdienst, filosofie, geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer zijn daar voorbeelden van.

Is burgerschapsonderwijs 'moeilijk'?

Eén van de punten die in het eerste hoofdstuk naar voren kwam, is dat burgerschap vaak als een complex begrip wordt gezien, waardoor het moeilijk is daar in onderwijs handen en voeten aan te geven. Nu is dat tot op zekere hoogte begrijpelijk, omdat burgerschapsonderwijs uiteenlopende thema's bestrijkt. Burgerschap kent zowel een sociale als maatschappelijke dimensie, en heeft betrekking op de naaste omgeving, de samenleving en het mondiale niveau. Burgerschap gaat ook over vragen waarover je verschillend kunt denken, en over het toepassen van waarden die soms tegenstrijdig kunnen zijn. Evenzo gaat burgerschap over leerdoelen in verschillende domeinen. Niet alleen kennis is van belang, ook vaardigheden, houdingen en reflectie spelen een rol. Een belangrijk gegeven is bovendien dat een voor leerlingen relevante invulling van burgerschap gedeeltelijk samenhangt met de situatie waarin de leerlingen leven. Burgerschap voor kinderen in een dorp kan een andere invulling kennen dan voor adolescenten in de grote stad, en burgerschapsonderwijs voor leerlingen die opgroeien in een relatief homogene omgeving kan anders zijn dan in een door diversiteit gekenmerkte context (vgl. Dijkstra et al., 2016).

Dat betekent echter niet dat, zoals vaak te beluisteren valt, de inhoud van burgerschapsonderwijs 'vaag' zou zijn. Er bestaat juist grote overeenstemming over de inhoud die burgerschap heeft. Evenmin denken we dat de inhoud van burgerschapsonderwijs als zodanig 'moeilijk' is. En het betekent zeker niet, zo laten literatuur én onderwijspraktijk zien, dat er onoverkomelijke obstakels bestaan voor een goede invulling van burgerschapsonderwijs. Wel merken we

op dat de vraag naar de kenmerken van *effectief* burgerschapsonderwijs nog veel onderzoek vraagt (vgl. Nieuwelink, 2016; Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016). De vraag naar 'wat werkt' voor burgerschapsonderwijs kan nog slechts beperkt worden beantwoord.
Dat is tevens een kanttekening bij deze studie. We hebben ons gericht op de (breed opgevatte) 'aanbodzijde' van onderwijs. Hoewel de onderzoeksbevindingen in deel 1 op onderdelen ook betrekking hebben op de relatie tussen aanbod en resultaat, is dat niet het enige criterium dat we hebben toegepast bij het vinden van een antwoord op de vraag wat goed burgerschapsonderwijs is. We hebben ons gericht op beschrijving van onderwijspraktijken waarvan het effect op leren vanuit de literatuur aannemelijk is en die leiden tot aanpakken die in de praktijk voor scholen werkzaam blijken. Onderzoek naar de effectiviteit van burgerschapsonderwijs afgemeten aan de directe en indirecte leereffecten bij leerlingen vraagt echter nog veel inspanningen (vgl. Peschar et al., 2010; Dijkstra, 2012). Niettemin maakt de beschikbare literatuur het belang van de kenmerken die in deze studie centraal staan (schoolklimaat en de vormgeving van het curriculum) ruimschoots aannemelijk. Deze factoren kunnen vooralsnog dan ook worden gezien als de voornaamste knoppen op het dashboard van burgerschapsonderwijs.

Samenvatting

Scholen hebben de belangrijke taak om bij te dragen aan het burgerschap van leerlingen. Niet alle scholen gaat dat even gemakkelijk af, veel scholen en leraren zijn op zoek naar geschikte manieren waarop zij burgerschap een plek kunnen geven in hun onderwijs. Deze studie is een poging om leraren, schoolleiders en beleidsmakers handvatten te bieden om hun burgerschapsonderwijs verder vorm te geven.

Opbouw van de studie
Deze studie combineert kennis uit de wetenschappelijke literatuur met voorbeelden uit de praktijk van het burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs, en wil zo bijdragen aan verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs. We streven daarbij twee doelen na:

- Het geven van inzicht in mechanismen binnen de school die kunnen bijdragen aan versterking van de burgerschapscompetenties van leerlingen.
- Het geven van voorbeelden die illustreren hoe deze mechanismen in het onderwijs vorm kunnen krijgen.

Het eerste doel is gerealiseerd door uitvoering van een literatuurstudie en gesprekken met experts. Vervolgens zijn er zes casestudies uitgevoerd ter illustratie van uitwerkingen van de mechanismen uit de literatuur in de onderwijspraktijk.
Dit heeft geresulteerd in een rapport dat is opgebouwd in drie delen. Deel 1 beschrijft de inzichten uit de internationale wetenschappelijke onderzoeksliteratuur. Deel 2 bevat zes praktijkbeschrijvingen van

burgerschapsonderwijs uit het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs. In deel 3 blikken we terug en verbinden we de kennis uit de literatuur met de voorbeelden uit de praktijk, op basis waarvan we enkele lessen trekken over de 'knoppen' waaraan scholen bij de invulling van burgerschapsonderwijs kunnen draaien.
Samenvattend leiden deze drie delen tot een aantal aanknopingspunten voor goed burgerschapsonderwijs. Hoewel we niet pretenderen een compleet beeld te schetsen, denken we dat deze elementen samen een goede indruk geven van de thans beschikbare kennis en mogelijkheden die scholen kunnen inzetten. De overkoepelende conclusie is dat de realisering van effectief burgerschapsonderwijs weliswaar aandacht en visie vraagt en een doordachte, gerichte inspanning om die visie ook tot praktijk te maken, maar ook dat het een haalbare zaak is, zelfs in 'lastige' contexten. De bespreking van de onderzoeksliteratuur maakt duidelijk waar de aanknopingspunten liggen, de praktijkvoorbeelden laten zien dat het kan en hoe scholen die aanknopingspunten met succes kunnen gebruiken om hun burgerschapsonderwijs invulling te geven.

Aanknopingspunten voor burgerschapsonderwijs

Een *positief schoolklimaat*, met als elementen:
- veiligheid: de school biedt leerlingen en leraren een veilig klimaat en spanningen in de samenleving bepalen niet de sfeer op school
- acceptatie en waardering: leerlingen kunnen zijn wie ze zijn en worden gewaardeerd
- openheid: leerlingen kunnen hun opvattingen naar voren brengen (ook als de school die niet deelt), worden serieus genomen en mogen twijfelen en fouten maken
- een open en positieve omgang tussen leraren onderling, met ruimte voor verschil.

Een *curriculumbrede benadering*, met als elementen:
- benutting van vakken waar burgerschapsonderwerpen aan de orde kunnen komen, zoals wereldoriëntatie, geschiedenis, maatschappijleer, godsdienst en levensbeschouwelijke vorming, enz.

- een schoolbrede invulling, waarin de onderlinge omgang (schoolklimaat), de dagelijkse gang van zaken (school als oefenplaats) en de inhoud van het onderwijsaanbod met elkaar verbonden zijn.

Een *samenhangende didactische en pedagogische aanpak*, met als elementen:
- de pedagogische aanpak (cq. de onderlinge omgang binnen de school) en (vak)didactische werkvormen passen bij de leerdoelen
- het belang van de onderwijsinhoud wordt zichtbaar gemaakt in voor leerlingen herkenbare en relevante onderwerpen
- de pedagogische en (vak)didactische aanpak sluiten aan bij de leefwereld van jongeren
- in (vak)didactische werkvormen is ruimte voor gesprek, discussie en de ervaringen en meningen van jongeren, met (positieve) aandacht voor het bestaan van verschillende perspectieven.

Aandacht voor waarden, met als elementen:
- aandacht voor bevordering van basiswaarden, zoals tolerantie, non-discriminatie enz.
- aandacht voor verschillende perspectieven, omgaan met diversiteit en leren van dilemma's
- concretisering, door 'vertaling' naar het leven van jongeren.

Een *intentionele, samenhangende aanpak*, met als elementen:
- een gezamenlijke visie op burgerschap
- uitwerking daarvan in geconcretiseerde leerdoelen
- een planmatige aanpak, waarin de onderwijsactiviteiten onderdeel zijn van een samenhangende en schoolbrede aanpak (leerjaren, vakken).

Een *ondersteunende omgeving*, met als elementen:
- sturing en ondersteuning van de schoolleiding
- draagvlak onder leraren
- afstemming binnen de school
- voldoende kennis en vaardigheden van leraren (en zo nodig: versterking daarvan).

Referenties

Abdelzadeh, A., Zetterberg, P., & Ekman, J. (2014). Procedural fairness and political trust among young people: Evidence from a panel study on swedish high school students. *Acta Politica,* 10.1057/ap.2014.22,

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement among upper secondary students in sixteen countries.* Amsterdam: IEA.

Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence, 35*, 611–627.

Berkowitz, M., Althof, W., Turner, V. D., & Bloch, D. (2008). Discourse, development and education. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 189–201). Rotterdam/Taipeh: Sense.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior, 30*, 437–454.

Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school. *Journal of Youth Studies*, *18*, 16-35.

De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding.* Amsterdam: SWP Publishers.

Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs.* Amsterdam: Vossiuspers.

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 relatie tussen hechtingsstijlen, competenties, evln–intenties en sociale cohesie.* Amsterdam: Aksant.

Dijkstra, A.B., Dam, G. ten, janmaat, G., & Francissen, W. (2016). De grote stad vraagt om een eigen visie op burgerschapsonderwijs. Pp. 143-152 in Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context.* Bussum: Coutinho.

Dijkstra, A.B., Khayati, N. el, & Vosse, A. (2014). Evaluation of social outcomes in the Netherlands.. Pp. 103-118 in: A.B. Dijkstra & P.I. de la Motte (Eds.), *Social Outcomes of Education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Easton, D, & Dennis, J. (1969). C*hildren in the Political System: The Origins of Political Legitimacy.* New York: McGraw-Hill.

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics. Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, *35*, 485-495.

Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. (2016). Consensus versus contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice.* DOI: 10.1177/1746197915626084

Elchardus, M., Herbots, S., & Spruyt, B. (2013). Keeping on track and growing apart: An empirical analysis of the role of education and media in attitude formation. *Poetics*, *41*, 524-544.

Eurydice (2012). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: European Commission.

Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, *114*, 75–100.

Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. International Journal of Educational Research, 39, 621–632.

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theory of the young*. Cambridge: Harvard University Press.

Flanagan, C. A., Gallay, L. S., Gill, S., Gallay, E., & Nti, N. (2005). What Does Democracy Mean? Correlates of Adolescents' Views. *Journal of Adolescent Research*, *20*, 193-218.

Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Civic Education: Are "Good" Teachers Actually Good for "All" Students? *American Politics Research*, *40,* 232–266

Gaiser, W. Gille, M., Krüger, W., & De Rijke, J. (2003). Youth and democracy in Germany. *Journal of Youth Studies*, *6*, 295-317.

Gaiser, W., & De Rijke, J. (2008). Political participation of youth. Young Germans in the European context. *Asia Europe Journal, 5*, 541–555.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, *9*, 158–173.

Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies, 15*, 711-729.

Gimpel, J. S., Lay, C. J., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating democracy. Civic environments and political socialization in America*. Washington D.C.: Brookings.

Gniewosz, B., Buhl, H. M., & Noack, P. (2009). Political alienation in adolescence: Associations with family and school factors. *International Journal of Behavioral Development*, *33*, 337-346.

Greenstein, F. I. (1965). *Children and politics*. New Haven: Yale University Press.

Hand, M. & Levinson, R. (2011). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory* 9, 614–629.

Helwig, C. C. (1998). Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, *69,* 518-531.

Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2003). Chinese adolescents' reasoning about democratic and authority-based decision making in peer, family, and school contexts. *Child Development*, *74*, 783-800.

Helwig, C. C., & Turiel, E. (2002). Rights, autonomy, and democracy: Children's perspectives. *International Journal of Law and Psychiatry*, *25,* 253-270.

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion.* New York/London: Routledge.

Hess, R., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children.* Chicago: Aldine.

Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2011). The Effects of Civic Education on Political Knowledge. A Two Year Panel Survey among Belgian Adolescents. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23, 321-339.

Hooghe, M., & Quintelier, E. (2013). Do all associations lead to lower levels of ethnocentrism? A two-year longitudinal test of the selection and adaption model. *Political Behavior*, *35*, 289–309.

Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 155–167.

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. Cambridge *Journal of Education, 43*(3), 325-356.

Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Van der Werf, G. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *25*, 29-63.

Janmaat, J. G. (2008). The Civic Attitudes of Ethnic Minority Youth and the Impact of Citizenship Education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *34*, 27-54.

Jennings, M. K. (2007). Political socialization. In R. J. Dalton & H. D. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior.* Oxford: Oxford University Press.

Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001–2010. Young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS).* London: DfE.

Khoury-Kassabri, M., & Ben-Arieh, A. (2008). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. Children and Youth Services Review, 31, 97–103.

Langton, K., & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, *62*, 852-867.

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, *54*, 34-50.

G. Ledoux, F. Geijsel, R. Reumerman & G. ten Dam (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën, 88* (1), 3-22.

Leenders, H., Veugelers, W. M. M. H., & De Kat, E. (2008). Teachers; Views on Citizenship in Secondary Education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education, 38*, 155-170.

Lopez, M. H., Levine, P., Dautrich, K., & Yalov, D. (2009). Schools, education policy, and the future of the first amendment. *Political Communication*, 2, 184-101.

Manning, N., & Edwards, K. (2014). Why has civic education failed to increase young people's political participation? *Sociological Research Online*, 19.

Maslowski, R. Van der Werf, G., Oonk, G., Naayer, H., & Isac, M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland.* Groningen: GION.

Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. Political Psychology, 26, 413-437.

Miller, D. (2000). *Citizenship and National Unity.* Cambridge: Polity Press.

Netjes, J.E., Werfhorst, H.G. van de, Dijkstra, A.B., & Geboers, E.A.M. (2011). Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem. *Mens & Maatschappij, 86,* 34-65.

Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn.* New Haven: Yale University Press.

Nucci, L., Creane, M. W., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: a social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education, 44*(4), 479-496.

Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen. A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks.* Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijsel, F., & Ten Dam, G. (2016a). Adolescents' Experiences with Democracy and Collective Decision-making in Everyday Life. In P. Thijssen, J. Siongers, J. Van Laer, J. Haers & S. Mels (Eds.), *Political Engagement of the Young in Europe. Youth in the Crucible* (pp. 174-198). London / New York: Routledge.

Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijsel, F., & Ten Dam, G. (2016b). 'Democracy always comes first': Adolescents' views on decision-making in everyday life and political democracy. *Journal of Youth Studies*. DOI:10.1080/13676261.2015.1136053.

Onderwijsinspectie (2010). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2008–2009.* Utrecht: Onderwijsinspectie.

Onderwijsinspectie (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012–2013.* Utrecht: Onderwijsinspectie.

Onderwijsraad, (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad

OECD. (2014). Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Parijs: OECD Publishing.

Peschar, J.L., & Wesselingh, A.A. (2001). *Onderwijssociologie.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies.* Den Haag: Platform Onderwijs2032.

Quintelier, E. (2013). The Effect of Political Socialisation Agents on Political Participation Between Ages Sixteen and Twenty-one. In S. Abendschön (Ed.), *Growing into politics. Contexts and timing of political socialization* (pp. 139-160). Colchester: ECPR Press.

Pasek, J, Feldman, L., Romer, D. & Hall Jamieson, L. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, *Applied Developmental Science, 12*:1, 26-37, DOI: 10.1080/10888690801910526

Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: Wat vermag de basisschool?* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Persson, M. (2014). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data. Political Psychology, 36, 587–601.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Dam, G. ten (Red.)(2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs.* Antwerpen: Garant.

Rojas-Drummond, S. &, Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. International *Journal of Educational Research, 39*(1), 99-111.

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community.* New York: Simon & Schuster.

Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political* Science, *7*, 1–23.

Schmidt, J.A., Shumow, L. & Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 127-140.

Schuitema, J., ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. Journal of Curriculum Studies, 40 (1), 69-89. doi: 10.1080/00220270701294210

Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W. & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education, 26*(1), 85-107.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study.* Amsterdam: IEA

Sears, D. O., & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. In D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 60-109). Oxford: Oxford University Press.

Shils, E. (1991). The Virtue of Civil Society. *Government and Opposition*, *26*, 3-20.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2003). A life jacket or an art of living. Inequality in social competence education. Curriculum Inquiry, 33, 117–137.

Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., & Janmaat, G. (2016). De maatschappelijke opdracht van de school. Burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. Pp. 259-280 in B. Eidhof, M. van Houtte & M. Vermeulen (Red.), *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken.* Antwerpen: Garant.

Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(4), 765-787.

Torney, J. V., Oppenheim, A. N. and Farnen, R. E. (1975). Civic education in ten countries: An empirical study. New York: John Wiley and Sons.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty–eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen.* IEA Amsterdam, The Netherlands.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science, 6*, 203-212.

Torney-Purta, J., Barber, C. & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA Civic Education Study. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 111-125.

Van de Werfhorst, H. G. (2014). Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*, *60*, 123-144.

Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development, 85*, 2114–2130,

Van Gunsteren, H. (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies.* Colorado: Westview Press.

Van Ingen, E., & Van der Meer, T.W.G. (2015). Schools or Pools of Democracy? A Longitudinal Test of the Relation Between Civic Participation and Political Socialization. *Political Behavior*, DOI 10.1007/s11109-015-9307-7

Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

Veugelers, W. (2009). Active student participation and citizenship education. *Educational Practice and Theory*, 31, 55–69.

Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, *63,* 1185-1198.

Wagenaar, H., Van der Sloot, F., & Hemker, B. (2011). Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. CITO: Arnhem.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 1-28.

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good.* New York, Teacher College Press.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*, 237-269.

WRR (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Yang, S., & Chung, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology, 79,* 29-55.

Appendix

Expertpanel 5 november 2015

Aanwezige experts

- Jeroen Bron, coördinator maatschappelijke thema's SLO
- Bert Molenaar, inspecteur primair onderwijs, Inspectie van het Onderwijs
- Janet Nijrolder, inspecteur voortgezet onderwijs, Inspectie van het Onderwijs
- Ingrid Faas, medewerkers afdeling educatie, ProDemos
- Broer van der Hoek, lerarenopleider maatschappijleer, HvA
- Arie Wilschut, lector Vakdidactiek van de Maatschappijvakken, HvA
- Bart Gielen, docent geschiedenis en burgerschap, HvA en UPvA

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

966 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 2: Eerste ervaringen met de stelselverandering. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

964 Koopman, P.N.J., Ledoux, G.
Factsheet 1 Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs.
(Alleen digitaal verkrijgbaar)

963 Koopman, P.N.J., Rossen, L.
Loopbanen van zorgleerlingen en niet-zorgleerlingen, van voor de invoering van Passend Onderwijs. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

958 Heemskerk, I.M.C.C., Sligte, H.
Versterking handelingsbekwaamheid docenten. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

957 Schenke, W. & Heemskerk, I.M.C.C
VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek.

956 Heemskerk, I.M.C.C. & Schenke, W.
Kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

955 Hollenberg, J., Keuning, J., Meijer, J.
Keuzewijzer. Plannen van leerroutes in het PO en S(B)O.

953 Ledoux, G.
Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs.
Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

952 Heim, M., Ledoux, G., Elshof, D., Karssen, M.
Ingeslagen paden. De samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs en hun nieuwe procedures voor de toewijzing van onderwijsondersteuning.
Eenmeting 2016. (Alleen digitaal verkrijgbaar)

951 Pre-COOL consortium.
Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie, zie; http://www.kohnstamminstituut.uva.nl

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 1226
www.kohnstamminstituut.uva.nl