



Tot nut van 't algemeen

Over onderwijs en maatschappelijke
verantwoordelijkheid

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Tot nut van 't algemeen

Over onderwijs en maatschappelijke
verantwoordelijkheid

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Colofon

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteur Hans Hooghoff

Met dank aan Jeroen Bron, Wilmad Kuiper, Jos Letschert, Nienke Nieveen,
Alfons Timmerhuis, Annette Thijs, Jessica van der Veen

Vormgeving en productie SLO

SLO
secretariaat O&A/MT
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 666
Internet: www.slo.nl
E-mail: oa-mt@slo.nl

AN 7.0000.318

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	6
1. School en maatschappelijke opdracht	10
1.1 Aanspraken	11
1.2 Begripsverheldering	12
1.3 Kwalificeren en socialiseren	13
1.4 Maatschappelijke taak en druk	14
1.5 Actief burgerschap	17
1.6 Afwegingen	22
1.7 Discussie	25
2. Maatschappelijke thema's en leerplanontwikkeling	28
2.1 Bij de tijd blijven	29
2.2 Educaties op school	30
2.3 Leerplanvragen	31
2.4 Plaats in het onderwijsprogramma	33
2.5 Drie onderwijsprojecten in retro	36
2.6 Bevindingen	42
3. Naar een samenhangend curriculumraamwerk	44
3.1 Wat willen we leerlingen meegeven?	45
3.2 Tijd voor een samenhangend curriculumraamwerk	46
3.3 Curriculumhervormingen in Engeland en Schotland	48
3.4 Slotakkoord	52
Literatuur	54

Voorwoord

Over wat leerlingen moeten leren in het onderwijs, lopen de meningen nogal uiteen. Tal van belangengroeperingen menen daarop aanspraak te kunnen maken: ouders, leerlingen, leraren, hoger onderwijs, bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en natuurlijk de politiek. Ieder met eigen overwegingen om bepaalde doelen en inhoud en noodzakelijk, gewenst en relevant te vinden. De neiging bestaat om hoge verwachtingen van de school te hebben als het gaat om het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. Dit legt een grote druk op de school en het leerplan. De vraag is echter in hoeverre het onderwijs en leraren mogen worden aangesproken op het oplossen van problemen.

De samenleving verlangt van het onderwijs cognitieve en sociale opbrengsten. Dat betekent ook dat leerlingen moeten worden voorbereid op een adequate deelname aan een pluralistische democratie. Onderwijs heeft een maatschappelijke verantwoordelijkheid, die naar verwachting niet kleiner zal worden. De school kan immers niet aan de samenleving voorbij gaan. Daarvoor is het appèl te groot. Sociale competenties en actieve participatie zijn van toenemend belang. Aandacht voor socialisering is dan ook al geruime tijd onderdeel van overheidsbeleid.

Ruim 32 jaar vormden leerplanaspecten van maatschappelijke vraagstukken de rode draad in de loopbaan van Hans Hooghoff. Eerst als vakinhoudelijk medewerker maatschappijleer, later als manager van de unit Maatschappelijke Thema's. In deze met rijke en talrijke ervaringen doorspekte afscheidspublicatie blikt Hans terug op de relatie tussen maatschappelijke thema's en het leerplan en roept hij op tot een brede discussie over een integrale onderwijsvisie op het funderend onderwijs. Met als uitkomst een meer samenhangend geheel van toekomstgerichte kerncompetenties.

Hij pleit voor een samenhangend curriculumraamwerk, waarin de kwalificatie- en de socialisatiefunctie van het onderwijs meer met elkaar in balans zijn en het onderwijs een duidelijk afgebakend speelveld krijgt voor het kritische en creatief leren omgaan met maatschappelijke kwesties.

Wilma Kuiper

Manager afdeling Onderzoek & Advies

SLO

Samenvatting

Er komt nogal wat af op het onderwijs, tegenwoordig. Je hoeft de krant maar open te slaan. Allerlei maatschappelijke vraagstukken worden op het bord van de school gelegd. Te dikke kinderen, kinderrechten, jongeren en schulden, alcoholmisbruik. Jongeren zijn een belangrijke doelgroep voor iedereen die zijn boodschap kwijt wil. Daarom wordt het onderwijs meer en meer dé brievenbus om jonge burgers te bereiken.

De neiging bestaat om hoge verwachtingen van de school te hebben als het gaat om het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. Dit legt een grote druk op de school en het leerplan. De vraag is in hoeverre het onderwijs mag worden aangesproken op het realiseren van maatschappelijke doelstellingen. De beschikbare lestijd is al overbezet, terwijl het gevaar dreigt van versnippering, oppervlakkigheid en gebrek aan samenhang.

De samenleving verlangt van de school dat ze de leerlingen kwalificeert voor een zelfstandig bestaan en socialiseert als burger. Dat betekent naast het aanleren van basisvaardigheden als taal en rekenen, leerlingen voorbereiden op een volwaardige deelname aan de samenleving, door aandacht voor normen en waarden, het kunnen omgaan met religieuze en culturele verschillen tussen mensen en de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Socialiseren en kwalificeren zijn de twee hoofddoelen van het onderwijs. Scholen mogen zelf weten hoe ze beide doelen op een evenwichtige wijze in het onderwijsprogramma tot hun recht laten komen.

De roep om vermaatschappelijking van het onderwijs in Nederland is niet van vandaag of gisteren. Sinds het eind van de jaren zestig hebben allerlei belangengroeperingen de aandacht van het onderwijs gevraagd voor hun maatschappelijke onderwerpen. Het is gebruikelijk geworden om die te betitelen als 'educaties'. Zo spreekt men bijvoorbeeld van ontwikkelingseducatie, financiële educatie en watereducatie. Het zijn vormings- of beter nog 'Bildungs'-programma's over maatschappelijke thema's. De afgelopen 25 jaar is van het onderwijs aandacht gevraagd voor een groot aantal educaties en heeft SLO leerplanvoorbeelden en handreikingen ontwikkeld voor inbedding in het reguliere lesprogramma. Een paar voorbeelden zijn ontwikkelingssamenwerking, natuur en milieu, 400 jaar VOC, antiracisme, militaire veteranen en vredesmissies, 400 jaar Michiel de Ruyter.

Het hangt van verschillende factoren af of een maatschappelijk thema een blijvende plaats in het onderwijs krijgt. Wordt het genoemd in de kerndoelen? Is er draagvlak voor? Willen uitgeverij het opnemen in schoolboeken? Kan het in meer vakken worden geïntegreerd? En de belangrijkste vraag: wat wil de leraar? Een aantal thema's heeft inderdaad een vaste plek in het onderwijs gekregen. Zo is gezond gedrag opgenomen in

de Wet Primair Onderwijs en zijn techniek, ontwikkelingseducatie, natuur-, milieu- en verkeerseducatie ingebed in kerndoelen en examenprogramma's. Een bijzondere positie is er voor burgerschapsvorming, dat bij wet verplicht gesteld is.

Deze publicatie gaat over de relatie tussen maatschappelijke thema's en het leerplan. Wat kunnen we leren van leerplanprojecten over maatschappelijke thema's? Pleitbezorgers van maatschappelijke onderwerpen willen vaak te veel en luisteren onvoldoende naar wat scholen en leerkrachten willen. Actieve participatie van de docent is van begin af aan het vliegwiel van elk ontwerpproject. Belangrijk advies: maak als school keuzes. Lang niet alles kan. Er zijn grenzen. Zeker als het gaat om een gewenste gedragsverandering.

Kernvraag voor de overheid is: welke gemeenschappelijke onderwijsdoelen willen we realiseren? Anders gezegd, hoe kunnen we de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie van het onderwijs op een meer uitgewogen manier met elkaar in verband brengen? In plaats van voortdurend te zoeken naar deeloplossingen zou de beleidsagenda zich moeten richten op het ontwikkelen van een integrale onderwijsvisie en een curriculumraamwerk dat waarborgen biedt tegen overladenheid, versnippering, overlap, 'patchwork' en de voortdurende claims van belanghebbenden.

Met een samenhangend curriculumraamwerk, waarin de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie van het onderwijs meer met elkaar in balans zijn, krijgt het onderwijs een duidelijk afgebakend speelveld voor leren omgaan met allerlei vragen uit de samenleving. Op basis van een dergelijk kader kan een selectie van maatschappelijke thema's een meer duurzame positie krijgen in een landelijk raamwerk.

Als reactie op de tegenvallende PISA-klassering heeft de overheid het *Actieplan Beter Presteren* uitgebracht. Dat zal moeten leiden tot betere prestaties onder leerlingen. Onder meer door in het basiscurriculum van primair en voortgezet onderwijs meer nadruk te leggen op de kernvakken Nederlands, Engels, wiskunde en natuurwetenschappen. De Onderwijsraad heeft in het voorjaar van 2011 een advies uitgebracht over de vraag wat eigentijdse vorming in de hedendaagse onderwijspraktijk precies inhoudt en wat daarvoor nodig is. Geen beter moment om te koersen op een inspirerend curriculumraamwerk, waarin de basiscompetenties en de maatschappelijke oriëntatie met elkaar in evenwicht zijn.

Er ligt voor SLO op dit vlak een proactieve taak. Niet om voor te schrijven hoe het moet, maar om in samenspraak met partners te komen tot een breed maatschappelijk discours over een samenhangend geheel van toekomstgerichte kerncompetenties. Want de school heeft wel degelijk een maatschappelijke opdracht.

1. School en maatschappelijke opdracht

1.1 Aanspraken

Het onderwijs wordt steeds vaker aangesproken op allerhande maatschappelijke vraagstukken. Bijna elke dag staan in de krant of op internet wel nieuwe initiatieven die er op gericht zijn om de school bij de tijd te houden. Overgewicht, milieu, herdenkingen, schulden, mensenrechten, actief burgerschap... Het onderwijs wordt meer en meer dé brievenbus om alle jonge burgers te bereiken en is daarmee een aantrekkelijk doelwit voor iedereen die maatschappelijke belangen behartigd wil zien. Tegelijkertijd staan op dit moment rekenen en taal met stip op de onderwijsagenda. Juist van het onderwijs wordt veel verwacht, omdat het geldt als één van de weinige socialiserende instituties die niet aan vanzelfsprekendheid hebben ingeboet en waar alle jongeren mee in aanraking komen

Maar een schoolweek telt niet meer dan dertig lessen. Dat betekent dat je als school moet kiezen. Wat hoort wel en wat niet tot de maatschappelijke opdracht van de school? Hoe voorkom je dat het curriculum een potpourri wordt? Wat willen we de leerlingen meegeven aan sociaal-maatschappelijke vorming? In hoeverre kan de school invloed uitoefenen op het denken en doen van leerlingen? Wordt de school niet al te veel een zorginstelling? Waar sta ik voor als leerkracht en hoe maak ik dat waar?

Socialisatie is een belangrijke functie van het onderwijs. Deze functie zal naar verwachting van overheidswege alleen maar meer aandacht en sturing krijgen. De overheid ziet de vorming van jonge burgers als een uitgelezen mogelijkheid om iets te doen tegen non-participatie, afnemende cohesie, extremisme en geweld. Sinds 2006 is het onderwijs ook verplicht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie en houdt de inspectie toezicht op de uitvoering.

Opvoeding gebeurde altijd al op school. Deels impliciet door onbewust voorbeeldgedrag, deels expliciet door bewust voorbeeldgedrag, bewuste aandacht voor vorming, waarden, normen, sociaal gedrag en reflectie. Deels persoonlijk, op basis van eigen opvattingen, waarden en normen van de leerkracht, deels collectief, door de missie van de school en de vormingsdoelen gesteld door school, bestuur, ouders en overheid.

Behoeften en wensen van de samenleving, hoe legitiem ze ook zijn, zetten het leerplan onder grote druk. De beschikbare lestijd is al ontoereikend, terwijl bovendien het gevaar van versnippering en gebrek aan samenhang in het onderwijsaanbod dreigt. Hoe kan de school vanuit de eigen levensbeschouwelijke identiteit en verantwoordelijkheid inspelen op maatschappelijke claims? Daarvoor is het noodzakelijk dat zorgvuldig wordt afgewogen welke vragen vanuit een veranderende pluriforme samenleving een antwoord behoeven en kunnen krijgen binnen het lesprogramma. Rekening houdend met de context en cultuur van de school, de leerlingenpopulatie, de ouders en de haalbaarheid.

De Onderwijsraad (2008) stelt zich daarbij de vraag wat de kansen en risico's zijn voor het uitoefenen van de functies van onderwijs en welke rol de rijksoverheid daarbij heeft. De raad hoopt daarmee ook het debat over de inrichting van het onderwijs zelf te voeden. Immers, vooral in de praktijk van het onderwijs is de vraag actueel, hoe scholen moeten reageren op maatschappelijke ontwikkelingen? Meegaan met de gesignaleerde trends of juist tegenwicht bieden?

Sociale competenties zijn nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij en op school, zowel voor de omgang met medeleerlingen en de leerkracht als voor het volgen van onderwijs. Leerlingen worden zo voorbereid op een maatschappij waarin steeds meer een beroep wordt gedaan op sociale vaardigheden.

1.2 Begripsverheldering

Socialisatie is een breed begrip dat aan de basis ligt van de sociologie als wetenschap (Peschar & Wesselingh, 1995). Dat betekent: leerlingen voorbereiden op een volwaardige deelname aan de samenleving, door aandacht voor normen en waarden, het kunnen omgaan met religieuze en culturele verschillen tussen mensen en de ontwikkeling van sociale vaardigheden, waarmee tegelijkertijd sociale cohesie wordt bevorderd. Socialisatie is het proces waarbij iemand, bewust en onbewust, de waarden, normen en andere cultuurkenmerken van zijn groep krijgt aangeleerd. Het maakt deel uit van de opvoeding (ingelijfd worden in de maatschappij om hierin te functioneren). Anders gezegd: socialisatie is het eigen maken van gewoontes en gebruiken van bepaalde groepen en cultuur overbrengen van de ene generatie naar de andere.

De overheid sluit hier nauw bij aan. Er kan onderscheid worden gemaakt tussen twee verschillende niveaus van socialisatie: de primaire socialisatie, waarbij gekeken wordt naar het proces dat plaatsvindt in een gezin en secundaire socialisatie, waarbij het gaat om het proces dat bijvoorbeeld op school en bij vrienden plaatsvindt. De indruk bestaat dat er sprake is van een accentverschuiving van primaire naar secundaire socialisatie.

De socialisatiefunctie van het onderwijs vormt de laatste jaren onderdeel van het concept 'burgerschap in het onderwijs'. Uitgangspunt is een brede invulling van het begrip burgerschap. Burgerschap werd een aantal eeuwen geleden gebruikt om aan te duiden dat iemand een inwoner was van een stad. Later is het begrip gebruikt om een inwoner van een land aan te duiden. Tegenwoordig heeft burgerschap een meer emotionele betekenis: je thuis voelen in de buurt/stad/land waar je woont.

De socialisatiefunctie verwijst naar een van de twee kanten van het begrip burgerschap, de 'sociale' kant naast de 'democratische' kant: democratisch burgerschap. Bij de sociale

opvatting wordt het begrip vaak ingevuld met sociale competenties. Fatsoenlijk gedrag lijkt minder vanzelfsprekend dan vroeger het geval was. De verruwing van de samenleving, het gebrek aan waarden en normen en het 'gat in de opvoeding' worden als oorzaak aangewezen. Sociale competenties zijn nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij en op school, zowel voor de omgang met medeleerlingen en de leerkracht als voor het volgen van onderwijs. Leerlingen moeten meer samenwerken in de klas, maar ook zelfstandig kunnen werken. Dat vraagt om sociale competenties. Leerlingen worden zo voorbereid op een maatschappij waarin steeds meer een beroep wordt gedaan op sociale vaardigheden.

1.3 Kwalificeren en socialiseren

Het Nederlandse onderwijsveld wordt momenteel geconfronteerd met twee trends die lastig te verenigen zijn binnen één schoolprogramma. Zo is het onderwijsbeleid gericht op het vergroten van de opbrengst van scholen, vooral voor de basisvaardigheden.

In de kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs (OCW, 2007, pag. 1) lezen we bijvoorbeeld het volgende: "In deze agenda staat het verbeteren van taal- en rekenprestaties van kinderen op de eerste plaats, want deze basisvaardigheden zijn onmisbaar voor het succes van kinderen in andere vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en in de maatschappij."

Het vergroten van de opbrengstgerichtheid heeft alles te maken met de kwalificatiefunctie van de school. De overheid definieert dit als zorgen dat leerlingen en studenten hun talenten maximaal kunnen ontplooiën en zorgen dat het onderwijs hen voorbereidt op een passende situatie op de arbeidsmarkt. Deze functie staat naast de socialisatiefunctie die door OCW eveneens als belangrijk wordt gezien.

De socialisatiefunctie maakt deel uit van wat de maatschappelijke opdracht van de school wordt genoemd. De maatschappelijke opdracht omvat verschillende aspecten, waaronder aandacht voor normen en waarden, burgerschap en diversiteit, maar ook het signaleren van kindermishandeling.

Er worden vanuit allerlei maatschappelijke sectoren voortdurend nieuwe eisen en wensen op het bord van de scholen gedeponeerd. Deze vinden hun oorsprong in zeer uiteenlopende maatschappelijke kwesties (milieu, overgewicht, schuldenproblematiek, mensenrechten, actief burgerschap, homo-educatie, cultureel erfgoed), maar ook in allerlei verwachtingen over de invloed die meer aandacht op school voor bijvoorbeeld Europa of de taakverdeling tussen mannen en vrouwen, zou genereren. Tegelijkertijd is er ook een flinke druk om de leerlingprestaties te verbeteren. Hoewel Nederland bij internationaal vergelijkend onderzoek nog steeds hoog scoort in vergelijking tot andere westerse landen, is ons land wel een

aantal stapjes op de ladder gedaald. Dat wordt als een verontrustend signaal opgepakt en de overheid reageert met een flinke nadruk op het vergroten van de opbrengsten.

De Commissie Evaluatie Basisonderwijs constateerde in 1994 dat het basisonderwijs meer zorggericht dan opbrengstgericht is. De commissie stelde vast dat de opbrengsten van het basisonderwijs, uitgedrukt in leerresultaten, op belangrijke onderdelen sterk verbeterd zouden kunnen worden. Volgens de Commissie was er in het basisonderwijs te weinig sprake van een opbrengstgerichte cultuur. De Onderwijsraad (2007a) constateert in 2007 eveneens dat er in het basisonderwijs sprake is van onderpresteren. De raad adviseert heldere doelen te stellen en gerichte toetsinstrumenten te benutten om de doelen te bereiken.

Voor scholen is het een lastige opgave om beide doelen, kwalificeren en socialiseren, op een evenwichtige wijze in het onderwijsprogramma tot recht te laten komen. Scholen moeten zich over de opbrengsten verantwoorden aan de Inspectie. Het gaat dan in het bijzonder om de meetbare doelen, zoals bij taal en rekenen. Deze eis zorgt ervoor dat veel scholen de prioriteit bij de kwalificatiefunctie leggen. Bij het openbaar maken van inspectierapporten en opbrengsten is het immers dat waar de school ook door ouders op 'afgerekend' kan worden.

1.4 Maatschappelijke taak en druk

1.4.1 Opkomst van burgerschap

De nieuwe eeuw is turbulent begonnen. Internationaal springen de aanslag op de WTC-torens en daarna de oorlog tegen terrorisme in het oog en in eigen land zijn we opgeschrikt door de politiek gekleurde moorden op Pim Fortuyn en Theo van Gogh. Ze hebben geleid tot gevoelens van onvrede en onzekerheid. Er wordt soms openlijk getwijfeld aan de mogelijkheden voor een gezonde multiculturele samenleving. Bepaalde politieke groeperingen zijn hard gegroeid en zetten zich af tegen bepaalde groepen (nieuwe) Nederlanders. De bodem onder sociale cohesie lijkt weggeslagen.

Hurenkamp en Tonkens (2008) stellen dat de opkomst van burgerschap als middel om maatschappelijke spanningen te beslechten, is gericht op sociale samenhang, fatsoen, maatschappelijke verantwoordelijkheid en verdraagzaamheid. Politieke emancipatie, democratische competenties en conflictbeslechting spelen daarin een ondergeschikte rol.

Er is in het eerste decennium van de nieuwe eeuw veel geschreven over hoe de multiculturele samenleving gered moet worden. De overheid richt haar pijlen op het onderwijs. In 2005 zijn de Eerste en Tweede Kamer akkoord gegaan met het wetsvoorstel 'bevordering actief burgerschap en sociale integratie'. Het onderwijs dient nu expliciet aandacht te

besteden aan de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie. Uit de memorie van toelichting wordt duidelijk dat de minister er belang aan hecht dat sociale binding in de samenleving niet verder afneemt, maar juist toeneemt. De opname van burgerschap in de onderwijswet is het resultaat van een proces van beleidsontwikkeling dat enkele jaren in beslag heeft genomen.

1.4.2 Wettelijke taken en eigen verantwoordelijkheid scholen

Bronneman-Helmers en Zeijl (2008) hebben een helder overzicht gemaakt van de Nederlandse ontwikkelingen in de socialisatiefunctie met een focus op burgerschap. Een deel van de socialisatiefunctie is in de loop van de jaren wettelijk vastgelegd. Wat betreft de educatieve inhoud gaat het daarbij vooral om:

- maatschappijleer (vo);
- actief burgerschap en sociale integratie binnen po en vo;
- maatschappelijke stage (vo).

Afgezien van het vak maatschappijleer wordt aan de scholen veel ruimte gelaten voor eigen visievorming, invulling en vormgeving. Nederland kent hierbij een relatief beperkte wettelijke regulering, vergeleken met bijvoorbeeld Engeland, waar burgerschap vrij gedetailleerd is uitgewerkt in een curriculum voor de vier *key stages*. Het Engelse nationale curriculum kan onderverdeeld worden in het curriculum voor po (*key stages 1 & 2*) en het curriculum voor vo (*key stages 3 & 4*). Voor iedere *key stage* zijn er bijpassende leerdoelen en tests. De Nederlandse terughoudendheid komt waarschijnlijk vooral voort uit de traditie van onderwijsvrijheid. Overigens ziet de inspectie wel degelijk toe op de socialisatietaken van de scholen, teneinde vrijblijvendheid te voorkomen.

1.4.3 Onderwijsraad

In diverse adviezen van de Onderwijsraad (2005a; 2005b; 2007b) komt de gedachte naar voren dat de school een taak heeft voor de sociale vorming, die een belangrijk deel uitmaakt van de opvoeding van kinderen en jongeren. De raad werkt de sociale rol van de school ('samen leren leven') uit in vier thema's: burgerschapsvorming, samenwerking tussen ouders/jongeren/school, het beheersen van segregatie en de ontwikkeling van een verbindende schoolcultuur.

Wat de school wel of niet tot haar taak moet rekenen is volgens de raad een thema waarover scholen meer met de ouders moeten communiceren door de contacten te intensiveren, zodat een grotere bijdrage kan worden geleverd aan de sociale vorming van leerlingen. Daarnaast kan de school zorgen voor voldoende gezamenlijke activiteiten voor leerlingen en de versterking van hun sociale netwerken (onder andere via *peer coaching* en *mentoring*). De raad ziet het beheersen van segregatie als een belangrijk onderdeel van de sociale rol van de school.

De raad spreekt zich ten slotte uit over een verbindende schoolcultuur. 'Samen leren leven' heeft voor scholen met een multi-etnische leerlingenpopulatie een bijzondere betekenis. De raad stelt vast dat gemengde scholen succesvol een 'wij-gevoel' kunnen creëren als zij een visie formuleren op het karakter van de school. Op basis hiervan ontstaat één schoolbeeld, dat de school uitdraagt naar samenwerkingspartners, ouders en andere betrokkenen. De raad beschrijft drie routes die scholen kunnen volgen op weg naar een verbindende schoolcultuur. Ook adviseert hij het streven naar een dergelijke cultuur te zien als onderdeel van burgerschapsvorming. De overheid is het met de raad eens dat scholen een visie horen te hebben op hun schoolcultuur en bijbehorende activiteiten moeten ontplooien, maar stelt dat de Wet op actief burgerschap daarvoor voldoende handvatten biedt. De Onderwijsraad (2007c) onderscheidt drie hoofdfuncties voor het onderwijs: kwalificatie, selectie/allocation en socialisatie. De raad stelt dat de socialisatiefunctie, in ieder geval in theorie, een steeds grotere plaats inneemt. De maatschappij verwacht veel van het onderwijs, omdat het geldt als een van de weinige socialiserende instituties die niet aan vanzelfsprekendheid hebben ingeboet. Door de leerplicht komen alle jongeren hiermee in aanraking.

1.4.4 Ouders en opvoeden

Schoolleiders noemen vooral de ouders zelf - meer nog dan de politiek - als de partij die meer moet worden aangesproken. Dat is voor wat betreft 'christelijke' schoolleiders niet zo vreemd. Juist zij zien vanouds de ouders als de verantwoordelijken, niet de meer onpersoonlijke samenleving (Boersma, 2010). De door hen ervaren 'afwezigheid' van ouders in opvoedingszaken, is niet alleen te wijten aan onmacht of laksheid van ouders. Het is sowieso voor ouders van jongeren vanaf twaalf jaar moeilijk om de leefwereld van hun kinderen te kennen en er deel aan te hebben. En de school die tot die leefwereld behoort, nodigt ouders wel uit voor gespreksavonden, maar verplicht hen daartoe niet.

Commitment tussen school en ouders is te versterken door van ouders te vragen om zich intensief met de schoolontwikkeling van hun kinderen in te laten. De Onderwijsraad heeft onlangs ook suggesties gedaan om de ouders meer bij te school te betrekken. De raad gaat uit van het bevorderen van de motivatie van ouders daartoe.

Als we in aanmerking nemen dat de geënquêteerde schoolleiders (Boersma, 2010) juist de afwezigheid van ouders als een veelvuldig probleem benoemen, dan is het de vraag of er niet een krachtiger beroep op betrokkenheid moet worden gedaan. Ouders moeten dan verplicht worden om zich regelmatig in de school te laten zien. En dan niet zozeer om aan de school iets bij te dragen in een soort ouderverband, maar om de verantwoordelijkheid voor de leerontwikkeling van hun kinderen met de school te delen. Hoewel de schoolleiders weinig voelen voor opvoedingsondersteuning, zou juist die noemer wel eens kunnen leiden tot een beter samenspel tussen school en ouders als het om opvoedingsvraagstukken gaat.

1.5 Actief burgerschap

1.5.1 Visie van onderzoekers

Leenders, Veugelers en De Kat (2007) bieden een bruikbaar kader om de ontwikkeling in het denken over socialisatie in de afgelopen 150 jaar te abstraheren. Zij stellen vast dat er in het onderwijs steevast drie clusters opvoedingsdoelen voorkomen, gericht op aanpassing en disciplineren, op zelfstandigheid en kritische meningsvorming en op sociale betrokkenheid. Deze clusters blijken volgens een duidelijk patroon gerelateerd te worden aan drie typen burgerschap waarop men de vorming kan richten:

- Aanpassingsgericht burgerschap, met een accent op aanpassing en sociale betrokkenheid.
- Individualistisch burgerschap, met een accent op aanpassing en zelfstandigheid plus kritische meningsvorming.
- Kritisch-democratisch burgerschap, met een accent op zelfstandigheid plus kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid.

Biesta (2007) heeft kritiek op het leggen van de verantwoordelijkheid voor het democratievraagstuk bij de scholen en de aanpak van de crisis in de democratie met pedagogische strategieën die individuen moeten omvormen tot 'goede' democratische burgers. Als alternatief presenteert hij het idee van de burgerschool (= een leerplaats voor democratie).

Burgerschapsleren is volgens Biesta noch met de kwalificatiefunctie, noch met de socialisatiefunctie van het onderwijs te verbinden maar heeft een eigen logica.

De kritiek van Biesta op vooronderstellingen van het hedendaagse burgerschapsonderwijs is gericht op de benadering van jongeren als individu en op de kennis, vaardigheden en houdingen van de individuele, te 'produceren' burgers. Hierdoor wordt het idee van democratisch burgerschap geïndividualiseerd en statisch gemaakt. De vooronderstelling is dat als de democratische burger eenmaal 'geproduceerd' is, de democratie gegarandeerd is. Maar de democratie is gekoppeld aan een dynamische, lerende gemeenschap.

Biesta spreekt in dit verband over het leren van 'burgerschap-als-uitkomst'. Het gaat hier volgens hem om een statische opvatting, waarbij burgerschap wordt beschouwd als de uitkomst van een ontwikkelings- en opvoedingstraject. In dat geval wordt burgerschap vooral vanuit een instrumentele visie op de rol van opvoeding en onderwijs opgevat. De belangrijkste vraag die daarbij wordt gesteld is hoe op de meest effectieve en efficiënte manier bepaalde kennisinhouden en vaardigheden kunnen worden bijgebracht aan diverse groepen mensen. Leren van burgerschap wordt dan herleid tot een soort 'productieproces' waarbij burgerschap moet worden gecreëerd.

Hurenkamp en Tonkens (2008) hebben onderzoek gedaan naar wat burgers zelf van burgerschap denken. Zij vragen zich af of burgerschap een bindmiddel of juist een splijtzwam

is. Zij belichten drie maatschappelijke verschijnselen die de achtergrond vormen van het opkomen van burgerschap: globalisering, individualisering en democratisering.

De burgers in het onderzoek hebben een aantal zaken gemeen. Ze delen een neutrale, niet afwijzende houding ten aanzien van het concept burgerschap. Ze leggen een grotere nadruk op plichten dan op rechten, en op sociaal burgerschap dan op politiek burgerschap. Burgers denken eerder aan meedoen dan aan meepraten.

De conclusie uit het onderzoek van Hurenkamp en Tonkens luidt dat lokaal burgerschap bindt en nationaal burgerschap slijt. Autochtone burgers geven meer om Nederlander-schap dan om lokale identiteit en burgers met een migratieachtergrond hechten meer aan lokaal dan aan nationaal burgerschap. Veel burgers, zowel autochtonen als allochtonen, willen graag iets bijdragen aan de samenleving. Burgers reageren op frustrerende ervaringen eerder met terugtrekken in de eigen gemeenschap dan met uitpraten. Anders gezegd: burgers dringen sterker aan op de ontwikkeling van sociaal burgerschap dan op politiek burgerschap.

In een internationaal vergelijkende studie (Kerr & Nelson, 2006) wordt gesteld dat actief burgerschap:

- gerelateerd is aan veranderende opvattingen over burgerschap en het onderwijs daar over;
- gekoppeld is aan meer participerende vormen van burgerschap;
- gericht is op betrokkenheid, maatschappelijke en politieke participatie;
- verband houdt met 'levenslang leren';
- niet beperkt blijft tot kennis en inzicht maar vooral op vaardigheden en houdingen die worden aangeleerd door ervaringsgerichte aanpakken.

1.5.2 Wettelijk kader

In artikel 8, lid 3, van de Wet Primair Onderwijs staat over de betekenis van de school in de voorbereiding van kinderen op een plaats in de maatschappij het volgende:

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

In de wet zijn de taken van de school uitgewerkt in drie opdrachten:

- Onderwijs draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen. Door leerlingen te laten nadenken over wat ze uniek maakt draagt het onderwijs bij aan de persoonlijkeheidsvorming.
- Onderwijs zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden zodat leerlingen kunnen functioneren in de maatschappij.
- Onderwijs rust kinderen toe op het participeren in de maatschappij.

Hieruit volgt dat opvoeden niet alleen een taak is van het gezin. Ook het onderwijs moet leerlingen voorbereiden op het functioneren in de samenleving: de pedagogische opdracht. De taken van de leraren zijn echter niet duidelijk afgebakend, waardoor er onduidelijkheid kan ontstaan over de verdeling en verantwoording tussen het primaire en secundaire opvoedmilieu.

Op 1 februari 2006 is de Wet op actief burgerschap en sociale integratie in het primair en voortgezet onderwijs in werking getreden. Hierdoor hebben scholen wettelijk de opdracht leerlingen voor te bereiden op deelname aan de pluriforme samenleving. Leerlingen moeten niet alleen leren over leeftijdgenoten met verschillende achtergronden en culturen, ze moeten er ook mee in aanraking komen. Met de expliciete opname van actief burgerschap in de wet wordt beoogd dat de scholen op een gestructureerde manier aandacht gaan besteden aan burgerschap.

Als reactie op het advies van de onderwijsraad over segregatie is in 2007 voor het primair onderwijs een bepaling in de wet opgenomen die gemeenten en schoolbesturen verplicht jaarlijks overleg te plegen over dit onderwerp. De inspectie rapporteert over de afgesproken doelen.

1.5.3 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Het ministerie zegt op zijn website het volgende over burgerschap: 'Burgerschap gaat om diversiteit, acceptatie en tolerantie. Tevens vraagt het om reflectie op het eigen handelen en een respectvolle houding en het leveren van een bijdrage aan de zorg van je omgeving'.

Het ministerie ziet scholen als een uitstekende plek om leerlingen kennis te laten maken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. Ook wordt benadrukt dat scholen aandacht moeten besteden aan normen en waarden en het ontwikkelen van 'nationale trots' via de historische canon.

De overheid heeft voor het voortgezet onderwijs een kwaliteitsagenda 2008-2011 opgesteld. Deze jaren staan in het teken van verbeteren van rekenen en taal, het stimuleren van leerlingen op alle niveaus om uit te blinken, professionele ruimte voor de leraar, de kwaliteit van examens, kwaliteitsverbetering van (zeer zwakke) scholen en... actief burgerschap en sociale integratie.

Pluriformiteit en diversiteit worden door het beleid als belangrijke elementen van het Nederlandse voortgezet onderwijs gezien. Elke school heeft zijn eigen karakter, sfeer en specialismen. Scholen moeten vanuit hun eigen ambities, identiteit en professionele overwegingen daadwerkelijk maatwerk kunnen bieden aan hun leerlingen. Op het gebied van actief burgerschap en integratie moet het gaan om het aanleren van sociale vaardigheden, van kennis van en participatie in de democratische rechtstaat, het leveren van een bijdrage aan de samenleving en om orde, netheid en discipline. Het ministerie bepleit het opdoen van praktische maatschappelijke ervaringen (onder andere via vrijwilligerswerk en maatschappelijke stages).

1.5.4 Inspectie

De Inspectie hanteert het begrip actief burgerschap en verstaat daaronder 'de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. Sociale integratie slaat volgens de Inspectie op deelname van burgers aan de samenleving in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en bekendheid met uitingen van de Nederlandse cultuur.

Het toezichtkader 'Actief burgerschap en sociale integratie' (Inspectie van het Onderwijs, 2006; 2008) zoals dat na overleg met de onderwijsorganisaties door de minister van OCW is geaccordeerd, vraagt aandacht voor de zorg voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, en onderscheidt in globale termen de domeinen waarop burgerschapsonderwijs betrekking zou moeten hebben. Het bevat twee kwaliteitsindicatoren die zijn uitgewerkt in enkele aandachtspunten waarop de beoordeling van de onderwijskwaliteit is gebaseerd:

Kwaliteitszorg burgerschapsonderwijs:

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

Aanbod burgerschapsonderwijs:

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

In het Onderwijsverslag 2008-2009 (Inspectie van het Onderwijs, 2010) constateert de inspectie: "Scholen weten dat ze een wettelijke taak hebben en hebben die in veel gevallen ook opgepakt. Maar van een uitgewerkte eigen visie en een vertaling daarvan in een samenhangend onderwijsaanbod is veel minder sprake." Burgerschap blijft nog te vaak steken in een bundeling van meer of minder toevallige activiteiten en projecten. Het ontbreekt aan samenhangende inhouden en activiteiten, met behulp waarvan scholen duidelijk omschreven doelen bereiken. De doelen moeten gekozen zijn vanuit een visie op de competenties

die scholen hun leerlingen als burgers willen meegeven.

1.5.5 Relatie tussen godsdienst/levensbeschouwing en burgerschapsvorming

Het vak godsdienst/levensbeschouwing vult voor een groot deel de eisen in die de overheid stelt aan burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs. Niet alle schoolleiders en docenten zijn zich daar echter van bewust. Dat blijkt uit een onderzoek (Boersma & Visser, 2009) onder leiding van de Besturenraad, de organisatie van het christelijk onderwijs, op elf vmbo-scholen. Uit het onderzoek op deze scholen van diverse denominaties blijkt dat het vak godsdienst/levensbeschouwing veel van die indicatoren al jarenlang invult. Het vak scoort sterk op de indicatoren 'persoonlijke identiteitsontwikkeling', 'meningsvorming', 'sociale competenties' en 'begrip voor levensbeschouwelijke diversiteit'. Ook wordt bij dit vak aandacht besteed aan bepaalde vormen van maatschappelijke participatie, bijvoorbeeld in de vorm van stages en contacten met maatschappelijke organisaties. De belangrijke rol die het vak godsdienst/levensbeschouwing speelt, biedt aanknopingspunten voor het formuleren van een visie op burgerschapsvorming op basis van de (levenbeschouwelijke) identiteit van de school. Kortom, godsdienst/levensbeschouwing geeft mede inhoud aan doelstellingen voor actief burgerschap.

1.5.6 SLO

De indruk bestaat dat tamelijk veel schoolleiders en docenten een diffuus en onduidelijk beeld hebben van wat er met actief burgerschap wordt bedoeld of beoogd. Deze situatie belemmert het uitwerken/ontwikkelen van een planmatige aanpak en een samenhangend aanbod. Immers wanneer visie en doel ontbreken, ontbreekt een basis voor keuzes in aanbod en didactiek en wordt het lastig om aan te geven wat van teamleden wordt verwacht. SLO heeft getracht deze leerplankundige leemte te vullen door bronnen en materialen te ontwikkelen die scholen houvast kunnen bieden bij het meer planmatig inhoud en vorm geven aan burgerschapsvorming. Daarbij is intensief samengewerkt met belanghebbenden uit de onderwijspraktijk, de wetenschap en onderwijsinstellingen. Dit heeft geleid tot een niet-voorschrijvend curriculumraamwerk dat is gebaseerd op drie inhoudelijke domeinen: democratie, participatie en identiteit. Met deze drieslag wil SLO de relatie tussen het individu en de samenleving en individuen onderling benadrukken. Dit leerplandocument is uitgewerkt naar leerlijnen voor po en vo. Voor leerkrachten zijn handreikingen beschikbaar voor zelfevaluatie, overzichten van leermiddelen en portretten van scholen.

Combineren we de drie domeinen met de onderwijskundige drieslag 'houdingen, vaardigheden en kennis', dan ontstaat een matrix met negen velden. SLO heeft die negen velden inhoudelijk getypeerd en uitgewerkt in een voorbeeldmatig kernprogramma. Dat programma is gebaseerd op de wet, het toezichtkader van de inspectie, bestaande kerndoelen en eindtermen voor de verplichte vakken, publicaties van de Onderwijsraad en de WRR en evaluatiegegevens uit SLO projectactiviteiten.(www.jongeburgers.slo.nl).

In *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010) wordt de balans opgemaakt van vier jaar Alliantie Scholenpanels Burgerschap. De Alliantie is een samenwerkingsverband tussen ruim dertig scholen voor primair en voortgezet onderwijs, de Universiteit van Amsterdam, de Rijksuniversiteit Groningen, SLO, Cito en de Inspectie van het onderwijs. Doel van de Alliantie is het ontwikkelen van inspirerende en effectieve manieren om burgerschap onder leerlingen te stimuleren.

Het boek gaat in op de vraag wat scholen jongeren aan burgerschap willen leren, welk beleid ze daartoe ontwikkelen, welke pedagogisch-didactische strategieën ze hanteren en wat in de praktijk effectief is gebleken. Zo is het belangrijk dat scholen een grote mate van vrijheid hebben in de benadering van burgerschap. Dit heeft echter ook nadelen. De precieze burgerschapsactiviteiten van de school zijn minder zichtbaar en de brede invoering van deze educatie wordt erdoor vertraagd. Aan de hand van de bevindingen concluderen de schrijvers dan ook dat de resultaten - zowel in het primair als voortgezet onderwijs - verbeterd kunnen worden. Onder andere door scholen een gemeenschappelijk curriculum voor burgerschapsvorming te bieden, meer instrumenten te ontwikkelen en scholen meer tijd te gunnen voor de invoering.

1.6. Afwegingen

1.6.1 Onderzoek onder schoolleiders

Het onderwijs vermaatschappelijkt. De school is een instrument geworden van de samenleving, die van de school verlangt dat ze de leerlingen kwalificeert voor een zelfstandig bestaan en socialiseert als burger. Maar zijn scholen dan daarmee verworpen tot instellingen voor maatschappelijk nut? Reden genoeg voor de Besturenraad, de organisatie van het christelijk onderwijs, om te verkennen hoe schoolleiders van een school met een vorm van binding aan de protestantse traditie denken over de maatschappelijke taak van de school (Boersma, 2010).

Daarbij kwamen vragen aan de orde zoals: Hoe verhouden 'christelijke' schoolleiders zich ten opzichte van de vermaatschappelijking van het onderwijs? en 'Wat verstaan deze schoolleiders zelf onder hun maatschappelijke opdracht?'

De volgende conclusies worden uit het onderzoek onder schoolleiders getrokken.

De belangrijkste taak van de school is persoonlijke vorming van leerlingen mede met het oog om op persoonlijke wijze te kunnen participeren in de samenleving. De schoolleiders bepalen zelf welke onderwerpen die de samenleving op hun bord legt, door hen worden opgepakt. Zij zijn overigens minder somber over hun mogelijkheden om grenzen aan de maatschappelijke opdracht te stellen dan de bestuurders aangeven in het onderzoek van het SCP (Turkenburg).

Meer aandacht voor burgerschapsvorming wordt niet afgewezen, maar heeft geen hoge prioriteit. Ruim driekwart besteedt er naar eigen zeggen voldoende aandacht aan. Scholen voelen zich vooral belast met opvoedingsvragen die naar het oordeel van de schoolleiders primair de verantwoordelijkheid zijn van de ouders. Zij verwachten van ouders een grotere inzet en betrokkenheid.

1.6.2 Grenzen trekken

Turkenburg van het SCP (2005) gaat ook in op de maatschappelijke verwachtingen. Zij heeft onder een aantal deskundigen op dit terrein onderzoek gedaan naar de verwachtingen die de overheid, ouders en samenleving hebben van de school.

De maatschappelijke opdracht van de school wordt gedefinieerd als al die maatschappelijke vragen en problemen die op de school afkomen en waarop de school - uit eigen ambitie en missie of door externe druk - kan reageren door naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg aan te bieden.

Haar onderzoek maakt duidelijk dat de druk om een bredere maatschappelijke opdracht te vervullen tot stand is gekomen door een samenloop van allerlei demografische, economische en maatschappelijke ontwikkelingen. Zij noemt onder andere de toegenomen complexiteit van de samenleving onder invloed van de massale immigratie vanaf de jaren zeventig, de emancipatie van de vrouw en de daardoor toegenomen arbeidsmarktparticipatie, en ontwikkelingen op het gebied van technologie en media. Mede doordat via scholen alle leerlingen bereikt worden en via de scholen ook de ouders, wordt de druk op scholen verhoogd. Andere socialiserende instituties als kerk en verenigingen hebben sterk aan invloed ingeboet en ook dat verhoogt de druk op het onderwijs.

Turkenburg heeft in haar onderzoek ook meegenomen wat de maatschappelijke opdracht van de school behelst. Er kunnen heel verschillende zaken onder de maatschappelijke opdracht geschaard worden. Er is geen sprake van één vaststaande maatschappelijke opdracht, maar de maatschappelijke opdracht hangt af van de leerlingenpopulatie en van de omgeving van de school en is daaraan complementair.

Het onderzoek van Turkenburg maakt duidelijk dat er ook zoets als een strategische dimensie van de maatschappelijke opdracht kan worden onderscheiden. Die is erin gelegen om bepaalde taken binnen die maatschappelijke opdracht juist wel, maar andere duidelijk niet te vervullen. Een meer positief aspect van deze strategische dimensie is om als school een duidelijke missie op maatschappelijke doelen te ontwikkelen. Zo kan bijvoorbeeld in het profiel van de school tot uitdrukking komen dat de school een heel brede opvatting van onderwijsachterstandbestrijding hanteert, een opvatting die ook ouders in de aanpak betreft voor taallessen en opvoedingsondersteuning. Ook kan het eigen profiel van een school ertoe leiden dat extra activiteiten ontwikkeld worden om de buurt bij de school te betrekken.

Zijn er grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school? In het onderzoek komt naar voren dat het beter is om scholen zelf te laten bepalen waar de grenzen liggen. Toch waarschuwen sommige deskundigen voor al te grote vrijblijvendheid op het terrein van de maatschappelijke opdracht.

De deskundigen in het onderzoek verschillen van mening over de mate waarin de school zich kan beperken tot haar kerntaak. Zij zijn het met elkaar eens dat scholen zich actief kunnen beraden op het soort maatschappelijke taken dat zij naast hun wettelijke verplichte taken willen vervullen. Dat kan onderdeel zijn van hun missie, visie of ambitie en ook in die zin zijn er afbakeningen in de maatschappelijke opdracht mogelijk: past iets wel of niet in ons schoolprofiel?

Turkenburg concludeert dan ook dat in een discussie over de maatschappelijke opdracht van de school een onderscheid moet worden gemaakt tussen de onderwerpen waarmee scholen zich willen profileren en de minder aantrekkelijke kanten van de maatschappelijke opdracht, zoals het tegengaan van etnische of sociaaleconomische segregatie. Sommige scholen kunnen daarin een duidelijke taak voor zichzelf zien. Maar met bijvoorbeeld een beroep op de vrijheid van onderwijs en de opvatting dat de school gemandateerd is door ouders, kan een school ook keuzegedrag vertonen dat maatschappelijk gezien minder gewenst is.

1.6.3 Keuzes maken

De school ontkomt eenvoudigweg niet aan haar maatschappelijke opdracht. Of de school het nu wil of niet: er vindt altijd socialisatie plaats. Dit is niet alleen afhankelijk van identiteit of een levensbeschouwelijke visie. Het is beter om zich als school daarvan bewust te zijn en een visie te ontwikkelen op de wijze waarop we dat socialisatieproces kunnen ondersteunen. Echter, de school moet ook niet alles willen. En kan ook niet alles.

De Onderwijsraad biedt een handreiking bij het maken van keuzes. In 2008 stelt de raad dat de school grenzen moet stellen aan de maatschappelijke verwachtingen. De raad biedt daarvoor een hulpmiddel in de vorm van een afwegingskader. Dit bestaat uit drie cruciale vragen:

- Passen extra taken binnen de eigen onderwijsvisie en het leerplan?
- Komt met het oppakken van extra taken het voldoen aan basiseisen voor kwalificeren en socialiseren niet in het gedrang?
- Beschikt de school/instelling voor de uitvoering van extra taken over de vereiste competenties en voldoende tijd en middelen?

Het is voor de scholen lastiger om een antwoord te geven op deze vragen dan het op het eerste oog lijkt. Wat zou kunnen helpen bij het maken van keuzes en afwegingen, is een samenhangend, doorlopend curriculumraamwerk.

1.7 Discussie

In de jaren negentig heeft de overheid meer aandacht aan de socialiseringsfunctie van het onderwijs gegeven. In 1992 vroeg de minister van Onderwijs expliciet aandacht voor wat 'de pedagogische opdracht van het onderwijs' werd genoemd. Het door de overheid in het leven geroepen *Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs* (1993 tot 1995) markeerde de expliciete aandacht voor de socialisatiefunctie in het beleid en een hernieuwde belangstelling voor de algemeen vormende taak van de school (*Platform Pedagogische Opdracht*, 1996). De Onderwijsraad (2008) noemt de socialisatiefunctie van het onderwijs een primaire verantwoordelijkheid van de overheid.

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen twee verschillende niveaus van socialisatie. Primaire socialisatie vindt plaats in het gezin, secundaire op school en bij vrienden. De indruk bestaat dat het accent binnen het gezin verschuift van primaire naar secundaire socialisatie, mede door het inboeten van de invloed van de kerk en van het verenigingsleven. Dit betekent dat de leerkracht steeds meer opvoeder wordt. De laatste jaren zijn er heel wat discussies geweest over de verantwoordelijkheidsverdeling tussen ouders en school wat betreft de opvoeding van jongeren. Hoewel de meeste schoolbesturen vinden dat ouders meer verantwoordelijkheid moeten nemen, wijzen ze de opvoedende taak niet af (Turkenburg, 2008). Opvoeden kan niet zonder onderwijzen en onderwijzen niet zonder opvoeden.

De socialisatiefunctie maakt deel uit van de maatschappelijke opdracht van de school. Een maatschappelijke opdracht kan inhouden het organiseren van educatieve projecten gericht op persoonlijke of maatschappelijke vorming, het bieden van allerlei vormen van schoolse opvang of het creëren van een pedagogisch klimaat dat het welbevinden van de leerling centraal stelt. Er is een trend waarneembaar waarin de schoolorganisatie zich meer en meer presenteert als een maatschappelijke onderneming, met als taak dienstverlening naar leerlingen, ouders en lokale samenleving.

De neiging bestaat om te hoge verwachtingen van de school te hebben voor het oplossen van maatschappelijke vragen. Met als gevolg een druk op de scholen om taken te verbreden. Centrale vraag is en blijft tot op welke hoogte het onderwijs mag worden aangesproken op het realiseren van maatschappelijke doelstellingen. Scholen zullen, gezien hun autonomie, zelf de afweging moeten maken of bepaalde claims en aims passen binnen de schoolvisie en het schoolcurriculum. En daarbij kan een curriculumraamwerk helpen.

De maatschappelijke opdracht van het onderwijs heeft onder meer door de invoering van burgerschapsvorming meer aandacht gekregen. Socialiseren staat voor het beleid min of meer gelijk aan burgerschapsvorming. Geconstateerd is dat de overheid de invulling van

deze verplichting vrijwel geheel overlaat aan de school, zodat scholen hun eigen keuzes kunnen maken bij de programmering, uitgaande van de eigen schoolidentiteit, bestaande praktijken en kenmerken van de schoolomgeving en -populatie.

Dit maakt de discussie over het nut en de noodzaak van maatschappelijke thema's tot een verantwoordelijkheid van schoolleiding, leerkrachten, ouders en leerlingen. Een dergelijke discussie is belangrijk, maar belangrijker is een operationeel beleid, gericht op een integrale aanpak van kennisontwikkeling en vorming. Uiteindelijk moet het gaan om een leerplankundig perspectief dat overkoepelende antwoorden geeft op de essentiële vraag: welke competenties gaan leerlingen voor nu en de toekomst leren en welke niet?

Het behoort tot de kerntaak van SLO om (internationale) maatschappelijke trends en ontwikkelingen te identificeren, te analyseren en in een breder onderwijsbeleidskader te plaatsen. En om leerplanvoorstellen te ontwerpen voor een samenhangende programmering van de maatschappelijke oriëntatie van het onderwijs. Dit met het doel om de kwalificatie- en socialisatiefunctie meer met elkaar in balans te brengen.

2. Maatschappelijke thema's en leerplanontwikkeling

2.1 Bij de tijd blijven

Sinds het eind van de jaren zestig wordt in Nederland om vermaatschappelijking van het onderwijs geroepen. Allerlei belangengroeperingen hebben sindsdien de aandacht van het onderwijs gevraagd voor een breed scala aan vakoverstijgende thema's (Leune, 2002). Aard en omvang van wat gevraagd wordt, variëren daarbij sterk, evenals de middelen die men aanwendt om de aandacht te vragen. Vakoverstijgende of vakdoorsnijdende thema's hebben betrekking op onderwerpen als ontwikkelingsvraagstukken, natuur en milieu, de VOC, gezond gedrag, de holocaust en homofilie.

Het is gebruikelijk geworden om onderwerpen waaraan, mede als gevolg van een maatschappelijke druk, aandacht in onderwijs en vorming wordt besteed te betitelen als 'educaties'. Onder 'vakoverstijgende thema's' of 'vakdoorbrekende thema's' en 'educaties' wordt hetzelfde verstaan voor zover ze het reguliere onderwijs betreffen. Men spreekt over 'natuur- en milieueducatie', 'mensenrechteneducatie', 'homo-educatie', enzovoort.

De druk van allerlei maatschappelijke groeperingen op het curriculum kan ook positief worden gewaardeerd. Het bewijst immers dat men belang hecht aan wat er op school wordt aangeboden. En het houdt de leraar bij de tijd. Dat is nodig, gezien de frequentie waarin kerndoelen en methodes worden herzien (eens in de vijf tot tien jaar). Daarnaast kan persie leiden tot de bedoelde vermaatschappelijking van het onderwijs. Aanvankelijk hebben veel belangengroeperingen zich vooral beijverd om lesmateriaal te ontwikkelen en dat aan scholen aan te bieden. Geleidelijk aan ontdekten ze echter dat ze zo meestal maar een klein aantal scholen konden bereiken en dat het lesmateriaal slechts in beperkte mate en incidenteel werd gebruikt. Men zag in dat het belangrijk was om voor bepaalde educaties een meer structurele plaats in het onderwijs te verwerven. Dat bleek beter te lukken als vanuit ministeries opdrachten werden gegeven aan instellingen als SLO. Om een structurele inbedding in ons bestel mogelijk te maken is immers opname in wet- en regelgeving een voorwaarde.

Sommige belangengroeperingen zijn inderdaad succesvol geweest in die positieversterking van hun educatie. Zo is de educatie 'gezond gedrag' opgenomen in de Wet Primair Onderwijs en zijn techniek, ontwikkelingseducatie, natuur- en milieu- en verkeerseducatie ingebed in kerndoelen en examenprogramma's.

Het is opmerkelijk dat ministeries - ook dat van OCW - de afgelopen jaren en ook nu nog, ondanks Dijsselbloem, weinig terughoudend zijn geweest in het beschikbaar stellen van middelen voor de ontwikkeling en invoering van educaties. Die vrijgevigheid is immers in strijd met het algemene onderwijsbeleid, dat van 'besturen op afstand' uitgaat, zeker wat het bepalen van de inhoud van het onderwijs betreft. Herhaaldelijk is als verklaring voor dit opmerkelijke gedrag van de overheid aangevoerd dat het beschikbaar stellen van mid-

delen voor een educatie de overheid een alibi verschaft. Zo is de ruime mate van overheids-aandacht en middelen voor natuur- en milieueducatie over de afgelopen jaren wel betiteld als 'doekje voor het bloeden'.

De druk van maatschappelijke groeperingen op het onderwijs heeft ertoe geleid dat SLO, in een aantal gevallen via het ministerie van OCW, betrokken is geraakt bij de leerplanontwikkeling van educaties. SLO heeft een groot aantal van dergelijke projecten uitgevoerd: ontwikkelingseducatie, gezondheidseducatie, WO II - Heden en voor thema's op het terrein van vieren en herdenken (400 jaar VOC, Koningschap & Democratie, Veteranen en Vredesmissies, 400 jaar Michiel de Ruyter). Educaties van recente datum zijn: financiële educatie, waterbewustzijn en zelfredzaamheid in risicosituaties.

2.2 Educaties op school

Bij maatschappelijke thema's gaat het niet zo zeer om kennis, inzicht en het ontwikkelen van algemene onderzoek- en oordeelsvaardigheden over een onderwerp, maar vooral over vorming. Het gaat om het ontwikkelen van houdingen die ten dienste staan van het oplossen of terugdringen van vraagstukken die elk individu in de samenleving aangaan. In vormingsprocessen zijn kennis, inzicht en vaardigheden dus geen doel op zich maar kunnen fungeren als een basis, een fundament voor persoonlijke en maatschappelijke vorming. We kunnen maatschappelijke thema's of educaties omschrijven als *“een afgebakend onderwijskundig concept over een (vakoverstijgend) maatschappelijk onderwerp, waarbinnen pedagogische, didactische en inhoudelijke doelen systematisch zijn uitgewerkt tot een geïntegreerd samenhangend onderwijsaanbod, dat eenmalig of structureel aandacht krijgt in het reguliere onderwijs (Wolfs & Hooghoff, 1995, pag.3).”*

Wat zijn de kenmerken van educaties?

1. Het gaat om een verbijzondering van de socialisatiefunctie van het onderwijs.
2. Ze zijn vaak niet te integreren in één vak of leergebied maar zijn vak- en sectordoor-snijdend.
3. Het accent ligt op een morele dimensie en een streven naar een verandering in attitude en/of gedrag.
4. Er ligt een maatschappelijk vraagstuk aan ten grondslag; het thema wordt gesteund door maatschappelijke instanties en/of belangengroeperingen of overheid.
5. Het streven naar waardeoriëntatie, meningsvorming en ontwikkelen van sociale competenties.

De schoolkeuze voor een educatie wordt bepaald door (Boersma & Hooghoff, 1993):

1. de visie van de school op haar maatschappelijke taak;
2. de levensbeschouwelijke identiteit van de school en/of pedagogisch-didactische uitgangspunten;
3. kenmerken van de schoolcontext waaronder de schoolomgeving, de leerlingenpopulatie en de ouders;
4. de ervaringen die een schoolteam al heeft met de uitvoering van maatschappelijke thema's;
5. de beschikbare tijd op het rooster;
6. het beschikbare ondersteuningsaanbod, in termen van diensten en middelen.

Educaties zijn niet bedoeld als een nieuw vak, maar zijn wel een manier om concreet invulling te geven aan de socialisatiefunctie, de maatschappelijke opdracht van de school (Hooghoff, 2008). Educaties omvatten vakgebonden en vakoverstijgende onderdelen. Deze kunnen op diverse manieren in het onderwijsaanbod (het schoolcurriculum) worden opgenomen:

1. als een thematisch onderdeel, een vakoverstijgend thema van bestaande vakken;
2. als een project met inhoudelijke bijdragen uit meerdere vakken;
3. als een activiteit van de school als geheel;
4. als een vakoverstijgend thema in samenwerking met instellingen uit de omgeving van de school.

2.3 Leerplanvragen

De kern van een leerplan betreft doorgaans de doelen en inhoud van het leren. Veranderingen in die kern veronderstellen meestal ook wijzigingen in veel andere onderdelen van het (plannen van) leren. Te onderscheiden zijn tien componenten van het curriculum die elk een vraag over het (plannen van) leren van leerlingen betreffen.

1. Visie	waarom aandacht voor dit onderwerp, verantwoording; relatie met schoolvisie
2. Doelen	welke leerdoelen willen we realiseren?
3. Inhoud	om welke leerstof gaat het?
4. Leeractiviteiten	hoe gaan we het onderwijsleerproces organiseren?
5. Rol leraar	wat is de rol van leraar in dat proces?
6. Materiaal en bronnen	wat hebben we nodig aan leermiddelen?
7. Groeperingsvorm	welke rol hebben de leerlingen?
8. Locatie	binnen en/of buitenschools?
9. Tijd beschikbaar	wanneer plannen we het programma en hoeveel tijd is er beschikbaar?
10. Toesing	hoe gaan we na of de doelen zijn gerealiseerd?

Een deel van voorgaande punten komt in geabstraheerde vorm terug in een model dat door SLO veel gebruikt wordt bij vernieuwingsprojecten (Thijs & Van den Akker, 2009). Centraal daarbij staat de visie op een onderwerp. Een visie kan zich vertalen in doelen waarbij inhouden gezocht kunnen worden. Het realiseren van de visie kan aan de hand van leeractiviteiten, de rol van de leraar, het gebruik van materialen en bronnen, het benutten van groeperingsvormen, het kiezen van een geschikte locatie en het beschikken over de benodigde tijd om de gestelde doelen te realiseren. Ook toetsing hoort in dit rijtje thuis: hebben al die inspanningen ook het beoogde effect?

Het ontwerpen of vernieuwen van een curriculum kan in principe bij elke component beginnen. Een cyclische benadering heeft de voorkeur. Traditioneel kreeg de leerstof (inhoud) vaak de meeste aandacht. De laatste jaren blijken nieuwe inzichten en opvattingen over leren vaak een inspiratiebron voor vernieuwing. Waren lange tijd leerboeken ('methoden') een representatieve vorm van het leerplan, recentelijk bieden de mogelijkheden van ICT een impuls voor verandering. Ook de locatie blijkt een veel minder neutrale factor. Leren en ervaren kan op vele plekken (binnen en buiten school) plaatsvinden. De tijdsfactor is cruciaal voor de beoogde ambities. Hoe wordt de altijd schaarse hoeveelheid tijd verdeeld over bestaande vakgebieden en nieuwe educatievragen? Al met al is het niet eenvoudig om alle onderdelen van de keten in een succesvolle balans te brengen en om de leerdoelen aantoonbaar te realiseren (Van den Akker, 2003). Daar wordt nogal eens te makkelijk over gedacht. De neiging bestaat om te veel op leuke werkvormen te focussen en te weinig op de inhoud, op de voorwaardelijke kennis.

Leerplanontwikkeling van educaties kent naast de bovengenoemde standaardvragen een aantal specifieke en bovendien lastige aspecten. Nadrukkelijker dan anders is aan de orde of er draagvlak bestaat in de school, of opname in kerndoelen een must is, of leerkrachten zijn toegerust en op welke wijze integratie in bestaande vakken te organiseren is. En zo ja, hoe dan? Dit laatste om te voorkomen dat het alleen maar om een incidenteel gebeuren gaat.

Specifieke aspecten (Hooghoff & Bron, in druk).

Draagvlak

Initiatieven voor de ontwikkeling en invoering van een educatie worden veelal niet door leraren en scholen genomen, maar door belangengroeperingen of de overheid. Daardoor wordt een onderwijsverandering gedefinieerd en bepleit die niet per definitie een breed draagvlak in het onderwijs heeft.

Wet- en regelgeving	Het maakt veel verschil voor de implementatie of een educatie al of niet in de wet- en regelgeving is opgenomen. Maatschappelijke organisaties hebben dat belang onderkend. Daardoor wordt er meer onderwijstijd geclaimd dan beschikbaar is en ontstaat een selectieprobleem: welke educaties moeten in kerndoelen en examenprogramma's worden opgenomen en welke niet?
Aard van de vernieuwing	In educaties wordt veelal niet alleen nieuwe leerstof geformuleerd, maar ook een didactische vernieuwing. Dat vergt dan een uitbreiding van het gedragsrepertoire van de leraar. Sommige educaties stellen zelfs nieuwe eisen aan het pedagogisch klimaat en de schoolcultuur.
Integratie	Ontwikkelaars moeten nagaan hoe educaties in curricula voor bestaande vakken kunnen worden ingebed, vooral door de verbinding te leggen tussen de meer traditionele vakinhouden, en specifieke inhouden en vaardigheden van een educatie. Dat bevordert integratie en daarmee is onderwijstijd te winnen.
Borging	In de praktijk hangt meer duurzame aandacht voor een educatie mede af van het enthousiasme en doorzettingsvermogen van de individuele docent en de consistentie van het schoolbeleid. Niet zelden wordt na enkele jaren, voor de variatie, weer een ander maatschappelijk thema gekozen.

2.4 Plaats in het onderwijsprogramma

2.4.1 Uitwerken van educaties

Zodra leraren of scholen bepaald hebben welke educaties aan de orde kunnen komen, doet zich een aantal praktische leerplanvragen voor (CIDREE, 1998).

Hoe neem je educaties op in het schoolprogramma? Besteed je er afzonderlijke lessen aan of kies je voor een (vakoverstijgend) project, gericht op maatschappelijke aspecten uit de eigen omgeving?

Op het eerste gezicht is er een groot aantal mogelijkheden om educaties uit te werken en op te nemen in het schoolprogramma. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen educaties in de les en buiten de les. Of een educatie in het schoolprogramma wordt ingebed, hangt voor een belangrijk deel af van de vraag of de educatie in de kerndoelen is opgeno-

men. Daarnaast is voor veel leraren doorslaggevend of de educatie al in het schoolboek voorkomt. Als de planning van het onderwijs grotendeels bepaald wordt door de inhoud en volgorde van het boek, dan is het niet logisch om daar ten aanzien van educaties sterk van af te wijken.

2.4.2 Educaties binnen het formele schoolprogramma

De meest voor de hand liggende keuze is om binnen de lestijd aandacht aan educaties te besteden. Dat kost de minste tijd aan voorbereiding en organisatie. Dit hoeft niet per se in één (of meer) van de bestaande schoolvakken. Allereerst kan een educatie ook worden uitgewerkt als een lessenreeks (eventueel als onderdeel van een vak) en als zodanig op het rooster worden gezet. Daarnaast kan een educatie als project worden uitgewerkt en ook dat kan in het rooster worden opgenomen. Met een project wordt dan meestal bedoeld dat lessen van verschillende vakken aan een gezamenlijk thema worden besteed. Aan een project wordt dan vanuit verschillende vakdisciplines bijgedragen.

Als het gaat om de behandeling van educaties in de les zijn er de volgende mogelijkheden:

- Als lessenreeks binnen een vak.
- Als multidisciplinair project.

Als lessenreeks binnen een vak

Uitwerking van een educatie tot een lessenreeks zal in de meeste gevallen betekenen dat deze in de bestaande ruimte moet worden geprogrammeerd. Over het algemeen zal die keuze alleen gemaakt worden als de educatie in de kerndoelen is opgenomen, zoals bij natuur- en milieueducatie, of als de school een bepaalde educatie erg belangrijk vindt (bijvoorbeeld antiracistische vorming).

Het uitwerken van een educatie tot lessenreeks is een duidelijke keuze. Daarmee worden coördinatieproblemen tussen vakken voorkomen, in de zin dat afgesproken moet worden hoe de educatie binnen verschillende vakken op elkaar wordt afgestemd. Uitwerking binnen de bestaande schoolvakken is in veel gevallen een voor de hand liggende keus.

Als multidisciplinair project

In principe zijn er twee vormen van multidisciplinaire projecten denkbaar:

- Interdisciplinair: vakken werken afzonderlijk van elkaar aan hetzelfde thema.
- Geïntegreerde projecten.

In interdisciplinaire projecten wordt een maatschappelijk thema vanuit verschillende vakken belicht. Bij de organisatie van een dergelijk project kan de organisatie in gescheiden vakken voor een groot deel worden behouden. Na een gezamenlijke introductie kan de educatie dan binnen verschillende vakken aan de orde komen. Voor de hand liggend is ook

om een gezamenlijke afronding uit te werken. In deze uitwerking wordt de gekozen problematiek, bijvoorbeeld duurzame ontwikkeling, vanuit verschillende (vak)perspectieven uitgewerkt.

Een groot voordeel van deze vorm van projecten is dat het bestaande rooster niet (of nauwelijks) hoeft te worden losgelaten en dat niet alle vakken bij het project hoeven te worden betrokken. Daarnaast is het binnen dit type projecten goed mogelijk de verbinding met een meer traditionele vakinhoud uit te werken.

Daarnaast kan gekozen worden voor geïntegreerde projecten. Het normale schoolprogramma wordt daarbij, bijvoorbeeld voor een week, onderbroken en alle leerlingen (van de school of van één of meer jaarklassen) en hun leraren nemen aan het project deel. Binnen de kaders van het vakonderwijs dat aan het project voorafgaat, kan dan eventueel vakinhoudelijke voorbereiding plaatsvinden. Binnen een volledig geïntegreerd project is het goed mogelijk de uitwerking van het probleem primair te laten bepalen door de aard en inhoud van het probleem, in plaats van door de vakken.

2.4.3 Educaties buiten het formele schoolprogramma

De school is meer dan alleen vakonderwijs en, zeker als de pedagogische taak van het onderwijs serieus wordt opgevat, ligt het voor de hand om ook na te denken over mogelijkheden buiten het formele schoolprogramma. Daarbij gaat het niet alleen om activiteiten buiten de school, maar ook om activiteiten binnen de school, doch buiten het formele programma. Dan kan ook een onderscheid worden gemaakt tussen schoolextern-gerichte activiteiten en activiteiten die in eerste instantie schoolintern zijn gericht, op de school als leefgemeenschap.

Schoolinterne activiteiten

Daarbij wordt veelal uitgegaan van de redenering dat leerlingen op die manier kunnen ervaren dat andere keuzes (en gedrag) ook tot een meer gewenst resultaat kunnen leiden. Belangrijk is de voorbeeldfunctie. Het kan gaan om activiteiten als het opzetten van een milieuzorgsysteem en het onderhouden van de schooltuin, of om activiteiten die gericht zijn op het bevorderen van de eigen gezondheid. Scholen die hun pedagogische verantwoordelijkheid benadrukken, zullen geneigd zijn veel aandacht aan de school als gemeenschap te besteden.

Schoolexterne activiteiten

Schoolexterne activiteiten zijn gericht op de wereld buiten de school. De reden om dit soort activiteiten samen met leerlingen te ondernemen is veelal gelegen in de veronderstelling of ervaring, dat daarmee de betrokkenheid van leerlingen bij de maatschappelijke werkelijkheid toeneemt. Bij schoolexterne activiteiten kan het gaan om activiteiten als museumbezoek, bezoek aan godsdienstige instellingen, onderzoek doen, deelname aan extern

georganiseerde acties van bijvoorbeeld Amnesty International of waterschappen. Ook kan gedacht worden aan Europese uitwisselingsprogramma's. Op dit moment gaat het vooral om maatschappelijke stages. In toenemende mate zien we dat scholen zich richten op het benutten van buitenschoolse leermomenten.

2.5 Drie onderwijsprojecten in retro

Wat kunnen we naast het bovenstaande leren van uitgevoerde SLO leerplanprojecten over maatschappelijke thema's? Van drie projecten volgt hierna een samenvattende beschrijving aan de hand van onder meer de volgende aandachtspunten: de aanleiding tot de opdracht en de gevolgde aanpak, mogelijkheden tot verankering en het bereikte resultaat. Het gaat om drie verschillende soorten opdrachten: een politieke vraag om een landelijk kernprogramma ontwikkelingseducatie, een particulier initiatief ondersteund door het ministerie van Onderwijs voor de viering en herdenking van 400 jaar Michiel de Ruyter en een opdracht van het ministerie van Financiën gericht op de inbedding van financiële educatie in meerdere vakken. Met voor elk project een reflectie op een aantal leerplankundige aspecten, resulterend in een aantal leerpunten.

2.5.1 Landelijk netwerk ontwikkelingseducatie (1986-1991)

Opdracht en aanpak

In politiek Nederland bestond in de jaren zeventig de opvatting dat de Derde Wereld in het onderwijs te weinig aandacht kreeg. Op verzoek van de minister van Onderwijs en gefinancierd door de minister van Ontwikkelingssamenwerking voerde SLO daarom vanaf 1981 het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking uit. Doel was de kwaliteit van de ontwikkelingseducatie te verbeteren en er een meer vaste plaats in het onderwijs aan te geven. Het resultaat was een breed gedragen kernleerplan voor de vakken aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer, plus een praktijkhandboek voor docenten.

Volgende stap was in 1985 de in de Tweede Kamer met algemene stemmen aanvaarde motie Den Ouden-Dekkers. Deze motie hield in dat onderwijs over de Derde Wereld en ontwikkelingssamenwerking moest worden voortgezet in een landelijk netwerk, bestaande uit scholen, lerarenopleidingen en schoolbegeleidingsdiensten. Doel van het Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie (LNO) was de onderwijskwaliteit en pluriformiteit aan opvattingen over Derde Wereld-vraagstukken te garanderen. Ook het LNO werd gefinancierd door het ministerie van Ontwikkelingssamenwerking.

Het LNO was het eerste landelijke project waarin instellingen uit de onderwijsverzorging samenwerkten met particuliere organisaties zoals Novib, Centrum voor mondiale vorming en regionale instellingen voor ontwikkelingssamenwerking. Met als opdracht: structurele

verankering, kwaliteitsverbetering en de uitwerking van pedagogisch verantwoorde varianten.

Verankering

De activiteiten van het LNO hadden betrekking op drie sectoren. In het basisonderwijs en de tweede fase van het voortgezet onderwijs lag de nadruk op leerplanontwikkeling. In de eerste fase van het voortgezet onderwijs ging het vooral om verspreiding en implementatie van ontwikkelingseducatie. De opbrengst van het LNO bestond in de eerste plaats uit handleidingen en lesvoorbeelden voor docenten. Daarnaast heeft het LNO gestreefd naar een structurele verankering van ontwikkelingseducatie in alle schoolprogramma's. Hiertoe werden uitgevers, examencommissies en kerndoelencommissies benaderd.

De beoogde verankering in het reguliere onderwijsprogramma diende volgens het LNO niet te leiden tot een nieuw schoolvak. Men koos voor het integreren van aspecten van ontwikkelingseducatie in bestaande vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer.

Resultaat

In de kerndoelen voor het basisonderwijs en de toenmalige basisvorming is een herkenbaar 'stukje' ontwikkelingseducatie terug te vinden. Dit betekent dat met de invoering van de basisvorming in 1992 ontwikkelingseducatie een verplichte en meer vanzelfsprekende positie in het onderwijs heeft verworven. In opdracht van het LNO is in 1992 een onderzoek gedaan naar de kwaliteit van ontwikkelingseducaties in schoolboeken voor de sociale vakken. De conclusie luidde dat veel leerlingen veelzijdig en didactisch goed vormgegeven informatie krijgen over de Derde Wereld. Er waren echter nog steeds veelgebruikte schoolboeken die op dit punt didactisch gebrekkig waren en ethnocentrische informatie bevatten (Wolfs, 1991). Er is een verscheidenheid aan leerplanproducten gepubliceerd en vele leerkrachten zijn in aanraking gebracht met het LNO-gedachtengoed. Of ontwikkelingseducatie op brede schaal is ingevoerd in de onderwijspraktijk, werd begin jaren negentig betwijfeld. Om dat te bereiken moesten zeker nog stimulerende maatregelen worden genomen. Ook andere educaties vroegen nadrukkelijk om een plaats in het onderwijs. De wijze waarop de verschillende maatschappelijke vragen (de educaties) als een meer samenhangend aanbod gepresenteerd kunnen worden, was nog onderwerp van leerplanontwikkeling. Voor ontwikkelingseducatie was in elk geval een fundament gelegd (ook in de regelgeving) waarop kon worden voortgebouwd.

Leerpunten

Instemming bij de deelnemende instellingen en de onderwijspraktijk met de algemene leerdoelen en inhouden en de verkaveling over aanverwante vakken, vormde de basis voor een gemeenschappelijk opereren. Dat gaf een inhoudelijk kader voor het beoordelen van

leermiddelen en de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Structurele verankering is op schoolniveau zeker niet gerealiseerd. Feitelijk is men niet verder gekomen dan bewustwording. Men was te optimistisch over de tijd die daarvoor nodig is en de barrières die geslecht moeten worden. Er was ook veel minder besef van de noodzaak van een haalbare implementatiestrategie dan nu (Kuiper, Aert & Romkes, 1991).

Een ander belangrijk leerpunt betrof het organiseren van een platform waarin landelijke pedagogische centra, SLO, musea en particuliere instellingen complementair met elkaar opereerden ten dienste van een maatschappelijk thema.

Gezien de grote hoeveelheid instanties die participeerden, alle met een eigen visie op onderwijs, was het voor SLO als gisseur een hele kunst om een collectieve koers aan te houden.

2.5.2 De Educatieve Kajuit, Scholenproject 400 jaar Michiel de Ruyter (2006-2007)

Aanleiding en aanpak

Het jaar 2007 stond in het teken van de viering van 400 jaar Michiel Adriaenzoon de Ruyter. Het ministerie van OCW steunde, in samenwerking met het Nationaal Comité '400 jaar Michiel de Ruyter', het initiatief om van het geboortjaar van Michiel de Ruyter een herdenkingsjaar te maken. Samen met scholen ontwikkelde SLO initiatieven om te komen tot inspirerende, uitdagende en verfrissende onderwijsactiviteiten voor leerlingen en leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Doel van het educatieve project was scholen uit het basis- en voortgezet onderwijs te enthousiasmeren en te stimuleren om in hun onderwijsaanbod aandacht te besteden aan de viering en herdenking van 400 jaar Michiel Adriaenzoon de Ruyter.

In de uitvoering is vooral gekozen voor een creatieve en pragmatische insteek en communicatie tussen de deelnemende scholen voor het uitwisselen van ideeën, tips en ervaringen. Er is wel een raamleerplan, 'een bestek', ontworpen, met doelstellingen, domeinen en combinatiemogelijkheden met vak- en leergebieden. Maar uitgangspunt was toch vooral om de vraagkant te stimuleren en docenten en leerlingen uit te dagen om met originele lesprogramma's meer publieke aandacht voor Michiel de Ruyter te vragen. Essentieel aan dit project was dat de ontwikkeling en uitwisseling van onderwijsideeën plaatsvonden door de deelnemende scholen zelf. De nadruk lag vooral op creatief ontwerpen door de scholen, onder coaching en begeleiding van SLO. Dat betekende voor de docenten meer dan normaal bezig zijn met leerdoelen, aansprekende activiteiten en oog hebben voor het beoogde resultaat. Dit leverde een schatkist met bijzondere onderwijsmomenten op. Deze zijn bijeengebracht in de handreiking de Educatieve Kajuit (SLO, 2007).

Verankering

Michiel de Ruyter is zeer geschikt als aanknopingspunt voor boeiend onderwijs aan kinderen van tien tot vijftien jaar. Een mooi voorbeeld is: 'Michiel de Ruyter als nationale held'.

Zijn verrichtingen als zeeheld werden door heel Nederland gevolgd. Een andere invalshoek is 'de mens Michiel de Ruyter'. Hoe kon hij zich ontwikkelen van 'voortijdig schoolverlater' tot een van de iconen van de zeventiende eeuw? Hoe was zijn karakter? Hoe bijzonder was hij eigenlijk? Nog een mogelijk uitgangspunt is: 'Michiel de Ruyter als marineman'. Hierbij kunnen de verschillende zeeoorlogen aan de orde komen en de rol die De Ruyter daarin speelde. Natuurlijk kan het ook gaan over de technische kanten van een zeeslag in de zeventiende eeuw of het leven aan boord van een oorlogsschip. De vierde invalshoek is: 'Michiel de Ruyter en zijn tijd'. Nederland in de Gouden Eeuw: handel, oorlogen, politiek, godsdienst, staatsinrichting, kunst en cultuur.

Een van de kerndoelen binnen het po en vo is aandacht voor belangrijke historische personen, zoals Michiel de Ruyter. Tevens is Michiel de Ruyter een van de vensters van de Canon van Nederland. Het onderwerp heeft een directe relatie met het vak geschiedenis, in het bijzonder met het tijdvak 'Regenten en vorsten'. En ook met de kerndoelen zoals die voor de bovenbouw van het basisonderwijs en de (nieuwe) onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn vastgesteld bij de leergebieden 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' en 'Mens en maatschappij'.

Resultaat

Leerlingen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs worden enthousiast door het bijzondere verhaal van het jongetje aan de lijnbaan, dat het tot onze grootste nationale zeeheld wist te schoppen. In het jaar waarin de vierhonderdste geboortedag van Michiel de Ruyter werd gevierd, hebben scholen in het hele land aandacht besteed aan de zeeheld. Dit gebeurde in de vorm van themaweken, webquests, projecten, musicals, excursies naar de Bataviawerf in Lelystad of naar historische en maritieme musea, optredens op school van auteurs die over Michiel de Ruyter boeken hebben geschreven of van verhalenvertellers. Veel ideeën en suggesties voor het behandelen van Michiel de Ruyter en vergelijkbare, op vieren en herdenken gerichte thema's, zijn beschikbaar in de Educatieve Kajuit.

Leerpunten

Achteraf bleek een belangrijk motief voor scholen om tijd vrij te maken voor dit project, de gevarieerdheid in de menukeuze, de pragmatische ondersteuning, de bijzondere excursies en de eigen ontwerpkeuzes. Mede door het persoonlijke engagement en inzet van individuele docenten zijn er prachtige staaltjes creatief en vernieuwend onderwijs ontstaan. Voor onderwerpen als vieren en herdenken, die kort om de schijnwerpers vragen, is de aanpak van een leerplanleidraad met tips voor het organiseren van onderwijsactiviteiten een bruikbaar model gebleken. Belangrijk was het aanbod aan scholen om relevante musea te bezoeken en een paneldiscussie te houden over helden in het onderwijs. Alle docenten ontvingen commentaar op de experimentele lesvoorbeelden en rapporteerden digitaal over hun praktijkervaringen.

2.5.3 Financiële educatie (2009-2010)

Aanleiding en aanpak

Uit de resultaten van een grootschalig onderzoek (Nibud, 2009) naar financiële kennis, vaardigheden en gedrag van leerlingen blijkt dat leren omgaan met geld hard nodig is. Het onderwijs kan hierin een taak vervullen. Financiële educatie op scholen richt zich op leerlingen van acht tot achttien jaar, in primair onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. Er is gekozen voor de leeftijd vanaf acht jaar, omdat kinderen voor financiële educatie eerst moeten kunnen rekenen en lezen. Begrip van geld ontstaat ook pas rond die leeftijd.

Om in het onderwijs structurele aandacht te kunnen besteden aan financiële educatie, ontwikkelden SLO en Sardes in opdracht van het ministerie van financiën een Basisvisie Financiële Educatie voor het primair en voortgezet onderwijs (Hooghoff, Studulski, Van Uffelen & Wagenaar, 2009). Kern van de Basisvisie is een leerplankader, waarin staat beschreven wat leerlingen zouden moeten kunnen en kennen over het leren omgaan met geld. Op grond van deze leerdoelen, die voorgelegd zijn aan docenten en experts, is een groot aantal leermiddelen op het gebied van financiële educatie gescreend op aandacht voor deze leerdoelen. Ook is nagegaan op welke scholen en bij welke vakken deze leermiddelen gebruikt kunnen worden. De materialen worden ontsloten via het leermiddelenplein van SLO. Een aantal van deze leermiddelen en ook speciaal ontwikkeld digitaal lesmateriaal is nader getest in een aantal pilots. Nagegaan is welke middelen en methoden op het gebied van financiële educatie het meest effectief en voor docenten en leerlingen het meest aansprekend zijn (zie www.leermiddelenplein.nl; www.wijzeringeldzaken.nl/onderwijs).

Verankering

Financiële educatie is geen nieuw fenomeen in het onderwijs. Het is terug te vinden in de kerndoelen en het sluit goed aan bij rekenen en wereldoriëntatie. Het is zeker niet de bedoeling er een nieuw - laat staan verplicht - vak van te maken. 'Leren omgaan met geld' is eenvoudig en op een aantrekkelijke manier te integreren in verschillende bestaande vakken en lessen.

Financiële educatie vraagt geen bijzondere competentie of kennis van de leerkracht, de algemene kennis en de didactische vaardigheden zijn voldoende. In de pilots bleek dat de leerkrachten verschillende materialen hebben gecombineerd en eigen aanvullende opdrachten hebben gemaakt. Zo nodig kon men terugvallen op de expertise van de economiecollega. Uit de ervaringen met de pilots blijkt (Studulski, 2010) dat de inhoud en uitwerking van financiële educatie goed aansluit bij een aantal vakken, zoals wereldoriëntatie en rekenen/wiskunde in het basisonderwijs en economie, wiskunde, maatschappijleer en M&M in het vso en in het vmbo. Bij aanvang van de pilot zagen de docenten verbanden met één of twee vakken, aan het einde van de pilot worden meer vakken genoemd, omdat men meer

combinaties is gaan zien. Genoemd worden ICT, Nederlands, mediawijsheid, burgerschap en zelfs cultuureducatie. De docenten die meededen aan de pilot geven aan dat de kennis en inzichten meestal wel in de reguliere methoden worden aangeboden, maar dat financiële educatie meer wordt aangegrepen voor het stimuleren van vaardigheden en bewustzijn. Door het onderwerp persoonlijk te maken kan de betrokkenheid van de leerling worden versterkt. Gegeven de overladenheid van het curriculum of het rooster, geven scholen zelf ook aan dat thema's als financiële educatie alleen een kans maken als men erin slaagt de educatie te verweven met de bestaande vakken. Gezien de opdracht om financiële educatie een meer vanzelfsprekende plaats in het schoolcurriculum te geven, waarvoor een breed gedragen kernprogramma noodzakelijk is, hebben de pilotscholen vooral de rol gekregen om onderwijsmateriaal uit te proberen en bevindingen te delen. Een instrumentele benadering dus. De implementatie zal een weg van lange adem zijn daar financiële educatie geen verplichting voor de school is. Een maatschappelijke kwestie, hoe breed die ook wordt onderschreven en hoe risicovol ook, verwerft zich niet zomaar een vanzelfsprekende positie in het schoolcurriculum.

Resultaat

Voorjaar 2010 is een drietal handreikingen voor primair onderwijs, vmbo en onderbouw en voortgezet (speciaal) onderwijs gepubliceerd (Van Uffelen & Studulski, 2010) op basis van de resultaten uit deze pilots. In die handreikingen staan tips en aanbevelingen hoe financiële educatie zonder al te veel moeite is in te passen in het bestaande lesaanbod. De handreikingen bevatten tevens overzichten van de beschikbare leermiddelen (zie SLO leermiddelenplein). De handreiking is in de eerste plaats bedoeld voor leerkrachten die 'leren omgaan met geld' willen opnemen in hun lessen. Daarnaast kunnen onderwijsadviesbureaus en pabo's haar inzetten bij het begeleiden van scholen bij de invoering van financiële educatie. De handreiking (te downloaden op www.wijzeringeldzaken.nl/onderwijs) geeft antwoord op de vraag hoe financiële educatie op school inhoud en vorm kan krijgen.

Leerpunten

Op het moment dat de samenleving zich ernstig zorgen maakt over de risico's van een sociaal probleem, is de standaardreactie: lesmateriaal naar de scholen. Kennelijk bestaat nog steeds het idee dat leermiddelen maatschappelijke vragen oplossen en dat de school daarvoor vanzelf verantwoordelijkheid neemt. Scholen zijn autonoom en maken hun eigen keuzes voor de inhoud van het onderwijsaanbod. En jongeren hebben wel de toekomst, maar bepalen die voor een groot deel zelf. In die zin reageerde ook OCW op een verzoek van het ministerie van Financiën om 'leren omgaan met geld' op scholen te stimuleren. Om een ongerichte en ongewisse verspreiding van media en papier te voorkomen, adviseerde SLO de opdrachtgever een basisvisie te publiceren, in samenspraak met financiële instellingen en vertegenwoordigers van onderwijs en opleidingen, als een richtlijn voor on-

derwijsactiviteiten. In de aanpak is consequent de leerplanlijn van doel tot toetsing gevolgd, in een strakke uitvoering, met tussentijds consultaties. In een periode van enkele maanden is het gelukt om op basis van bronnenanalyse een kern te benoemen, waar brede consensus over bestaat. Dat maakte de weg vrij voor leermiddelenanalyse en een serie pilots waarin de doelen in de praktijk van primair en voortgezet onderwijs op uitvoerbaarheid zijn getoetst. In zeer beperkte tijd is de cyclus gevolgd van analyse, ontwerp, ontwikkeling en evaluatie. Analyse en ontwerp bleken relatief makkelijk te verlopen, maar ontwikkeling en vooral formatieve evaluatie vragen meer tijd.

2.6 Bevindingen

Publicaties van grote besturenorganisaties geven de impressie dat op een minderheid van scholen maatschappelijke thema's een integrale plaats hebben gekregen (Boersma, 2010; KBVO, 2010). Het gaat om scholen die bewuste keuzes hebben gemaakt vanuit een levensbeschouwelijke optiek, een pedagogisch klimaat en persoonlijke interesses en betrokkenheid van schoolleiders en docenten. Deze scholen tonen aan dat het invoeren van maatschappelijke vorming niet alleen een kwestie van investeren is, maar vooral ook van de investering willen doen. Het activeren van de maatschappelijke taak lijkt vooral afhankelijk van enthousiaste en betrokken schoolleiders en docenten. Mutaties in het docentencorps kunnen gemakkelijk tot andere prioriteiten leiden. Het is voor educaties niet alleen lastig een structurele plek te veroveren, maar ook om die plek te behouden.

Pleitbezorgers van maatschappelijke onderwerpen mogen de hand ook in eigen boezem steken. Ze hanteren vaak nogal ambitieuze doelstellingen, zonder zich te verdiepen in de alledaagse werkelijkheid van de onderwijspraktijk. Er zou beter geluisterd mogen worden naar opvattingen van scholen en leerkrachten.

Op het gebied van onderwijs over maatschappelijke thema's werken pleitbezorgers en ontwikkelaars nog te weinig samen. Dit geldt vooral voor die maatschappelijke thema's, die inhoudelijk verwant zijn of zich op dezelfde vakken richten. Maatschappelijke thema's overladen al te snel de vakprogramma's, door afzonderlijk van elkaar een claim te leggen op dezelfde beperkte ruimte binnen de vakken. Private instellingen varen te veel op hun eigen visie en organisatorische en inhoudelijke doelstellingen. Het resultaat is een sterk versnipperd en ondoorzichtig aanbod, dat niet bevorderlijk is voor een soepele acceptatie door scholen. Bovendien dreigt het risico van ad hoc actualiteitsonderwijs. Door meer samenwerking kan efficiënter en effectiever gebruik worden gemaakt van expertise op verschillende terreinen.

Educaties dragen bij aan het actualiseren van het onderwijsaanbod en dat kan daardoor voor leerlingen aantrekkelijk en inspirerend zijn. Niet iedere educatie is echter van dezelfde orde; verschillen doen zich voor ten aanzien van status (verankerd in wet of kerndoelen), oorsprong (vanuit overheidsbeleid of een belangenorganisatie), spreiding (lokaal of landelijk onderwerp) en duurzaamheid (incidenteel of structureel karakter).

Samengevat zijn de belangrijkste bevindingen:

- Er zijn grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school.
- Integratie van educaties heeft de meeste kans van slagen als het thema in de kerndoelen is opgenomen, er een vakinhoudelijke relatie is met een of meer vakdomeinen en als de uitwerking deel uit maakt van een of meerdere vak- en/of leergebieden.
- Te vaak is de vermeende oplossing van een maatschappelijk vraagstuk: lesmateriaal naar de scholen. Begin echter met een visie op het thema, het in kaart brengen van onderwijsmaterialen en mogelijkheden, om een ongewisse verspreiding van media en papier te voorkomen.
- Het opstellen door scholen van een beleidsvisie op hun maatschappelijke opdracht zal het debat over de positie van de socialisatiefunctie verder stimuleren.
- Belangenbehartigers van maatschappelijke thema's dienen zich meer bewust te zijn van de vrijheid (in gebondenheid) die scholen hebben bij de inrichting van hun onderwijs.
- Een curriculumraamwerk met een cluster aan maatschappelijke thema's en competenties, gebaseerd op een landelijke integrale onderwijsvisie, geeft richting en sturing aan de maatschappelijke opdracht van scholen.
- Actieve participatie van de leerkracht is van meet af aan het vliegwiel van elk ontwikkelproject. Niet alleen als uitvoerder, maar ook als aandeelhouder, architect en ambassadeur. Het is vooral de leerkracht die voor continuïteit en borging kan zorgen.
- Eenmalige thema's, zoals vieren en herdenken, komen het beste tot hun recht als de aansturing beperkt blijft tot het faciliteren en entameren van de didactische ontwerpcreativiteit van leerkrachten en de inbreng van leerlingen.
- Bij maatschappelijke thema's waar meerdere uitvoerende partijen bij betrokken zijn, is een sturende en centrale regie een absolute voorwaarde voor het beoogde effect.
- Samenwerking tussen diverse met elkaar verwante particuliere instellingen kan resulteren in een kleinschaliger en ook beter op elkaar afgestemd aanbod richting scholen.
- Samenwerking op het terrein van leerplanontwikkeling, onderzoek, invoering, materiaalontwikkeling, toetsing en (na)scholing kan tot gevolg hebben dat scholen kennismaken met een samenhangend en wellicht makkelijker te integreren aanbod.

3. Naar een samenhangend curriculumraamwerk

3.1 Wat willen we leerlingen meegeven?

Over wat leerlingen moeten leren in het onderwijs lopen de meningen nogal uiteen. Tal van belangengroeperingen menen een aanspraak te kunnen maken: ouders, leerlingen, leraren, universiteiten, het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties, onderzoekers en natuurlijk de politiek. Elk met eigen overwegingen om bepaalde doelen en inhouden noodzakelijk, gewenst en relevant te vinden.

Dat van scholen verwacht wordt dat ze een bredere maatschappelijke opdracht vervullen, komt door een samenloop van allerlei demografische, economische en maatschappelijke ontwikkelingen: afnemende invloed van kerk en verenigingsleven, de toegenomen complexiteit van de samenleving, de aandacht voor milieuvraagstukken, de emancipatie van de vrouw, de gegroeide arbeidsmarktparticipatie, vernieuwingen op het gebied van technologie en media en de roep om sociale cohesie. Mede door de idée-fixe dat via scholen alle leerlingen en ook de ouders zijn te bereiken, is de druk op scholen flink toegenomen.

De samenleving verlangt van de school dat ze de leerlingen kwalificeert voor een zelfstandig bestaan en socialiseert als burger. Dat betekent: naast basisvaardigheden als taal en rekenen leerlingen voorbereiden op een volwaardige deelname aan de samenleving, door aandacht voor normen en waarden, het kunnen omgaan met religieuze en culturele verschillen tussen mensen en de ontwikkeling van sociale vaardigheden, waarmee tegelijkertijd sociale cohesie wordt beoogd.

Socialiseren en kwalificeren zijn de twee hoofddoelen van onderwijs. Ze hoeven elkaar niet in de weg te zitten, maar kunnen wel met elkaar in competitie zijn. Scholen mogen zelf weten hoe ze beide doelen op een evenwichtige wijze in het onderwijsprogramma tot hun recht laten komen. Dat is best lastig en de ene school gaat anders om met die autonomie dan de andere.

De overheid is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Zij weegt de verschillende verwachtingen vanuit de samenleving en laat zorg dragen voor de vertaling naar landelijke leerplankaders en het bewaken en verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs met het oog op gewenste prestaties. De overheid stelt daarvoor wet- en regelgeving vast in de vorm van exameneisen, kerndoelen, eindtermen, en kaders voor handhaving en toezicht. Centrale vraag voor de overheid is: welke gemeenschappelijke onderwijsdoelen willen we realiseren? Anders gezegd: hoe kunnen we de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie van het onderwijs op een meer uitgewogen manier met elkaar in verband brengen? Rekening houdend met talentontwikkeling, de overdracht van cultureel erfgoed, de ambitie om Nederland te laten behoren tot de top vijf van kenniseconomieën en de bijdrage van onderwijs aan maatschappelijke vraagstukken.

Om overladenheid in het onderwijs te voorkomen, is prioritering van belang. Niet alles wat wenselijk is, is ook uitvoerbaar. Het gaat om keuzes gebaseerd op argumenten en draagvlak. Er is een brede instemming met de visie (Thijs & Van den Akker, 2009) dat onderwijs zich dient te richten op de volgende doelen en inhouden: kennisverwerving en cultuuroverdracht, maatschappelijke toerusting en persoonlijke ontplooiing.

Het gaat niet alleen om het kiezen van de juiste inhouden, maar ook om het ordenen van deze inhouden tot een consistent en samenhangend leerplan. En om de samenhang tussen vakken en vakoverstijgende maatschappelijke thema's. Samenhang kan worden bevorderd door leerplanvragen beter op elkaar af te stemmen of door goed te kijken naar de relatie tussen burgerschapsvorming in het lesprogramma en de maatschappelijke stage. Er zijn verschillende manieren waarop overheden sturing geven aan leerplanontwikkeling. In veel landen is sprake van sterke centrale sturing. Op overheidsniveau wordt een leerplan vastgesteld met gedetailleerde voorschriften voor doelen en inhouden, onderwijstijd, selectie van leermiddelen, leerstandaarden en een daaraan gekoppelde toetsing. Er is weinig ruimte voor eigen accenten van scholen en leerkrachten; zij worden vooral aangesproken op verantwoording van behaalde leeropbrengsten. In andere Europese landen is de centrale sturing minder strak geregeld. Doelen en inhouden worden op hoofdlijnen vastgelegd en de verdere invulling wordt aan scholen overgelaten. Een meer flexibel leerplan met ruimte voor invulling op schoolniveau heeft het voordeel van directe betrokkenheid en eigenaarschap van scholen en leraren. Dat werkt motiverend en stimuleert professionele ontwikkeling. Ook in Nederland is de inhoudelijke autonomie van scholen groot. In vrijwel alle landen zien we periodieke verschuivingen in het leerplanbeleid van centrale naar decentrale sturing en terug (Kuiper, Van den Akker, Letschert & Hooghoff, 2009).

3.2 Tijd voor een samenhangend curriculumraamwerk

3.2.1 Kerndoelen: geen last, geen gemak

Tot de zeventiger jaren van de vorige eeuw was er in Nederland nauwelijks een debat over de inhoud van het onderwijs. De inhouden waren tamelijk stabiel en het curriculum was in feite vastgelegd in de examenprogramma's. In de tachtiger en negentiger jaren groeide de betrokkenheid van de overheid bij de inhoud van het onderwijs, vooral vanwege het beleid gericht op doorlopende ontwikkeling en gelijke kansen. Er volgde een periode van zogenaamd constructief onderwijsbeleid met een stevige top-down aanpak om innovaties te stimuleren. Er werden ondersteuningsinstellingen als Cito en SLO ingericht. SLO werd gevraagd modellen voor curricula op verschillende niveaus te ontwikkelen. Hieruit spreekt dat de overheid zich verre van gecentraliseerd curriculumbeleid wilde houden.

Intussen is het vertrouwen in een top-down aansturing van grootschalige onderwijsinnovaties verdwenen. Daarvoor in de plaats is het bouwen van onderop en het versterken van betrokkenheid van het veld gekomen. Er ligt veel nadruk op eigenaarschap van scholen en op opbrengstgericht onderwijs. Er is ook binnen het onderwijsveld een stevige beweging naar meer autonomie en marktwerking. Het curriculumbeleid is gedecentraliseerd en er is een kader voor zowel het primair onderwijs als de basisvorming. Dit kader bestaat uit vrij ruim en algemeen geformuleerde eindtermen.

In het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn doelen en inhouden vastgelegd in kerndoelen. Kerndoelen beschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen om te functioneren in de samenleving en door te stromen naar het vervolgonderwijs. Concretisering van de kerndoelen vindt plaats in onderwijsmethoden en -materialen en in tussendoelen en leerlijnen. Scholen hebben daarbinnen en daarnaast de nodige speelruimte voor het samenstellen van een eigen curriculum (Letschert, 1998).

Het aantal kerndoelen is flink afgenomen (nu nog 58 voor po) en de doelen zijn meer op hoofdlijnen geformuleerd. Er worden ruimere, meer globale, omschrijvingen gehanteerd en geen specificaties van activiteiten en didactiek. Een vergelijkbare ontwikkeling heeft zich voorgedaan in het voortgezet onderwijs waar de 300 kerndoelen van de vroegere basisvorming zijn teruggebracht tot de 58 huidige kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs betekende dit dat de kerndoelen veel abstracter werden en minder duidelijk was voorschreven wat de leerlingen in elk geval dienden te kunnen en kennen.

Door de globale en abstracte formuleringen en het ontbreken van specificaties, hebben scholen een grote mate van keuzevrijheid bij het samenstellen van hun onderwijsprogramma's. Wat leerlingen minimaal moeten kunnen en kennen is geen gemeengoed. Het ontbreekt aan een collectieve focus op doelen en inhouden, zeker als het gaat om de maatschappelijke opdracht van de school. De huidige kerndoelen zijn een last, noch een gemak. Dit alles zorgt ervoor dat Nederland internationaal ook wel kampioen curriculumautonomie wordt genoemd. Intussen worden scholen echter onder druk gezet door claims van allerlei belanghebbenden. Scholen mogen daarbij eigen keuzes maken, maar daarvoor ontbreekt vaak de kennis van curriculumontwikkeling.

Terwijl we zien dat landelijk onderwijsbeleid veel ruimte laat aan scholen, probeert de overheid op bepaalde onderdelen het leerplan meer expliciet inhoudelijk te sturen. Zo zijn scholen wettelijk verplicht in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Tevens zijn in opdracht van de overheid referentieniveaus en richtlijnen opgesteld met een meer nauwkeurige omschrijving van gewenste leeropbrengsten in taal en rekenen. Dit gaat vervolgens gepaard met gedetailleerde leerlijnen en bijpassende toetsen.

Een ander recent initiatief van de overheid is het *Actieplan Beter Presteren* (OCW, 2010) dat zal moeten leiden tot betere prestaties onder leerlingen. Onder meer door in het primair en voortgezet onderwijs meer nadruk te leggen op de kernvakken Nederlands, Engels, wiskunde en natuurwetenschappen, als reactie op de tegenvallende PISA-klassering (Cito, 2010). Er is een tendens gaande om uit oogpunt van kwaliteitsverbetering, voor basiscompetenties en kernvakken op macroniveau de leeropbrengsten te definiëren. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het wettelijk verplichte actief burgerschap, dat alle ruimte aan scholen laat voor het formuleren van leerdoelen en uitwerkingen. Het illustreert de competitie tussen kwalificeren en socialiseren. Dit leidt niet alleen tot minder keuzevrijheid voor scholen, maar ook tot een vrijblijvende positie voor de maatschappelijke opdracht.

3.2.2 Naar meer samenhang

Scholen hebben enerzijds nog altijd vrijheid en ruimte voor het inrichten van een schoolcurriculum, maar anderzijds zijn zij ook verplicht om zich te verantwoorden aan de hand van strakke toezichtkaders van de inspectie. Het huidige overheidsbeleid stuurt nadrukkelijk op de opbrengstgerichtheid van het onderwijs: de kwalificatiefunctie. Anderzijds ontkomt het onderwijs niet aan de socialisatiefunctie: de school moet veilig zijn, bepaalde opvoedingstaken overnemen en meer aandacht aan democratische burgerschapsvorming besteden.

In plaats van voortdurend te zoeken naar deeloplossingen zou de beleidsagenda zich moeten richten op het ontwikkelen van een integrale onderwijsvisie en een curriculumraamwerk dat waarborgen biedt tegen overlappendheid, versnippering, overlap, 'patchwork' en de voortdurende claims van belanghebbenden.

Met een samenhangend curriculumraamwerk, waarin de kwalificatiefunctie en de socialisatiefunctie van het onderwijs meer met elkaar in balans zijn, krijgt het onderwijs een duidelijk afgebakend speelveld voor het leren omgaan met allerlei vragen uit de samenleving. Op basis van een dergelijk leerplandocument kan een selectie van maatschappelijke thema's een duurzame positie krijgen in een landelijk raamwerk. Een selectie van thema's gebaseerd op gemeenschappelijke kernwaarden die in het onderwijs thuishoren zoals: duurzaamheid, menselijke waardigheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid en pluraliteit. Daarnaast kan het onderwijs, c.q. de school, c.q. de vaksectie, op een verantwoorde manier kiezen welke maatschappelijke thema's verder nog aan bod komen en welke niet.

3.3 Curriculumhervormingen in Engeland en Schotland

3.3.1 Nationale curricula

In Angelsaksische landen is de afgelopen jaren een brede maatschappelijke discussie gevoerd over de kerntaken van het onderwijs. Die discussie heeft geleid tot nieuwe nationa-

le leerplannen, die de (toekomstige) rol en competenties van jonge burgers centraal stellen en als toetskader dienen voor verdere kennispecificaties in vakken en leergebieden.

Centrale vragen zijn: wat gaan de kinderen leren, hoe gaan ze dat leren en hoe weten we wat ze geleerd hebben? Een integrale visie op het kind vormt het basisprincipe. Dat betekent dat er niet alleen gekeken is naar basiscompetenties, maar ook naar allerlei aspecten van de ontwikkeling van kinderen in onderlinge samenhang.

Hoewel de aanleiding om de nationale curricula te herzien voor Engeland en Schotland verschillend was, zijn in beide landen de maatschappelijke oriëntatie en de persoonlijke ontwikkeling essentiële pijlers. Er wordt veel nadruk gelegd op sociale cohesie, het ontwikkelen van zelfbewustzijn, gemeenschapszin, nationaal besef en wereldburgerschap. Gezond zijn en veiligheid zijn daarbij net zo belangrijk als goede resultaten bij rekenen en taal. Het gaat om 'the whole child'. Een scherp doorgetrokken vakgerichte benadering doet afbreuk aan de integraliteit. Bij onderwijs dat opgesplitst is in afzonderlijke vakken zien we vaak alleen een focus op opbrengsten bij die vakken. De Engelsen en Schotten hebben ontdekt dat deze benadering te eenzijdig is. Bij hun curriculumherziening hebben zij er daarom bewust voor gekozen om ruimte te bieden aan vakoverstijgende, maatschappelijke thema's die van betekenis zijn voor zowel individu als de samenleving. Basisvaardigheden en persoonlijke en maatschappelijke vorming hebben de afgelopen jaren een meer evenwichtige positie gekregen op macroniveau.

3.3.2 Kenmerken van nieuw curriculumbeleid

Het nieuwe beleid in Engeland kenmerkt zich door ontkokering en een brede samenwerking. 'Every Child Matters' (2004) kent een agenda voor de jeugd die breed van karakter is: niet alleen kwalificeren en economische welstand bereiken, maar ook als burger een bijdrage leveren aan de samenleving en gezond en veilig zijn. De agenda is voor het onderwijs uitgewerkt in een curriculum onder de naam 'Big Picture'. In 2009 en 2010 hebben in Engeland nieuwe curriculumaanpassingen plaatsgevonden. De nieuwe curricula gaan in tegenstelling tot vroeger veel meer uit van 'the whole child' (Bron, Hooghoff & Timmerhuis, 2009).

In Schotland is een nieuw curriculum tot stand gekomen door het verlangen naar meer economische toekomstoriëntatie en meer samenhang in het onderwijs. Er is geen gebrek aan kwaliteit, maar wel is er de wens om de efficiency en effectiviteit van het onderwijs te verhogen. De basis ligt bij een wet uit 2000, waarin een reeks nationale prioriteiten voor het onderwijs vastgelegd zijn. Het gaat om: opbrengsten en opbrengstgerichtheid, inclusie en gelijke kansen, waarden en burgerschap. Het resultaat van studie, analyse, vergelijking en discussie is het ontwerp van wat een 'Curriculum for Excellence' is gaan heten en gelanceerd is in 2009.

Er is in Engeland en Schotland sprake van een brede consultatie onder professionals, ouders, werkgevers, deskundigen vanuit de handel en industrie, in feite iedereen die belangstelling toont voor onderwijs. Gezamenlijk spant men zich in om een interessanter en stimulerender curriculum samen te stellen, met ruimte voor leren in schooltijd, maar ook daarbuiten. Er blijft echter veel aandacht voor een stevig fundament voor de basisvakken. De invoering van het 'Curriculum for Excellence' wordt als een cultuurverandering gezien. Men richt zich daarom op het betrekken van docenten bij het denken over de principes voor het onderwijs in de klas en de bijbehorende waarden (Hooghoff & Bron, 2009).

3.3.3 Big Picture en Curriculum for Excellence

Het huidige Engelse nationale curriculum 'Big Picture' is volledig gebaseerd op de beleidsagenda 'Every Child Matters'. Van deze agenda zijn de volgende onderwijsdoelen overgenomen: gezond zijn ('Be healthy'), veilig zijn ('Stay safe'), genieten en presteren ('Enjoy and achieve'), positieve bijdragen leveren ('Make a positive contribution') en economisch welzijn bereiken ('Achieve economic well-being'). Het curriculum is sterk voorschrijvend van aard en omvat waarden, normen en doelen die onder het curriculum liggen, en leerprogramma's waarin de onderwijsinhoud voor ieder vak en ieder 'key stage' vastligt (kernvakken, aanpalende vakken, keuzevakken).

Het nationale curriculum voor primary education bevat verschillende onderdelen die vakoverstijgend zijn en inhoud geven aan het niet-verplichte deel van het curriculum. Er wordt veel nadruk gelegd op sociale cohesie en gemeenschapszin.

'Big Picture' gaat uit van de vragen: wat proberen we te bereiken? Hoe organiseren we het onderwijs? Hoe goed bereiken we onze doelen?

The curriculum aims to enable all young people to become						
1 What are we trying to achieve?	Statutory curriculum aims Every child matters outcomes Focus for learning	Successful learners who enjoy learning, make progress and achieve	Confident individuals who are able to lead safe, healthy and fulfilling lives	Responsible citizens who makes a positive contribution to society		
		Be healthy	Stay safe	Enjoy and achieve	Make a positive contribution	Achieve economic well-being
		Attitudes and attributes eg determine, adaptable, confident, risk-taking, enterprise	Skills eg literacy, numeracy, ICT, personal, social, emotional, learning and thinking skills	Knowledge and understanding eg big ideas that shape the world		

http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/Annex_1_Big_picture.ppt

De eerste strook van de 'Big Picture' gaat over het wat. Er is omschreven wat de curriculumdoelen zijn en waar het onderwijs zich op moet richten: succesvolle leerlingen, individuen met zelfvertrouwen, verantwoordelijke burgers. De aandacht van het onderwijs richt zich op daarbij horende houdingsaspecten, vaardigheden en kennis. Er wordt geleerd binnen lessen, maar ook op andere plekken binnen en buiten de school. In het curriculum moeten maatschappelijke thema's aan bod komen die van betekenis zijn voor zowel individuen als de samenleving en dit moet in relevante leercontexten gebeuren. De 'Big Picture' laat zien

dat meetbare leerlingenprestaties op de basisvakken nog steeds van belang zijn, maar dat daarnaast ook andere minder goed meetbare aspecten voldoende aandacht moeten krijgen. Het maakt het curriculum socialer en geeft de school een maatschappelijke opdracht.

Het Schotse 'Curriculum for Excellence' (CfE) gaat uit van een bredere definitie van het 'wat' en 'hoe' en neemt ook een grotere variëteit aan ervaringen en prestaties mee. Er worden vier algemene doelen voor het curriculum onderscheiden: succesvolle leerlingen, individuen met voldoende zelfvertrouwen, verantwoordelijke burgers en effectieve participanten ('successful learners', 'confident individuals', 'responsible citizens' en 'effective contributors'). Het curriculum omvat ook doelen die gericht zijn op socialisatie, de ontwikkeling van persoonlijke competenties en een competente Schotse burger worden. De ontwikkeling naar een kenniseconomie vraagt om de insluiting van sociale, creatieve en ondernemende competenties. Met het nieuwe curriculum moet ook de overladenheid aangepakt worden. Met het uitgangspunt 'inclusiviteit' wordt bedoeld dat een curriculum niemand mag uitsluiten. Noch op grond van ras of levensovertuiging, noch op grond van beperking of speciale onderwijsbehoefte. Het curriculum is voor iedereen.

3.3.4 Wat kunnen we leren van de Engelse en Schotse aanpak?

De Schotten en zeker de Engelsen hebben wat meer afstand genomen van een centralistische aanpak en kiezen nu voor een gemengde aanpak met zowel top-down als bottom-up elementen. Dit geldt voor de waardediscussie vooraf, maar ook voor het curriculumontwerp en de introductie in de praktijk. In de inventarisatie- en analysefase zijn verschillende actoren uit het onderwijs betrokken geweest. Met name is er geluisterd naar schoolleiders, leraren en leerlingen. Er is veel tijd en energie gestoken in de invoering van het curriculum in de scholen. Er wordt veel tijd uitgetrokken om het herziene curriculum te laten landen op de werkvloer.

In beide onderwijssystemen lijkt men afstand te willen nemen van een rigide benadering waarin 'target setting' voorop staat en de controle daarop zo scherp is dat scholen nauwelijks nog eigen ruimte hebben. Er wordt meer en meer gepleit voor een individueel toegesneden curriculum met meer ruimte voor leerlingen en leerkrachten. Tegelijkertijd wil men hoge standaarden handhaven.

Aandachtspunten voor Nederland:

- Start een brede maatschappelijke discussie over een integrale onderwijsvisie en onderliggende waarden.
- Uitgangspunt voor curriculumherziening is een integrale visie op de leerling. Dat betekent dat er niet alleen gekeken wordt naar basiscompetenties, maar naar allerlei aspecten van de ontwikkeling van kinderen.
- Een scherp doorgetrokken vakgerichte benadering doet afbreuk aan de integraliteit. Bij

onderwijs dat opgesplitst is in vakken zien we vaak een sterke focus op opbrengsten bij die vakken. Deze benadering is te eenzijdig. Bij curriculumherziening moet er ook ruimte zijn voor vakoverstijgende maatschappelijke thema's en competenties.

- Een leerplan moet niet alleen gericht zijn op leerlingen met gemiddelde mogelijkheden. Dat wil zeggen dat het curriculum zo is opgebouwd dat alle leerlingen de voor hen haalbare doelen kunnen halen.
- Meetbare leerlingenprestaties op de kernvakken zijn belangrijk, maar daarnaast moeten ook andere, minder goed meetbare aspecten serieuze aandacht krijgen.
- Het is de kunst om een verantwoorde balans te vinden tussen de 'hardere', goed meetbare doelen en de 'zachtere', vakoverstijgende, meer sociaal ingekleurde doelen. Het maakt het curriculum socialer en stelt de school voor een maatschappelijke opdracht.

We hoeven de Britten niet heilig te verklaren. Maar leren door vergelijken heeft altijd zin, al was het maar om het eigen vanzelfsprekende minder vanzelfsprekend te maken. En waarom zouden we niet ons voordeel doen met ontwikkelingen, geslaagde initiatieven en waardevolle ervaringen van elders?

3.4 Slotakkoord

Het onderwijs heeft een maatschappelijke verantwoordelijkheid en die zal naar verwachting niet kleiner worden. De school kan immers niet aan de samenleving voorbij gaan. Daarvoor is het appèl te groot. Schuyt (2001) benadrukt dat problemen in de samenleving versterkt de school binnenkomen: 'Als het in de samenleving regent, dan giet het in de school'. De sociale onrust van de maatschappij is het sterkst voelbaar en wordt het intensiefst weerspiegeld in het onderwijs.

De aandacht van de overheid voor de socialiseringsfunctie van onderwijs is ook in het beleid zichtbaar geworden. Naast de noodzaak van goed reken- en taalonderwijs staat maatschappelijke oriëntatie weer in de belangstelling. Er wordt een beroep gedaan op de school om haar maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen en bij te dragen aan de bevordering van burgerschap. Dat heeft gevolgen voor het schoolbeleid, het curriculum en de taak van de leerkracht.

Overdracht van kennis, inzicht en vaardigheden is nodig voor leerlingen om in de huidige en toekomstige samenleving te kunnen functioneren. Binnen de kwalificatiefunctie speelt vooral de voorbereiding op vervolgonderwijs en beroep een grote rol. Maar zeker zo essentieel is het proces waarin jonge burgers zich waarden en normen eigen maken die de pluraliteit, menselijke waardigheid en sociale samenhang versterken.

In een aantal Angelsaksische landen is de laatste jaren een maatschappelijke discussie gevoerd over de kerntaken van het onderwijs. Dit heeft geleid tot nieuwe nationale leerplannen, die de (toekomstige) rol en competenties van jonge burgers centraal stellen en als toetskader dienen, voor verdere kennisspecificaties in vakken en leergebieden.

Volgens Van den Akker (2010) ontbreekt het in Nederland aan een gestructureerd en diepgaand debat over een integrale visie op de leerdoelen en –inhouden voor het onderwijs van de toekomst. Bij een dergelijk debat zou het accent moeten liggen op het funderend onderwijs (tot 15-16 jaar). Er moet aandacht zijn voor een evenwicht tussen zowel vakinhoudelijke kennis, als wensen en behoeften van de samenleving en wat jongeren interesseert. Bij een dergelijk debat gaat het om een actieve participatie van velen: niet alleen het gebruikelijke circuit van deskundigen en bestuurders in en rond het onderwijs, maar vooral leraren, leerlingen, ouders en maatschappelijke groeperingen. Een gezamenlijke spirit en gedeeld eigenaarschap vanuit praktijk, beleid en onderzoek.

Er ligt voor SLO op dit punt een proactieve taak. Niet om voor te schrijven hoe het moet, maar om in samenspraak met partners een breed maatschappelijk discours te initiëren over een gewenst en samenhangend geheel van toekomstgerichte kerncompetenties. Competenties die tegemoet komen aan veranderende verwachtingen van de samenleving en bijdragen aan de kwaliteit van een duurzame en humane leefomgeving. Een dergelijk voortrekkersrol spoort naadloos met de regie- en coördinatietaak van een landelijke instelling voor leerplanontwikkeling.

Tot nut van 't algemeen.

Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J. van den (2010). Debat en visie. *LRPLN*. 2010-6 (2) Enschede: SLO.
- Biesta, G. (2007). De Burgerschool als leerplaats voor democratie. In Onderwijsraad, *Alternatieven voor de school* (pp. 14-30). Den Haag: Onderwijsraad.
- Boersma, K., & Hooghoff, H. (1993). Educaties. in de basisvorming. In *Handboek Basisvorming*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boersma, P. (2010). *School in de samenleving. Naar aanleiding van een onderzoek naar de maatschappelijke opdracht van het christelijk voortgezet onderwijs*. Voorburg: Besturenraad.
- Boersma, P., & Visser, T. (2009). *Burgerschap in het vmbo. De bijdrage van godsdienst/levensbeschouwing aan burgerschap*. Voorburg: Besturenraad.
- Bron, J., Hooghoff, H., & Timmerhuis, A. (2009). *Core affairs: England*. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In P. Schnabel e.a. (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en cultureel rapport 2008* (pp. 170-205). Den Haag: SCP.
- CIDREE (1998). *Across the great divides. Report of the CIDREE collaborative project on cross-curricular themes*. Dundee: SCCC.
- CITO (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het basisonderwijs.
- Department for Education and Skills (2004). *Every Child Matters: the next steps*. Nottingham: DfES publications.
- Hooghoff, H. (2008). Education implies citizenship: developing a global dimension in Dutch education. In M.A. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.), *Global citizenship education: philosophy, theory and pedagogy* (pp. 445-458). Rotterdam: Sense Publishers

Hooghoff, H., Studulski, F., Uffelen, R. van & Wagenaar, H. (2009). *Basisvisie financiële educatie: financiële educatie in primair en voortgezet onderwijs: leerplankader voor ontwikkeling en implementatie*. Den Haag: CentiQ.

Hooghoff, H., & Bron, J. (2009). *Core affairs: Scotland*. Enschede: SLO.

Hooghoff, H., & Bron, J. (in druk). Het kaf van het koren: leren omgaan met druk uit de samenleving. In B.van Beurden, & M van Dietvorst (Red.), *Op de leraar komt het aan*. Meppel: Boom.

Hurenkamp, M., & Tonkens, E. (2008). *Wat vinden burgers zelf van burgerschap: Burgers aan het woord over binding, loyaliteit en sociale cohesie*. Den Haag: Nicis Institute.

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

Inspectie van het Onderwijs (2008). *Herziening normering Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Staatscourant 2008, 21.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2008-2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

KBVO (2010). *Katholieke scholen: Vertrouwen in schoolpraktijken (2)*. Den Haag: Author

Kerr, D., & Nelson, J. (2006). *Active Citizenship in INCA Countries: definitions, policies, practices and outcomes*. London, QCA, NFER, INCA.

Kuiper, W., Aert, L. van & Romkes, G. (1991). *Taken en opbrengsten van het Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie*. Enschede: Universiteit Twente, OCTO.

Kuiper, W., Akker, J van den, Letschert, J. & Hooghoff, H. (2009). *Curriculum policy and practices in an international comparative perspective*. Enschede: SLO.

Leenders, H., Veugelers, W. & Kat, E. de (2007). Contrasten en praktijken: waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische Studien*, 84(2), 84-99.

Letschert, J.F.M. (1998). *Wieden in een geheime tuin: een studie naar kerndoelen in het Nederlandse basisonderwijs*. Enschede: Utrecht.

Leune, J.M.G. (2002). *Onderwijs en maatschappelijke verandering; een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland*. In P. Boekholt e.a. (red.), *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat* (pp.11-49). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998). *Wet op het Primair Onderwijs*. Zoetermeer: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen: Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het onderwijs*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Onderwijs met ambitie: Samen werken aan kwaliteit in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Actieplan Beter Presteren: adviesaanvraag*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Onderwijsraad om advies uit te brengen over het Actieplan Beter Presteren. Den Haag: OCW.

Nibud (2009). *Het Nibud-Scholierenonderzoek 2008-2009*. Utrecht: Nibud.

Onderwijsraad (2005a). *Sociale vorming en sociale netwerken in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005b). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007a). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007b). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007c). *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag, Onderwijsraad.

Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijs sociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

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

- Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs (1996). *Eindrapport*. Enschede: SLO.
- Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme: Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Scottish Executive (2006b). *A curriculum for excellence, progress and proposals, Paper from the curriculum Review Programme board*. Edinburgh.
- SLO (2007). *De Educatieve Kajuit, Scholenproject 400 jaar Michiel de Ruyter*. Enschede: SLO.
- Studulski, F. (2010). *Evaluatierapport pilots financiële educatie*. Utrecht: Sardes.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004). *Beweging in de onderbouw*. Zwolle: Author.
- Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school: Een verkenning*. Den Haag: SCP.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: SCP.
- Uffelen, R. van & Studulski, F. (2010). *Handreiking financiële educatie primair onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs, onderbouw havo-vwo/vmbo*. Den Haag: CentiQ.
- Wolfs, R. (1991). *De derde wereld in schoolboeken: Een evaluatie van de kwaliteit van ontwikkelingseducatie in schoolboeken voor aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen LNO/SLO/KU.
- Wolfs, R., & Hooghoff, H. (1995). *Waarom willen de scholen niet naar ons luisteren*. In *Handboek Basisvorming*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo

