



*Een brede blik op burgerschap:
**burgerschapsvorming in het
protestants-christelijk en
interconfessioneel voortgezet
onderwijs***



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

INHOUD

1.	Inleiding	3
2.	Burgerschapsvorming: onderwijsbeleid en ontwikkelingen	5
3.	De uitvoering van het onderzoek	11
4.	Resultaten van het onderzoek	12
5.	Samenvatting en conclusies	31
6.	Reflectie en slotbeschouwing	35
7.	Literatuur	38
Bijlagen		
1.	Interviewleidraad	41
2.	Kenmerken van de scholen	42

COLOFON

TEKST Jacomijn van der Kooij m.m.v.
Taco Visser

EINDREDACTIE Redactie Dynamiek,
Utrecht

BEELD Shutterstock

VORMGEVING Studio 94.81,
Zegveld, Cover: Ontwerpwerk, Den
Haag

10/16

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

In 2006 is in de Nederlandse wet vastgelegd dat scholen *actief burgerschap* en *sociale integratie* moeten bevorderen. Sinds de invoering van deze wet is de aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs alleen maar toegenomen. Politieke, economische, klimatologische en humanitaire crises dwingen scholen zich te bezinnen op de vraag hoe zij kunnen bijdragen aan een goede samenleving. Bovendien lijkt het onderwijs, na een periode waarin het vooral ging om opbrengsten, cijfers en cognitief gerichte vakken, nu een periode in te gaan waar nadrukkelijk ruimte wordt gemaakt voor de brede vorming van leerlingen. Burgerschapsvorming maakt hier onderdeel van uit.

Over de manier waarop scholen inhoud moeten geven aan burgerschapsvorming, is weinig vastgelegd in wet- of regelgeving. De overheid geeft scholen de vrijheid om een invulling te kiezen die aansluit bij de situatie waarin de leerlingen van de school leven en die past bij de onderwijsvisie en de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Bijzondere scholen hebben zodoende het recht om vanuit de eigen levensbeschouwelijke grondslag invulling te geven aan het burgerschapsonderwijs.

Maar hoe verhoudt voor scholen burgerschapsvorming zich tot de levensbeschouwelijke identiteit? Leggen scholen bij de vormgeving van burgerschap een link met hun

levensbeschouwelijke identiteit? Dit onderzoek besteedt expliciet aandacht aan deze vraag.

De evaluatie van burgerschapsvorming is een tweede punt waar dit onderzoek aandacht aan besteedt. Vanuit het contact met scholen is bij Verus bekend dat de evaluatie van burgerschapsvorming vragen oproept. Hoe kan het vormingsaspect door scholen zelf geëvalueerd worden? Welke rol kan en mag de Onderwijsinspectie hierbij vervullen als burgerschapsvorming en schoolidentiteit met elkaar verbonden zijn? Dit onderzoek wil door middel van interviews met schoolleiders uit het christelijk voortgezet onderwijs (vo) een antwoord geven op deze vragen.

1.2 Onderzoeksvragen en deelvragen

In het onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal:

- Hoe beschrijven degenen die in het christelijk en interconfessioneel vo verantwoordelijk zijn voor de burgerschapsvorming van leerlingen de verbinding tussen de levensbeschouwelijke identiteit van hun school en het burgerschapsonderwijs dat de school aanbiedt?
- Hoe denken schoolleiders in het christelijk en interconfessioneel vo over het evalueren van burgerschapsvorming?

Om deze vragen te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld:

1. Welke doelen hebben christelijke en interconfessionele vo-scholen met burgerschapsvorming en hoe wordt hier vorm aan gegeven?
2. Wordt de levensbeschouwelijke identiteit van de school bewust verbonden met burgerschapsvorming, en zo ja, op welke manier?
3. Op welke manier wordt burgerschapsvorming geëvalueerd?
4. Waaraan hebben de schoolleiders op het gebied van evaluatie van burgerschapsvorming behoefte?

1.3 Doel van het onderzoek

Het onderzoek *Burgerschapsvorming in het protestants-christelijk en interconfessioneel vo* heeft een tweeledig doel. Het wil allereerst een beeld schetsen van manieren waarop een aantal protestants-christelijke en interconfessionele scholen burgerschap vormgeeft en verbindt met hun identiteit. Het is hierbij niet de bedoeling een representatief beeld te schetsen van burgerschapsvorming op protestants-christelijke en interconfessionele scholen in Nederland. Het onderzoek geeft zicht op hoe op deze scholen, die actief bezig zijn met burgerschapsvorming, gesproken en gedacht wordt over dit vormingsgebied.

Een tweede doel van dit onderzoek en de gepaard gaande brochure *Aan de slag met burgerschap* is om de uitkomsten van dit onderzoek te gebruiken voor visieontwikkeling en

dienstverlening aan Verus-leden op het gebied van burgerschapsvorming. Speciale aandacht heeft het nadenken over manieren van evalueren van burgerschapsvorming die recht doen aan de eigenheid van elke school. Een andere manier van visieontwikkeling en dienstverlening is het stimuleren van gesprek over burgerschapsvorming tussen docenten onderling en tussen schoolleiding en docenten. Het onderzoek laat zien hoe verschillende scholen voor voortgezet onderwijs vormgeven aan burgerschapsvorming en welke overwegingen daaraan ten grondslag liggen. Dit kan andere scholen inspiratie en stof tot nadenken bieden met betrekking tot vragen als: aan wat voor samenleving willen wij een bijdrage leveren? Wat betekent dit voor hoe wij onze leerlingen willen vormen als burger en wat wij hun willen meegeven? Hoe is ons burgerschapsonderwijs verbonden met de levensbeschouwelijke identiteit en inspiratie van onze school?

1.4 Gebruikte terminologie

Burgerschapsvorming, sociale opbrengsten, sociale kwaliteiten en maatschappelijke opdracht zijn deels elkaar overlappende termen die gebruikt worden in onderwijs, wetenschap en beleid om te verwijzen naar de bijdrage die onderwijs kan leveren aan de voorbereiding van leerlingen op het samen leven en werken in de maatschappij. In dit onderzoek kiezen we voor de term 'burgerschapsvorming'. Hieraan ligt een drietal redenen ten grondslag. Allereerst sluit de term 'burgerschapsvorming' aan bij de terminologie die gebruikt wordt in de wet. Ten tweede sluit deze term aan bij de internationaal gebruikelijke term '*citizenship education*'. Ten derde zijn termen als 'sociale opbrengsten' en 'sociale kwaliteiten' te eenzijdig gefocust op het sociale aspect van burgerschapsvorming: volgens

ons zijn dat slechts onderdelen van burgerschapsvorming.

Uit onderzoek van Isolde de Groot (2013) blijkt overigens dat leerlingen zelf weinig affiniteit hebben met de begrippen 'burgerschap' en 'democratie', omdat ze deze te abstract vinden en daar niet heel bewust over nadenken. Toch blijken ze in hun dagelijks leven wel degelijk democratische ideeën te hebben en toe te passen. Het is van belang om hiermee in eventuele evaluatie-instrumenten rekening te houden, maar het is geen reden om in het onderzoek niet te spreken over 'burgerschapsvorming'. In dit onderzoek spreken we namelijk met schoolleiders die wel bekend zijn met deze term.

In dit rapport is sprake van 'protestants-christelijke en interconfessionele vo-scholen'. In de spreektaal van het onderwijsveld wordt met 'christelijk' vaak 'protestants-christelijk' bedoeld. In het vervolg van dit rapport kiezen wij ervoor om te spreken over christelijke vo-scholen wanneer we beide groepen gezamenlijk aanduiden. Wanneer we één van beide denominaties bedoelen, gebruiken we de termen 'interconfessioneel' of 'protestants-christelijk'.

1.5 Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgezet. Hoofdstuk 2 besteedt aandacht aan de invoering van burgerschapsvorming in het onderwijs en aan ontwikkelingen die hiermee samenhangen. Hoofdstuk 3 geeft een toelichting op de opzet en uitvoering van het onderzoek. De onderzoeksresultaten staan beschreven in hoofdstuk 4. Vervolgens geeft hoofdstuk 5 met conclusies antwoord op de onderzoeksvragen. Hoofdstuk 6 biedt tot slot een reflectie op enkele in het oog springende uitkomsten van het onderzoek.

2. BURGERSCHAPSVORMING: ONDERWIJSBELEID EN ONTWIKKELINGEN

Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de invoering van burgerschapsvorming in het onderwijs en aan ontwikkelingen en vragen daaromtrent. Paragraaf 2.1 schetst wat er in de wet over burgerschapsonderwijs staat en waarom de overheid heeft besloten burgerschapsvorming als verplichting in de wet op te nemen. Paragraaf 2.2 besteedt aandacht aan een aantal omschrijvingen van burgerschapsvorming. Daaruit wordt duidelijk dat deze omschrijvingen veel ruimte laten voor een eigen invulling van scholen. Paragraaf 2.3 beschrijft vervolgens twee ontwikkelingen en discussies in het onderwijsveld die van invloed zijn op de visie op en uitwerking van burgerschapsvorming. Tot slot belicht en exploreert paragraaf 2.4 twee thema's binnen burgerschapsvorming die in de gesprekken met de schoolleiders aan de orde komen: 1) de relatie tussen burgerschapsvorming en de levensbeschouwelijke identiteit van de school en 2) de evaluatie van burgerschapsvorming.

2.1 Introductie: burgerschapsvorming in de wet

Sinds 1 februari 2006 zijn het primair onderwijs (po), het voortgezet onderwijs (vo), het speciaal onderwijs (so) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso) in Nederland wettelijk verplicht om bij te dragen aan 'actief burgerschap en sociale integratie'¹. In de wet staat dat het onderwijs:

- er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- er mede op gericht is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

De argumenten om op scholen aandacht te besteden aan burgerschapsvorming zijn onder andere een maatschappelijk onbehagen over de afnemende sociale

binding, de noodzaak dat iedereen participeert en niet alleen eigen belangen nastreeft, de verminderde aandacht voor burgerschapsvorming in de opvoeding thuis, het tegengaan van radicalisering en onbekendheid van Nederlandse burgerschapstradities. De school wordt als plek bij uitstek gezien waar mensen kunnen leren wat samenleven betekent (Ledoux 2014, p.18).

In de *Wet bevordering actief burgerschap en sociale integratie* (2006) wordt burgerschap gedefinieerd als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. De overheid hoopt te bereiken dat jongeren door aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs 'een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief op de bijdrage die zij als burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving kunnen leveren' zullen ontwikkelen.

2.2 Het domein van burgerschapsvorming

Wat houdt burgerschapsvorming in het onderwijs eigenlijk in? De wettelijke omschrijving laat veel ruimte voor een eigen invulling hiervan door scholen. De Winter (2004, p.45) heeft de term burgerschap omschreven als een 'tombola' waarin voor elk wat wils te vinden is (zie ook Ten Dam et. al. 2003). Burgerschapsvorming wordt inderdaad met veel onderwijsdoelen en -activiteiten geassocieerd: morele vorming, ontwikkelen van een gezonde leefstijl, identiteitsvorming, wereldburgerschap, democratisch burgerschap, sociale en emotionele vaardigheden en mensenrechten (Pauw 2013, p.24).

Veel burgerschapsbeschrijvingen omvatten in elk geval de drie volgende aspecten, zo blijkt op basis van literatuur hierover:

- een *interpersoonlijk aspect* (bijvoorbeeld communicatieve vaardigheden en perspectief

1. Artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs, artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs en artikel 11 lid 3 van de Wet op expertisecentra.

- kunnen innemen);
- een *maatschappelijk aspect* (kunnen omgaan met culturele en levensbeschouwelijke verschillen, verantwoordelijkheid nemen voor de samenleving);
- een *democratisch aspect* (kennis van de democratische rechten, waarden en verantwoordelijkheden, kunnen debatteren).

Soms worden daaraan toegevoegd:

- een *intrapersoonlijk aspect* (zelfvertrouwen, zelfkennis);
- een *identiteitsaspect* (persoonlijke identiteitsontwikkeling).

(Pauw 2013; Ten Dam et. al. 2003)

Hieronder staat beschreven hoe drie onderwijsorganisaties invulling geven aan burgerschapsvorming. Daarin zijn de bovenstaande aspecten terug te vinden.

De Onderwijsraad beschrijft de burgerschapsopdracht van scholen als volgt:

‘Jongeren leren functioneren, vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren’ (Onderwijsraad 2012, p.14).

Deze beschrijving bevat volgens de Onderwijsraad twee componenten die in het onderwijs aan bod moeten komen: kennis over de democratische rechtsstaat en de waarden en spelregels die hieraan ten grondslag liggen, en de identiteitsontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen, de ontwikkeling van en reflectie op eigen idealen, normen en waarden en de eigen positie in de samenleving.

De SLO heeft een model ontwikkeld waarin drie domeinen worden benoemd die worden uitgewerkt in doelen voor leerlingen. Dit model wordt in het onderwijs veel gebruikt, omdat het aansluit bij de inhoudelijke eisen die de Onderwijsinspectie stelt (zie 2.5):

- *democratie* – kennis van de democratie én het oefenen van democratische waarden;
- *participatie* – uitoefenen van vormen van leerlinginspraak en sociale verantwoordelijkheid (vrijwilligerswerk, maatschappelijke stage);
- *identiteit* – zowel het ontwikkelen van een eigen persoonlijke en levensbeschouwelijke identiteit als een collectieve identiteit met aandacht voor diversiteit en multiculturaliteit.

Een onderzoek van **Verus** op vmbo-scholen (2009) geeft een meer uitgewerkte omschrijving van burgerschapsvorming door tien factoren te benoemen (Boersma & Visser 2009, p.6):

1. Democratie en haar spelregels – aandacht voor kennis over de democratie en haar methoden van besluitvorming.
2. Democratische (basis)waarden – bewust worden en hanteren van waarden voor democratisch samenleven.
3. Participatie: inspraak en medezeggenschap – welke vormen van inspraak hebben leerlingen in school?
4. Participatie: sociale verantwoordelijkheid – leerlingen uitdagen zich in te zetten voor anderen en de maatschappij.
5. Identiteit: persoonlijk en levensbeschouwelijk – aandacht voor de persoonlijke en levensbeschouwelijke

ontwikkeling van leerlingen.

6. Identiteit: omgaan met diversiteit en de multiculturele samenleving – aandacht voor diversiteit en diverse culturen en levensbeschouwingen.
7. Identiteit: aandacht voor nationale identiteit, Europees burgerschap en wereldburgerschap – nationale en mondiale aspecten van burgerschap.
8. De school als oefenplaats – is de school een samenleving in het klein?
9. Aandacht voor sociale competenties – oefenen in sociale vaardigheden en omgangsvormen.
10. Signaleren radicalisering – wat doet een school met radicale opvattingen en gedragingen van leerlingen?

Hoewel de omschrijvingen, en zeker het SLO-model, bekend zijn in het onderwijs, vinden scholen het moeilijk om het burgerschapsdomein vorm te geven, zo blijkt uit onderzoek van de Inspectie (Inspectie van het Onderwijs 2010; 2011). We komen hier in de volgende paragraaf op terug.

2.3 Ontwikkelingen op het gebied van burgerschapsvorming in Nederland

De laatste jaren heeft burgerschapsvorming veel aandacht gekregen in de politiek en in de maatschappij (Dekker 2013; Onderwijsraad 2012). Deze paragraaf belicht twee ontwikkelingen die hierop van invloed zijn geweest.

Noodzaak tot ondersteuning van scholen

De Onderwijsinspectie heeft verschillende malen geconstateerd dat door de jaren heen weinig vooruitgang waarneembaar is ten aanzien van de

ontwikkeling van burgerschapsvorming in het onderwijs. Hiermee wordt niet bedoeld dat er in het onderwijs geen aandacht is voor burgerschap. De meeste scholen in po en vo geven aan dat zij burgerschapsvorming belangrijk vinden en bieden activiteiten en projecten aan die in dit domein vallen. Er is echter weinig vooruitgang zichtbaar in de richting van een 'geëxpliciteerd curriculum, met concrete doelen en een daarop afgestemd aanbod' (Inspectie van het Onderwijs 2010; 2011). De Inspectie spreekt op grond hiervan over stagnatie van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs.

Naar aanleiding van de bevindingen van de Inspectie gaf de Onderwijsraad in het rapport *Verder met Burgerschap* (2012) drie aanbevelingen aan de minister die ervoor moesten zorgen dat scholen beter in staat zouden zijn om doelen en aanbod van burgerschapsonderwijs op elkaar af te stemmen en een duidelijk burgerschapscurriculum op te stellen:

- Ondersteun scholen en leraren bij het werken aan burgerschapsonderwijs. De overheid moet het belang van burgerschap meer uitdragen en scholen die het goed doen waarderen.
- Erken de noodzaak voor de verdere ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs en zorg ervoor dat er systematische kennisopbouw plaatsvindt over welke aanpak geschikt is voor het nastreven van bepaalde burgerschapscompetenties om zo kwalitatief goed burgerschapsonderwijs te realiseren.
- Scherp de kerndoelen aan en expliciteer het verband tussen de kerndoelen en de doelbepaling van burgerschap.

In samenhang met de derde aanbeveling heeft de Onderwijsraad geadviseerd om meer duidelijkheid te scheppen over de aard en plaats van de maatschappelijke stage als onderdeel van burgerschap.

De SLO heeft naar aanleiding van deze aanbevelingen op verzoek van de minister van Onderwijs gewerkt aan een digitaal platform over burgerschapsvorming. Op *Burgerschap in de school* (<http://burgerschapindeschool.nl>) kunnen scholen sinds begin 2016 informatie vinden over burgerschapsvorming.

Aandacht en waardering vormende taak van het onderwijs

Een tweede ontwikkeling die van invloed is geweest op de toegenomen aandacht voor burgerschapsvorming, is een verandering in de heersende benadering van onderwijs. Jarenlang werd het onderwijs gedomineerd door een instrumentele benadering waarbij de nadruk lag op het vaststellen van prestaties door middel van het meten van cognitieve vaardigheden (Bakker & Wassink 2015, p.9; Bertram-Troost et al. 2015, p.10-11). Hierbij gaat het vooral om meetbaarheid, opbrengstgericht werken en objectiviteit, met andere woorden, om economische kwalificatie (Kole & De Ruyter 2011).

Sinds enige tijd is er een verandering in het onderwijs merkbaar. Er ontstaat meer belangstelling voor een benadering van onderwijs die naast kwalificatie ook gericht is op persoonsvorming van leerlingen². Binnen het huidige denken over onderwijs vinden de ideeën van filosofe Martha Nussbaum gehoor. Zij stelt dat onderwijs geen instrument zou moeten zijn voor het verhogen van het bruto nationaal product, maar dat onderwijs leerlingen zou moeten vormen tot kritische en mondige burgers die de uitdagingen aankunnen waarvoor de

wereld en het leven hen stellen (2011). Ook Gert Biesta's (2010) oproep tot aandacht voor zowel kwalificatie en socialisatie als subjectivering is populair in het onderwijs.

De toegenomen belangstelling voor deze laatste benadering van onderwijs is ook terug te zien in het onderwijsbeleid. Het huidige beleid schept ruimte voor scholen om naast meetbare, objectieve onderwijsdoelen, ook onderwijsdoelen na te streven die minder makkelijk in cijfers te vangen zijn. In 2013 riep de Onderwijsraad in het rapport *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit* bijvoorbeeld op tot waardering van niet-cognitieve capaciteiten. En in 2016 verscheen het eindadvies van Platform Onderwijs2032. Het Platform Onderwijs2032 heeft in 2015 in opdracht van de staatssecretaris van Onderwijs een maatschappelijke dialoog gevoerd over de vraag welke kennis en vaardigheden leerlingen moeten opdoen met het oog op (toekomstige) ontwikkelingen in de samenleving. Twee punten uit het eindadvies van het Platform zijn tekenend voor de hier beschreven tendens. Allereerst roept het Platform op tot aandacht voor de vormende kant van onderwijs. Een van de vijf kenmerken waar onderwijs volgens het Platform aan moet voldoen, is dat leerlingen hun persoonlijkheid leren vormen. Ten tweede stelt het eindrapport dat er meer aandacht voor burgerschapsvorming moet zijn in het onderwijs. Het Platform stelt dat de school een maatschappelijke opdracht heeft wat betreft het voortzetten van een democratische samenleving. De school is namelijk een belangrijke oefenplaats om burgerschapsvaardigheden in de praktijk te brengen. In samenhang hiermee roept het Platform de overheid op om de kern van burgerschapsvorming concreet te beschrijven.

2. Het belang van een dergelijke benadering van onderwijs wordt al veel langer door opvoedingsfilosofen en onderwijs theoretici erkend. Zie bijvoorbeeld: Leeman & Wardekker 2004; Miedema & Bertram-Troost 2008; Ten Dam et al. 2004.

2.4 Levensbeschouwelijke schoolidentiteit en burgerschapsvorming

In dit onderzoek staat de vraag centraal of scholen burgerschapsvorming verbinden met hun levensbeschouwelijke identiteit. Een visie op goed burgerschap is nauw verbonden met waarden en normen die voortkomen uit de levensbeschouwelijke eigenheid van scholen. Scholen krijgen daarom van de overheid de vrijheid om burgerschapsvorming op hun eigen manier in te vullen (zie hiervoor paragraaf 1.1. en 2.5). De vraag die in dit onderzoek centraal staat is of scholen die verbinding tussen identiteit en burgerschapsvorming ook daadwerkelijk leggen.

Hieronder gaan we nog iets dieper in op de relatie tussen de levensbeschouwelijke schoolidentiteit en burgerschapsvorming.

Schoolidentiteit

Over het begrip schoolidentiteit bestaat een traditionele en een moderne opvatting. De traditionele opvatting houdt in dat dat een school haar identiteit expliciet levensbeschouwelijk fundeert. Identiteit is dan vooral de christelijke schoolidentiteit met zichtbare uitingsvormen daarvan als dagopeningen en het vak godsdienst. De moderne opvatting stelt dat levensbeschouwing impliciet een rol speelt in de duiding van de identiteit. Identiteit is hier een breder concept en duidt de totale eigenheid van de school aan. Het levensbeschouwelijke is daar een aspect van. Het onderzoek *Om Eigenheid en Openheid* (Bertram-Troost et al. 2015) heeft laten zien dat er grofweg twee typen protestants-christelijke scholen zijn die samenvallen met deze twee opvattingen. De ene categorie valt te typeren als 'orthodox-christelijk', de tweede als 'open

christelijk'. Het onderzoek van Bertram-Troost et al. liet ook zien dat de visies van de mensen die op deze scholen werken niet per se overeenkomen met de visie die de school uitdraagt. Medewerkers van een open christelijke school kunnen bijvoorbeeld 'traditioneel christelijker' aankijken tegen hun school dan hun schoolleiding en medewerkers van een orthodoxe school kunnen daarover 'moderner' denken dan hun schoolleiding.

Identiteit en burgerschap

Den Bakker (2013) beschrijft in *Scholen met lef* dat de rol van religie in de samenleving in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder niet meer vanzelfsprekend is. De ruimte voor politieke, ethische en levensbeschouwelijke minderheidsopvattingen is sterk afgenomen. Toch betekent dit niet dat levensbeschouwing niet meer belangrijk is in het publieke domein. Levensbeschouwing wordt wel steeds individueel ingevuld, mensen geven op hun eigen wijze vorm aan hun levensbeschouwing waardoor de variatie toeneemt. Daarnaast komen mensen door processen van globalisering steeds vaker in aanraking met personen die een andere culturele en levensbeschouwelijke achtergrond hebben, ook in de eigen directe woonomgeving. Door immigratie zijn er bijvoorbeeld andere religies in de Nederlandse samenleving gekomen naast de christelijke (Miedema & Bertram-Troost 2008; Bertram-Troost et al. 2015).

Deze ontwikkelingen zijn ook in het christelijk onderwijs merkbaar. Voor veel docenten is het niet vanzelfsprekend dat zij, hoewel werkend op een christelijke school, een christelijke geloofsovertuiging aanhangen. In het onderzoek *Om Eigenheid en Openheid* wordt duidelijk dat geloof en kerk in

het leven van veel docenten niet (meer) noodzakelijk met elkaar verbonden zijn (Bertram-Troost et al. 2015, p. 44).

Ook de schoolpopulatie verandert. Leerlingen zijn vaak niet meer opgevoed met het christelijk geloof. Daarbij is er sprake van een toename van leerlingen met andere culturele en levensbeschouwelijke achtergronden. Zeker in grote steden is dit het geval. Gevolg hiervan is dat medewerkers van open christelijke scholen moeten omgaan met aan de ene kant hun levensbeschouwelijke identiteit en aan de andere kant een leerlingpopulatie met een enorme diversiteit die niet altijd aansluiting vindt bij de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Zowel de Onderwijsraad als de Inspectie benoemen dat burgerschapsvorming en de levensbeschouwelijke identiteit van de school nauw met elkaar verbonden zijn. Toch is het, gezien de bovengenoemde ontwikkelingen, de vraag of dat voor open christelijke scholen ook daadwerkelijk het geval is. Is de levensbeschouwelijke identiteit van scholen van invloed op burgerschapsvorming?

Voor orthodoxe scholen met een christelijke leerlingpopulatie spelen andere vragen. Bijvoorbeeld hoe deze scholen kunnen bijdragen aan het leren samenleven met andersdenkenden, omgaan met verschillen in de levensbeschouwelijk en cultureel diverse samenleving als er binnen de schoolmuren sprake is van een relatief homogene leerlingpopulatie? Daarnaast heeft burgerschapsvorming op deze scholen niet altijd de seculier-liberale idealen als uitgangspunt. Dit kan botsen met de waarden en eisen in de huidige samenleving en daardoor binnen burgerschapsvorming op deze scholen voor spanning zorgen. Bijvoorbeeld

rondom thema's als de emancipatie van vrouwen of de acceptatie van homoseksualiteit (Versteegt & Maussen 2011).

De vraag of en zo ja hoe scholen die meewerkten aan het onderzoek de verbinding tussen burgerschapsonderwijs en hun levensbeschouwelijke identiteit maken, wordt verderop in dit rapport beantwoord.

2.5 De evaluatie van burgerschapsvorming

Een tweede thema dat centraal staat in dit onderzoek is de evaluatie van burgerschapsvorming. Uit de contacten die Verus heeft met scholen, is duidelijk geworden dat er vragen leven over de evaluatie van het domein burgerschap. Bij burgerschapsvorming op scholen gaat het niet alleen om het overdragen van kennis, maar ook om het stimuleren van bepaalde attitudes. Hoe kan een school dit evalueren? Deze paragraaf geeft een beknopte beschrijving van de huidige stand van zaken met betrekking tot de evaluatie van burgerschap, beschrijft de rol van de Onderwijsinspectie hierbij en de beoogde veranderingen daarin. Daarna volgt een beschrijving van twee niveaus van evalueren: op schoolniveau en op leerlingniveau.

Onderwijsinspectie: toezien op kwaliteit van het burgerschapsonderwijs

De Inspectie heeft de taak toe te zien op de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Dat doet zij met behulp van het *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Scholen hebben de vrijheid om burgerschapsvorming op een eigen manier in te vullen. Reden hiervoor is dat er vanuit de overheid geen set van doelen op het gebied van burgerschapsvorming te

omschrijven is die voor alle scholen in alle onderwijscontexten even belangrijk zijn. Burgerschapsvorming is nauw verbonden met waarden en normen die voort (kunnen) komen uit de levensbeschouwelijke of pedagogische eigenheid van scholen (Onderwijsraad 2012, p.9). Bijzondere scholen hebben dan ook het recht om vanuit de eigen levensbeschouwelijke grondslag invulling te geven aan het burgerschapsonderwijs.

Dit betekent dat de Inspectie van het Onderwijs zich bij de beoordeling van de kwaliteit ten aanzien van burgerschap ten eerste richt op de visie van een school op burgerschap, het planmatig werken aan doelen, de evaluatie door de school zelf en de verantwoording die een school hierover aflegt (Inspectie van het Onderwijs 2006). Daarnaast richt de Inspectie zich op de inhoud van het burgerschapsaanbod. Zij let er dan op dat scholen (Boersma & Visser 2009, p.4-6):

- radicalisering signaleren en tegengaan,
- oefenplaatsen voor burgerschap zijn,
- aan sociale competenties van leerlingen werken,
- zich houden aan de door de Inspectie omschreven democratische kernwaarden:
 - » Vrijheid van meningsuiting
 - » Gelijkwaardigheid
 - » Begrip voor anderen
 - » Verdraagzaamheid
 - » Autonomie
 - » Afwijzen van onverdraagzaamheid
 - » Afwijzen van discriminatie

De Onderwijsraad stelde in het rapport *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit* uit 2013 dat het belangrijk is dat er meer wordt gedaan (onder meer door beleidsmakers, onderwijsinstellingen

en leraren) om de brede kwaliteit van onderwijs inzichtelijk te maken. Hierbij werd onder andere bedoeld op burgerschapsvorming. Ook het vormgeven van de eigen identiteit (in brede zin) zou een indicator van onderwijskwaliteit moeten zijn. Op deze manier, zo stelt de Onderwijsraad, draagt het onderwijs bij aan de algemene vorming van leerlingen en krijgen scholen de ruimte om eigen accenten te leggen in hun onderwijsaanbod.

Manieren van evalueren van burgerschapsvorming

Scholen kunnen burgerschapsonderwijs evalueren op twee niveaus. Allereerst op schoolniveau: wat doen we, waarom doen we het, heeft dit het gewenste resultaat? Ten tweede op leerlingniveau: wat heeft deze leerling geleerd, waar moet hij/zij nog aan werken?

Uit onderzoek van de Inspectie is bekend dat scholen op het eerste niveau niet altijd een gestructureerd overzicht hebben van het burgerschapsonderwijs dat zij aanbieden en de doelen die zij nastreven. Het ontbreekt aan een duidelijk curriculum, met concrete doelen, aanbod en evaluatie. Ook ontbreekt het aan een overkoepelend beeld van en een samenhangende visie op de burgerschapsvorming van individuele leerlingen. Mede daardoor is op leerlingniveau de evaluatie van burgerschapsvorming lastig. Projecten en activiteiten in het kader van burgerschapsvorming worden soms slechts separaat geëvalueerd.

De Universiteit van Amsterdam heeft de vragenlijsten *Burgerschap meten* samengesteld die tot doel hebben om een overkoepelend beeld te schetsen (Ten Dam et al. 2006). In deze vragenlijsten worden vier domeinen onderscheiden: 1) democratisch handelen, 2) maatschappelijk

verantwoord handelen, 3) omgaan met conflicten en 4) omgaan met verschillen. Er is een vragenlijst waarmee docenten leerlingen kunnen beoordelen op burgerschapsgedrag en een vragenlijst waarmee leerlingen zichzelf kunnen beoordelen op burgerschapscompetenties op het niveau van kennis, vaardigheden, houdingen en reflectie.

Het feit dat deze vragenlijst een van de weinige gestandaardiseerde instrumenten is om burgerschap bij leerlingen te meten, is mogelijk te wijten aan de controverse rondom het onderwerp 'meten van burgerschapsvorming'. De vraag is of burgerschapsvorming van een leerling gemeten kan worden, omdat burgerschap zich deels buiten de school (op straat, op sportclubs, tijdens vrijwilligerswerk of bijbaantjes) en deels ook in de toekomst afspeelt. Ook kan de vraag gesteld worden of de 'vorming' van leerlingen daadwerkelijk tot uitdrukking komt in een evaluatie-instrument als een vragenlijst. In dit onderzoek gaan we daarom dieper op dit onderwerp in en vragen we de respondenten hoe zij tegen de evaluatie van burgerschapsvorming aankijken.

3. DE UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

Dit hoofdstuk licht de uitvoering van het onderzoek toe: de opzet van het onderzoek (3.1), de selectie van scholen (3.2) en de wijze van interviewanalyse (3.3).

3.1 De opzet van het onderzoek

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen, hebben we gekozen voor het uitvoeren van een kwalitatief onderzoek aan de hand van diepte-interviews met de respondenten. In deze vorm van onderzoek is het goed mogelijk de opvattingen en ervaringen van deelnemers uit te diepen. Zo krijgen de onderzoekers een goed beeld van de manier waarop scholen bezig zijn met burgerschapsvorming. Een nadeel van deze vorm van onderzoek is dat het veel tijd kost en er daardoor minder respondenten bij het onderzoek betrokken kunnen worden dan bij het uitzetten van vragenlijsten of het organiseren van focusgroepen het geval is. Omdat het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op hoe een aantal verschillende christelijke vo-scholen vorm geeft aan burgerschap, is dit geen probleem geweest.

Bij het onderzoek waren twee interviewers/onderzoekers betrokken. De interviews waren semigestructureerd (zie bijlage 1). Omdat hierdoor de te bespreken onderwerpen duidelijk beschreven waren, konden twee interviewers ieder een aantal interviews uitvoeren zonder dat er grote verschillen zouden optreden in de interviews.

3.2 Selectie van de scholen

Bij de selectie van de scholen was het eerste criterium dat de scholen actief bezig moesten zijn met burgerschapsvorming. Adviseurs van Verus, die hiervan op basis van hun contacten met vo-scholen een goed beeld hebben, maakten een eerste selectie. Uit deze selectie hebben we scholen gekozen die verschilden op het gebied van schooltype, locatie, aantal leerlingen en invulling van de christelijke identiteit; daarmee werd voldoende diversiteit gewaarborgd. Met deze scholen hebben we via e-mail contact gezocht. Daarin vroegen we hun om te bevestigen of burgerschapsvorming inderdaad een belangrijk thema is op hun school en zo ja, of ze wilden meewerken aan dit onderzoek. Ook werd in de e-mail aangegeven dat er op korte termijn telefonisch contact opgenomen zou worden.

Hoewel het lastig was om de schoolleiders telefonisch te bereiken en dit veel tijd heeft gekost, was de uiteindelijke respons zeer positief. Slechts drie scholen gaven aan niet mee te willen werken aan het onderzoek. Hoofdrede hiervoor was dat mensen geen tijd hadden. Aan het interview deden vooral schoolleiders mee. Enkele schoolleiders betrokken er een docent bij; anderen stelden voor om een van de docenten met expertise op het domein

burgerschapsvorming te interviewen.

3.3 Analyse

De interviews zijn woordelijk uitgewerkt³. In eerste instantie is er voor de codering gewerkt met het programma Atlas-Ti, een computerprogramma voor kwalitatieve analyse. Gezien het beperkte aantal interviews bleek deze manier van analyseren echter omslachtig en tijdrovend. Daarom kozen we voor handmatig coderen op basis van vooraf opgestelde en tijdens het coderen toegevoegde codes. Elke code vat een onderwerp samen dat van belang is voor de resultaten. Door zichtbaar te maken welke codes in welke tekstgedeelten voorkwamen, ontstond zicht op veel voorkomende antwoorden en belangrijke thema's. Er is door twee onderzoekers gecodeerd. Om te zorgen voor interbeoordelaars-betrouwbaarheid, zijn de eerste vier interviews dubbel gecodeerd. Twee van deze gecodeerde interviews zijn door de onderzoekers gezamenlijk geanalyseerd en de andere twee dubbel gecodeerde interviews zijn door één van de onderzoekers met elkaar vergeleken. Op basis van de toegekende codes werd duidelijk welke thema's terugkeren bij verschillende respondenten. Op basis van deze thema's konden de onderzoeksvragen die in het volgende hoofdstuk besproken worden, beantwoord worden.

3. Met dank aan Nelleke Bleijenbergh.

4. RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Dit hoofdstuk geeft de resultaten van het onderzoek weer. Paragraaf 4.1 beschrijft allereerst enkele kenmerken van de scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Gezien het aantal van zestien scholen, wordt niet elke school apart beschreven, maar wordt een aantal kenmerken van de onderzoekspopulatie besproken. Een overzichtslijst van de kenmerken van de scholen is te vinden in bijlage 2. De scholen zijn niet herkenbaar in beeld gebracht; namen, plaatsen en personen zijn geanonimiseerd. Het vervolg van dit hoofdstuk beschrijft de resultaten in vijf thema's: beschrijvingen van burgerschapsvorming (4.2); doelen van burgerschapsvorming (4.3); vormgeving burgerschapsvorming (4.4); burgerschapsvorming en schoolidentiteit (4.5); evaluatie burgerschapsvorming (4.6).

Onderzoeksvragen en deelvragen

In het onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal:

- Hoe beschrijven degenen die in het christelijk en interconfessioneel vo verantwoordelijk zijn voor de burgerschapsvorming van leerlingen de verbinding tussen de levensbeschouwelijke identiteit van hun school en het burgerschapsonderwijs dat de school aanbiedt?
- Hoe denken schoolleiders in het christelijk en interconfessioneel vo over het evalueren van burgerschapsvorming?

Om deze vragen te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld:

1. Welke doelen hebben protestants-christelijke en interconfessionele vo-scholen met burgerschapsvorming en hoe wordt hier vorm aan gegeven?
2. Wordt de levensbeschouwelijke identiteit van de school bewust verbonden met burgerschapsvorming, en zo ja, op welke manier?
3. Op welke manier wordt burgerschapsvorming geëvalueerd?
4. Waaraan hebben de schoolleiders op het gebied van evaluatie van burgerschapsvorming behoefte?

4.1 Kenmerken van de scholen

Aan het onderzoek deden zestien scholen mee, verspreid door Nederland met verschillende niveaus: twee vmbo-scholen, drie havo-vwo scholen, en de overige scholen kennen drie schooltypen: vmbo/mavo, havo en vwo. De scholen variëren in leerlingaantal van 400 tot 4.000 leerlingen.

De formele levensbeschouwelijke identiteit van de scholen verschilt.

Drie scholen zijn interconfessioneel, twee scholen orthodox-christelijk (reformatorisch en gereformeerd).

De overige scholen zijn protestants-christelijk. Eén school is in naam protestants-christelijk, maar de

respondent in het gesprek beschrijft de school expliciet als algemeen christelijk.

De scholen verschillen sterk in hoe zij vormgeven aan de levensbeschouwelijke identiteit. Sommige scholen geven aan dat deze identiteit vooral impliciet in het schoollethos aanwezig is, in hoe er met elkaar wordt omgegaan, in de zorg die leerlingen geboden wordt en hoe men betrokken is op elkaar.

Het vak godsdienst of levensbeschouwing staat op deze scholen vaak op het rooster. Het doel van het vak is niet het overdragen van het christelijk geloof, maar leerlingen leren over levensbeschouwing en religie

en hen stimuleren tot nadenken over eigen levensbeschouwelijke vragen. Ook is er een aantal scholen dat het christelijk geloof explicieter uitdraagt. Dit betekent niet dat het christelijk geloof op deze scholen altijd wordt overgedragen, wel dat leerlingen nadrukkelijk hiermee in aanraking worden gebracht. Bijvoorbeeld door docenten die dagopeningen houden, door jaaropeningen waarbij aandacht wordt gegeven aan de christelijke identiteit van de school of door bij het vak godsdienst/levensbeschouwing veel aandacht te besteden aan het christelijk geloof. De twee orthodoxe scholen zijn het meest expliciet in het uitdragen van het christelijk geloof. Voor hen is de

overdracht van het christelijk geloof een belangrijk doel.

De leerlingpopulaties van de scholen verschillen sterk. Zo zijn er twee scholen met overwegend allochtone leerlingen (zowel binnen als buiten de Randstad) en scholen waar nauwelijks allochtone leerlingen zijn. Over het algemeen bestaan scholen uit een mengeling van niet-kerkelijk betrokken en kerkelijk betrokken leerlingen met een grotere of kleinere populatie allochtone leerlingen. De twee orthodoxe scholen hebben levensbeschouwelijk gezien een homogene leerlingpopulatie; alle leerlingen zijn kerkelijk betrokken bij óf reformatorische kerken óf gereformeerde en PKN kerken.

4.2 Beschrijvingen van burgerschapsvorming en waartoe scholen daaraan doen

Deze paragraaf bespreekt de door schoolleiders en docenten gegeven beschrijvingen van het domein burgerschapsvorming. Op de vraag wat de geïnterviewde verstaat onder burgerschapsvorming, worden diverse antwoorden gegeven. Veel respondenten geven aan dat ze het moeilijk vinden om een duidelijke beschrijving van het domein te geven, omdat het een enorm breed begrip is. Een schoolleider verwoordt het als volgt:

Ja, kijk, burgerschapsvorming, ook als je op internet kijkt, de omschrijving van burgerschap... vind ik zelf al een hele wazige. Het is een soort verzamelterm voor een heleboel maatschappelijke ontwikkelingen.

Niet elke school gebruikt de term 'burgerschapsvorming'. Maar dat betekent niet dat deze scholen niets aan burgerschapsvorming doen. Op de vraag wat de term precies inhoudt,

antwoordt een schoolleider van een school in de Randstad:

Dat is een beetje lastig. Dat was ook de aarzeling dat ik dacht van, moeten wij wel aan dit gesprek beginnen, want wij praten daar eigenlijk niet over. En tegelijkertijd, toen we dat telefoongesprek hadden dacht ik: maar er zijn natuurlijk best wel dingen die met burgerschap te maken hebben.

De mensen die aanvankelijk enige twijfel over het begrip laten zien, kunnen bij doorvragen wel aangeven waartoe zij aan burgerschapsvorming doen. In de uitleg die wordt gegeven, wordt aan de ene kant de nadruk gelegd op de relatie tussen burgerschapsvorming en de persoonlijke ontwikkeling of persoonsvorming van leerlingen, opdat zij hun plek in de samenleving kunnen innemen, weten wie ze zijn en waar ze voor staan. Persoonsvorming wordt gezien als het leren kennen van jezelf, zodat je je weet waar je zelf staat, waar je goed in bent en waar je nog aan moet werken. Een schoolleider noemt het je eigen 'gebruiksaanwijzing' kennen:

Ik vind het persoonlijk heel belangrijk dat wanneer je als leerling van school komt, weet wat je eigen gebruiksaanwijzing is, en wat je nodig hebt en wat je kunt, en dat je daarmee hebt leren omgaan, niet alleen met jezelf, maar ook met je omgeving.

De schoolleider van een school in een grote stad met een zeer diverse leerlingpopulatie verwoordt burgerschap als volgt:

Je niet alleen Marokkaan voelen, maar beseffen dat je een hele rijke cultuur hebt, en een hele mooie achtergrond, dat je daar ook

volledig achter mag staan, of voor mag staan, dat je daarnaast ook nog een keer inwoner van [naam stad] bent, dat je daar ook trots op mag zijn, dat je Nederlander bent, dat je daar ook trots op mag zijn. Dat je een rol mag spelen, dat je mag zijn wie je bent. Dat dat betekent dat als je eenmaal weet wie je bent, dat je ook een taak hebt in de wereld.

Aan de andere kant wordt op de waartoe-vraag van burgerschapsvorming de nadruk gelegd op wat de samenleving van burgers nodig heeft, de bijdrage die leerlingen daaraan kunnen leveren en het samenleven. Elementen die dan genoemd worden, zijn bijvoorbeeld: 'leerlingen een plek in de samenleving laten innemen', 'een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij' en 'niet voor zichzelf alleen leven'. Dit besef wordt door sommige respondenten ook expliciet verbonden met de christelijke identiteit van scholen. Een schoolleider van een orthodoxe school verwijst naar het lichaam van Christus:

Je staat niet op jezelf, maar je bent er voor elkaar. En zelf denk ik dat als ik kijk naar het huidige onderwijs, dat een van de grote problemen, verregaande, doorgeslagen individualisering plaatsgevonden heeft. Je wordt in de eerste plaats als individu bekeken, leerlingen zien zichzelf ook als individu, en gaan dan kijken: wat heb ik aan die school? En niet van: ja maar, wij horen bij elkaar, en wat kan ik in die school betekenen? En dat is ook, denk ik, een belangrijke christelijke notie, omdat dat in de Bijbel vaak aangegeven wordt, je bent onderdeel van een groter geheel, het lichaam van Christus.

Uit de antwoorden wordt ook duidelijk dat het volgens de respondenten bij burgerschapsvorming niet enkel gaat om het aanleren van de regels van het maatschappelijk verkeer:

Want je kunt burgerschap natuurlijk zien van: je leert de regels die nodig zijn in het maatschappelijk verkeer, maar het gaat er denk ik vooral om hoe je met elkaar omgaat. Dat zijn eigenlijk hogere waarden en normen die je bij wilt brengen. Waarbij de regels uiteindelijk op de tweede plaats staan.

Het citaat van deze schoolleider laat zien dat burgerschapsvorming voor hem gaat over het daadwerkelijk op een goede manier met elkaar samenleven, het bijbrengen van de waarden en normen die hieraan ten grondslag liggen en dat regels hierbij een hulpbron kunnen zijn.

De meeste respondenten zien een belangrijke taak voor scholen weggelegd op het gebied van burgerschapsvorming. Zij vinden het de taak van de school om hun leerlingen zo voor te bereiden op de samenleving dat ze eraan deel kunnen nemen, dat ze hieraan een bijdrage kunnen leveren en hun eigen positie hierin kunnen bepalen.

Sommige schoolleiders geven ook duidelijke grenzen aan. Scholen worden volgens hen vaak als oplossing van veel maatschappelijke problemen gezien. De politiek en de samenleving moeten de verantwoordelijkheid van de oplossing van maatschappelijke problemen niet enkel bij de school neerleggen. Er wordt weer wat 'over de schutting van de school gegooid', was een veelgehoorde uitdrukking in dezen. Een schoolleider geeft als voorbeeld dat veel jongeren last hebben van overgewicht. Hij ziet het wel als taak van de school om te

zorgen voor gezond eten binnen de schoolmuren. Maar achter de voordeur kijken gaat volgens hem veel te ver:

Wat is onze taak? Wil je nou alles naar de school toe doen aan burgerschap? Wil ik wel achter die voordeur kijken wat voor eten ze krijgen? Dat wil ik helemaal niet.

Deze schoolleider geeft aan dat burgerschapsvorming op school niet te ver doorgevoerd moet worden. Wat de schoolleiders en docenten wél als doelen van burgerschapsvorming rekenen, beschrijft de volgende paragraaf.

4.3 Doelen burgerschapsvorming

De vorige paragraaf sprak over de waartoe-vraag van burgerschapsvorming. Wat willen scholen bereiken? Waar willen ze aan bijdragen? Hieruit kwamen als antwoorden naar voren: de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en het samenleven, bijdragen aan een goede samenleving.

De tweede vraag die gesteld is, is hoe de scholen hieraan willen bijdragen. Welke doelen verbinden de scholen aan het domein burgerschapsvorming? Waartoe wordt op de scholen nu eigenlijk aan burgerschapsvorming gedaan?

Allereerst komt uit het onderzoek naar voren dat sommige respondenten de vraag naar doelen van burgerschapsvorming of 'hoe de school wil bijdragen aan de persoonsvorming en het samenleven' een lastige vraag vonden. In lijn met hun opmerking dat het moeilijk is om aan te geven wat burgerschapsvorming precies is en waartoe het gegeven wordt, geven sommige schoolleiders aan dat de precieze doelen moeilijk te formuleren zijn en dat de school geen overkoepelend document over

burgerschapsvorming heeft met een doelomschrijving. Maar wanneer er wordt doorgevraagd, blijkt dat de respondenten zelf duidelijk voor ogen hebben wat ze willen bereiken met burgerschapsvorming.

Anderen geven aan dat dit moeilijk is omdat bijna alles wat er op school gebeurt, te scharen valt onder burgerschapsvorming. Een schoolleider stelt: 'Is burgerschapsvorming niet het hele bestaansrecht van een school?'

In deze paragraaf maken we een onderscheid tussen doelen die betrekking hebben op de leerlingen en op de school. De doelen voor leerlingen hebben we onderverdeeld in kennis, vaardigheden en attitudes. De genoemde doelen zijn te verbinden met de twee aspecten die genoemd werden in de omschrijvingen van burgerschapsvorming: het persoonsvormende aspect en het aspect van samenleven. Hoewel er tussen sommige doelen enige overlap is, vinden we het belangrijk om de volle breedte van de genoemde doelen te schetsen, om zo een beeld te geven van wat deze scholen willen bereiken met hun burgerschapsonderwijs.

4.3.1 Leerlingdoelen: kennis

Kennisdoelen zijn over het algemeen niet de doelen die als eerste genoemd worden wanneer de respondenten wordt gevraagd naar het doel van burgerschapsvorming. Schoolleiders gaan vaak eerst in op attitudes of vaardigheden. Als reden hiervoor geven ze aan dat de kennisdoelen voor hen zo vanzelfsprekend zijn, dat ze er eigenlijk niet eens over nadenken.

Onder het kennisaspect van de doelen van burgerschapsvorming wordt vaak verstaan dat leerlingen moeten leren over **verschillende levensbeschouwingen en culturen en over mensenrechten**. De schoolleiders en docenten geven

aan dat ze hopen dat hun leerlingen hierdoor begrip en respect krijgen voor anderen en dat deze kennis bijdraagt aan het samenleven. Kennis hebben van **de actualiteit en politieke en maatschappelijke kwesties en van geschiedenis** wordt in deze context ook genoemd. Een klein aantal noemt dat kennis opdoen bijdraagt aan het tegengaan van radicalisering.

Een schoolleider op een christelijke vmbo-school geeft aan dat het opdoen van kennis een belangrijk middel is om je **wereldbeeld te vergroten** en je **eigen visie** op zaken te kunnen bepalen:

Ja, als je geen referentiekader hebt, heb je alleen maar PVV-stemmers, misschien ben ik heel zwart-wit, maar dan is je wereldbeeld zo beperkt. Ik weet niet wat er voor me ligt, ik weet niet wat er achter me ligt, ik weet niet hoe de wereld eruit ziet. En dat gevaar is heel groot bij leerlingen van een zwakker niveau. Die kennis zullen ze niet van thuis meekrijgen, ze krijgen het niet uit boeken, het is maar net wat ze op internet vinden. Nou, en ik weet ook hoe het gaat... Dus daar hebben we het over als school... als je het over burgerschap hebt, dan vind ik dat een essentieel iets, om die vakken [geschiedenis en aardrijkskunde] nog te geven.

Een collega-schoolleider van een interconfessionele vmbo-school zegt hetzelfde:

Je geeft mee hoe jij naar het leven kijkt, en wat de mogelijkheden zijn, je laat jouw leven zien... En dat helpt ze ook om te zien van: hee, er is ook een andere wereld. Als je als docent de mogelijkheid krijgt om die andere wereld te laten zien: joh,

er is nog een hele andere wereld, in het bedrijfsleven, of privé, en je kunt als docent dat overdragen, dan gaat er voor die leerlingen ook een wereld open van: ik wist niet dat dat bestond.

Deze schoolleider legt daarbij niet alleen de nadruk op kennis uit boeken, maar spreekt ook over kennis opdoen ten aanzien van andere contexten van de samenleving waarmee leerlingen niet vanzelfsprekend in aanraking komen, en de sleutelrol van de docent daarin. Het gaat de respondenten er dus niet enkel om dat leerlingen feiten kennen, maar dat ze op een geïnformeerde wijze een eigen positie innemen en een brede kijk ontwikkelen op de samenleving en de wereld.

De respondenten noemen ook het **democratische en politieke kennisaspect**. Dit wordt vaak ondergebracht bij maatschappijleer, maatschappijwetenschappen en geschiedenis. Leerlingen moeten bijvoorbeeld leren hoe de democratische rechtsstaat functioneert en hoe deze tot stand is gekomen. Ook hierbij benadrukken de schoolleiding en de docenten dat het doel niet is het vergaren van kennis op zich, maar dat het erom gaat dat leerlingen zelfstandig kunnen functioneren in een democratie en gehoor kunnen geven aan hun **democratische rechten en plichten**.

4.3.2 Leerlingdoelen: vaardigheden

Schoolleiders en docenten noemen enkele vaardigheden die zij hun leerlingen willen meegeven in het kader van burgerschapsvorming. Deze vaardigheden dragen bij aan de persoonsvorming van leerlingen en aan het aspect van samenleven. Allereerst beschrijven we enkele vaardigheden die deel uitmaken van de persoonsvorming van leerlingen.

Kritisch denken noemen de meeste respondenten als een van de doelen van burgerschapsvorming. Zij geven aan dat het belangrijk is dat leerlingen weten wat er speelt in een samenleving en een visie vormen op wat goed samenleven is. Zij willen dat hun leerlingen hun eigen mening leren vormen en dat ze uit hun eigen denkpatroon stappen. Dit helpt hen om de juiste beslissingen te nemen. Zoals eerder aangegeven is het opdoen van kennis een belangrijke voorwaarde om een standpunt in te nemen en dat te onderbouwen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen evenwichtige oordelen kunnen vellen over wat er in de samenleving gebeurt.

Er worden twee aspecten van kritisch denken benoemd. Een eerste aspect dat respondenten noemen, is gericht op kritisch zijn op wat er in de samenleving gebeurt. Een docent geschiedenis stelt bijvoorbeeld:

In het algemeen hoop ik te bereiken, ik zeg weleens tegen leerlingen: je hoeft van mij niet zoveel aan te nemen, vakinhoudelijk, ik vind kritisch nadenken en kritische vorming wel belangrijk. Als je dat hoort zeggen, zo'n Wilders, of zo'n rapport. Stel je vraagt eens daarbij. En probeer een neutraal standpunt in te nemen door niet alleen naar Wilders te luisteren, maar ook naar de andere partijen.

Het tweede aspect komt hieruit voort en behelst dat leerlingen beslissingen kunnen nemen op basis van goed onderbouwde argumenten. Een docent aan een mavo-havo-vwo school stelt:

Nou ja, wat ik probeer te bereiken bij leerlingen is dat ze goed nadenken. En met goed nadenken bedoel ik dat ze beslissingen

maken waar ze volledig achter staan, op basis van argumenten. Die argumenten zijn uitgebouwd, nou ja, feiten, cijfers, statistieken, gewoon echt, hé dit, hier wordt mijn beslissing beter van. Dus ik leer ze echt hun mening vormen en die onderbouwen.

Reflecteren, nadenken over waar de leerling als mens staat, kritisch naar zichzelf kijken, worden ook als doelen van burgerschapsvorming genoemd. Het belang van zelfreflectie en zelfevaluatie is groot voor veel respondenten. Door kritisch naar zichzelf te kijken, zijn leerlingen niet alleen in staat om zichzelf te ontwikkelen, maar kunnen ze zich ook beter verhouden tot anderen. Deze vaardigheid wordt ook in verband gebracht met de leeftijdsfase van de leerlingen, de puberteit, waarin ze veel over zichzelf nadenken. Een schoolleider van een havo-vwo school geeft aan dat zelfreflectie voorop moet staan bij burgerschapsvorming:

En die zelfreflectie is het meest moeilijk voor kinderen van deze leeftijd. Dat is precies een levensvraag: wie ben ik, en wat kan ik. En daar moet je, denk ik, juist gebruik van maken. Dus wij hebben gezegd van: nou luister, het moet vooral. Het wordt heel ingewikkeld, én voor ons, én voor hen: we moeten echt naar een systeem toe waarbij zelfevaluatie vooropstaat. Steeds terugkijken bij jezelf.

Dezelfde schoolleider geeft aan hoe lastig dit kan zijn in de context van de school die soms erg gericht is op het sturen van leerlingen. Voor scholen betekent het stimuleren van zelfreflectie van leerlingen ook dat ze zaken moeten loslaten en dat leerlingen soms andere keuzes maken dan voorzien. Immers,

door zelfreflectie kunnen leerlingen tot andere conclusies komen over wat bij hen past of over de richting waarin ze zich willen ontwikkelen. Scholen moeten hier volgens sommige docenten meer voor openstaan en hiertoe meer mogelijkheden bieden. Dit komt de ontwikkeling van personen en daarmee van burgers ten goede.

Relativeren is een ander doel van burgerschapsvorming dat enkele malen genoemd wordt. Door bijvoorbeeld buitenlandse reizen en buitenlandse contacten, goededoelenacties en bepaalde projecten hopen scholen dat hun leerlingen dit leren. Het gaat er voor de respondenten om dat leerlingen hun eigen gewoonten, ideeën en problemen leren relativeren om te kunnen functioneren in een samenleving die beïnvloed wordt door globalisering waar vele verschillende gewoontes en standaarden zijn. Eigen gewoonten en overtuigingen doen er wel toe, maar het is van belang dat leerlingen leren dat anderen daar anders over kunnen denken.

De schoolleider uit onderstaand citaat voegt daar het relativeren van het eigen bestaan aan toe:

Relativeren vind ik heel belangrijk. Ga maar eens naar India... En sta hier net zoals ik voor dertig zakken chips, en twaalf soorten mayonaise. En zie daar mensen maar eens gecremeerd worden, na een taxiritje van 1200 kilometer op de imperiaal aan de oevers van de Ganges. [Je relativeert dan] je eigen bestaan, je eigen aanwezigheid, je eigen functioneren.

Het **omgaan met veranderingen en het maken van keuzes** wordt een aantal keer genoemd. Dit doel wordt

gerelateerd aan de tijd waarin leerlingen opgroeien: er zijn niet altijd meer vaste structuren en de toekomst ligt niet van tevoren vast. Een 'open mindset' is noodzakelijk, omdat de samenleving enorm snel verandert en van mensen vraagt hierin mee te kunnen gaan, zo stelt een schoolleider in het noorden van het land. Een andere schoolleider van een mavo-havo-vwo school zegt iets dergelijks:

Nou ja, kijk, laat ik heel eerlijk zijn. Ik vind het wel een belangrijk deel van je onderwijs, dat je kinderen niet alleen kennis bijbrengt, maar dat je ze klaarstoomt voor de toekomst, en die toekomst is altijd blijven leren, zelfredzaamheid in je persoonlijk leven, flexibel kunnen zijn. En als het gaat om het werk: er is geen leerling meer die nu weggaat en 25 jaar bij dezelfde baas werkt, in die maatschappij leven we niet meer.

Deze schoolleider stelt dat een samenleving die snel verandert, geen kennis vraagt die snel gedateerd is, maar vaardigheden waarmee mensen nieuwe stappen kunnen zetten en nieuwe rollen kunnen gaan vervullen. Op veel scholen wordt in deze context ook creativiteit en 'out of the box-denken' genoemd.

Nu volgt een aantal vaardigheden dat betrekking heeft op samenleven. Allereerst worden **democratische vaardigheden** genoemd. Leren debatteren, leren stemmen, leren om je eigen mening te verwoorden. Dit wordt op veel scholen gedaan door leerlingen te laten participeren in commissies, leerlingenraden en projecten die gericht zijn op democratische vaardigheden. Respondenten geven aan dat ze graag willen dat hun leerlingen leren **dialogiseren**: op een positieve manier met elkaar het gesprek aangaan, naar

elkaar luisteren en respect tonen. Een schoolleider van een school in het oosten van het land vertelt:

En wat ik ook heel goed vind van de godsdienstsectie: dat zij een dag hebben met de collega's in Rotterdam, dus vanuit een heel andere cultuur, dat ze die ontmoetingsdag hebben. En met elkaar in gesprek zijn. Dus dat vind ik heel typisch van: we gaan de school uit, we ontmoeten de ander. We zijn met elkaar in gesprek. We zijn anders, dat zeggen we ook, maar we zijn wel met elkaar in gesprek, we zoeken wel de dialoog.

Omgaan met verschillen is een belangrijke vaardigheid voor scholen. Respondenten spreken dan over verschillen in culturele of levensbeschouwelijke achtergrond en in seksuele geaardheid. Ze geven aan dat het zowel binnen als buiten de school een belangrijke vaardigheid is. Het leren omgaan met verschillen in de klas gebeurt soms automatisch doordat leerlingen in een klas met elkaar optrekken. Soms wordt er ook expliciete aandacht aan besteed door middel van projecten of klassenweken over bijvoorbeeld levensbeschouwelijke, culturele of seksuele diversiteit. Er komen dan mensen op school vertellen, of er wordt samen aan een theaterstuk over een thema gewerkt. Veel respondenten geven echter aan dit belangrijk, maar niet genoeg te vinden. Zij hebben als doel dat de diversiteit die onze samenleving kent, beleefd en geleefd wordt door leerlingen. Hierdoor leren ze hoe ze zichzelf tot anderen moeten verhouden.

Het leren omgaan met verschillen tussen mensen op cultureel en levensbeschouwelijk gebied binnen de schoolmuren is niet voor elke school mogelijk. Sommige scholen kennen een

redelijk homogene leerlingpopulatie als het om deze zaken gaat. Toch zoeken ook deze scholen naar manieren om hun leerlingen in contact te brengen met leeftijdgenoten die andere achtergronden kennen. Een schoolleider van een orthodoxe school vertelt over een uitwisselingsproject dat hij aan het opzetten is:

Een school in Amsterdam of in Rotterdam waarin de populatie door elkaar loopt daar [is anders]. Hier is 95 tot 99% blank, komt uit West-Europa, is opgevoed in een christelijk gezin, is stabiel. Dat is niet helemaal een afspiegeling van de samenleving. Dus daarom vind ik het belangrijk om die ander op te zoeken. Ook in internationale context, dat is een dimensie waar ik nu mee bezig ben. Met scholen in het buitenland. We hebben natuurlijk uitwisselingsprojecten, maar dat is met christelijke scholen. Ik ben nu bezig met een collega, om, als het even kan, in november naar een school in Bonn te gaan. Dat is een Gesamtschule, de leerlingen zijn tussen 10 en 18 jaar. En in Duitsland kennen ze geen scheiding van kerk en staat, dus daar loopt alles door elkaar, christenen, moslim, jong, oud, van alles en nog wat.

Een andere schoolleider van een school uit een grote stad met een leerlingpopulatie die voor bijna honderd procent bestaat uit islamitische leerlingen, neemt ook deel aan een uitwisselingsproject met een 'witte school' uit dezelfde stad. Hij geeft aan waarom dat voor de leerlingpopulatie van zijn school zo belangrijk is:

Dus dan maken we groepen, ze zitten ergens in de kapel, we zitten ergens in een internaat. En die

gaan dan een week lang praten over seksualiteit, nou, noem maar op, al die onbespreekbare dingen. En de eerste dag zie je onze kinderen, die zijn echt alleen maar bezig van: ze vallen heel snel in streetwise gedrag, dat is namelijk hun houding. En na een dag zie je ze langzaam ontspannen, en dan begint het gesprek. Moet je nagaan, dan hebben we het over hele lieve kindertjes die van het centrum komen, die helemaal niet bedreigend zijn. Het is uitermate bedreigend voor ze! En na zo'n week zie je ineens dat ze zeggen: nou, het was erg gezellig, dan komen ze binnen en dan lijkt het alsof ze honderd jaar met elkaar om zijn gegaan. Ze hebben één keer een glimp opgevangen, maar dat is niet genoeg. We moeten nog meer bieden, want ze zijn er bang voor, echt bang voor. Ik kan me er ook wel iets bij voorstellen. En dan gaat de houding alleen maar bevestigen van wat ze denken dat anderen over hen denken. Dat is het ergste wat er gebeurt. En hoe wil je dan ooit burger worden?

Deze schoolleider vertelt dat het voor zijn leerlingen noodzakelijk is om leerlingen met een Nederlandse achtergrond te leren kennen en met hen in gesprek te gaan. De leerlingen van zijn school voelen zich onzeker ten opzichte van deze Nederlandse leerlingen, omdat ze bang zijn voor bepaalde stereotypen of vooroordelen. Dit werkt volgens de schoolleider als een *selffulfilling prophecy*: als deze onzekerheid ten opzichte van mensen met een Nederlandse afkomst standhoudt, gaan zijn leerlingen zich volgens deze vooroordelen gedragen. Elkaar ontmoeten en met elkaar spreken is de manier om dit te doorbreken.

Tot slot noemen de respondenten nog enkele concrete vaardigheden die burgers in de huidige samenleving moeten bezitten en waar scholen zich voor inzetten: **om kunnen gaan met social media en internet** is een belangrijke vaardigheid, evenals **samenwerken, communicatie en organiseren**.

4.3.3 Leerlingdoelen: attitudes

Op welke manier hopen de respondenten dat hun onderwijs en hun school een bijdrage levert aan de manier waarop de leerling in het leven en in de samenleving staat? Zij noemen verschillende attitudes als doel van burgerschapsvorming. Deze attitudes worden later in deze paragraaf besproken.

Daarnaast benoemen verschillende respondenten de rol van school en docenten bij **de opvoeding** van leerlingen. Deze respondenten merken op dat er in de loop van de jaren iets veranderd is in de rol van de school ten aanzien van de opvoeding van leerlingen. Ouders zijn door werk vaak minder thuis en kinderen kennen van huis uit minder structuur dan vroeger. Daardoor komen steeds meer opvoedingstaken op het bordje van de school te liggen. Van de school wordt verwacht dat zij de leerlingen soms heel basale normen, waarden en attitudes bijbrengt die nodig zijn om samen te leven:

Daarnaast zie ik een verharding in de maatschappij, ik zie op school dat je toch wel een grote groep leerlingen krijgt, waarvan ik zeg: goh, er zou weleens wat extra's aan de opvoeding gedaan mogen worden [...]. Respect voor gezag, maar ook een accepteren dat er gezag is en regels zijn waar je je aan moet houden, en ik vind dat je daar in het onderwijs wel een

bijdrage aan hoort te leveren. Ja, daar kun je niet aan voorbijgaan. Of dat in de les zo bewust gebeurt, geloof ik niet, dan zoek ik het liever via de manier waar we het net over hadden, de manier waarop we omgaan met elkaar, laat dat dan een voorbeeld zijn voor het omgaan in de maatschappij.

Beide vmbo-scholen relateren dit specifiek aan hun leerlingpopulatie en zien het als belangrijk doel van burgerschapsvorming. De respondenten vertellen dat ze vaak bezig zijn met het opvoeden van leerlingen die soms problematische thuissituaties kennen. Een schoolleider van een school voor vmbo en praktijkonderwijs zegt het als volgt:

Want dat zijn wel de meest kwetsbare kinderen. Ook als je het over burgerschap hebt, is daar ook juist een hele grote uitdaging bij deze leerlingen [...]. Ouders hebben de rol om hun kind op de wereld te zetten, en dan houdt het ongeveer op; als je daar zou inzoomen op het leven van een kind, nou, dan kom je een rij aan problemen en aan crisissen tegen van leerlingen, dat je denkt, het kan niet dat dat in één mensenleven past, bij pro-leerlingen kom je dat tegen. Daar is echt het opvoeden van het kind, is het allerbelangrijkste, leren komt bijna op de tweede plek.

Behalve de opvoedende taak van de school, wordt een aantal specifieke attitudes als doelen genoemd. Deze zijn ook weer te relateren aan het aspect van persoonsvorming en aan het aspect van samenleven.

Een open houding is een eerste attitude die scholen door burgerschapsvorming aan hun leerlingen willen

meegeven. Het gaat dan zowel om openstaan voor nieuwe ervaringen die leerlingen vormen als om openstaan voor anderen. Een schoolleider verwoordt het belang van dit eerste aspect voor zijn leerlingpopulatie als volgt:

En er zijn kinderen die niet verder komen dan het viaduct... Tenzij we ze daar echt bijna doorheen moeten sleuren om hen in [plaatsnaam] te laten komen en te laten zien dat die wereld veel groter is. Dus we hebben hier echt een opdracht. En het is dus heel erg zaak om dus constant in lessen, maar ook in extra programma's die we aanbieden, om hiermee bezig te zijn.

Openstaan in de tweede betekenis gaat om openstaan voor mensen die anders zijn dan de leerling zelf. Voor een van de orthodoxe scholen is dit een relatief nieuwe houding die zij bij hun leerlingen willen stimuleren:

Je bent niet opgesloten in het gebouw en we zitten niet meer in ons eigen wereldje. Dat was vroeger zo, we zetten onze veilige muren neer, wij zijn een zuil. En die zuil is steeds meer aan het afkalven, en we gaan steeds meer naar buiten toe, we gaan steeds meer met elkaar in gesprek. Wel vanuit je eigen identiteit hè, dus die identiteit gooien we niet te grabbel, maar dat is juist het startpunt. Van daaruit willen we beginnen, maar dan zoeken we wel de ander op. Deze schoolleider geeft aan dat openheid niet betekent dat je je eigen identiteit weg moet cijferen, maar dat je eigen identiteit het startpunt mag vormen voor de ontmoeting met de ander.

Door het stimuleren van een open houding, hopen scholen ook dat

leerlingen empathisch vermogen ontwikkelen en **zich inleven in een ander**. Respondenten geven aan dat dit zowel in de klassensituatie als daarbuiten noodzakelijk is om samen te kunnen leven. Wanneer leerlingen zich inleven in een ander, ontstaat er volgens hen begrip en zullen er minder conflicten ontstaan.

Het inleven in een ander wordt soms pragmatisch uitgelegd. Inleven in een ander is nodig om standpunten van een ander te begrijpen en compromissen te sluiten. Door veel schoolleiders wordt het inlevingsvermogen ook verbonden met de attitudes empathie en medemenselijkheid; dat leerlingen leren zien dat een ander iets nodig heeft en hun hulp kan gebruiken. Door de scholen wordt deze houding nadrukkelijk met burgerschapsvorming verbonden:

En dat is burgerschap. En dat je iets kan betekenen voor anderen. En niet alleen voor de drie mensen die je hier in deze buurt kent, maar misschien ook iemand die om hulp schreeuwt ergens op de grachtengordel. Of in Tanzania. En dat besef, die horizon moet je geven, want kinderen zijn heel flexibel, en heel erg in staat om te dromen en te doen.

Een respectvolle en begripvolle houding ontwikkelen is een attitude die vaak wordt genoemd en die samenhangt met het ontwikkelen van een open houding naar anderen. Zowel in de school als erbuiten is dit nodig om goed samen te kunnen leven:

Nou, ik denk dat waarden en normen daar heel belangrijk in zijn. En dan kun je natuurlijk vragen naar wat voor waarden dat zijn. Ik denk dat respect voor elkaar wel een hele belangrijke is. Met name

ook in onze samenleving. En dat, ja, dat is op het grote niveau, op de buitenwereld, maar ook als het gaat om hoe je met klasgenoten omgaat, en in kringen van gezin, school, en noem maar op [...].

Een havo-vwo school relateert deze houding van respect en begrip aan het actief stimuleren van leerlingen om iets persoonlijks van zichzelf te laten zien:

We hebben gewoon ook hele simpele dingen als... ik vind het heel belangrijk dat er bij ons op de lestabel enorme positie is ingenomen in de onderbouw voor muziek bijvoorbeeld. Het feit dat ze met z'n allen veel zingen in de onderbouw, daar kunnen ze later wel heel kwaad om worden, maar het feit dat je je daarmee openstelt, dat dan ook heel veel mensen mee willen doen aan ons muziektheater, of zich kwetsbaar willen en durven opstellen, ook in de schoolkrant waar een goede redactie de maatschappelijk onderwerpen wel wil aansnijden. De afgelopen keer, gewoon drie leerlingen uit de kast komen, die dat durven... Nou, daar ben ik wel heel trots op. Dat durven en dat ook accepteren van anderen, het openstellen voor, ja, dat vind ik wel top. Ook als ik die presentaties zie, bij muziek, eindexamenvak, en ook bij de films die ze bij CKV maken. Waarin die leerlingen toch echt iets van hun eigen leven laten zien aan de anderen... Ja, dat vind ik erbij horen...

Voor deze docent zijn vakken als muziek en CKV dus niet alleen gericht op de kunstzinnige ontwikkeling van leerlingen, maar ook op de persoonsvorming: het bevorderen van respect en begrip voor elkaars eigenheid, en op de durf om die

eigenheid aan anderen te tonen.

Schoolleiders en docenten hopen ook dat hun burgerschapsonderwijs eraan bijdraagt dat leerlingen **verantwoordelijkheid ontwikkelen** voor hun eigen gedrag en voor wat ze kunnen bijdragen aan de school of de samenleving. Een schoolleider vertaalt dit naar het inzetten van de talenten van kinderen:

Kennedy heeft dat in '61 heel kernachtig gezegd in een quote dat het er niet om gaat wat het land voor jou kan betekenen, maar wat jij voor het land kan betekenen. En als je dat naar termen van nu vertaalt, dan komt het neer op van: waar heb jij talenten en waar heb jij ambitie en op welke manier kan jij bijdragen aan het welzijn en welvaart van de samenleving?

Betrokkenheid bij duurzaamheid

is een laatste attitude die scholen noemen. Volgens de respondenten is het onontbeerlijk dat leerlingen hier in deze tijd aandacht voor hebben. Op een mavo-havo-vwo school wordt ook binnen biologie aandacht besteed aan burgerschapsvorming. Leerlingen wordt geleerd over natuurbeheer, duurzaamheid, iets voor de samenleving betekenen. Vanuit dit perspectief gaan de leerlingen van deze school vervolgens de natuur in om natuurbehoud uit te voeren onder leiding van Staatsbosbeheer.

Op sommige scholen wordt deze attitude verbonden met de christelijke notie van rentmeesterschap:

Nou ja, goed, weet je, dan kom je op zaken die ooit heel erg mooi aan ons verwoord zijn, maar niet in de praktijk gebracht zijn. Het woord rentmeesterschap zegt voor mij

iets vanuit de christelijke traditie. Nou, dat vind ik een heel mooi begrip, daar willen we als school ook onmiddellijk bij aanhaken. Dat vertalen we hier letterlijk naar duurzaamheid.

Opvallend is dat het tegengaan van een radicale religieuze houding niet heel vaak expliciet genoemd wordt als attitude. Een aantal schoolleiders noemt dit wel, maar hier wordt niet over doorgesproken.

4.3.4 Schooldoelen

Behalve doelen die gericht zijn op de leerling, noemen schoolleiders en docenten doelen die betrekking hebben op de school die de burgerschapsvorming van leerlingen kunnen stimuleren. Burgerschapsvorming draagt op verschillende manieren bij aan een positief schoolklimaat. De school wordt door de respondenten gezien als een **samenleving in het klein waar leerlingen kunnen oefenen**:

Dat is de maatschappelijke waarde van een school, en je kunt daar ook oefenen in het klein.

Niet altijd kan voldaan worden aan alle aspecten van een oefenplaats. Dan willen scholen het wel, maar lukt dat niet. Een schoolleider vertelt dat haar 'witte school' lastig een oefenplaats kan zijn om de ontmoeting tussen levensbeschouwelijke en culturele andere mensen te bewerkstelligen. Ze denkt bovendien dat culturele diversiteit binnen een school ook ingewikkeld is om mee om te gaan en speciale toerusting en scholing vereist van docenten:

Nou, ik zou liever nog meer kleur in de school willen. En vanuit... dan... Dat je dan de school als oefenplaats hebt... Eigenlijk, dat

zou ik willen. Want wat je wel ziet is dat wij, overigens denk ik dat dat op scholen waar veel allochtonen zitten ook lastig is, dat die culturen en waarden van... vaak... zo anders zijn, dat wij ook eigenlijk onvoldoende zijn toegerust om dat heel goed te kunnen.

In het kader van de school als oefenplaats noemen de respondenten ook het doel van **leerling-betrokkenheid** bij schoolzaken. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen actief deelnemen aan een schoolleven dat breder is dan het volgen van lessen. Op alle scholen zijn bijvoorbeeld commissies of raden waar leerlingen aan deel kunnen nemen. Op een school is bijvoorbeeld een leerlingenraad voor veiligheid in de school. Het gaat in deze raad om de vraag hoe er op een goede manier wordt omgegaan met minderheden in de school:

De leerlingen startten met die raad van de veiligheid allerlei initiatieven, zetten zich in voor een veilige school, ze hebben contacten met COC, en Gay Straight Alliance, ze zijn bezig met een soort helpdeskfunctie.

Andere respondenten vertellen dat leerlingen een rol hebben bij het aannamebeleid van docenten. Ze zitten bijvoorbeeld in de sollicitatiecommissie of krijgen een rol bij het opstellen van vacatures. Door actieve leerlingbetrokkenheid te stimuleren hopen scholen niet alleen op een prettig schoolklimaat, maar willen ze leerlingen ook voorbereiden op actieve deelname aan de samenleving.

Een ander doel dat hiermee samenhangt, is het creëren van een **veilige school** waar leerlingen zich thuis voelen. Pesten en omgaan met

homoseksualiteit zijn hierbij factoren die het meest worden genoemd:

We hebben hier sinds jaren de werkgroep 'Anders is okee', en die bestaat uit homofile jongeren, en docenten die dat begeleiden, maar ook uit niet-homofile jongeren. Het is een geweldige werkgroep.

Veel respondenten geven aan dat het hebben van een pestprotocol of het hebben van een pestprogramma niet genoeg is om een veilig schoolklimaat te creëren. Het gaat er de respondenten om hoe je het protocol of programma vormgeeft binnen je school in interactie met leerlingen. Daarin zit vooral de meerwaarde met betrekking tot burgerschapsvorming. Het gaat erom dat leerlingen leren om zaken met elkaar te bespreken en samen tot een oplossing te komen. Een schoolleider van een vmbo-school vertelt hoe dat bij hem op school gaat:

Wij hebben hier een pestprotocol omdat we een pestprotocol moeten hebben, maar we werken via herstelgericht werken, dat betekent, wanneer er een incident is, er wordt gepest, dan wordt dat opgelost door met twee partijen om tafel te gaan zitten, met een neutraal iemand die daarvoor is opgeleid, en dat is voor een bepaalde procedure. En uiteindelijk na een halfuur, gaat iedereen teureden de deur uit en is het opgelost.

Drie scholen noemen tot slot het vervullen van een **community-functie**. Zij stellen de school open voor de buurt en hopen zo bij te dragen aan het samenleven in de buurt. Een schoolleider van een vmbo-school vertelt:

Dan kan je aan denken dat mensen gebruikmaken van de school, je kan denken dat mensen... van de gebouwen..., maar ook dat ze gebruikmaken van faciliteiten, van het technieklokaal, of dat ze hun auto komen brengen... Dat ze uiteindelijk, maar dat is wel een paar bruggen verder, dat moeders gaan vergaderen, of koffie komen drinken, of 's avonds les gaan krijgen in Nederlands... Ik vind dat je... En de school staat in de wijk, in een park. Ik vind dat het belangrijk is dat wij dat park voor een deel schoonhouden en de wijk.

Een schoolleider van een mavo-havo- vwo-school in een grote stad verbindt deze *community*-functie met de christelijke notie van dienstbaar zijn:

Wij hebben ook... dat wij cursussen als school aanbieden, voor mensen die in de buurt wonen... En niet alleen voor mensen in de buurt, maar ook voor ouders... Dus... één keer per jaar worden collega's gevraagd: wil je een paar avonden per jaar je inzetten... Wil je je inzetten voor... nou ja, je vak gaan uitleggen, wil je een cursus aanbieden... Dat is voor ouders, maar er wordt ook in de buurt gefolderd, en dan kunnen mensen zich inschrijven. Dus stel je voor, je wilt... cursus houtbewerken... op het umbo... Als je denkt, dat vind ik leuk, ik wil wel de basale dingen leren om... Dan kan dat. [...] Dat heeft te maken met de waarden van de school... Je bent in de samenleving... Je wilt dienstbaar zijn.

Niet op alle scholen is het contact met de wereld buiten de school, de buurt en de samenleving zoals de school het zou wensen. Deze docent geeft aan dat het

de wens van de school is om dit verder uit te bouwen:

We constateren dat een school altijd nog een eilandje is... waar we naar willen streven is de buitenwereld de school meer in te krijgen, en de school meer in de buitenwereld te krijgen, dus wat je ook ziet is dat ze mogelijkheden om met ondernemerschap, met bedrijven in aanraking te komen... dat het meer bij elkaar komt want het zijn toch nog altijd wel gescheiden werelden, waar mondjesmaat wel een overlap komt, maar waar ik in de toekomst meer mogelijkheden zie dan die nu benut worden... Maar dan heb ik het niet zozeer over iets betekenen voor een ander en stages, maar ook echt het deelnemen in de maatschappij en de maatschappij de school binnenhalen op allerlei manieren.

4.4 Vormgeving van burgerschapsvorming

Op welke manier werken scholen aan de bovenstaande doelen van burgerschapsvorming? Hoe is burgerschapsvorming in het curriculum en in het schoolklimaat terug te zien? Op geen van de scholen die hebben meegedaan aan de interviews is burgerschapsvorming een apart vak. Op sommige scholen komen de activiteiten wel voort vanuit een overkoepelende visie op burgerschapsvorming, maar op de meeste scholen staan deze activiteiten relatief los van elkaar. Op alle scholen is burgerschap een domein waaraan op verschillende manieren aandacht wordt besteed. Deze paragraaf beschrijft de manieren waarop scholen de bovenstaande doelen concreet vormgeven.

We beginnen met activiteiten die vooral betrekking hebben op de school zelf, daarna komt een aantal activiteiten aan bod waarbij samenwerking is met partijen buiten de school.

In de **vakken en projecten** die scholen geven, is regelmatig aandacht voor zaken die scholen relateren aan burgerschapsvorming. Geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer worden veel genoemd als vakken waarin kennis wordt overgedragen en waar leerlingen oefenen met democratische vaardigheden. Het vak levensbeschouwelijke vorming of godsdienst, dat expliciet verbonden is met de levensbeschouwelijke identiteit van de school, wordt genoemd als het gaat om het leren kennen van verschillende levensbeschouwingen, het werken aan persoonsvorming (wat geloof ik, wat vind ik echt belangrijk?), het dialogiseren en het ontwikkelen van een respectvolle houding jegens anderen. Op de orthodoxe scholen wordt het godsdienstonderwijs ook genoemd om leerlingen te leren om als christen in de samenleving te staan en om vanuit de eigen levensbeschouwelijke achtergrond met andersdenkenden om te gaan. Scholen werken ook aan hun eigen projecten die bijdragen aan de burgerschapsvorming van leerlingen. Zo heeft een school bijvoorbeeld een jaarthema dat het hele jaar door een rol speelt en waar de koppeling met burgerschapsvorming gemaakt wordt.

Een andere manier waarop scholen werken aan de doelen die specifiek verbonden zijn met de levensbeschouwelijke identiteit, is door in **dagopeningen** aandacht te besteden aan doelen zoals openheid, respect en omgaan met verschil. Een schoolleider vertelt dat de school de dagopeningen aangrijpt om met leerlingen gesprekken aan te gaan:

Nou, wij vinden het heel belangrijk om in gesprek te gaan met die kinderen. Dat is ook, zeg maar, dat bezinningsmoment, daar gebruiken we dan Oase voor... En dat gaat niet om dat boekje... Maar het gaat om dat gesprek... Om... door openheid te geven en ook te laten zien dat wij open zijn als personeel, en ons kwetsbaar durven opstellen, dat het heel normaal is, en dat je met elkaar in gesprek komt en dat je daardoor begrip krijgt voor elkaar... Je hoeft het niet eens te zijn, maar dan heb je in ieder geval begrip voor elkaar.

Ook **goededoelenacties** worden veel genoemd in het kader van burgerschapsvorming. Sommige schoolleiders verbinden deze expliciet met het christelijk geloof. Anderen geven aan dat deze acties horen bij wat de school wil uitdragen en dat omzien naar elkaar een belangrijke menselijke waarde is.

Burgerschapsvorming wordt ook vormgegeven door leerlingen deel te laten nemen aan **commissies of raden** binnen de school. Wel geeft een aantal schoolleiders aan dat het moeilijk is om leerlingen te enthousiasmeren. Andere scholen kiezen ervoor om leerlingen binnen de school een **specifieke rol** te geven. Een school werkt bijvoorbeeld met junior mentoren: oudere leerlingen die een mentorrol vervullen voor onderbouwleerlingen. Een andere school werkt met 'oplossingsgericht begeleiden', een vorm van begeleiden waarbij leerlingen elkaar coachen. Sommige scholen hebben een specifiek **schoolprofiel** zoals een *technasium*, een *econasium* of een *entrepnasium*. Deze schoolprofielen worden met zowel burgerschap als met de identiteit van de school verbonden. Een schoolleider verwoordt burgerschap in relatie tot het

entrepnasium op haar school als volgt:

Ik denk nog niet eens dat we de kinderen daar zo van bewust hebben dat het rentmeesterschap daaronder valt, maar dat is het eigenlijk wel. Het is een oude term, dat wordt verpakt in maatschappelijk verantwoord ondernemen: wat is jouw bijdrage aan de wereld om je heen? Net wat [naam van de andere geïnterviewde] ook zei, we zijn, staan in de maatschappij met de school en wat hebben wij hier voor de buurt te bieden?

Tot slot wordt de **rol van docenten** genoemd als manier om burgerschapsvorming te stimuleren. Sommige respondenten geven aan dat docenten een rolmodel zijn voor leerlingen en daarmee dus voorleven hoe er op een goede manier met elkaar en met de wereld omgegaan moet worden. Een schoolleider van een orthodoxe school in een grote stad zegt bijvoorbeeld:

Ja, wij hechten heel erg aan de docent als identificatiefiguur. Ja, dan gaat het ook vooral over zaken als integriteit, respect, omgang met elkaar. Dat soort zaken zijn voor ons heel belangrijk.

Een andere schoolleider geeft aan dat docenten zich bewust moeten zijn van het verschil tussen hun professionele identiteit en hun persoonlijke identiteit. Wat de docent laat zien in zijn of haar lessen moet passen binnen het beleid en de visie van de school:

Volgens mij wat ik net gezegd heb over ruimte innemen... Dat je je eigen overtuigingen mag hebben, maar dat je goed moet uitkijken dat ieder zijn eigen ruimte

heeft, en je niet dwingend zaken op gaat leggen aan anderen. Je zult ook rekenschap moeten afleggen van het feit dat je op dat moment docent bent, en niet in de gelijkwaardige verhouding zit met leerlingen, dus als jouw overtuiging heel erg ligt in de lijn van wat we net hebben gezegd over identiteit, over respect, dan kun je wat mij betreft daar niet genoeg over vertellen, maar als je vanuit je identiteit een veel fanatieker geloof aanhangt bijvoorbeeld, dan vind ik dat je dat niet hebt te delen.

Soms vinden docenten het ook lastig om aan andere zaken te werken dan aan hun specifieke vakinhoud. Bij sommigen komt dat voort uit tijdsdruk, er moet een heel programma worden afgewerkt. Bij anderen is er sprake van een zeker ongemak om te spreken over de vraag hoe je tegen de wereld aankijkt. Een schoolleider beschrijft een aantal van deze docenten als volgt: 'Je mag me alles vragen over mijn vak, maar vraag me niet naar mijn kijk op de wereld.'

Scholen werken ook aan hun doelen door samenwerking te zoeken met **externe partijen** of door leerlingen **buiten de school** aan activiteiten deel te laten nemen. Zo werkt een school voor de eindwerkstukken samen met bedrijven en organisaties uit de buurt. Een andere school geeft aan samen te werken met onder andere de gemeente:

Nou, weet je, wat ik een mooi voorbeeld vind, bijvoorbeeld, de radicalisering die je nu ook in [plaatsnaam] ziet, heeft ertoe geleid dat bijvoorbeeld bij het vak levensbeschouwing er een opdracht wordt gegeven aan de leerlingen: geef de gemeente nou eens tips over wat ze zouden

kunnen doen. Nou, daar komen hele waardevolle en hele mooie dingen uit, een aantal leerlingen gaat dan ook meteen lunchen met de burgemeester en gaat naar dat soort bijeenkomsten om daarover mee te praten.

Veel scholen verwachten dat hun leerlingen **activiteiten in de buurt of de samenleving** uitvoeren. Op deze manier leren leerlingen wat het is iets te betekenen voor de samenleving en andere mensen zonder er direct beter van te worden. Ze leren omgaan met verschillen en worden bij de samenleving betrokken. Concrete voorbeelden die hieraan bijdragen, zijn het onderhouden van een schoolplein van een kleuterschool in de buurt, het organiseren van een sportactiviteit, hooien op een landje, of het opvoeren van een toneelstuk met ouders uit een verzorgingshuis:

Dus ze staan beiden op het toneel... tien rollators en tien leerlingen... En dan gaat het helemaal niet om dat toneelstuk.

Een aantal schoolleiders en docenten geeft aan dat het inherent is aan de identiteit van de school om bij te dragen aan de samenleving en om te zien naar anderen. Het behouden van de **maatschappelijke stage** ondanks afschaffing van de financiële steun wordt dan als concreet voorbeeld genoemd:

Dat als ze het bij ons niet leren of zien of ervaren... dan wordt het wel heel erg dun, zeg maar... Dan moet je maar hopen dat het een keer ergens voorbijkomt. Dat was ook een mooie start van de maatschappelijke stage. Dat zat er ook achter. Laat ze een keer ervaren dat het belangrijk is om als vrijwilliger iets voor een ander te

doen. Heel veel kinderen, meisjes ook, gingen in de [naam instelling], een verzorgingshuis, ouderen schminken, helpen, knutselen... En die blijven dan hangen. Die hebben dan zo'n passie gekregen. En helpen de mensen met wandelen. En die blijven dat doen. Dat vind ik wel een belangrijke taak voor school. Een soort startpunt. Een soort bron.

Van de zestien scholen die meededen aan dit onderzoek, gaan dertien door met de maatschappelijke stage, omdat zij dit een wezenlijk onderdeel van hun onderwijs vinden. De stage past bij de identiteit van de school en de scholen zien het als hun taak om leerlingen te stimuleren verder te kijken dan hun eigenbelang. Een schoolleider geeft aan dat het contact met mensen buiten de school vormend is voor zijn leerlingen:

En dat vormt leerlingen, want op dat moment moeten ze ook met die onbekenden het gesprek aangaan, en je moet weten wat zijn de drijfveren daarin, je moet je weten te gedragen... En dat is op zichzelf voor sommigen al een hele lastige...

Ook door middel van **educatieve projecten** geven scholen vorm aan burgerschapsvorming. Dat kunnen projecten zijn die door externe organisaties worden vormgegeven, zoals de Vrede-Express: een truck die langs scholen rijdt met een tentoonstelling over thema's als democratie en macht die in verband worden gebracht met de eigen idealen, normen en gedragingen van leerlingen. Een ander extern project waaraan scholen deelnemen om leerlingen te laten oefenen met democratische houdingen en internationale visies, is het European Youth Parliament. Veel scholen nemen ook deel aan Paarse Vrijdag, een dag

waarop scholieren hun solidariteit kunnen tonen met homoseksuelen, lesbiennes en transgenders.

Het **stimuleren van internationale contacten** is een andere manier waarop burgerschapsvorming wordt vormgegeven. Hierbij werken scholen aan doelen zoals omgaan met verschillen, relativeren, openheid en een respectvolle houding. Een aantal respondenten geeft aan dat de visie op het maken van grote schoolreizen op hun school de laatste jaren steeds meer in het teken van burgerschapsvorming is komen te staan. Leerlingen gaan niet meer (alleen) voor hun plezier naar steden als Berlijn en Londen, maar ontmoeten er leeftijdgenoten, maken er opdrachten die in het teken staan van verschillen en ontmoeting, en presenteren hun ervaringen of geven les over hun ervaringen aan lagere klassen. Ook worden leerlingen steeds meer dan vroeger gestimuleerd internationale contacten te zoeken in het kader van opdrachten en projecten:

Dat is het eindexamenwerkstuk en dit jaar hebben drie havo 5-leerlingen een drone ontworpen. Een drone die zij helemaal samen hebben geknutseld met onderdelen uit China en uit de 3D-printer hier de laatste onderdeeljes eh... chatsessies met ingenieurs uit India in het Engels hebben gedaan om het ding in mekaar te krijgen [...] maar zij hebben zich internationaal georiënteerd om uit China te komen, aan crowdfunding te doen om de materialen te betalen, dus mensen erbij betrokken en hem in elkaar geknutseld, niet alleen via de lessen natuurkunde of Onderzoeken en Ontwerpen, maar ze hebben internationaal expertise ingeroepen op het moment dat ze dachten: ik krijg dat ding niet in

mekaar. Het is een prachtig ding geworden.

4.5 Burgerschapsvorming en de levensbeschouwelijke schoolidentiteit

Alle scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn protestants-christelijk of interconfessioneel. Omdat een van de hoofdvragen van het onderzoek is op welke manier de levensbeschouwelijke schoolidentiteit en burgerschapsvorming met elkaar samenhangen, is er in het interview veel aandacht geweest voor de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Voor alle deelnemers aan de interviews is de identiteit van de scholen min of meer verbonden met burgerschapsvorming. Soms meer impliciet, soms expliciet. Deze paragraaf gaat hierop in.

Veel respondenten verbinden bepaalde burgerschapsactiviteiten met de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Goededoelenacties en bijdragen aan de samenleving via vrijwilligerswerk of de maatschappelijke stage worden bijvoorbeeld verbonden met de christelijke notie van naastenliefde of de meer algemene notie van medemenselijkheid en omzien naar elkaar. De legitimering van deze activiteiten wordt dan in de christelijke identiteit van de school gevonden. Eerder werd al duidelijk dat concrete levensbeschouwelijke activiteiten, zoals het vak levensbeschouwelijke vorming of dagopeningen, voor sommige scholen manieren zijn om bij te dragen aan burgerschapsvorming. Voor een aantal scholen, en zeker voor de orthodoxe scholen, is de koppeling tussen burgerschap en levensbeschouwelijke identiteit heel expliciet. Een schoolleider van een orthodoxe school geeft aan dat de christelijke notie dat God de wereld

schiep, betekenis heeft voor hoe zijn leerlingen in de wereld staan:

God die alles maakte, wat betekent dat dan concreet? Dat heeft natuurlijk te maken met het staan in de wereld. Wie ben je, hoe kijk je tegen jezelf aan, hoe zit dat dan met christenvervolging, vroeger en nu, gaat Gods voorzienigheid daar ook over? En als iemand die niet in God gelooft jou die vorige vraag stelde, wat zeg je dan... Dus dat wil ook aangeven van: hoe ga je met andersdenkenden om?

Andere scholen maken de koppeling tussen schoolidentiteit en burgerschapsvorming ook expliciet, maar voor hen betekent dat niet perse dat het christelijk geloof daarmee ook moet worden overgedragen. Een schoolleider vertelt:

Ik geloof dat dat de manier is om met elkaar samen te leven. Elkaar lief te hebben. Dat doe je vanuit de inspiratie vanuit de Bijbel. En dan laat je dat zien. Kijk... de hardheid van de maatschappij zie je overal. Dat is dagelijks om ons heen. Dat zou het gevaar kunnen hebben dat kinderen denken dat dat heel normaal is. En dat er geen andere wereld is. En dat het niet anders kan. En het mooie is... dat als je met kinderen erover in gesprek gaat... laat zien... ik ben ervan overtuigd dat een aantal kinderen... de meeste... daar gevoelig voor zijn om dat ook mee te nemen [...] de meeste kinderen hebben daar niet iets mee... in de zin van... dat ze naar de kerk gaan, dus zij zitten niet te wachten op één of ander stichtelijk praatje uit de Bijbel. Maar we benoemen het wel.

Voor andere scholen bepaalt de levensbeschouwelijke identiteit de invulling van doelen en activiteiten van burgerschapsvorming op een indirecte manier. Er wordt aangegeven dat de sfeer op de school en de betrokkenheid op elkaar als bijzonder wordt ervaren en dat het als het ware in het 'dna' van de school zit om naar elkaar om te zien en bij te willen dragen aan de samenleving. Voor de legitimering van doelen wordt dan vaak verwezen naar de 'van oudsher christelijke identiteit' van een school. Schoolleiders en docenten geven ook aan dat zij zich ervan bewust zijn dat veel westerse waarden en normen zijn gebaseerd op het christelijk geloof, maar dat ze dat niet expliciet benoemen. Een schoolleider geeft aan dat het niet zozeer om de expliciete verbinding gaat, als wel om het daadwerkelijk handelen:

En voor mij hoeft dan niet expliciet het geloof iedere keer zichtbaar te zijn, want ik zie wel wat de intentie is en de achterliggende waarden en welk besef eraan ten grondslag ligt. Nou, en zo zie ik de identiteit eerder impliciet dan expliciet in een cultuur van hoge verwachtingen, talentontwikkeling, die je samen met elkaar creëert en waar je het hele team bij nodig hebt, als betekenisvol. [...] In de statuten staat dat deze schoolgemeenschap uitgaat van het evangelie van Jezus Christus in woord en daad. Het statutaire begin, maar wat is dat dan? Nou dan denk ik, al deze praktijkvoorbeelden die we hebben verteld, zijn er onderdeel van. En dat kun je natuurlijk herijken tot de termen van toen, maar we willen het niet bij het Woord laten, maar we willen de daad laten zien.

Meerdere schoolleiders en docenten geven aan dat de bezinningsdagen die worden georganiseerd, belangrijke

momenten zijn om met elkaar expliciet stil te staan bij de koppeling tussen de levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming:

Het is niet zo dat we er steeds de identiteit bij betrekken, het is een soort vanzelfsprekendheid die in de school zit... En waar we het wel bewust met elkaar over hebben met een bezinningsdag, dan gaan we met elkaar heel goed stilstaan, van: waarom doen we de dingen zoals we ze doen en wat betekent dat?

In sommige gevallen kunnen de levensbeschouwelijke (school)identiteit en burgerschapsvorming met elkaar op gespannen voet staan. Dit gebeurt op verschillende manieren. Ten eerste wanneer de wens van een docent om leerlingen specifieke kennis, vaardigheden of attitudes bij te brengen die volgens hem of haar behoren tot de burgerschapsvorming van leerlingen, volgens de schoolleider niet bij de uitgangspunten van de school past. Een schoolleider vertelt over een docent die volgens hem soms zaken met leerlingen deelt die niet passen bij de invulling van het vak levensbeschouwing bij hem op school. Deze docent had een keer sprekers uitgenodigd in de klas. De schoolleider vond deze sprekers niet bij de identiteit van de school passen, omdat de manier waarop deze sprekers leerlingen vertellen over hun geloof, geen ruimte laat voor andersdenkenden:

En met hem praat ik er wel over, over de inhoud van het vak. Ook omdat ik wel vind dat hij dingen doet die niet kunnen, dan denk ik: hallo, we hebben ook nog ouders die wat anders denken. Hij had weleens een keer mensen van Scientology uitgenodigd [om in de klas leerlingen over hun geloof

te vertellen]. Ik zeg: 'Ja, dat gaat mij te ver: omdat ik denk dat die indoctrinerend bezig zijn... die wil ik er dan niet in hebben.'

Een andere manier waarop burgerschap en levensbeschouwelijke identiteit kunnen botsen, is wanneer ouders aangeven dat hun kind vanwege hun levensovertuiging niet mee mag doen met bepaalde schoolactiviteiten in het kader van burgerschapsvorming. Soms vragen ouders alleen of hun kind niet deel hoeft te nemen aan bepaalde activiteiten, in andere gevallen wordt de school ter verantwoording geroepen met een beroep op de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Dit kan gaan om activiteiten die schoolleiders vinden passen bij het stimuleren van burgerschap en het leren kennen van andere levensbeschouwingen of culturen. Bijvoorbeeld het bekijken van een bepaalde film en daarover in gesprek gaan. Voor sommige schoolleiders roept dit een dilemma op; ze vinden het enerzijds passen bij de schoolidentiteit om rekening te houden met de levensbeschouwelijke ideeën van anderen en willen anderzijds ook dat leerlingen participeren in dergelijke activiteiten. Andere schoolleiders zijn heel stellig in wat ze van ouders en leerlingen verwachten. Als de school heeft besloten dat bepaalde activiteiten van belang zijn voor de leerlingen, dan doen alle leerlingen daaraan mee. Een schoolleider vertelt dat het vertonen van een bepaalde film bij sommige ouders verkeerd viel en dat zij niet wilden dat hun kind hiernaar keek:

Het loopt vast op het moment dat de leerling de klas uit loopt, dan krijg je hem of haar de klas niet meer in. Daarna vinden gesprekken plaats met de ouders en de kinderen... En dan maken we wel een afspraak. Dit zijn dingen

die gebeuren, dit zijn dingen die staan, dit is het programma de komende jaren... en we verwachten wel dat je aanwezig kan zijn.

Op orthodoxe scholen is tot slot nog sprake van een andere botsing tussen levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming. Bepaalde zaken die de samenleving vraagt van burgers, zijn op grond van het orthodoxe geloof niet goed te keuren en daar willen deze scholen niet aan meedoen. Een voorbeeld is een project over de acceptatie van homoseksualiteit of meedoen met Paarse Vrijdag:

De neiging om je te isoleren... omdat je bepaalde dingen, daar kun je niet aan meedoen, en als je niet uitkijkt dan doe je nergens meer aan mee en dan sta je helemaal alleen in die samenleving, en dat is heel ongewenst, omdat je... Je gaat leerlingen klaarstomen voor die samenleving... En op het moment dat ze daar dan niet mee om kunnen gaan, en eigenlijk daar als een vreemde aan de rand van staan... dan wordt het lastig... voor hen... En dat geeft direct denk ik ook... als het gaat om burgerschapsvorming wel het spanningsveld aan. Enerzijds wel... de isolerende... je terugtrekken vanuit de samenleving, omdat je er eigenlijk niet aan mee kan doen, en aan de andere kant... daar toch ook een boodschap voor hebben en daar ook je invloed op willen uitoefenen... Nou ja, dat is denk ik een heel bekend verschijnsel binnen allerlei gemeenschappen, maar ook binnen reformatorisch Nederland.

De schoolleider laat zien hoe hij worstelt, omdat hij aan de ene kant zijn leerlingen

wil stimuleren om deel te nemen aan de samenleving en aan de andere kant de eigen normen en waarden wil bewaken. Hij voegt daar bovendien nog een laag aan toe, dat je als christen ook een boodschap hebt voor de samenleving, een missionaire roeping.

Een laatste thema dat speelt voor schoolleiders en docenten op het gebied van burgerschap en levensbeschouwelijke identiteit is de vraag in hoeverre protestants-christelijke of interconfessionele scholen nu anders denken over en anders acteren in het domein van burgerschapsvorming dan bijvoorbeeld openbare scholen. Sommige respondenten menen dat de eerstgenoemde scholen meer aandacht zullen hebben voor burgerschapsvorming. Een docente geeft aan waarom:

En ik denk dat een school met een christelijke identiteit als de onze, daar ook iets meer aan zal doen en willen doen dan een gemiddelde school, maar dat weet ik niet [...] Omdat het ook echt wel voortkomt uit onze missie en visie om dat aan leerlingen mee te geven. Er zijn ook scholen die zeggen: wij zijn een instituut dat opleidt tot een diploma, en het is belangrijk dat je dat diploma hebt, punt. En de vorming van leerlingen niet hoog in het vaandel hebben staan, ongetwijfeld doen ze daar ook wat aan, maar wij hebben het vormende onderdeel ook echt als speerpunt.

Een schoolleider op het vmbo stelt dat het kenmerkend is voor het christelijk onderwijs dat het leerlingen keer op keer nieuwe kansen gunt. Wanneer het gaat over de opvoedende taak van zijn leerlingen die hij nadrukkelijk onder burgerschapsvorming plaatst, zegt hij:

Want het hart is heel groot voor mensen in deze school, heel erg groot. Soms te. [...] Ik denk dat het sowieso wel kenmerkend is voor christelijk onderwijs. Tenminste, die indruk heb ik... En dat je toch... ja, we hebben het regelmatig ook over vergeven. Dan heb je het over zeventig keer zevenmaal vergeven, dat doen we ook soms... Dat je denkt, eigenlijk kan het niet, maar... we gaan het toch nog een keer doen, we geven hem het voordeel van de twijfel. En dat vind ik de drive, de extra drive...

Andere respondenten benadrukken dat het uiteindelijk geen verschil zou moeten maken en dat iedereen zich aan dezelfde normen moet houden in de samenleving. Een schoolleider vindt dat de inspiratie waaruit de school put voor deze normen en waarden niet uitmaakt, maar dat het erom gaat dat leerlingen en docenten zich eraan gedragen:

Nou, weet je, wat ik net zei: het rekening houden met elkaar, het... denken in oplossingen en niet in problemen, dat soort, ja... soms inderdaad gemeenplaatsen, maar die toch nodig zijn om met zijn allen... je praat met elkaar, niet over elkaar, dat soort zaken. Waar je ook ouders en leerlingen en docenten naar wilt kunnen verwijzen. Want... de normendiscussie waren we vrij gauw uit... en die zijn eigenlijk voor openbare of bijzondere scholen eigenlijk heel erg gauw hetzelfde. De waarden die daaronder liggen, nou, daar zijn we verschillende scholen in.

Voor sommige respondenten is de levensbeschouwelijke achtergrond van de school dus zeker een reden om te zeggen dat burgerschapsvorming bij hen anders wordt beleefd en dat er anders

aandacht aan wordt besteed dan op openbare scholen. Andere respondenten zien het verschil niet in wat er gebeurt en in de doelen die worden nagestreefd, maar wel in de legitimering hiervan.

4.6 De evaluatie van burgerschapsvorming

De laatste onderzoeksvraag gaat over de evaluatie van het domein burgerschapsvorming. Evaluatie kan betrekking hebben op het evalueren op schoolniveau: wat bieden scholen aan, hoe gaat dat, wat zijn de gewenste en de behaalde effecten? Evaluatie kan ook betrekking hebben op het leerlingniveau: waar staat deze leerling nu, wat heeft hij/zij geleerd en hoe is hij/zij gegroeid? We maken hieronder steeds duidelijk wanneer we waarover spreken. Dit onderwerp is onderverdeeld in drie subthema's: de huidige vorm van evalueren, contacten met de Inspectie van het onderwijs en aanbevelingen voor Verus.

4.6.1 Huidige vorm van evalueren

Uit de interviews wordt duidelijk dat op de deelnemende scholen veel aan burgerschapsvorming gedaan wordt. Het domein wordt verbonden met een variëteit aan doelen en activiteiten, maar vaak ontbreekt een overkoepelende visie en evaluatie. Sommige projecten, vakken of activiteiten worden separaat geëvalueerd, maar niet overkoepelend onder één noemer. Een schoolleider zegt hierover:

We doen van alles, net als heel veel scholen, van ja... maar het is nergens verankerd. En je kon niet laten zien wat je nou eigenlijk doet... Kijk, die uitwisselingsprojecten die waren er, die Memorial Day die organiseerde ik, maar het waren allemaal losse plukjes. En in de lessen gebeurde natuurlijk ook van alles en nog wat. Maar ja, je

moet wel ergens laten zien wat je doet, en je moet het verankeren, en zeggen van: nou ja, kijk, hier staan wij voor en dit is wat we zijn. En daarnaast moet je de visie koppelen aan identiteit, aan de onderwijsvisie. En daaruit vloeit een burgerschapsvisie.

Ook een andere schoolleider geeft aan dat er in zijn school veel aan burgerschap gedaan wordt, maar dat dit vaak niet structureel geëvalueerd en verbeterd wordt:

Dus vanuit goede bedoelingen werd er heel veel gedaan in het kader van identiteitsvorming van kinderen en ook burgerschap, wereldburgerschap, Nederlands burgerschap, er werd van alles en nog wat gedaan. Er werden experts binnengehaald, en die gingen vervolgens ook weer weg... en er bleven ook wel veel waardevolle hier zitten, maar er werd nooit eens over nagedacht, wat zijn we nu van a tot z aan het doen, heeft... zijn er inderdaad ook logische tussenstapjes? Wat levert het op, kan het beter? Iets wat het onderwijs moet doen, volgens mij. Het is, denk ik, onzinnig om te denken: ik doe heel veel dingen, en dan komt het wel goed met dat kind. Ik denk dat je dat anders aan moet pakken. Ik denk dat je daar consequent op moet monitoren, en het liefst, dat zij dat ook zelf doen.

De bovenstaande twee schoolleiders zijn aan de overkoepeling en structurele evaluatie van burgerschapsvorming gaan werken als het gaat om de evaluatie op schoolniveau.

Respondenten vinden de evaluatie op het niveau van de leerling een ingewikkeld punt waar goed over moet

worden nagedacht. Zij lopen ertegenaan dat burgerschapsvorming een domein is dat lastig meetbaar is en moeilijk in cijfers is uit te drukken:

De vorming van een kind, wat je meegeeft, wat niet te meten is in goed, fout, gemiddeld of een zes, maar wat wel van belang is als je van hier de wereld in gaat. In de wereld spelen bepaalde thema's en wat is jouw positie en jouw rol daarin, om dat leefbaar en bewoonbaar te houden. En dat is moeilijk om dat in een cijfer uit te drukken. Maar je kunt wel meegeven en zo'n leerling denkt daarover na.

Een andere schoolleider benadrukt dat het er bij burgerschapsvorming om gaat wat het betekent voor het functioneren van de leerling in de samenleving. Ook dit is lastig meetbaar, omdat het zich deels buiten de school en in de toekomst afspeelt en bovendien niet alleen door de school wordt beïnvloed. Hij stelt:

Wat wij eigenlijk natuurlijk willen is dat de leerlingen vijf jaar in de maatschappij zijn, dat ze dan goed terechtgekomen zijn, dat ze dan een aantal dingen hebben die wij in de jaren daarvoor hebben willen aanbrengen, en dat ze vijf minuten na een project anders denken, dat snap ik. Maar of dat een jaar later nog zo is, dat is natuurlijk het verhaal wat je wil.

'Je kunt niet alles meten,' zo merkt een schoolleider op, 'maar soms is merken al genoeg.'

Een aantal scholen evalueert het domein burgerschapsvorming actief en gebruikt daarbij geen toetsen of cijferlijsten, maar zoekt alternatieve vormen van evaluatie. Een schoolleider geeft aan

dat hij het vanzelfsprekend en enorm belangrijk vindt om bij de leerlingen te beginnen als het gaat over het evalueren van hun leerproces op het gebied van burgerschapsvorming:

We hebben het over hun eigen leerproces en over hun eigen identiteit... Ik bedoel, wij kunnen wel beweren dat ze een burger van Nederland worden, maar wie geeft ons het recht om er van alles van te vinden en daarop te sturen, maar geen deel van uit te maken... Dus als je het hebt over lijstjes... vragenlijsten... Nou, begin in hemelsnaam bij die leerlingen... Want die kunnen zeggen wat ze zijn.

Deze schoolleider geeft aan dat vragenlijsten die leerlingen moeten invullen niet het uitgangspunt moeten zijn, maar het ontwikkelproces van de leerlingen. Een manier om dit vorm te geven, is het bijhouden van een portfolio. Enkele scholen die deelnamen aan het onderzoek, werken hiermee. In dit portfolio geven leerlingen opdrachten en projecten weer, reflecteren ze daarop en houden ze hun persoonlijke groei bij. Het doel is dat ze zicht krijgen op hun eigen ontwikkelproces en hier eigenaar van worden doordat ze dit ook zelf gaan aansturen. Dit biedt mentoren of coaches aanknopingspunten voor de begeleiding van de leerlingen. Een schoolleider vertelt:

Een cv is een term die wij gebruiken... Maar eigenlijk is het een soort portfolio waarin leerlingen dus kunnen administreren van welke activiteiten ze hebben gedaan. Maar het gaat bijvoorbeeld ook om... nou ja, muzikale activiteiten die ze bijvoorbeeld voor het schoolkoor hebben gedaan.

Dat ze gewoon een heel aantal jaren... Leerlingen zitten op een schoolkoor... zijn op reis geweest naar het buitenland, hebben allerlei ervaring opgedaan, maar als ze van school komen... waar staat het, het is nergens officieel vastgelegd... Daar is dat portfolio voor bedoeld.

Een andere schoolleider probeert bij het evalueren van de groei van leerlingen een prikkel in te bouwen, zodat leerlingen steeds verder proberen te gaan en zichzelf willen blijven ontwikkelen in plaats van leerlingen op falen af te rekenen. Hij heeft de prikkel die uitgaat van games daarbij als voorbeeld genomen:

Ik weet niet of jij gamet, ik heb heel lang gegamed... Het is fantastisch om te doen, en dan zit je op een gegeven moment, dan vind je het leuk worden, en wat je doet is gewoon iedere keer verliezen, en je blijft doorgaan... En dat mechanisme is opmerkelijk, want op school doen we het net andersom... Je mag nooit falen... nou, dan hou je ermee op toch? Terwijl de game-industrie laat zien: nee, je moet iets bedenken waardoor ze iedere keer maar weer falen, maar wel weer verder willen, omdat er iets anders is wat ze willen. [...] Dus daar hebben we voorlopig samen met een aantal mensen dit voor bedacht... Het wordt een systeem waarbij ze echt gewoon 'levels' op kunnen... dat lijkt ook wel heel erg... waarbij ster-systemen komen, en er komt een portfolio dat ze zelf bijhouden.

Een andere school gebruikt de 360-graden-feedback, waarbij leerlingen verschillende mensen om hen heen (bijvoorbeeld een docent, ouders,

trainer, vrienden) vragen om hun mening en feedback op hun plannen en de ontwikkelingen die ze doormaken.

Het plusdocument is ook een middel dat scholen noemen om burgerschapsvorming te evalueren. Het plusdocument is door de VO-raad bedacht als een document dat de brede, persoonlijke ontwikkeling laat zien van een leerling in zijn/haar schoolloopbaan. Op de scholen die dit noemden, staat het gebruik hiervan nog in de kinderschoenen.

Het blijkt dus dat scholen twijfelen over de meetbaarheid van burgerschapsvorming en zoeken naar alternatieve manieren om de burgerschapsvorming van leerlingen te evalueren.

4.6.2 De rol van de Inspectie van het Onderwijs

In het onderzoek is aan de respondenten gevraagd hun visie te geven op de rol van de Inspectie van het Onderwijs ten aanzien van burgerschapsvorming. Veel schoolleiders staan hier enigszins ambivalent tegenover. Hiervoor zijn verschillende redenen. Allereerst voelen sommige schoolleiders vanuit de Inspectie de druk om veel aandacht te besteden aan de cognitieve aspecten van onderwijs die meetbare resultaten opleveren, waardoor vormingsaspecten, die volgens schoolleiders centraal staan bij burgerschapsvorming, onder druk komen te staan. Deze vormingsaspecten vinden schoolleiders uitermate belangrijk en worden soms ook omschreven als de belangrijkste taak van de school. Een schoolleider legt het risico uit van te veel nadruk op wat hij de 'de harde kant' van het onderwijs noemt:

Maar ik bedoel dat je eerder afgerekend wordt op de harde kant dan op dat soort dingen... Natuurlijk hebben ze daar oog voor... Dus daar is niks mis mee...

Maar als je het hebt over de kwaliteitskaart ofzo... Groene en rode toestanden... Dan gaat het over hele andere dingen, en dan zou je de neiging kunnen hebben als school, om dit allemaal... want het kost allemaal tijd... om dat minder aandacht te geven, en keihard op die cijfers te gaan, want dat scoort blijkbaar.

Een andere schoolleider vertelt dat hij de nadruk op het kennisaspect door onder andere de Inspectie ervaart als het ontkennen van het belang van vormingsaspecten:

We zien de laatste jaren dat door de druk van Inspectie en van de overheid en de VO-raad dat we heel erg naar het kennisaspect worden geduwd waarin, zeg maar, het persoonlijk aspect van de leerlingen... letterlijk wordt er door de Inspectie gezegd: 'Dat kunnen we niet meten. Fijn dat u zegt dat uw kind echt... gegroeid is als kind, dat hij meer waardigheid heeft gekregen, maar ik kan het niet zien, ik kan het niet meten, dus het bestaat niet.' En ik denk dat wij als school daar heel goed in zijn, maar dat wordt niet mee gemeten.

Aan de andere kant zijn er ook schoolleiders die zich juist afvragen of het de taak van de Inspectie is om zich met burgerschapsvorming bezig te houden. Zij leggen de verantwoordelijkheid van de kwaliteit hiervan bij de scholen zelf. Een schoolleider uit het midden van het land legt uit dat de Inspectie scholen mag bevragen op burgerschapsonderwijs, maar niet op de inhoud ervan:

Ik doe aan burgerschapsvorming, ja, op mijn manier. En als de Inspectie dan zegt: 'Ja, maar dat

is de manier die wij jullie zouden adviseren,' dan gaat de Inspectie te ver. Nee, zij moeten controleren: is daar aandacht voor, en als zij constateren, dat er dingen [...] niet merkbaar zijn, dan moeten ze ons daarop wijzen: 'Daar zou je wat mee moeten.' Maar niet in de zin van: 'Bij jullie op school stemt 44% extreemrechts, en jullie zitten in [plaatsnaam], en er zijn bij jullie vandaan drie jihadstrijders gekomen, dus jullie hebben geen goed burgerschapsonderwijs.' Daar gaat het niet over... controleer of wij er aandacht voor hebben, ja... maar niet de manier waarop wij het doen.

Een van de redenen waardoor terughoudendheid van de Inspectie gevraagd wordt, is dat de doelen en inhoud van burgerschapsvorming sterk gerelateerd zijn aan de levensbeschouwelijke schoolidentiteit, iets wat de Inspectie zelf ook erkent en beschrijft. Een schoolleider geeft aan de rol van de Inspectie een ingewikkelde te vinden. Vanuit maatschappelijk oogpunt vindt hij het belangrijk dat scholen bevraagd worden op hun bijdrage aan de burgerschapsvorming van leerlingen, maar aan de andere kant is burgerschapsvorming nauw verbonden met de schoolidentiteit:

Dat vind ik een lastige vraag, omdat ik aan de ene kant een maatschappelijke noodzaak zie, om daar ernst mee te maken en dus ook scholen daarop te bevragen. En aan de andere kant ligt het wat mij betreft zo dicht bij de identiteit van het onderwijs dat een overheid daar ook van af moet blijven.

Een andere schoolleider is zeer terughoudend wat betreft de rol van de Inspectie:

De vrijheid van bijzonder onderwijs, dat is deze vrijheid nu juist. We doen burgerschapsvorming... nee, we doen aan mensvorming, per definitie. Dus ook aan dit... Hoe, dat is ook aan ons. Ja, waar bemoei je je mee als overheid. Ja, met een openbare school... Doe vooral... Laten ze het daar maar beslissen, maar niet bij ons, blij eraf. Tenzij je je heel erg zorgen gaat maken, dan horen we het wel.

Een aantal schoolleiders vraagt om vertrouwen van de Inspectie dat zij de maatschappelijke opdracht van de school goed uitvoeren en dat zij bijdragen aan een goede samenleving. Een schoolleider stelt dat de school een oefenplaats moet kunnen zijn, een plek waar jongeren ook fouten mogen maken zonder dat de overheid gelijk op de stoep staat:

Terwijl het onderwijs ook wel een testcase is voor de echte wereld. Dus aan de ene kant voedt je hier ook een generatie op die hier een aantal fouten mag maken die ze buiten niet mogen maken, maar waarvoor je ze wilt behoeden... Dus de veiligheid van iets afgeslotens, wat het onderwijs toch is, vind ik ook iets waardevols. Om constant alles open te zetten, en alles maar te delen... ja, dat... ik zou willen dat er wat meer vertrouwen in de samenleving was om te zeggen, ja, daar zijn scholen goed mee bezig, dat hoeven we niet allemaal te zien, altijd of allemaal meetbaar te zien.

Op de vraag hoe de respondenten het contact met de Onderwijsinspectie idealiter zouden zien, wordt vaak de term 'critical friend' genoemd. Schoolleiders zouden willen dat de Inspectie hen

positief bevraagt, met hen meedenkt en/of ideeën aandraagt. Ook wordt een aantal keer genoemd dat schoolleiders graag zouden zien dat de Inspectie openstaat voor de verhalen van de school en de sfeer van de school zonder dat alles in documenten beschreven en vastgelegd hoeft te zijn.

4.7 Aanbevelingen aan Verus van de respondenten

4.7.1 Rol voor Verus bij burgerschapsvorming

Tot slot is aan de schoolleiders en docenten gevraagd of zij een rol zien voor Verus in het domein van burgerschapsvorming en of Verus hen zou kunnen ondersteunen bij de evaluatie van burgerschapsvorming.

Enkele respondenten geven inderdaad aan behoefte te hebben aan meer kennis over en zicht op het domein van burgerschapsvorming en de verbinding met identiteit. Zij vragen om onderzoeken en om begeleiding op dit gebied door Verus.

Veel respondenten zien voor Verus een rol als belangenbehartiger van het algemene vormingsdomein en het burgerschapsdomein in het bijzonder. Zij vinden het belangrijk dat in de samenleving en de politiek blijvende aandacht is voor de vormende taak van onderwijs. Zij zien Verus als de organisatie die hier aandacht voor moet vragen:

En ja, d'r zit eh... gewoon een belang in volgens mij... Als samenwerkende levensbeschouwelijke scholen kun je in elk geval een goed tegenwicht bieden aan... nou, noem eens eventjes de vette kreten: dominante neoliberale 'normatiek' die er momenteel door de maatschappij waait, zeg maar.

Over het algemeen zijn de respondenten tevreden over de manier waarop Verus dit geluid laat horen. Eén respondent geeft echter aan dat Verus nog meer de discussie op mag zoeken en op de voorgrond mag treden wat dit betreft, omdat deze oproep volgens hem nog niet altijd gehoord wordt door de politiek.

Een tweede aanbeveling voor Verus is om te fungeren als **sparringpartner** of **critical friend**. Respondenten geven aan het prettig te vinden om bevestigd te worden en van gedachten te wisselen over de onderwerpen ten aanzien van burgerschapsvorming, omdat ze zo gedwongen worden hun eigen visie aan te scherpen. Een schoolleider verwoordt het als volgt:

Het helpt altijd wel, als jullie ons taal geven om te praten over die onderwerpen.

Hiermee bedoelt deze schoolleider dat het in de scholen niet vanzelfsprekend is om gesprekken te voeren over (burgerschaps)vorming, de doelen hiervan en de verbinding met de levensbeschouwelijke schoolidentiteit. Als de juiste vragen gesteld worden, worden mensen geprikkeld om over deze onderwerpen na te denken, te zien wat er allemaal op hun school gebeurt en hier structuur in aan te brengen. Een derde aanbeveling wordt duidelijk uit de behoefte van enkele respondenten. Zij hebben behoefte aan **good practices**, het uitwisselen van ervaringen en leren van elkaar. Ook zouden ze graag deel uitmaken van een netwerk over burgerschapsvorming met aandacht voor schoolidentiteit. Het gaat sommige schoolleiders dus niet per se om het uitwisselen van een expliciete christelijke kijk op burgerschapsvorming, maar om het delen van de inspiratie of de basis van waaruit je lesgeeft. Verus is een goede kandidaat om een dergelijk

netwerk te organiseren en te begeleiden.

Een andere aanbeveling behelst **aandacht voor leiderschap**. Een schoolleider geeft aan behoefte te hebben aan begeleiding op het gebied van leidinggeven aan een school waar nadrukkelijk tijd en ruimte wordt gemaakt voor de vormende taak. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen hoe je een integrale visie hierop ontwikkelt, het docententeam hierbij betreft en enthousiasmeert, en hoe concrete vertalingen in de schoolpraktijk eruit kunnen zien.

Ook de rol van de **ouders** wordt door een schoolleider genoemd. Hij vraagt zich af hoe ouders als educatief partner of critical friend betrokken kunnen worden bij burgerschapsvorming. Gezien de aandacht die Verus heeft voor ouderbetrokkenheid, zou Verus hierin een logische partner en begeleider zijn.

4.7.2 Rol voor Verus bij de evaluatie van burgerschapsvorming

Over de vraag of het tot de rol en taken van Verus behoort om ondersteuning te bieden op het gebied van de evaluatie van burgerschapsvorming verschillen de meningen. Enkele respondenten geven aan dat zij hier voor Verus geen rol zien weggelegd. Redenen hiervoor zijn dat deze respondenten tevreden zijn over de manier van evalueren die zij gebruiken, of dat ze bang zijn dat er sprake is van controle of normering.

Anderen geven aan hierin wel een rol voor Verus te zien en soms ook te verwachten. Een schoolleider geeft aan behoefte te hebben aan **ondersteuning bij het ontwikkelen van een manier van evalueren** die niet gestoeld is op meten en normeren, maar aandacht heeft voor het vormende karakter van burgerschapsvorming;

Dat je leert niet te meten en te normeren, maar wel inzichten te ontwikkelen op wat telt en wat bijdraagt aan de burgerschapsvorming van leerlingen, zodat je wat meer grip krijgt op: doen we de goede dingen? En zeggen anderen dat ook?

Tot slot geven enkele respondenten aan dat een **raamwerk** – te ontwikkelen door Verus – behulpzaam zou kunnen zijn om burgerschap te evalueren. Dit raamwerk zou verschillende aspecten van burgerschapsvorming kunnen bevatten waarmee het eigen onderwijs op het gebied van burgerschap vergeleken kan worden. Het kan docenten uitdagen om na te denken over de vraag welke aspecten nu echt belangrijk zijn voor de school en hoe ze terugkomen in het onderwijs. De respondenten vinden het belangrijk dat dit geen normerend of controlerend instrument wordt, maar inspirerend en motiverend. Een van de respondenten geeft aan dat het raamwerk niet alleen zou moeten dienen om het eigen onderwijs te evalueren, maar ook om collega's te enthousiasmeren voor en betrekken bij burgerschapsvorming. Hij geeft aan dat dit 'instrument' niet heel specifiek en dichtgetimmerd zou moeten zijn, maar juist open, zodat het gesprek over de inhoud van burgerschapsvorming gestimuleerd wordt en toepasbaar is in de verschillende contexten van christelijk onderwijs.

5. SAMENVATTING EN CONCLUSIES

In dit onderzoek stonden twee onderzoeksvragen centraal:

- Hoe beschrijven degenen die in het christelijk en interconfessioneel vo verantwoordelijk zijn voor de burgerschapsvorming van leerlingen de verbinding tussen de levensbeschouwelijke identiteit van hun school en het burgerschapsonderwijs dat de school aanbiedt?
- Hoe denken schoolleiders in het christelijk en interconfessioneel vo over het evalueren van burgerschapsvorming?

Om deze vragen te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld:

1. Welke doelen hebben christelijke en interconfessionele vo-scholen met burgerschapsvorming en hoe wordt hier vorm aan gegeven?
2. Wordt de levensbeschouwelijke identiteit van de school bewust verbonden met burgerschapsvorming, en zo ja, op welke manier?
3. Op welke manier wordt burgerschapsvorming geëvalueerd?
4. Waaraan hebben de schoolleiders op het gebied van evaluatie van burgerschapsvorming behoefte?

Deze vragen zijn beantwoord door een kwalitatief onderzoek te houden door middel van diepte-interviews onder schoolleiders van zestien protestants-christelijke en interconfessionele vo-scholen. Het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op hoe deze scholen omgaan met bovenstaande

vragen. Dit hoofdstuk geeft de belangrijkste conclusies puntsgewijs weer.

Welke doelen hebben christelijke en interconfessionele vo-scholen met burgerschapsvorming en hoe wordt er vorm aan gegeven?

1. Ontbreken van een overkoepelende structuur en een samenhangende onderwijsvisie.

Burgerschapsvorming kent op deze scholen vaak geen overkoepelende structuur en is vaak niet geïntegreerd in een samenhangende onderwijsvisie, maar schoolleiders hebben wel degelijk een eigen visie op burgerschapsvorming. In overeenstemming met onderzoek van de Inspectie blijkt dus ook uit dit onderzoek dat overkoepelende structuren in het burgerschapsonderwijs ontbreken. Dit betekent niet dat scholen geen visie hebben burgerschapsvorming. Scholen hebben deze wel degelijk en hoewel sommige respondenten zoeken naar wat ze nu eigenlijk precies verstaan onder burgerschapsvorming en hoe ze hier woorden aan geven, hebben ze allemaal een verhaal over het wat en het waartoe van dit domein.

2. De bedoeling, het waarom en waartoe, van burgerschapsvorming is volgens de scholen: persoonsvorming en verbinding met de samenleving.

In beschrijvingen van wat burgerschapsvorming is, wordt de nadruk gelegd op twee aspecten. Allereerst op de persoonsvorming van de leerling: het ontwikkelen van eigen denkbeelden, reflecteren op wie ze zijn en hoe ze met

anderen om willen gaan. Ten tweede de verbinding met de maatschappij, het leren kennen en respecteren van andere mensen en culturen, het samenleven met andere mensen en het bijdragen aan de samenleving.

3. De concrete doelen van burgerschap wijzen op brede vorming.

Op de vraag naar de doelen van de scholen om bovenstaande bedoeling van burgerschapsvorming te bereiken, noemen de scholen veel verschillende doelen. Met al deze doelen staat burgerschapsvorming op de onderzochte scholen in feite voor brede vorming.

De doelen kunnen worden onderscheiden in kennis, vaardigheden en attitudes.

Kennis:

- Leren over verschillende levensbeschouwingen en culturen.
- Kennis hebben van de actualiteit om de eigen mening te kunnen vormen.
- Het wereldbeeld van leerlingen vergroten.
- Kennis hebben van de democratie en de politiek om zo gehoor te kunnen geven aan de democratische rechten en plichten.

Vaardigheden:

- Kritisch denken: leerlingen leren om zelf na te denken, zodat zij eigen keuzes kunnen maken.
- Reflecteren op zichzelf: leerlingen stimuleren om na te denken over

wat bij hen past, hoe ze willen zijn en wat ze willen ontwikkelen. Relativeren van eigen gewoonten, overtuigingen en problemen. Niet omdat deze er niet toe doen, wel om erbij stil te staan dat anderen daar anders over kunnen denken.

- Omgaan met veranderingen en het maken van keuzes: leerlingen moeten leren omgaan met de snel veranderende samenleving waarin structuren niet altijd duidelijk zijn.
- Omgaan met verschillen: leerlingen moeten leren zich te verhouden tot mensen met een andere levensbeschouwelijke/culturele achtergrond of een andere geaardheid. Sommige scholen ervaren hierin een dilemma: zij vinden het belangrijk, maar zij vinden die diversiteit niet binnen hun schoolmuren. Oplossingen worden dan in uitwisselingen gezocht.
- Democratische vaardigheden: leerlingen leren debatteren, leren stemmen, leren hun eigen mening te verwoorden.

Attitudes:

- Als zodanig geen attitude, maar scholen wijzen op het belang van het opvoeden van leerlingen: van de school wordt soms verwacht dat zij leerlingen opvoeden en hun basale normen en waarden bijbrengen als gevolg van de afwezigheid van hun werkende ouders.
- Openheid: het openstaan voor zowel anderen als voor nieuwe ervaringen.
- Empathie (inleven in een ander): door het perspectief van een ander in te nemen, ontstaat begrip en zullen minder conflicten ontstaan. Dit doel wordt door sommigen gerelateerd aan medemenselijkheid en het omzien

naar elkaar.

- Verdraagzaamheid: het aannemen van een respectvolle en begripvolle houding jegens anderen.
- Behulpzaamheid: leerlingen stimuleren om in te zien wanneer mensen hulp nodig hebben en hoe ze hieraan kunnen bijdragen.
- Verantwoordelijkheid: verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag en voor wat leerlingen kunnen bijdragen aan de samenleving.
- Duurzaamheid: leerlingen leren om op een goede manier om te gaan met de natuur om hen heen. Sommige scholen geven hiermee invulling aan het begrip 'rentmeesterschap'.

Deze doelen kunnen in vijf categorieën worden ingedeeld:

1. **Kritisch burgerschap:** kennis van actualiteit, kritisch denken, reflectie op zichzelf.
2. **Sociaal burgerschap:** behulpzaamheid, verantwoordelijkheid nemen voor eigen gedrag, tonen van respect en begrip.
3. **Levensbeschouwelijk burgerschap:** kennis van verschillende levensbeschouwingen en culturen, openheid, omgaan met verschillen.
4. **Moreel burgerschap:** duurzaamheid, verantwoordelijkheid nemen voor wat een leerling bij kan dragen aan de samenleving en een betere wereld.
5. **Democratisch burgerschap:** kennis over de democratie en democratisch handelen.

4. Naast leerlinggerichte doelen worden schoolgerichte doelen genoemd.

- Leerlingbetrokkenheid bij de school: wanneer leerlingen betrokken worden bij de school

ontstaat niet alleen een prettig schoolklimaat, maar worden leerlingen ook voorbereid op actieve deelname aan de samenleving.

- Veilige school: een schoolklimaat waarbij leerlingen zich thuis voelen, waar niet gepest wordt en waar verschillen mogen zijn. Het gaat daarbij niet zozeer om het naleven van protocollen, maar om de daadwerkelijke vormgeving van een veilig schoolklimaat.
- Het vervullen van een *community*-functie: de school als onderdeel van de samenleving in interactie met de buurt. Bijvoorbeeld door het geven van cursussen door docenten of het leveren van diensten, zoals een reparatieservice door leerlingen.

5. *Burgerschap wordt op diverse manieren door de scholen vormgegeven.*

De vormgeving van burgerschap vindt binnen de school plaats door bijvoorbeeld:

- de inhoud van lessen,
- de voorbeeldrol van docenten,
- het houden van goededoelenacties,
- de koppeling aan een schoolprofiel zoals een *entreprenasium*.

Ook leggen de scholen externe contacten door bijvoorbeeld de maatschappelijke stage of door internationale contacten te stimuleren.

Wordt de schoolidentiteit bewust verbonden met burgerschapsvorming, en zo ja, op welke manier?

6. *Er is expliciete verbinding tussen levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming.*

Voor sommige scholen is de levensbeschouwelijke identiteit expliciet bepalend voor de manier waarop ze invulling geven aan

burgerschapsvorming. Christelijke noties zijn expliciet onderdeel van burgerschapsvorming en leerlingen worden hiermee in aanraking gebracht. Op de orthodoxe scholen gebeurt dit door deze noties over te dragen. Op andere scholen gebeurt dit door de koppeling tussen burgerschap en christelijke noties expliciet te benoemen voor de leerlingen, maar zonder het doel deze noties aan hen over te dragen. Deze scholen verbinden bepaalde activiteiten die vallen onder burgerschapsvorming expliciet met de identiteit van de school. Goededoelenacties en bijdragen aan de samenleving door vrijwilligerswerk of de maatschappelijke stage worden bijvoorbeeld verbonden met de christelijke notie van naastenliefde of de meer algemene notie van medemenselijkheid en omzien naar elkaar. De christelijke identiteit zien deze scholen als legitimering van deze activiteiten.

7. Er is impliciete verbinding tussen levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming.

Andere scholen leggen een impliciete verbinding tussen de christelijke identiteit en burgerschapsvorming. De levensbeschouwelijke identiteit van de school komt naar voren in de sfeer op school en de betrokkenheid op elkaar die als bijzonder worden ervaren. Men geeft dan aan dat het kenmerkend is voor de school dat men naar elkaar omziet en bij wil dragen aan de samenleving en ziet de basis hiervan in de christelijke identiteit.

8. Er kan spanning zijn tussen de levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming.

De schoolidentiteit en burgerschapsvorming kunnen ook op gespannen voet staan met elkaar. Dit kan op drie manieren gebeuren:

- Wanneer een docent van mening is dat een specifieke activiteit of een bepaald lesdoel behoort tot de burgerschapsopdracht, maar de schoolleider vindt dat dit niet bij de levensbeschouwelijke identiteit van de school past.
- Wanneer ouders het op basis van hun geloofsovertuiging niet eens zijn met bepaalde activiteiten in het kader van burgerschapsvorming en de school hierop aanspreken door te verwijzen naar de levensbeschouwelijke identiteit van de school.
- Wanneer de visie van (orthodoxe) scholen op vraagstukken die te maken hebben met burgerschap verschilt van de gangbare visie in de samenleving. Bijvoorbeeld in het geval van acceptatie van homoseksualiteit.

9. Er bestaan verschillende opvattingen ten aanzien van de vraag of aandacht voor burgerschapsvorming in christelijk onderwijs verschilt van aandacht voor burgerschapsvorming in niet-christelijk onderwijs.

Sommige schoolleiders menen dat christelijke scholen op basis van hun identiteit een andere benadering van burgerschapsvorming hebben dan niet-christelijke scholen. Met name christelijke scholen zouden aandacht hebben voor de brede vorming van leerlingen. Andere schoolleiders daartegenover stellen dat het verschil enkel zit in de manier waarop scholen doelen en activiteiten legitimeren en in de inspiratie waaruit zij putten.

Op welke manier wordt burgerschapsvorming geëvalueerd?

10. Evaluatie burgerschapsvorming op school blijkt lastig door ontbrekende overkoepelende structuren.

Het ontbreken van overkoepelende structuren maakt het voor scholen lastig

om burgerschapsvorming te evalueren op schoolniveau, om zicht te krijgen op wat er precies gebeurt, wat het oplevert en wat er nog ontwikkeld moet worden. Een aantal scholen is actief bezig met de vormgeving van deze overkoepelende structuren.

11. Er is onduidelijkheid over de vormgeving van de evaluatie.

Het is niet altijd duidelijk hoe de evaluatie van burgerschapsvorming vorm kan krijgen. Toetsen of cijferscores vinden de scholen ongeschikt, omdat het bij burgerschapsvorming voor een groot deel (afgezien van kennisaspecten) gaat om zaken die moeilijk objectiveerbaar zijn. Bovendien worden de twee kernaspecten van burgerschapsvorming, persoonsvorming en samenleven, ook zichtbaar buiten de school, en misschien pas in de toekomst.

12. Scholen zoeken naar alternatieve manieren van evalueren.

Scholen zoeken naar alternatieve manieren om de groei van leerlingen op het gebied van burgerschapsvorming zichtbaar te maken. Niet door te testen of door middel van vragenlijsten, maar door de leerling zelf als uitgangspunt te nemen. Hiervoor hanteren zij verschillende manieren: scholen laten leerlingen een portfolio bijhouden, scholen bouwen een spelelement in of scholen oriënteren zich op het plusdocument van de VO-raad.

13. Er is ambivalentie ten opzichte van de rol van de Inspectie bij burgerschapsvorming.

De rol van de Inspectie ten aanzien van burgerschapsvorming wordt als ambivalent ervaren. Aan de ene kant is er begrip voor de Inspectie die zich een beeld moet kunnen vormen van wat er gebeurt op het gebied van burgerschapsvorming. Aan de andere kant bestaat er huiver dat de Inspectie

zich inhoudelijk bemoeit met het burgerschapsonderwijs, omdat dit voor respondenten te nauw verbonden is met de schoolidentiteit en de vrijheid van onderwijs. Ook legt de Inspectie te veel nadruk op meetbare resultaten waardoor vormingsaspecten onder druk komen te staan.

Waarom hebben de schoolleiders op het gebied van evaluatie van burgerschapsvorming behoefte?

14. Inspectie als critical friend bij burgerschapsvorming.

Respondenten zien de Inspectie graag als een *critical friend*, die hen positief bevraagt, met hen meedenkt en ideeën aandraagt. Ook zouden schoolleiders graag willen dat de Inspectie openstaat voor de verhalen en de sfeer van de school zonder dat alles in documenten beschreven en vastgelegd hoeft te worden.

15. Scholen roepen op tot vertrouwen van politiek en samenleving.

Scholen roepen op tot vertrouwen van de overheid en de samenleving dat zij hun burgerschapsopdracht goed uitvoeren, ook al is deze niet op alle terreinen meetbaar.

16. Verus wordt verschillende rollen toebedacht op het gebied van burgerschapsvorming.

Verus kan op het gebied van burgerschapsvorming verschillende rollen vervullen:

- Aandacht blijven vragen voor de vormende taak van het onderwijs in politiek en samenleving.
- Fungeren als sparringpartner of *critical friend*.
- Scholen in staat stellen tot onderlinge uitwisseling van *good practices* en ervaringen.
- Ten aanzien van de evaluatie van burgerschapsvorming door Verus

bestaan verschillende visies:

- » Geen rol voor Verus, omdat dit bij de scholen zelf moet blijven of omdat scholen bang zijn voor controle of normering vanuit Verus.
- » Wel een rol voor Verus, bijvoorbeeld door ondersteuning bij het ontwikkelen van manieren van evalueren die niet gestoeld zijn op het meten en normeren van burgerschapsvorming.

6. REFLECTIE EN SLOTBESCHOUWING

Nu de onderzoeksvragen beantwoord zijn in het vorige hoofdstuk, biedt dit hoofdstuk een reflectie op een aantal in het oog springende uitkomsten voor Verus als adviesorganisatie.

6.1 Taal geven aan onderwijs dat verdergaat dan economische kwalificatie

Uit ons onderzoek blijkt dat het voor scholen niet eenvoudig is om aan te geven wat burgerschapsvorming precies is en waartoe, met welke bedoelingen, ze hier aandacht aan besteden. Toch blijken schoolleiders uiteindelijk wel een verhaal over burgerschapsvorming – over onderwijs in termen van persoonsvorming, waarden en je leren te verbinden aan de samenleving – op hun school te kunnen vertellen wanneer er wordt doorgevraagd en zij de tijd krijgen om hierbij stil te staan. Bovendien blijkt uit ons onderzoek dat schoolleiders het als goed ervaren om hierover na te denken; ons onderzoek dwong hen ertoe om uit de waan van de dag te stappen en te reflecteren op burgerschapsvorming in hun eigen school.

Hieruit leiden wij af dat het belangrijk is dat docenten en schoolleiders allereerst de tijd hebben om te reflecteren en ten tweede taal aangereikt krijgen die hen laat spreken over onderwijs dat verdergaat dan het overdragen van kennis en economische kwalificatie. Op deze manier kunnen scholen worden uitgedaagd hun eigen burgerschapsverhaal te vertellen waarmee zij duidelijk kunnen maken

wat zij leerlingen willen meegeven. Dit zal bijdragen aan de visievorming op en structuur van burgerschapsvorming. Vervolgens kan die visie op burgerschapsvorming geïntegreerd worden in de onderwijsvisie van de school. Burgerschapsvorming is niet iets wat erbij komt, maar hoort bij het waartoe van onderwijs.

6.2 Persoonsvormend aspect van burgerschap: stevige doordenking gewenst

In ons onderzoek leggen de respondenten veel nadruk op het aspect van persoonsvorming. Hierbij willen we een kanttekening plaatsen. Het kan zijn dat respondenten getriggerd werden om hierover te spreken doordat het onderwerp van het gesprek ging over de verbinding tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke identiteit. Deze focus van het gesprek kan ervoor gezorgd hebben dat respondenten het aspect van persoonsvorming meer op de voorgrond hebben geplaatst dan wanneer deze focus niet aanwezig was geweest.

Een consequentie van de nadruk op persoonsvorming binnen burgerschapsvorming is dat scholen moeten accepteren dat het onderwijs leerlingen niet stuurt in een specifieke richting (dat zou kwalificatie of

socialisatie zijn), en dat leerlingen daarbij soms andere keuzes maken dan voorzien. Dit sluit aan bij de visie die Gert Biesta (2014) in zijn boek *Het prachtige risico van onderwijs* uiteenzet en waar Verus zich de afgelopen jaren hard voor heeft gemaakt in het onderwijs en in de belangenbehartiging. Onderwijs is geen product in een economisch efficiënt proces dat gemanaged en in productiecijfers uitgedrukt kan worden, en geen onderneming waarin zo veel mogelijk risico uitgesloten wordt. Onderwijs is ook niet enkel socialisatie en disciplineren van een nieuwe generatie. Onderwijs is een gewenst en ‘prachtig risico’ dat bestaat uit de interactie tussen mensen waarvan de uitkomst niet vastligt. Deze visie op onderwijs vraagt een geheel andere benadering dan de benadering van meten en controleren die de laatste decennia de boventoon heeft gevoerd in het onderwijs. Vanuit scholen en vanuit Verus zelf vraagt het een stevige doordenking van wat deze visie op onderwijs van de onderwijspraktijk vraagt. Mede omdat Biesta aangeeft dat persoonsvorming ook niet losstaat van kwalificatie en socialisatie. Met andere woorden: een nadruk bij burgerschapsvorming op persoonsvorming kan aan de andere kant niet zonder een doordenking van de verhouding daarvan tot kennis, vaardigheden en attitudes die scholen

door middel van kwalificatie en socialisatie nastreven.

6.3 Christelijke identiteit en burgerschapsvorming

Sommige schoolleiders verbinden de doelen die zij stellen voor burgerschapsvorming expliciet met de christelijke identiteit van de school, bijvoorbeeld door de persoonsvormende doelen te relateren aan het belang dat het christelijk geloof hecht aan persoonlijke ontplooiing. Andere schoolleiders leggen deze verbinding impliciet, bijvoorbeeld door te stellen dat het schoolklimaat van omzien naar elkaar voortkomt uit de van oorsprong christelijke identiteit van de school.

Het zou goed zijn om te weten of dit voor docenten ook het geval is, of dat burgerschapsvorming en de christelijke identiteit van de school voor hen los van elkaar staan. Uit het onderzoek *Om Eigenheid en Openheid* (Bertram-Troost et al. 2015) blijkt dat de manier waarop docenten in het protestants-christelijk vo de christelijke identiteit beleven, verschilt van de toelichting die schoolleiders op de schoolidentiteit geven. Schoolleiders blijven dichter bij de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school waar docenten veelal spreken over hoe de christelijke identiteit daadwerkelijk beleefd en geleefd wordt. In het huidige onderzoek is gesproken met schoolleiders en met enkele docenten die betrokken zijn bij de vormgeving van en visievorming op burgerschapsvorming. Het zou kunnen dat de verbinding die schoolleiders leggen tussen burgerschapsvorming en de levensbeschouwelijke identiteit van de school, voor docenten dus minder aanwezig is. Voor het advieswerk over burgerschapsvorming is het van belang dat Verus niet alleen met schoolleiders spreekt, maar ook hoort hoe docenten tegen de verbinding tussen burgerschap

en identiteit aankijken.

Opvallend is verder dat zowel schoolleiders die de expliciete verbinding leggen als de schoolleiders die de impliciete verbinding leggen, aangeven dat de doelen en inhoud van burgerschapsvorming sterk gerelateerd zijn aan de levensbeschouwelijke schoolidentiteit en dat de Inspectie daarom niet verantwoordelijk is voor de kwaliteit hiervan. Dit idee leeft dus niet enkel bij scholen die de verbinding expliciet maken. Ook voor schoolleiders die de verbinding impliciet maken, is dit een punt van aandacht. Identiteit wordt door deze scholen dan vaak omschreven als 'wie de school wil zijn', de eigenheid van de school, en niet enkel als de christelijke identiteit. Scholen willen zelf verantwoordelijk zijn voor de vormgeving van wie ze zijn als school. Het aanreiken en ontwikkelen van taal zoals hierboven beschreven en het vervullen van de rol van critical friend zijn manieren waarop de Inspectie en ook Verus hieraan kunnen bijdragen.

6.4 Oproep tot vertrouwen in de kwaliteit van burgerschapsvorming

Schoolleiders doen in ons onderzoek een oproep aan de overheid en de samenleving tot vertrouwen in de uitvoering van de burgerschapsopdracht, ook al zijn de uitkomsten van burgerschapsvorming niet precies meetbaar.

Deze oproep tot vertrouwen past in een recente tendens in het onderwijs. Steeds vaker geven scholen aan dat zij zelf verantwoordelijk willen zijn voor het formuleren van de kwaliteit van het onderwijs in brede zin. Begin 2016 werd het wetsvoorstel Bisschop aangenomen in de Eerste Kamer (wetsvoorstel 33862). Dit wetsvoorstel stelt dat de rol van de Inspectie zich

moet beperken tot een oordeel over de wettelijke deugdelijkheidseisen en dat de formulering van de brede onderwijskwaliteit een taak van scholen zelf is. De indieners van het initiatiefwetsvoorstel stelden dat de overheid in toenemende mate het begrip 'kwaliteit' in het onderwijs is gaan gebruiken, zonder daarbij onderscheid te maken tussen deugdelijkheidseisen die een wettelijke basis hebben en opvattingen die geen wettelijke basis hebben en berusten op inzichten van de Inspectie. De genoemde wetswijziging houdt in dat scholen de verantwoordelijkheid waar ze om vragen, (terug)krijgen en dat zij worden uitgedaagd om hun eigen visie op onderwijskwaliteit in brede zin stevig neer te zetten (zie ook Verus digitale nieuwsbrief, 18 februari 2016). Burgerschapsvorming is daarvan een onderdeel en deze wetswijziging geeft daarmee gehoor aan de behoefte van schoolleiders om een eigen invulling te geven aan burgerschapsvorming als een zaak van de school en haar visie op goed onderwijs.

6.5 Alternatieve manieren van evaluatie van burgerschapsvorming

Scholen geven aan graag na te denken over manieren van evalueren van burgerschapsvorming die niet normeren en beperken, maar die de ontwikkelingen van leerlingen op het gebied van persoonsvorming en omgaan met anderen open evalueren. Er zijn in dit onderzoek mooie voorbeelden gegeven van manieren waarop scholen dit al doen. Als scholen zich hierop verder willen ontwikkelen, is het van belang dat zij het onderlinge gesprek over burgerschapsvorming met elkaar aangaan en nadenken over een schoolvisie hierop. *Good practices* van andere scholen kunnen helpen om de taal te vinden om hierover met elkaar te

spreken en elkaar hierop te bevragen (zie de Verus brochure *Aan de slag met burgerschap!*).

6.6 Belang pedagogische relatie voor burgerschapsvorming

De rol van de docent bij burgerschapsvorming is van groot belang. Docenten hebben als pedagoog een voorbeeldrol als het gaat om de waarde van gesprekken met leerlingen en om het vergroten van het wereldbeeld van leerlingen. Een pedagogische relatie waarin gesprekken en authenticiteit centraal staan, is daarom belangrijk voor burgerschapsvorming. Zonder de leerlingen te willen overtuigen, laat de docent zien hoe hij/zij zelf in het leven staat. De docent socialiseert de leerlingen niet in zijn/haar visie, maar stimuleert daardoor het kritisch denken en de persoonsvorming. In het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing zijn docenten reeds lang gewend aan dit aspect van hun docentrol. Een model dat in dit vakgebied vaak wordt toegepast voor de verschillende rollen van de docent, is dan ook goed toe te passen op het terrein van burgerschapsvorming. In dit model hebben docenten als pedagoog drie rollen, die congrueren met de drie doeldomeinen van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming):

Kenner

De leraar brengt om leerlingen te kwalificeren meerdere visies op en van levensbeschouwelijke en politieke tradities, culturen en maatschappelijke kwesties de klas binnen.

Voorbeeldrol

De leraar laat in zijn rol als opvoeder (socialisatie) op een toegankelijke en authentieke manier zien waar hij/zij zelf staat op levensbeschouwelijk en politiek terrein, in maatschappelijke en ethische

kwesties.

Vertolker

De leraar is in staat om leerlingen met elkaar in dialoog te brengen, in een klimaat van openheid, luisterbereidheid en leerbereidheid, om zo hun persoonsvorming te stimuleren.

6.7 Radicalisering nauwelijks genoemd

In de interviews komt het tegengaan van radicalisering niet of nauwelijks aan bod, terwijl het een van de aanleidingen was voor invoering van de *Wet bevordering actief burgerschap en sociale integratie* (zie paragraaf 2.1). De vraag is waardoor dit komt. Vanuit samenleving en politiek wordt hiervoor herhaaldelijk aandacht gevraagd en er is regelmatig aandacht voor het bespreken van moeilijke thema's, waaronder fundamentalisme en antimoslimisme, in de klas (Sijbers & Elfering 2015). Een verklaring kan zijn dat op de scholen die deelnamen aan het onderzoek, radicalisering van leerlingen geen acuut thema is of juist een te ingewikkeld thema vinden. Een andere verklaring kan zijn dat het signaleren van radicalisering voor scholen nog een relatief nieuw onderwerp is waardoor respondenten er niet direct aan denken om dit te noemen. Ook kan het zijn dat het feit dat het onderzoek door Verus werd uitgevoerd ervoor heeft gezorgd dat het thema 'radicalisering' niet direct bij de respondenten opkwam, omdat zij dit thema niet associëren met Verus. Tot slot vinden deze scholen mogelijk dat het signaleren en tegengaan van radicalisering geen primaire onderwijstaak is.

6.8 Zoeken naar harmonie in plaats van erkennen van verschil

De visies van de respondenten met betrekking tot het aspect van samenleven, zijn vooral gebaseerd

op het voorkomen van conflicten, overeenkomsten benoemen tussen mensen en het werken aan harmonieus samenleven.

Verus wijst daarnaast ook graag op het belang van het 'uithouden in verschil'. Hiermee bedoelen we dat er grote verschillen tussen mensen kunnen zijn die voor schuring en wrijving kunnen zorgen. Deze verschillen hoeven niet 'overwonnen' te worden, maar mogen er zijn zonder dat dat zorgt voor conflicten. 'Uithouden in verschil' betekent dat mensen, ondanks het feit dat ze het niet met elkaar eens zijn, elkaar wel erkennen in hun standpunt en daarvoor aandacht willen hebben (zie ook Swierstra & Tonkens 2009).

Het zou kunnen dat scholen het lastig vinden om deze verschillen en bijbehorende wrijving te benoemen. Daarbij komt dat het uitgaan van de overeenkomsten tussen bijvoorbeeld religies en culturen in het onderwijs de gewoonte is geweest. Toch denken wij dat het 'uithouden in verschil' een thema is dat in het onderwijs met de nodige zorgvuldigheid ter sprake gebracht kan worden, omdat de verschillen tussen mensen in onze samenleving groot zijn en deze verschillen ook in het publieke domein een rol spelen in de interactie tussen mensen.

LITERATUUR

Bakker, C. & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Bakker, D. den (2013). *Scholen met lef. Tien notities bij christelijk geïnspireerd onderwijs in een seculiere tijd*. Woerden: Verus (voorheen Besturenraad).

Bertram-Troost, G.D. et al. (2015). *Om Eigenheid en Openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.

Biesta, G.J.J. (2010). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.

Biesta, G.J.J. (2013). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Boersma, P. & Visser, T. (2009). *Burgerschapsvorming in het VMBO. De bijdrage van godsdienst/levensbeschouwing aan burgerschapsvorming*. Voorburg: Besturenraad.

Dam, G. ten et. al (2010). *Burgerschapscompetenties, de ontwikkeling van een meetinstrument. Pedagogische Studietoelichtingen* (87), 313-333.

Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W., & Miedema, S. (Eds.) (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen. [Educating pedagogically. The pedagogical task of teacher education]* Amsterdam, Netherlands: SWP

Dam, G. ten et al. (2006). *Burgerschap meten*. Rovict BV / Universiteit van Amsterdam.

Dekker, S. (2013). *Kamerbrief over burgerschap in het onderwijs* (16-12-2013).

Groot, I. de (2013). *Adolescents Democratic Engagement: A Qualitative Study into the Lived Citizenship of Adolescents in the Dutch Democratic Pluralist Society. Dissertation*. Utrecht: University of Humanistic Studies.

Gunsteren, H. van (1998). *A Theory of Citizenship. Organizing Plurality in Contemporary Democracy*. Boulder: Westview Press.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Toezicht op burgerschap en integratie door de Inspectie van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

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

Kole, J.J. & Ruyter, D.J. de (2011). 'Betrokken en bevlogen. Beroepsethiek en werkzame idealen van leerkrachten'. In: HJK 38 (5) 4-7.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit. [Education with pedagogical quality]* Zwolle, Netherlands: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Miedema, S. & Bertram-Troost, G.D. (2008). *Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands*. In: *British Journal of Religious Education* 30 (2) 123-132.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.

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

Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

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

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs 2032 Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform 2032.

Sijbers, R. et al. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

Swierstra, T. & Tonkens, E. (2009). 'Gebrek aan zelfrespect, orde en zingeving. Polarisatie als antwoord'. In: Raad voor maatschappelijke Ontwikkeling (red.). *Polarisatie. Bedreigend en verrijkend*. Amsterdam: SWP, 120-138.

Versteegt, I. & Maussen, M. (2011). *The Netherlands: Challenging Diversity in Education and School Life*. ACCEPT PLURALISM Research Project. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: Responding to the Challenges of the 21st Century in Europe European Commission. San Domenico di Fiesole: European University Institute.

Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

BIJLAGE 1

INTERVIEWLEIDRAAD BURGERSCHAPS- VORMING IN HET CHRISTELIJK VO⁴

Over de school en de populatie

- Wat is dit voor een school?
- Wat is kenmerkend voor uw school?
- Hoe beschrijft u de leerlingsamenstelling van deze school?
 - » sociaaleconomisch
 - » geloofsachtergrond
 - » etnische identiteit
- Kunt u iets vertellen over de levensbeschouwelijke identiteit van de school?

Idealen / Taken

Welke doelstelling hanteert deze school bij haar onderwijs / wat wilt u bereiken / wat wilt u leerlingen meegeven?

Burgerschapsvorming (BSV)

- Wat verstaat u onder BSV?
- Waaraan wilt u dat BSV bijdraagt?
- Kunt u toelichten welke doelstelling de school voor BSV heeft?
- Kunt u vertellen op welke wijze deze school uiting geeft aan de BSV van leerlingen? In welke lessen komt het naar voren, welke onderwerpen worden besproken, welke activiteiten?
- Organiseert de school activiteiten voor / met de buurt of regio in het kader van BSV? Denk bijvoorbeeld aan zorginstellingen, opruimdagen, kerk et cetera.
- (eventueel) Hoe zit het op deze school met de maatschappelijke stage?
- Hoe is BSV voor u verbonden met de identiteit van uw school?
- Hoe verwacht u dat docenten de inhoud en wijze waarop zij burgerschapsvorming / activiteiten op dat gebied, relateren aan de identiteit van de school? Hoe brengen ze dit tot uiting?
- Welke rol ziet u voor de school in de samenleving?
- Kunt u een voorbeeld noemen van een uiting van BSV bij u op school waar u trots op was?

Evaluatie van BSV

- Wat is uw mening over het evalueren van BSV?
- Vindt er een bepaalde vorm van evaluatie van BSV plaats op uw school?
- In welke vorm gebeurt dat? / Hoe zou evaluatie eruit moeten zien?
- Maakt u gebruik van bestaande instrumenten? Kent u ze (Burgerschap Meten ROVICT)? Wat vindt u van de vorm van deze instrumenten (vragenlijst, aankruisen)?
- Hoe ziet u de rol van de Inspectie voor het evalueren van BSV?
- Hebt u ervaring met de Inspectie op het gebied van BSV? Hoe?
- Waar zou u op het gebied van evaluatie van BSV behoefte aan hebben?
- Wat vindt u ervan dat Verus na wil denken over een brede invulling van burgerschapsvorming en een manier van evalueren die daarbij past, in samenwerking met schoolleiders / burgerschapsdeskundigen?

4. Een deel van de vragen is gebaseerd op de vragenlijst zoals gebruikt in het onderzoek *Om Eigenheid en Openheid* door G.D. Bertram-Troost et al. (2015).

BIJLAGE 2

KENMERKEN VAN DE SCHOLEN

School	Grootte	Locatie	Schooltype	Denominatie	Levensbeschouwelijke achtergrond leerlingpopulatie
A	1.200	dorp, midden land	mavo, havo, vwo	pc	Een school met weinig allochtone leerlingen. Ongeveer de helft van de leerlingen kiest voor de christelijke achtergrond.
B	800	grote stad, Randstad	havo, vwo	interconfessioneel	Vooral Marokkaanse en Turkse leerlingen, veelal islamitisch.
C	1.500	middelgrote stad, het midden van het land	vmbo, havo, vwo	pc, omschrijft zichzelf als christelijk en niet per se als protestants	Een school met nauwelijks allochtone leerlingen. Ongeveer 20% een pc-achtergrond.
D	1.100	middelgrote stad, het midden van het land	praktijkonderwijs, vmbo, mavo	pc	Van de leerlingen op vmbo-basis en -kader is 15-20% kerkelijk betrokken (rk en gehele breedte pc). Groot deel randkerkelijk, niet-kerkelijk of moslim. Op vmbo-t is 25-30% kerkelijk betrokken, rest randkerkelijk of niet-kerkelijk. Weinig moslims.
E	900	grote stad, Randstad	mavo, havo, vwo	reformatorisch	Alle leerlingen komen uit reformatorische kerken (Protestantse Kerk Nederland (PKN) met gereformeerde grondslag, Hersteld Hervormde Kerk, Christelijk Gereformeerde Kerk, Gereformeerde Gemeente, Gereformeerde Gemeente in Nederland).
F	1.400	dorp, zuiden van het land	vmbo-t, havo, vwo	pc	Volle breedte van protestants Nederland vertegenwoordigd op de school.
G	400	grote stad, oosten van het land	praktijkonderwijs en vmbo	interconfessioneel	Ongeveer 75% van de leerlingen heeft een islamitische achtergrond.
H	1.300	grote stad, oosten van het land	mavo, havo, atheneum	pc	Een minderheid van de leerlingen is christelijk kerkelijk betrokken. Weinig allochtone leerlingen.

I	2.100	grote stad, oosten van het land	vmbo, havo, vwo	gereformeerd	Alle leerlingen zijn kerkelijk betrokken (gereformeerd, PKN).
J	1.200	grote stad, oosten van het land	mavo, havo, vwo	pc	Diverse leerlingpopulatie: rk, pc en niet-religieus. Weinig allochtone leerlingen.
K	1.200	grote stad, oosten van het land	havo, vwo	interconfessioneel	Gemengde populatie: christelijk, niet-kerkelijk betrokken en een islamitische minderheid.
L	1.600	grote stad, zuiden van het land	mavo, havo, vwo	pc	De meeste leerlingen zijn rk of niet-kerkelijk betrokken, kleine 10% heeft een pc-achtergrond.
M	1.000	grote stad, zuiden van het land	havo, vwo	pc	Ongeveer 30% van de leerlingen heeft een pc-achtergrond, verder een gemengde populatie.
N	4.000	middelgrote stad, Randstad	vmbo, mavo, havo, vwo	pc	Gemengde school: christelijk en niet-christelijk. Op havo-vwo weinig allochtone leerlingen.
O	1.200	grote stad, midden van het land	mavo, havo, vwo	pc	Diverse populatie: leerlingen met een pc-achtergrond (niet altijd kerkelijk-betrokken), islamitische of joodse achtergrond of leerlingen die van huis uit weinig meekrijgen op het gebied van geloof.
P	1.300	kleine stad, noorden van het land	mavo, havo, vwo	pc	Diverse populatie: sommige leerlingen kerkelijk betrokken, sommige niet, sommige islamitisch.



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

Houttuinlaan 5b, 3447 GM Woerden | Postbus 381, 3440 AJ Woerden
T 0348 74 44 44 | F 0348 41 14 56 | info@verus.nl | www.verus.nl