



Burgerschap in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Burgerschap in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Juni 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteur: Alderik Visser

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7802.755

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Werkwijze voor vaststelling van doelen voor de peiling van 2020	5
1.2	Leeswijzer	6
2.	Doelen van het burgerschapsonderwijs	7
2.1	Supranationaal kader	7
2.2	Wettelijk kader en de kerndoelen	8
2.3	Toezichtskaders van de Inspectie van het Onderwijs, 2006, 2008 en 2017	11
2.4	Beoogde verandering in het wettelijk kader (2018 – 2019)	13
2.5	Curriculum.nu	14
2.6	Concluderende opmerkingen	16
3.	Onderzoeken naar burgerschapscompetenties	17
3.1	Periodieke peiling van het onderwijsniveau	17
3.2	Burgerschap Meten en het onderzoek van de Alliantie Burgerschap	21
3.3	Gevoelige thema's in de klas	23
3.4	Onderzoek naar burgerschap door de Inspectie van het Onderwijs	24
3.5	International Civic and Citizenship Competencies Study	26
3.6	Concluderende opmerkingen	28
4.	Beoogd en uitgevoerd curriculum burgerschap	31
4.1	Voorbeeldleerplankader SLO	31
4.2	Kennisbasis pabo	33
4.3	Leermiddelenanalyse	36
4.4	Uitgevoerde curriculum	42
4.5	Concluderende opmerkingen	44
5.	Naar een domeinbeschrijving voor het PEIL-onderzoek	45
5.1	Kern, doelen en taken van burgerschapsonderwijs	46
5.2	Kern en taken: ordening	48
5.3	Te peilen vaardigheden 2020	49
5.4	Validering	52
	Bronnen	55
	Bijlagen	59
	Bijlage 1 Artikelen in internationale verdragen	61
	Bijlage 2 Indicatoren toezicht inspectie (2010)	63
	Bijlage 3 Overzicht variabelen ICCS	65
	Bijlage 4 Leermiddelenanalyse burgerschapsvorming	73
	Bijlage 5 Variabelen en items Burgerschap meten	81
	Bijlage 6a Conceptvisie ontwikkelteam Curriculum.nu (juni 2018)	83

Bijlage 6b Concept grote opdrachten ontwikkelteam Curriculum.nu (2018)	87
Bijlage 7 Nadere uitwerking van de vigerende kerndoelen	91
Bijlage 8 Deelnemers expertmeeting	95

1. Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat kinderen in Nederland leren op school. Daarom worden al sinds 1987 periodieke peilingsonderzoeken gehouden in het primair onderwijs. Peilingen, zowel aanbodspeilingen als resultaatspeilingen, zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de Inspectie van het Onderwijs. Ze richten zich op de volle breedte van het beoogde onderwijsaanbod zoals landelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd, waardoor vergelijking van prestaties over de tijd mogelijk is. De uitkomsten van het peilingsonderzoek geven op stelselniveau een beeld van het 'kennen en kunnen' in Nederland: ze vertellen ons wat kinderen leren op school, hoe deze resultaten zich in de tijd ontwikkelen en hoe ze zich verhouden tot het beoogde onderwijsaanbod. Op de factoren die daar van invloed op zijn, wil de inspectie de komende jaren ook meer inzicht proberen te krijgen door middel van de peilingen.

Onder regie van de Inspectie van het Onderwijs brengt Peil.onderwijs in brede zin de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van het primair onderwijs in kaart. Externe partijen ontwikkelen in opdracht van de inspectie voor het desbetreffende domein een passend meetinstrument. Daarna worden de peilingsonderzoeken uitgevoerd onder leerlingen in groep 8. Per domein gaat het om een representatieve steekproef van 100 tot 150 scholen. De onderzoeken worden gedaan op basis van een zogenaamde domeinbeschrijving. In een domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en hoe deze inhoudelijke eisen kunnen worden vertaald naar de praktijk van het onderwijs. De domeinbeschrijving geeft inzicht in de essentie van het beoogde curriculum voor wat betreft het te peilen domein. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met de Inspectie van het Onderwijs, leraren, schoolleiders en 'domeinexperts'.

In 2020 voert de Inspectie van het Onderwijs een peiling uit naar het aanbod en de leerresultaten van burgerschap in het basisonderwijs. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor de basis.

1.1 Werkwijze voor vaststelling van doelen voor de peiling van 2020

Voor het domein burgerschap vormt de burgerschapsopdracht aan scholen en een aantal kerndoelen nu het wettelijke kader. Beide, wet en kerndoelen, zijn op het moment aan verandering onderhevig.

In een expertmeeting (zie hoofdstuk 5) met domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten is de vraag voorgelegd welke van de kerndoelen die het domein van burgerschap lijken te bestrijken, in het peilingsonderzoek getoetst moeten worden om de burgerschapsvaardigheden van leerlingen in groep 8 vast te stellen. Ook is gevraagd welke additionele aspecten van en vaardigheden voor burgerschap anno 2018, die door de vigerende kerndoelen nog niet worden aangesproken, in de peiling meegenomen moeten worden.

Deze expertmeeting vond plaats op 25 mei 2018. De experts waren afkomstig uit de onderwijspraktijk, uit kringen van onderwijsbestuur, onderwijsadvisering en onderwijsonderzoek. Ter voorbereiding op deze expertmeeting kregen de deelnemers het laatste hoofdstuk van deze domeinbeschrijving en de daarbij behorende bijlagen toegestuurd. Daarbij is een drietal vragen meegestuurd, waarmee de experts zich op de bijeenkomst konden voorbereiden.

Aan de expertmeeting hebben 53 experts (zie bijlage 8) deelgenomen. Na een korte introductie over Peil.onderwijs en de opzet van de domeinbeschrijving, is een ronde met subgroepen georganiseerd. Daarbij is gezorgd voor een heterogene samenstelling, zodat elke groep vertegenwoordigers kende van po, vo, mbo, tertiair onderwijs, bestuur, beleid en onderzoek. Iedere groep heeft gezorgd voor notulen over keuzes en toelichtingen daarop. De opbrengsten van de uitvoerige discussies zijn verwerkt in deze domeinbeschrijving.

1.2 Leeswijzer

De opbouw van deze domeinbeschrijving is deductief. Dat wil zeggen dat we in het beschrijven en analyseren van teksten, onderzoeken en praktijken steeds werken vanuit het grotere, algemene verhaal naar het kleine, meer concrete praktijken.

In hoofdstuk 2 beschrijven en analyseren we de wettelijke kaders waarbinnen het domein burgerschap is gesitueerd. Dat betreft naast internationale verdragen, vooral de sectorwetten waarin de burgerschapsopdracht is vastgelegd, en de kerndoelen voor het primair onderwijs zoals vastgesteld in 2006. Rond beide, wet en kerndoelen, zijn er ontwikkelingen die in dit hoofdstuk worden beschreven en geduid.

In hoofdstuk 3 zetten we een aantal onderzoeken naar burgerschapsvorming op school op een rij. Dat is geen uitputtende lijst: het betreft onderzoek dat door haar conceptualisering of operationalisering richtinggevend zijn (geweest) voor burgerschapsonderwijs in Nederland, of sterk voeding hebben gegeven aan lopende debatten rond het leerdomein.

In hoofdstuk 4 presenteren we een aantal beoogde of mogelijke curricula voor burgerschap, waarvan we aannemen dat die richting geven aan bestaande praktijken in het po. Naast de voorbeeldmatige leerplankaders die SLO in de periode 2006 – 2012 ontwikkeld heeft, betreft dat de nieuwe kennisbasis pabo (2018), een (selectie van) veelgebruikte methoden voor burgerschap en wereldoriëntatie en enkele methoden of educaties voor het oefenen van sociaal-emotionele vaardigheden.

In hoofdstuk 5 stellen we ten slotte op basis van het voorgaande een redenering op om te bepalen wat tot de kern van het domein burgerschap behoort, en wat niet. Op grond daarvan presenteren we een matrix van houdingen, vaardigheden en kennis die ten grondslag kan liggen aan het uit te voeren peilingsonderzoek.

2. Doelen van het burgerschapsonderwijs

Sinds 2006 hebben alle scholen in Nederland de verplichting om vanuit hun eigen visie vorm te geven aan burgerschap op school. De paragrafen in de sectorwetten die hierover gaan worden om verschillende redenen als te weinig richtinggevend ervaren. Daarom loopt nu een wetgevingstraject om de doelstelling van het burgerschapsonderwijs te verduidelijken.

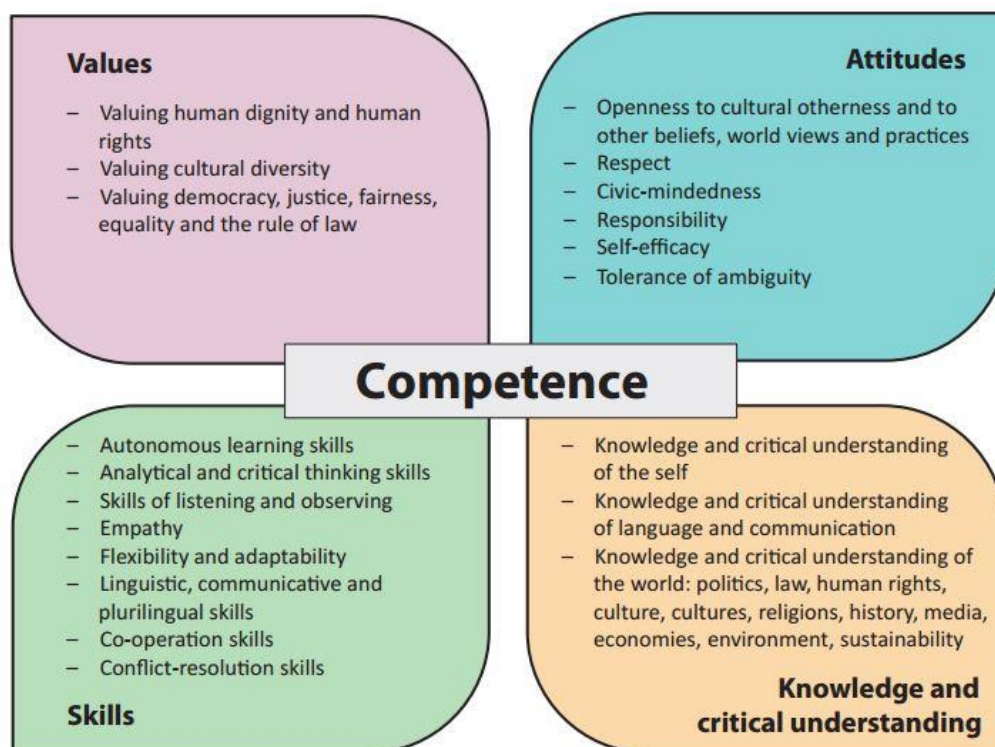
Richtinggevend voor de onderwijspraktijk zijn daarnaast de kerndoelen, die als aanbodsdoelen zijn gedefinieerd. Hoewel zij in hun huidige versie in hetzelfde jaar tot stand zijn gekomen als de burgerschapsopdracht, verwijzen deze kerndoelen niet direct en niet expliciet naar burgerschap als een afzonderlijk domein van kennis, vaardigheden en houdingen.

In dit hoofdstuk schetsen we het wetgevende kader waarbinnen burgerschap op school nu valt. Daarbij gaat het formeel ook om internationale verdragen waarin inspanningsverplichtingen op het gebied van onderwijs zijn opgenomen (paragraaf 2.1), maar in praktische zin vooral om de sectorwetten en de daarmee verknoopte kerndoelen (paragraaf 2.2). Van belang voor hoe burgerschap op school geconceptualiseerd is, zijn daarnaast de verschillende toezichtskaders die de Inspectie van het Onderwijs hiervoor in de loop der jaren heeft gehanteerd (paragraaf 2.3). Ten slotte besteden we in dit verband kort aandacht voor de beoogde veranderingen in het wetgevende kader voor burgerschap (paragraaf 2.4), en aan het nog lopende traject van integrale curriculumherziening dat moet leiden tot de formulering van nieuwe kerndoelen in 2020 (paragraaf 2.5).

2.1 Supranationaal kader

In een aantal internationale verdragen is de verplichting vastgelegd dat deelnemende staten in hun onderwijs gericht bijdragen aan respect voor mensen- en kinderrechten. We noemen het *Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten* (IVESCR, 1966), het *Internationaal Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie* (1966), het *Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van discriminatie van vrouwen* (1979) en het *Verdrag inzake de rechten van het kind* (1990). De Nederlandse overheid heeft zich door ondertekening van deze verdragen verplicht om een serieuze inspanningen te verrichten op het gebied van mensenrechteneducatie. Genoemde verdragen zijn daarbij ook expliciet over een aantal andere kwesties die inhoudelijk raken aan burgerschap, zoals discriminatie, de rechten van vrouwen en meisjes, enzovoorts (zie bijlage 1).

In april 2016 hebben de ministers van Onderwijs van de Raad van Europa een verklaring (Council of Europe, 2016) aangenomen waarin zij zeggen dat zij het effect van 'onderwijs voor democratisch burgerschap' en mensenrechteneducatie willen vergroten door de status van dit onderwijs in de lidstaten op alle onderwijsniveaus te versterken. Daarbij verwijzen ze naar het *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (zie figuur 1).



Figuur 1: Reference Framework of Competences for Democratic Culture

2.2 Wettelijk kader en de kerndoelen

Scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs hebben de wettelijke opdracht om in hun onderwijsaanbod aandacht te schenken aan burgerschap. Dat is vastgelegd in de sectorwetten (Artikel 8 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs, artikel 17 van de Wet op het voortgezet onderwijs en artikel 11 lid 3 van de Wet op de expertisecentra).

In de wet op het primair onderwijs (WPO), Artikel 8 staat dat als volgt omschreven:

[...]

2 Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

3 Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten (wet op het primair onderwijs, 2018)

Lid drie is daarbij te lezen als de burgerschapsopdracht aan het primair onderwijs.

2.2.1 De kern van burgerschap in kerndoelen

De Wet op het Primair Onderwijs (2018) noemt in Artikel 9 de inhouden van het primair onderwijs:

1 Het onderwijs omvat, waar mogelijk in samenhang:

- a) zintuiglijke en lichamelijke oefening;
- b) Nederlandse taal;**
- c) rekenen en wiskunde;
- d) Engelse taal;
- e) enkele kennisgebieden;**
- f) expressie-activiteiten;
- g) bevordering van sociale redzaamheid, waaronder gedrag in het verkeer;
- h) bevordering van gezond gedrag.

2 Bij de kennisgebieden wordt in elk geval aandacht besteed aan:

- a) aardrijkskunde;**
- b) geschiedenis;**
- c) de natuur, waaronder biologie;
- d) maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting;**
- e) geestelijke stromingen.**

Deze inhouden zijn met een Algemene Maatregel van Bestuur eveneens in 2006 vastgelegd in zogenoemde kerndoelen – die met zoveel nadruk geformuleerd zijn als aanbodsdoelen, niet als beheersingsdoelen. In de preambule bij de gehele set van deze kerndoelen primair onderwijs (2006) staat te lezen:

"Basisonderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijs richt zich op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op de ontwikkeling van de creativiteit en het verwerven van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. De kerndoelen zijn hiervan een operationalisering (...)

Kerndoelen die direct of indirect over burgerschap gaan zijn in het primair onderwijs met name gesitueerd in het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (OJW: mens en samenleving, mens en natuur, ruimte (aardrijkskunde) en tijd (geschiedenis)). In de preambule van de kerndoelen die behoren tot dat domein is dat als volgt omschreven:

"In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan.

[...] Leerlingen oriënteren zich ook op de wereld, dichtbij, veraf, toen en nu en maken daarbij gebruik van cultureel erfgoed.

[...] Kinderen vervullen nu en straks taken en rollen, waarop ze via onderwijs worden voorbereid. Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer en als burger in een democratische rechtstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van.

Bij het leren kennen van de wijze waarop mensen hun omgeving inrichten, spelen economische, politieke, culturele, technische en sociale aspecten een belangrijke rol. Het gaat daarbij om datgene wat van belang is voor betekenisverlening aan het bestaan, om duurzame ontwikkeling, om (voedsel)veiligheid en gezondheid en om technische verworvenheden."

In de uitwerking hiervan in concrete kerndoelen lijkt een drietal het meest direct betrekking te hebben op het samenleven in en deelnemen aan de Nederlandse democratische en pluriforme samenleving:

- De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger (kerndoel 36).
- De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen (kerndoel 37).
- De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit (kerndoel 38).

In haar oude toezichtskader Burgerschap (zie in paragraaf. 2.4) rekende de inspectie ook de kerndoelen 34 en 35 tot de kern van wat burgerschap op school is of zou moeten zijn:

- De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen (kerndoel 34).
- De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument (kerndoel 35).
- De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu (kerndoel 39).

In het licht van lopende en al oudere discussies over wat burgerschapsvorming is of zou moeten zijn, is debat mogelijk of deze drie kerndoelen *als zodanig* tot de kern van dat leerdomein moet behoren. We komen hier in paragraaf 2.5) en in de conclusie van deze domeinbeschrijving nog op terug.

2.2.2 Overige gerelateerde kerndoelen

De kendoelen die hierboven zijn genoemd worden vaak met burgerschapsvorming in verband gebracht, onder meer doordat ze in het (voormalige) toezichtskader zijn opgenomen. Er zijn meer kerndoelen die mogelijk tot het domein burgerschap behoren, maar die niet in dat toezichtskader zijn opgenomen. Een aantal van hen is mogelijk te beschouwen als een bouwsteen voor of een specifieke (inhoudelijke) aankleding van burgerschapsvorming, zonder dat het tot de kern ervan behoort.

Zo kent het leergebied OJW kerndoelen die in verband gebracht kunnen worden met aspecten van burgerschap, bijvoorbeeld door de situatie in Nederland vergelijken met vroeger of met elders.

- De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika (kerndoel 47).
- De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis (kerndoel 53).

Buiten het leergebied OJW zijn er kerndoelen die vaardigheden beschrijven die een belangrijke voorwaarde zijn voor deelname aan de pluriforme democratische samenleving. Met name in de kerndoelen Nederlandse taal is veel aandacht voor 'zichzelf informeren', 'feiten en meningen onderscheiden' en 'deelnemen aan discussie'. Hier ligt ook een relatie met 'mediawijsheid':

- De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren (kerndoel 3).
- De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen (kerndoel 6).

Tot slot bevat het leergebied kunstzinnige oriëntatie een kerndoel dat verband houdt met identiteit en cultureel erfgoed

- De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (kerndoel 56).

2.3 Toezichtskaders van de Inspectie van het Onderwijs, 2006, 2008 en 2017

2.3.1 Het oude toezichtskader

In het oude toezichtskader (2006/2008 – 2016) heeft de inspectie het begrip burgerschap niet wezenlijk anders gedefinieerd dan dat het in de Wet op het primair onderwijs (WPO) omschreven staat, maar kleedt de wet wel iets aan. In de brochure *Toezicht op Burgerschap en Integratie* (2006b) schrijft zij:

"Actief burgerschap verwijst naar de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren; sociale integratie naar deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur (ibidem, p. 4)

Het betreft een algemene opdracht, die door de school wordt ingevuld. Ook hier zijn de opbrengsten van het onderwijs belangrijk. Zo lang goede criteria voor het vaststellen daarvan ontbreken, beoordeelt de inspectie het aanbod van de school en de manier waarop de school het resultaat daarvan evalueert." (ibidem, p 6)

Het beoordelingskader dat de Inspectie hanteerde definieerde acht indicatoren, te weten vier voor kwaliteitszorg op het gebied van burgerschap, en eveneens vier voor het aanbod in dat domein. Dat leverde de volgende tabel op:

Tabel 1: *Indicatoren burgerschap en integratie*¹

A. indicator kwaliteitszorg	B. indicator aanbod
1. visie en planmatigheid	1. sociale competenties
2. verantwoording	2. openheid naar de samenleving
3. inzicht in resultaten	3. basiswaarden en democratische rechtstaat (onderwijs wel/niet strijdig met basiswaarden)
4. risico's	4. school als oefenplaats

¹ Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006b). Voor verdere uitwerking zij bijlage 2.

Van deze acht indicatoren maakten er twee deel uit van het regulier inspectietoezicht, te weten A.4 en B.3. Scholen werden op de andere indicatoren wel bevraagd maar niet beoordeeld.

Ad A.4: De inspectie ging na of de school het aanbod afstemde op specifieke omstandigheden in en rond de school die van belang waren voor burgerschap en integratie, of deze onder druk zouden kunnen zetten. Onderdeel daarvan was ook dat de school alert was op risico's die zich daarbij konden voordoen, bijvoorbeeld als sprake zou zijn van tendensen tot onverdraagzaamheid of radicalisering onder leerlingen of in de omgeving waar leerlingen wonen.

Ad B.3: Ook onderzocht de inspectie of het onderwijs van de school niet in strijd is met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en of de school systematisch uitingen van leerlingen corrigeert die daarmee in strijd zijn. Afhankelijk van de situatie waarvan bij deze punten sprake is, wordt de eerder genoemde indicator zonnodig als onvoldoende beoordeeld.

2.3.2 Het nieuwe inspectiekader (2017)

Sinds 2017 geldt voor scholen het nieuwe inspectiekader. Burgerschap is hierin niet als apart domein opgenomen maar wordt benoemd als integraal deel van het onderwijsaanbod, en als een richtlijn voor een veilig schoolklimaat.

In de formulering blijft het nieuwe onderzoekskader nog dichter bij de tekst van de wet dan het oude. Er lijkt minder nadruk op risico's (Indicator A4 in het oude kader), en méér op het voldoen aan minimale eisen ten aanzien van een planmatig aanbod. Interessant is dat behalve minimale eisen ook voorbeelden van eigen kwaliteit worden genoemd. Bij veiligheid worden zo ook 'beleid rond sociale media' en 'contacten met de omgeving' genoemd als kwaliteitscriteria. Het valt te onderzoeken, of en zo ja welke van deze 'eigen kwaliteiten' (inmiddels) mogelijk tot de kern van burgerschap behoren.

Onderwijsproces; OP1. Aanbod

Het aanbod bereidt de leerlingen voor op vervolgonderwijs en samenleving.

Basiskwaliteit

[...] Het onderwijs gaat ervan uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving. Daarom is het onderwijs gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en op kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. Het aanbod draagt bij aan de basiswaarden van de democratische rechtsstaat [...]

Toelichting wettelijke eisen

De school formuleert de doelen van het onderwijs in het schoolplan (art. 12, tweede lid, WPO).

[...] De vakgebieden en inhouden zijn vastgelegd in kerndoelen en referentieniveaus (art. 9, eerste, tweede, negende en elfde lid, WPO) en omvatten ook de brede ontwikkeling en inhoud die in relatie staan tot het opgroeien in een pluriforme samenleving, het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie en het kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten (art. 8, derde lid, WPO).

Schoolklimaat SK1. Veiligheid

Schoolleiding en leraren dragen zorg voor een veilige omgeving voor leerlingen.

Basiskwaliteit

De school zorgt voor de sociale, fysieke en psychische veiligheid van de leerlingen in en om de school gedurende de schooldag. Dit blijkt onder andere uit de beleving van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen. [...] De uitingen van leerlingen en personeel zijn in lijn met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

Eigen aspecten van kwaliteit

Welke eigen opdracht heeft de school opgenomen in het schoolplan en (hoe) realiseert de school deze? Te denken valt aan:

- beleid sociale media
- preventieve maatregelen
- afstemming met actoren buiten de school

Toelichting wettelijke eisen

[...] Het onderwijs op de school moet mede gericht zijn op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie (art. 8, derde lid, onder b, WPO en art. 9, negende lid, WPO in combinatie met kerndoel 37). Daarom dienen de uitingen van leraren in lijn te zijn met de democratische rechtsstaat, en dient te worden ingegrepen als de uitingen van leerlingen daarmee in strijd zijn.

2.4 Beoogde verandering in het wettelijk kader (2018 – 2019)

De verplichting tot het geven van burgerschapsonderwijs is sinds 2005 van kracht, maar heeft om diverse redenen niet tot een voldoende bevredigende praktijk van burgerschapsvorming in po en vo geleid (o.a. Onderwijsraad, 2012; zie ook hoofdstuk 3). Op initiatief van voormalig staatssecretaris van onderwijs Dekker is hierom in 2016 een traject ingezet om de burgerschapsopdracht van scholen te verduidelijken. Voornemen is, artikel 8 van de WPO zodanig te veranderen dat het voor scholen meer helder wordt wat ze in verband met burgerschap verondersteld worden te doen.

In het regeerakkoord *Vertrouwen in de toekomst* (2017) onderstreept de regering het belang van dit wetgevende traject, en wel meer bepaald met het oog op de handhaving van de democratische rechtsstaat op en door scholen:

"Er is een zorg dat het voor scholen mogelijk is om de burgerschapsopdracht niet uit te voeren zoals die bedoeld is. De burgerschapsopdracht in de wet wordt daartoe verduidelijkt, zodat de inspectie daar scherper op kan toetsen en handhaven. Het doel is en blijft dat een school in al haar uitingen handelt in lijn met de democratische rechtstaat [...] Ook worden de kerndoelen aangescherpt voor techniek, burgerschap en seksuele diversiteit (p. 10).

Begin juni 2018 is de openbare consultatie over de aangepaste wet gestart. In de versie die ter consultatie is aangeboden staat:

Artikel 8, derde lid, van de Wet op het primair onderwijs wordt vervangen door

3. Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:

a. het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens; en

b. het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de Nederlandse democratische samenleving.

3a. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een cultuur waarin alle bij het aanbieden van onderwijs betrokken personen in hun uitingen handelen in overeenstemming met de waarden, bedoeld in het derde lid, onderdeel a, en creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met deze waarden.

Met de beoogde aanpassing lijkt de wetgever adviezen op te volgen van o.a. de Onderwijsraad (2012) en de Inspectie van het Onderwijs (2017; zie paragraaf 4.2). Ook lijkt ze uitvoering te willen geven aan de Motie-Strauss, zoals die op 9 maart 2016 bij de behandeling van de plannen tot de vorming van nieuwe curricula voor het funderend onderwijs, is aangenomen (zie paragraaf 3.2). Deze motie, die een reactie is op het veelbesproken rapport *2 Werelden, 2 werkelijkheden* van Margalith Kleijwegt (2016), behelst dat de nieuwe curricula uitdrukking moeten geven:

"[...] aan Nederlandse waarden, zoals verdraagzaamheid, gelijkwaardigheid tussen man en vrouw en de vrijheid van meningsuiting, die fundamenteel van belang zijn voor onze democratische rechtsstaat" (*Kamerstukken II 2015/16, 31 293, nr. 290*).

Ook in het Regeerakkoord (2017) wordt benadrukt dat:

"het belangrijk is om kennis over onze gedeelde geschiedenis, waarden en vrijheden te vergroten. Daarbij gaat het om tolerantie naar andersdenkenden en de scheiding tussen kerk en staat. Het is van belang dat we deze historie en waarden actief uitdragen. Het zijn ankers van de Nederlandse identiteit in tijden van globalisering en onzekerheid." (p. 21).

Onderwijs over het volkslied en een bezoek aan het Rijksmuseum Amsterdam zijn hierbij genoemd als inhouden van het kerncurriculum. In de wet staan deze vanzelfsprekend niet expliciet genoemd; wel is de zinsnede "actief burgerschap en sociale integratie" vervangen door "actief burgerschap en sociale cohesie". In het Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs schrijft de minister voor basis- en voortgezet onderwijs en media hierover:

"De regering stelt [...] voor het begrip "sociale integratie" te vervangen door het begrip "sociale cohesie", omdat dit begrip – in lijn met de boodschap die de regering wenst uit te dragen – sterker de nadruk legt op onderlinge verbinding en gedeelde waarden, ongeacht ieders achtergrond. Met het vervangen van dit begrip wijzigt de opdracht aan het onderwijs inhoudelijk niet. "Sociale cohesie" ziet wat de regering betreft net als het huidige begrip op deelname van alle burgers aan de samenleving in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. Het leren samenleven met elkaar staat hierbij centraal" .

2.5 Curriculum.nu

In haar advies over een nieuw te vormen curriculum voor het gehele funderende onderwijs spreekt het Platform Onderwijs2032 over drie hoofddoelen van het onderwijs: kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting (Platform Onderwijs 2032, 2016). Het platform beschouwt burgerschap als een belangrijk onderdeel van maatschappelijke toerusting of maatschappelijke vorming. Zij noemt daarbij vier kernen voor burgerschap:

- werking en belang van de democratische rechtsstaat;
- betekenis van mensenrechten en kinderrechten voor het dagelijkse (samen)leven;
- sociale vaardigheden en omgangsvormen;
- maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Na een jaar van verdieping is het advies van het Platform 2032 door de Tweede Kamer in 2017 met enkele aanpassingen overgenomen. Relevant voor burgerschapsvorming is o.a. de aanpassing dat er wél een ontwikkelteam burgerschap mag worden gevormd, maar niet een apart team voor persoonsvorming, een thema dat in het onderwijsveld sterk in de belangstelling staat en dat regelmatig wordt geassocieerd met burgerschap. Daarnaast heeft de Tweede Kamer het ontwikkelteam meegegeven dat er extra aandacht moet zijn voor seksualiteit en seksuele diversiteit alsmede voor Nederlandse waarden en normen. Tenslotte is expliciet bepaald dat de ontwikkelteams zich alléén kunnen uitspreken over het 'wat' (kennis, vaardigheden), maar nadrukkelijk niet over het 'hoe' en het 'waartoe' van onderwijs (didactiek en houdingen / attitudevorming) (Handelingen TK, 21 april 2017). Dat laatste roept een zekere spanning op met de beoogde wetswijziging (zie paragraaf 2.4), waarin heel nadrukkelijk een aantal waarden als kern van burgerschapsvorming is geformuleerd.

Het Ontwikkelteam Burgerschap leverde in maart 2018 een conceptvisie op die na een uitgebreide ronde van feedback door scholen en maatschappelijke organisaties in juni 2018 is bijgesteld (zie bijlage 6a). Ook ligt er een eerste proeve van grote opdrachten of essenties, dat wil zeggen, van kernen van kennis en vaardigheden die samen het gehele leergebied zowel in de breedte als in de lengte – als doorlopende leerlijn – kunnen bestrijken. (zie bijlage 6b).

Beide, visie en grote opdrachten, lijken de aangekondigde wet inclusief haar rechtsstatelijke waardenminimum als uitgangspunt te nemen. De kern van burgerschapsonderwijs wordt omschreven in tweemaal drie grote opdrachten die aspecten van actief burgerschap en sociale cohesie vangen onder de noemers 'omgang met democratie' en 'omgang met diversiteit'. Een vijftal andere grote opdrachten omschrijven maatschappelijke ontwikkelingen die niet op zichzelf tot het domein van burgerschap behoren, maar waarvan behandeling in de klas aanleiding kunnen zijn voor het oefenen van burgerschapsvaardigheden (globalisering, duurzaamheid en technologie, inclusief de omgang met media).

Net als in de beoogde wet, ziet het ontwikkelteam de (hele) school als een 'oefenplaats voor democratie'. Burgerschapsvorming is en blijft een verantwoordelijkheid voor elke docent en wordt dus geen zelfstandig vak of leergebied. Een beperkt aantal keninhouden wordt geoormerkt als behorende tot het domein van burgerschap. In het algemeen ligt de nadruk evengoed sterk op (brede) vaardigheden, die in en door burgerschapsonderwijs als cultuurelement van de school geoefend en versterkt wordt.

Gepland is dat het nu lopende traject van curriculumherziening zal leiden tot een herijking van kerndoelen en eindtermen voor het gehele funderende onderwijs in 2020. Hoe de kerndoelen voor het po eruit gaan zien en wat dat precies betekent voor de afbakening van het domein van burgerschapsvorming in het po, is nog niet duidelijk. In het Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs, schept de minister nadrukkelijk ruimte voor de ontwikkeling van aparte kerndoelen voor burgerschap als resultaat van het werk van het ontwikkelteam:

"Naast de thans voorgestelde verduidelijkte algemene burgerschapsopdracht zal met de curriculumherziening de nadere inhoudelijke invulling van het burgerschapsonderwijs een stevige aparte wettelijke basis krijgen, waar nodig nader uitgewerkt in op die wettelijke basis gebaseerde kerndoelen".

2.6 Concluderende opmerkingen

Het onderwijs helpt leerlingen op te groeien tot volwaardige deelnemers aan de samenleving. Internationale verdragen, wetten en kerndoelen weerspiegelen deze ambitie. De kerndoelen, die in Nederland richting geven aan het onderwijsaanbod in po en de onderbouw van vo, verwijzen naar tal van aspecten van burgerschap. Zij vormen daarmee ook nu al een goede basis voor burgerschapsonderwijs. Het gaat daarbij onder meer om kennis van de samenleving, waaronder principes en instituties van democratie en rechtsstaat, multiculturaliteit en geestelijke stromingen, en om algemeen aanvaarde waarden en normen. Daarnaast bevatten de kerndoelen aan burgerschap gerelateerde vaardigheden zoals informatie- en communicatievaardigheden. Wat ontbreekt is een heldere samenhang tussen al deze bouwstenen die samen 'burgerschap' vormen (zie ook: Onderwijsraad, 2012). Met name het oude toezichtkader van de inspectie (2006) bood feitelijk al een helder raamwerk, waarmee samenhang gezocht en gevonden zou kunnen.

Met het verhelderen van de burgerschapsopdracht in de voorgenomen wet wil de overheid kwaliteit van en samenhang in het aanbod op het gebied van burgerschapsvorming verder versterken en de inspectie handvatten bieden om scherper toezicht te houden. De inspectie vraagt nu al aan scholen een visie te ontwikkelen en een planmatige aanpak om die visie te realiseren en de merkbare effecten ervan in kaart te brengen. De beoogde wet geeft daarbij aan dat burgerschap meer is dan de kerndoelen: het gaat er ook om de school als oefenplaats te benutten voor de ontwikkeling van sociale competenties en democratische vaardigheden en houdingen.

3. Onderzoeken naar burgerschapscompetenties

Sinds 2006 is er veel onderzoek gedaan naar burgerschap op school en de burgerschapscompetenties van leerlingen. Veel daarvan biedt een goede inkijk in de stand van zaken in van het burgerschapsonderwijs in Nederland. We bespreken in dit hoofdstuk een aantal rapporten dat richtinggevend voor de ontwikkeling van burgerschap is geweest.

Om burgerschap op school te meten hebben onderzoekers (en anderen) burgerschap eerst moeten conceptualiseren, om het vervolgens te operationaliseren. Deze concepten en de daaruit afgeleide variabelen zijn ook *ideële* curricula: ze veronderstellen een zekere mate aan kennis, vaardigheden en attitudes die bij leerlingen ideëel voorhanden zijn. In het geval van het eerste hier besproken voorbeeld, het Periodieke Peilonderzoek Onderwijs (PPON), zoals uitgevoerd door het Cito in 2009, is er zelfs sprake van een daadwerkelijk *beoogd* curriculum: de domeinbeschrijving die daar indertijd voor is ontwikkeld, had en heeft op sommige scholen een semiofficiële status als 'kennisbasis burgerschap' in het po. Naast dit oudere en een daaraan gerelateerd PPON-onderzoek (paragraaf 3.1 en 3.2) bespreken we hier de meetinstrumenten van Burgerschap Meten en het daaraan verbonden onderzoek van de Alliantiescholen Burgerschap (paragraaf 3.3).

Andere onderzoeken hebben vooral een bepalende rol gespeeld in recent debat over burgerschap en onderwijs. De selectie die we hiervan in chronologische volgorde hebben opgenomen (paragraaf 3.4 t/m 3.6) werpt meer licht op de vraag waarom een verandering van het wettelijk kader voor burgerschap aan de orde is (zie paragraaf 2.4), en leert ons meer over verschillende, ook nieuwe of meer uitgebreide verwachtingen die aan dat burgerschapsonderwijs worden gesteld.

3.1 Periodieke peiling van het onderwijsniveau

3.1.1 Domeinbeschrijving Cito (2009)

In opdracht van het ministerie van OCW heeft Cito in 2009 onderzoek gedaan naar de resultaten van burgerschapsonderwijs in het po. Ten grondslag hieraan ligt een eigen domeinbeschrijving burgerschap (Cito, 2013a en 2013b) die bestaat uit twee delen:

A. Kennis, onderverdeeld in drie domeinen

- *sociaal-cultureel burgerschap*; kennis over sociaal-culturele aspecten van de samenleving, nodig voor het uitoefenen van burgerschap als lid van een pluriforme gemeenschap, met oog voor verscheidenheid en gemeenschappelijkheid in uitingsvormen, normen en waarden.
- *politiek burgerschap*; kennis over politiek, nodig voor het uitoefenen van het burgerschap als lid van een gemeente, een provincie en de Nederlandse staat, maar ook als lid van de Europese Unie en van de wereldgemeenschap;
- *economisch burgerschap*; kennis over economie, nodig voor het uitoefenen van burgerschap als consument en producent van goederen en diensten.

B. Competenties, opgesplitst in twee deeldomeinen

- *democratie* - het bevorderen van een democratische en humane gezindheid;
- *identiteit* - over het bevorderen van een eigen identiteit.

Deze twee competenties zijn elk weer opgesplitst in een aantal deelcompetenties:

Democratie:

- kunnen vergelijken van individuele belangen met groepsbelangen en het kunnen vergelijken van belangen van specifieke groepen met de belangen van andere groepen;
- kunnen omgaan met verschillen en conflicten door het eigen standpunt kritisch te kunnen vergelijken met andere standpunten door argumenten te wegen die voor en tegen het eigen standpunt pleiten;
- dit vereist een zelfreflectieve houding, waaronder een neiging tot zelfrelativering, waaronder zelfkritiek en kritiek op het eigen oordelen en handelen van anderen serieus nemen in het besef dat een ander gelijk kan hebben;
- kunnen omgaan met verschillen en conflicten door hierbinnen te zoeken naar overeenkomsten in uitgangspunten, waarden en normen; uiteindelijk zullen dit de normen en waarden van de rechtsstaat moeten zijn en deze kunnen uiteindelijk nog onder kritiek gesteld worden van de ideële normen en waarden die opgesteld zijn in het kader van de mensenrechten.
- kunnen waarderen van de uitwisseling van standpunten en argumenten en het kunnen hanteren hiervan in dialoog, discussie, debat.
- tonen van verantwoordelijkheidsgevoel voor het leefbaar houden van de publieke ruimte; het gaat hierbij zowel om de eigen leefomgeving als om een wereldwijd ecologisch verantwoordelijkheidsgevoel
- tonen van verantwoordelijkheidsgevoel voor rechtvaardige verhoudingen in de samenleving waarbij gestreefd wordt naar oplossing van conflicten zonder gebruik van geweld; het gaat hierbij zowel om de eigen leefomgeving als om rechtvaardige verhoudingen in de wereld.
- tonen van verantwoordelijkheidsgevoel voor het economisch handelen: een evenwichtige productie van voedsel, goederen en diensten en een evenwichtige consumptie. Het gaat hierbij zowel om het eigen handelen op het gebied van beroepsuitoefening en consumptie, als om de nationale en mondiale economie. (Cito, 2013b)

Identiteit

- vertrouwen stellen in jezelf en anderen waardoor je je veilig kunt voelen en zowel in geest als goederen open kunt staan naar anderen en voor anderen; het gaat daarbij zowel om gedachten, gevoelens en wensen die je bezig houden als ook om materiële zaken. Delen van voedsel en goederen. Het gaat erom dat je aan anderen kunt geven en van anderen kunt ontvangen; niet angstig en teruggetrokken
- je zelfstandig, wilskrachtig en onafhankelijk voelen, waardoor je het idee hebt dat je zelf kunt beslissen wanneer je vast moet houden aan eigen ideeën en plannen en wanneer je die moet kunnen loslaten;
- het gevoel hebben dat je je niet laat meeslepen door anderen of door omstandigheden. Het gaat erom dat je flexibel kunt zijn: vastberadenheid en toegeeflijkheid. Niet impulsief of dwangmatig
- je initiatiefrijk tonen: ondernemend zijn en moedig; het gevoel hebben dat het de moeite waard is om ergens achteraan te gaan, de dingen te ontdekken en dit alles op een speelse manier; niet meedogenloos of geremd.
- vlijtig zijn en ingespannen willen werken; bekwaam worden en samen ergens aan willen werken; niet het gevoel hebben dat alles te veel is, dat inspanning niet loont, dat je het toch niet kunt. (Cito, 2013b)

Domein B is een nadere uitwerking van twee van de drie domeinen die door SLO zijn ontwikkeld in de publicatie *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs* (Bron, 2006; zie paragraaf 4.1). In de uitwerking van domein A volgt de domeinbeschrijving een indeling die ook in dezelfde SLO-publicatie wordt genoemd (p. 18).

In de publicatie over het onderzoek wordt de keuze voor de driedeling in aspecten van burgerschap uitgebreid gerechtvaardigd. Aan de uiteindelijke keuze voor de (gedetailleerde) inhouden van zowel het kennisdeel als de vaardigheden ligt weliswaar een theoretische ('cultuurpedagogische') rechtvaardiging ten grondslag, maar is niet duidelijk hoe de keuze voor de specifieke inhouden is gemaakt, en op grond waarvan. Niet alleen het gehanteerde taalregister, maar ook enkele inhouden doen anno 2018 bovendien wat gedateerd aan.

3.1.2 Resultaten van de peiling burgerschap 2009

Voor de peiling in 2009 heeft Cito een aantal vragenlijsten ontwikkeld en uitgezet onder leerkrachten van groepen 6 t/m 8 en onder leerlingen. Daarnaast hebben zij toetsen afgenomen op 32 scholen.

Uit het onderzoek blijkt o.a. dat:

- leerkrachten van groep 6 gemiddeld 44 minuten per week aan burgerschap besteden. In groep 7 en 8 wordt er gemiddeld iets meer tijd ingeruimd voor burgerschapsvorming, respectievelijk 55 en 56 minuten per week;
- er in de verschillende leerjaren van de bovenbouw vooral aandacht lijkt te zijn voor onderwerpen op het gebied van sociaal-cultureel klimaat en geestelijke stromingen. De minste aandacht gaat uit naar onderwerpen van economische aard.
- de kennisontwikkeling van leerlingen op het beschreven burgerschapsdomein te wensen overlaat; op het gebied van sociaal-cultureel burgerschap bereikt 41% van de leerlingen het gewenste kennisniveau, voor politiek burgerschap en economisch burgerschap is dat respectievelijk 25% en 31%

3.1.3 Peiling en resultaten sociale opbrengsten 2011

In het voorjaar van 2011 heeft Cito een eerste peiling uitgevoerd van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs (Kuhlemeijer, van Boxtel en Van Til, 2012). Burgerschap was hierin een van de drie onderzochte domeinen, naast sociale competentie en morele ontwikkeling. Het onderzoek is uitgevoerd op 111 basisscholen (137 klassen), met in totaal 2685 leerlingen uit groep 8.

Voor het onderdeel burgerschap is geen gebruik gemaakt van de hierboven besproken domeinbeschrijving, maar van de burgerschapscompetenties zoals gedefinieerd door Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux (2010), en het daarop gebaseerde *Meetinstrument Burgerschapscompetenties* (zie paragraaf 3.4). Daarvan zijn voor deze peiling alleen het attitude- en vaardigheidsaspect gemeten, niet de kennis- en reflectiecomponenten, noch het waarneembare gedrag van kinderen.

Tabel 2: *Gemeten attitudes en vaardigheden burgerschap als onderdeel sociale opbrengsten*
(Bron: Cito, 2011)

Burgerschapsattituden Attitude democratisch handelen 1: Ieders stem willen horen Attitude democratisch handelen 2: Kritische bijdrage willen leveren Attitude maatschappelijk verantwoord handelen Attitude omgaan met conflicten Attitude omgaan met verschillen tussen mensen	De bereidheid om ieders stem te horen en de dialoog aan te gaan. De bereidheid om een actieve, kritische bijdrage te leveren. De bereidheid om zich sociaal rechtvaardig op te stellen (niemand uitsluiten), zorg te dragen en te helpen, en de ander en het milieu niet door eigen gedrag te schaden. De bereidheid om conflicten te onderzoeken, het standpunt van anderen serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken. De bereidheid om andermans opvattingen en leefstijl te leren kennen en positief te staan tegenover verschillen tussen mensen
Burgerschapsvaardigheden Democratisch handelen 1: Eigen standpunt naar voren kunnen brengen Democratisch handelen 2: Naar standpunten van anderen kunnen luisteren Maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten Omgaan met verschillen tussen mensen	De vaardigheid om het eigen standpunt naar voren te kunnen brengen (en op te komen voor je eigen mening). De vaardigheid om naar standpunten van anderen te kunnen luisteren. De vaardigheid om naar anderen te luisteren, zich in de ander te verplaatsen en win-win oplossingen te zoeken. Anders gezegd: invoelingsvermogen en begrip tonen voor de ander. De vaardigheid om zich in onbekende sociale situaties te bewegen en zich aan te passen aan andermans wensen en gewoonten

De uitkomsten van het onderzoek lieten een diffuus beeld zien. Zo schatten veel leerlingen hun eigen vaardigheden op het gebied van burgerschap hoog in, hetgeen in het licht van de nog jonge opdracht aan de school door de onderzoekers in twijfel werd getrokken. Onderzochte items van burgerschapsvaardigheden correleerden zwak met elkaar en ook tussen burgerschapscompetenties en algemene schoolvaardigheden c.q. cognitieve vermogens werd geen verband geconstateerd. Het onderzoek toonde daarmee vooral aan dat het onderzoek naar burgerschapsvaardigheden op dat moment nog in ontwikkeling was.

3.2 Burgerschap Meten en het onderzoek van de Alliantie Burgerschap

3.2.1 Operationalisering van burgerschap

Sinds 2010 bestaat het instrument (en de internetapplicatie) *Burgerschap Meten*. Voor de ontwikkeling van dit instrument is burgerschap naar een definitie van de Onderwijsraad (2003) bepaald als *"De bereidheid en het vermogen van jongeren om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren"* (Ten Dam, Geijssel, Ledoux en Reurmerman, 2014). Die bereidheid en dat vermogen moet blijken uit competenties en daadwerkelijk gedrag waarmee kinderen en jongeren adequaat omgaan met sociale situaties of taken. Het instrument identificeert:

- democratisch handelen
- maatschappelijk verantwoord handelen
- omgaan met conflicten
- omgaan met verschillen

Het succesvol vervullen van deze vier sociale taken vraagt om burgerschapscompetenties, gedefinieerd als *"het vermogen van jongeren om adequaat te handelen in de sociale situaties waar ze binnen een democratische samenleving deel van uit maken."* Voor deze competenties zijn voor elk kennis, vaardigheden, houdingen en reflectie gedefinieerd.

Leerlingen vullen vragenlijsten in over hoe ze zichzelf op deze (deel)competenties beoordelen. Zicht op hoe ze zich daadwerkelijk gedragen krijgen onderzoekers door docenten steeds zes leerlingen per klas te laten scoren op hun burgerschapsgedrag (*"Het handelen van jongeren als burger in de sociale situaties waar ze binnen een democratische samenleving deel van uit maken."*)

Een en ander is uitgewerkt in een matrix (figuur 2 op p. 22). Die operationaliseert burgerschap en maakt het daarmee primair meetbaar; tegelijk kan (en wordt) ook deze matrix gelezen en gebruikt als een 'potentieel curriculum' (zie hoofdstuk 4). Zij vormt de basis voor een betrekkelijk lange vragenlijst (86 items) waarmee kinderen hun eigen burgerschapscompetentie kunnen inschatten (bijlage 5). De uitkomsten hiervan worden vergeleken met een inschatting die leerkrachten van steeds vier leerlingen per groep maken, Rapportages vinden plaats op geaggregeerd niveau (groep, school, alle deelnemers) en dus niet op individueel niveau.

Burgerschapscompetenties en Burgerschapsgedrag matrix					
COMPONENTEN ➤	Kennis weten, begrijpen, inzicht hebben in	Attitude vinden, willen, bereid zijn	Vaardigheid een inschatting maken van wat je kunt	Reflectie nadenken over onderwerpen	Gedrag
SOCIALE TAKEN ▼	<i>Een jongere met deze kennis ...</i>	<i>Een jongere met deze attitude ...</i>	<i>Een jongere met deze vaardigheid ...</i>	<i>Een jongere met deze reflectie ...</i>	<i>Een jongere die adequaat als burger handelt...</i>
Democratisch handelen Het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving.	... weet wat democratische principes zijn en wat het handelen volgens die principes inhoudt.	... wil ieders stem horen, dialoog aangaan en een actieve, kritische bijdrage leveren.	... kan het eigen standpunt naar voren brengen en luisteren naar de standpunten van anderen.	... denkt na over (on)democratische kwesties en kwesties van (on)macht en (on)gelijke rechten.	... respecteert andere meningen en meerderheids/ minderheidsstandpunt en; reflecteert op de wijze waarop beslissingen tot stand komen.
Maatschappelijk verantwoord handelen Medeverantwoor- delijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort.	... kent sociale regels (wettelijke of ongeschreven regels voor het sociaal verkeer).	... wil zich sociaal rechtvaardig opstellen (niemand uitsluiten), is bereid tot zorg en hulp, wil de ander en het milieu niet schaden door eigen gedrag.	... kan zich sociaal rechtvaardig opstellen	... denkt na over belangentegenstelling- en, sociale cohesie, sociale processen (in- en uitsluiting) en eigen bijdrage aan sociale rechtvaardigheid.	... houdt zich aan spelregels, draagt iets bij aan het collectief belang, voorkomt dat de ander of het milieu geschaad wordt door eigen gedrag.
Omgaan met conflicten Betreft (lichte) conflictsituaties of belangen- tegenstellingen waarbij de jongere zelf 'partij' is.	... kent manieren om conflicten op te lossen zoals zoeken naar win-win oplossingen, hulp van anderen inroepen, ongelijk bekennen, escalatie voorkomen.	... wil conflicten onderzoeken, is bereid het standpunt van de ander serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing te zoeken.	... kan naar de ander luisteren, zich in de ander verplaatsen en win-win oplossingen zoeken.	... denkt na over hoe het conflict heeft kunnen ontstaan, over eigen en andermans rol daarin en over mogelijkheden om conflicten te voorkomen of op te lossen.	... analyseert eigen en andermans gedrag, gaat escalatie tegen, zoekt oplossing die voor ieder acceptabel is.
Omgaan met verschillen Bij 'verschillen' gaat het hier met name aan sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen.	... kent verschillen van culturele aard, heeft kennis van gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie.	... wil andermans opvattingen en leefstijl leren kennen, staat positief tegenover verschillen.	... kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten.	... denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.	... gaat goed om met alle soorten jongeren, past zich aan anderen aan, discrimineert niet.

Figuur 2: Burgerschapscompetenties en burgerschapsgedrag matrix

3.2.2 Onderzoek Alliantie Burgerschap

De Alliantie Burgerschap is een landelijk samenwerkingsverband van scholen (po, vmbo, havo/vwo), kennisinstellingen (universiteiten, hogescholen), organisaties uit de onderwijsinfrastructuur (o.a. pedagogische centra, SLO) en de Inspectie van het Onderwijs. De alliantie richt zich op bevordering van sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen in het algemeen en op de bevordering van burgerschapscompetenties in het bijzonder.

Na een eerste opbouwfase is de Alliantie in 2015 in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam begonnen met een langer durend onderzoek naar de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen op 55 scholen, waarvan 20 scholen in het po (waaronder één sbo-school en twee scholen voor so). Inmiddels zijn er op deze scholen drie metingen gedaan, en wel met behulp van de hierboven beschreven matrix van *Burgerschap Meten* (figuur 2).

Aan de jongste meting (2017) deden 17 scholen po mee, plus één sbo-school. In totaal hebben 1208 leerlingen in po vragenlijsten ingevuld om hun eigen burgerschapscompetenties in te schatten. Van 530 leerlingen hebben leerkrachten bovendien het daadwerkelijke gedrag gescoord. Na de meting hebben medewerkers van de CED-groep en de KPC-groep reflectiegesprekken gevoerd met de betrokken scholen, met als doel hen te helpen de meetgegevens te interpreteren, en tevens te onderzoeken wat scholen met de uitkomsten doen (Alliantie Burgerschap, 2018).

De peiling lijkt onder andere te laten zien dat kinderen en jongeren op de Alliantiescholen in het po een bescheiden maar gestage ontwikkeling laten zien op het gebied van burgerschapsvaardigheden. Zij hebben (begrijpelijkerwijs) minder kennis dan kinderen in het vo, maar scoren wel hoger op het gebied van attituden, vaardigheden en reflectie. Die reflectie laat, opvallend genoeg, in de overgang van groep 7 naar 8, dalende lijn zien, en behoeft mogelijk over de gehele lijn meer aandacht. Anders dan bijvoorbeeld de onderzoeken van ICCS laten de metingen op de Alliantiescholen overigens wél een significant verschil zien tussen jongens en meisjes, en wel op alle gemeten competenties (Alliantie Burgerschap, 2018, p.5).

Uit de reflectiegesprekken met de scholen komt naar voren dat burgerschapsonderwijs in de praktijk lijkt te moeten concurreren met wat gezien wordt als de kerntaken van het onderwijs, rekenen en taal. Tijd speelt daarbij een belangrijke rol en verklaart mogelijk ook de relatief grote non-respons bij deze derde meting. Er blijken significante verschillen tussen scholen die er gericht en met het hele team aandacht aan besteden, en scholen voor wie het nog zoeken is naar vormen. Structurele en goed georganiseerde, blijvende aandacht voor burgerschap vanuit een heldere visie, waarbij het hele schoolteam betrokken is, loont de moeite.

3.3 Gevoelige thema's in de klas

Naar aanleiding van gebeurtenissen met een grote maatschappelijke impact, zoals de aanslag op het Franse blad *Charlie Hebdo*, rees de vraag of docenten wel voldoende zijn toegerust om gevoelige maatschappelijke thema's in de klas aan de orde te stellen. Onderzoeksbureau ITS (Radboud Universiteit) deed er in juni 2015 onderzoek naar onder docenten op een representatieve groep scholen (Sijbers, Elfering, Lubbers, Scheepers, & Wolbers, 2015). Mede doordat het onderzoek is gebaseerd op zelfbeschrijvingen van docenten is alleszins denkbaar dat de daadwerkelijke handelingsverlegenheid van leerkrachten en docenten bij het bespreken van gevoelige maatschappelijke thema's in de klas in werkelijkheid groter is dan de uitkomsten van het onderzoek suggereren.

Aan 399 leerkrachten po is gevraagd naar hun omgang met acht als 'gevoelig' aangemerkte thema's. Anders dan berichten in de media suggereerden, blijkt volgens dit onderzoek dat verreweg de meeste docenten (po, maar ook vo) moeilijke kwesties wel degelijk in de klas aan de orde stellen. Wel is het zo dat jongere docenten en docenten in de vier grote steden en Almere aangeven daar meer moeite mee te hebben dan anderen. De mate van 'moeilijkheid' correleert sterk met de diversiteit van de leerlingpopulatie. Een kwart van de docenten – en dan met name op 'zwarte' scholen – geeft aan meer ondersteuning te willen van de kant van de schoolleiding bij het handhaven van regels / normatieve kaders.

Relevant in het licht van de burgerschapsopdracht van scholen lijkt daarnaast dat 12% van leerkrachten po zegt nooit aandacht te besteden aan de Holocaust (expliciet genoemd in kerndoel 52), en ook fundamentalisme (12%) en antimoslimisme (11%) geen thema's zijn op de basisschool.

3.4 Onderzoek naar burgerschap door de Inspectie van het Onderwijs

In 2016 heeft de Inspectie van het Onderwijs in samenwerking met het Kohnstamm Instituut onderzoek gedaan naar de staat van het burgerschapsonderwijs. Het betrof een onderzoek op een steekproef van 67 scholen, waarvan ongeveer de helft in het basisonderwijs. Het onderzoek bestond uit het afnemen van vragenlijsten onder leerkrachten en schoolleiders (119 in het po), en uit meer algemene observaties van inspecteurs (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Genoemde leraren en directeuren hebben mondeling dan wel schriftelijk gesloten vragen beantwoord over:

1. Visie op burgerschap(sonderwijs) (Docenten (D) en Leerlingen (L))
2. Mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming (D & L)
3. Doelen van burgerschapsonderwijs (D & L)
4. Wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden (D & L)
5. Mate van overeenstemming (D & L)
6. Redenen om aandacht te geven aan burgerschapsvorming (D)
7. Belemmeringen (D & L)

De uitkomsten stemden niet tot tevredenheid en gaven aanleiding tot publiek debat. Uit de samenvatting van de conclusies:

"Ondanks verschillen in uitwerking en intensiteit van het onderwijs komt bevordering van burgerschap op vrijwel alle scholen [...] in een of andere vorm aan de orde. Zowel de sociale aspecten, zoals bevordering van sociale vaardigheden en omgangsregels, als de maatschappelijke dimensie, zoals diversiteit en democratie, krijgen aandacht. Vooral in het basisonderwijs en speciaal onderwijs krijgt de sociale dimensie wat meer aandacht." [...]
"Vaak ontbreekt een planmatige aanpak, waarin het aanbod uit de verschillende leerjaren en vakgebieden is afgestemd. Dat betekent dat weinig doelgericht wordt gewerkt, ook omdat de meeste scholen niet concreet hebben geformuleerd wat ze de leerlingen leren willen. Het aanbod kenmerkt zich als 'patchwork', met op uiteenlopende manieren, momenten en plaatsen in het curriculum aandacht voor verwerving van sociale en maatschappelijke competenties, maar zonder een lijn die deze activiteiten verbindt, koppelt aan heldere leerdoelen, toespitst op de leerlingenpopulatie en stapsgewijs toewerkt naar de realisering daarvan." [...]
"Dat [...] betekent dat kansen onbenut blijven en, op z'n best, onduidelijk is in hoeverre de school erin slaagt de burgerschapscompetenties van leerlingen effectief te bevorderen. Scholen hebben weinig zicht op de eigen sterke punten of het ontbreken daarvan. Aangrijpingspunten voor schoolontwikkeling en verbinding van aanbod, schoolklimaat en pedagogisch en didactisch handelen blijven onbenut.
Het betekent ook dat onduidelijk is of socialisering – een belangrijke taak van onderwijs – de plaats heeft die nodig is, en de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen voldoende wordt gerealiseerd." (Inspectie van het Onderwijs, 201, p. 9-10)

In aansluiting op het onderzoek doet de inspectie een aantal aanbevelingen aan de wetgever, aan het onderwijsveld in z'n geheel, aan scholen en aan zichzelf om het burgerschapsonderwijs te verbeteren. Een samenvatting hiervan:

A. Randvoorwaarden

1. Duidelijke maatschappelijke verwachtingen aan het burgerschapsonderwijs, met als mogelijk te volgen sporen

- het benoemen van de centrale waarden die het voortbestaan van een vrije, open samenleving mogelijk maken als een eenduidig en geëxpliciteerd gemeenschappelijk kader
- het verder concretiseren van de domeinen waarop burgerschapsonderwijs betrekking heeft. Te denken valt aan bevordering van sociale en maatschappelijke competenties, waaronder omgaan met diversiteit en verschil, aandacht voor kennis en vaardigheden die nodig zijn voor (kritische) meningsvorming, aandacht voor kennis en vaardigheden op het terrein van democratie en rechtsstaat, het kunnen maken van morele afwegingen en een gedeelde nationale identiteit.
- het vastleggen van essentiële aspecten van de zorg voor de kwaliteit van burgerschapsonderwijs.

2. Goed lesmateriaal en goede instrumenten – effectieve lesmethoden en didactische en pedagogische aanpakken die zijn toegesneden op verwerving van burgerschapscompetenties; instrumenten waarmee scholen de burgerschapscompetenties van leerlingen kunnen vaststellen en de ontwikkeling daarvan volgen.

3. Toegeruste leraren - structurele voorziening in voldoende kennis en vaardigheden van leraren voor behandeling van burgerschap en daaraan gerelateerde onderwerpen; aandacht voor de inrichting en kwaliteit van de curricula van de initiële opleidingen.

4. Steun en ondersteuning - ondersteuning van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op scholen, o.a. met het oog op gemeenschappelijke uitvoering van activiteiten, het benutten van elders opgedane ervaringen en ontwikkeld materiaal; doelmatige inzet van externe expertise voor ontwikkeling en implementatie, waaronder wetenschappelijk onderzoek; een gemeenschappelijke inspanning van samenwerkende schoolbesturen, maatschappelijke partners en lokale overheid. In dit verband formuleert de inspectie voor zichzelf het doel om voor scholen een 'kritische vriend' te zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2017, p. 23).

B. Scholen

5. Formuleer een visie en benoem doelen – elke school heeft een visie nodig op burgerschap, waarin vanuit de idealen van de school concreet wordt uitgewerkt wat de school met haar burgerschapsonderwijs bereiken wil, en welke leerdoelen daarbij horen.

6. Plan het onderwijs en zorg voor samenhang – ontwikkel een doorlopende leerlijn waarin op samenhangende manier, met gebruik van allerlei werkwijzen tijdens de schoolloopbaan in stappen wordt gewerkt aan de verwerving van burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden én een schoolklimaat waarin zichtbaar is wat de school belangrijk vindt.

7. Weet wat leerlingen nodig hebben en leren - ontwikkel inzicht in wat burgerschap van leerlingen vraagt in de situatie waarin zij leven en bepaal hoe de invulling van de inhoud en werkwijze van de school daarbij kan aansluiten.; zorg ervoor dat leraren zicht hebben op wat leerlingen weten, kunnen en denken en wat ze van het onderwijs hebben geleerd, en dat de school inzicht heeft in de resultaten

8. Geef leiding en stimuleer - bestuur en schoolleiding moeten achter het burgerschapsonderwijs staan en het belang daarvan uitdragen, er voor zorgen dat leraren worden ondersteund en gestimuleerd, en dat samenhang en gemeenschappelijk optreden worden bewaakt en de ontwikkeling aangestuurd.

3.5 International Civic and Citizenship Competencies Study

Begin 2017 verscheen de jongste editie van de *International Civic and Citizenship Competencies Study*, een onderzoek naar kennis, houdingen en gedrag met betrekking tot burgerschap van leerlingen uit 24, vooral Europese landen (Munniksma e.a., 2017). Het betreft leerlingen in de 'PISA-leeftijd' (14 jaar). Het onderzoek valt daarmee formeel buiten dit bestek. Ervan uitgaande dat onderwijs een cumulatief effect heeft, zou de burgerschapskennis, -houding, -vaardigheden en het burgerschapsgedrag van 14-jarigen mogelijk óók iets zeggen over wat zij daar voor hun 12e of 13e verjaardag van hebben opgestoken of geïnternaliseerd.

Wel is het bij de interpretatie van de uitkomsten van de ICCS goed om in het achterhoofd te houden dat een aanzienlijk deel van de kennis of competenties die erin worden gemeten in het po en in de onderbouw van het vo mogelijk nog niet zijn aangeboden. Zo laat een interne analyse van SLO zien dat veel items uit het ICCS-onderzoek uit 2009 noch in het formele curriculum van de onderbouw vo (zaakvakken), noch in verschillende veelgebruikte methoden aan de orde worden gesteld. Bovendien bestaan er grote verschillen tussen de manier waarop ICCS burgerschap operationaliseert, en de manieren waarop *Burgerschap Meten* en SLO dat doen. (Gelinck, z.j.).

Hoe dan ook heeft de minister recentelijk besloten dat Nederland in het vervolg niet meer meedoet aan dit zesjaarlijkse onderzoek, maar zelf een systeem van monitoring van haar burgerschapsonderwijs zal ontwikkelen, met oog voor internationale aspecten.

3.5.1 Variabelen van het ICCS-onderzoek

Het raamwerk dat wordt gebruikt voor het onderzoek kent drie dimensies (voor een uitgebreidere uitwerking, zie bijlage 3).

Een *inhoudelijke* dimensie waarin het onderwerp wordt beschreven dat getoetst wordt in het onderzoek, zowel met het oog op affectief-gedragsmatige- en cognitieve aspecten.

Een *affectief-gedragsmatige* dimensie waarin percepties en activiteiten worden beschreven die in het onderzoek worden gemeten.

Een *cognitieve* dimensie die beschrijft welke denkprocessen worden getoetst in het onderzoek.

AD 1: Inhoudelijke dimensie

- burgersamenleving en systemen (*burgers, staatsinstituties en maatschappelijke instituties*)
- civiele principes
- burgerparticipatie (*besluitvorming, beïnvloeding, participatie aan de gemeenschap*)
- burgeridentiteiten

AD2: Affectief-gedragsmatige dimensie

- waardeovertuigingen (*democratische waarden, burgerschapswaarden*)
- attitudes (*zelfkennis, houdingen t.a.v. rechten, verantwoordelijkheden en instituties*)
- gedragsintenties
- gedrag

AD 3: Cognitieve domeinen

- weten: *definiëren, beschrijven, voorbeelden geven*
- redeneren en analyseren: *hogere denkvaardigheden*

Hieronder zijn de acht inhoudelijke domeinen (1 t/m 8) gekoppeld aan de cognitieve domeinen (9 en 10) en de affectief-gedragmatige domeinen (5 t/m 8). Een item uit de kennistoets of de vragenlijst voor leerlingen gaat dus altijd over zowel een inhoudelijk domein als over een domein uit de linker kolom.

Table 1: Relationship between cognitive or affective-behavioral and content domains

	Content Domain 1: Civic society and systems	Content Domain 2: Civic principles	Content Domain 3: Civic participation	Content Domain 4: Civic identities
Cognitive Domains				
<i>Knowing</i>	I	II	III	IV
<i>Analyzing and reasoning</i>	V	VI	VII	VIII
Affective- behavioral Domains				
<i>Value beliefs</i>	A	B	C	D
<i>Attitudes</i>	E	F	G	H
<i>Behavioral intentions</i>			I	
<i>Behaviors</i>			J	

Figuur 3: ICCS – relaties tussen cognitieve of affectief-gedragmatige domeinen en inhoud.
(Schulz e.a., 2016: 38)

3.5.2 Uitkomsten ICCS-onderzoek 2017

Kennis

De kennis die Nederlandse leerlingen hebben over burgerschap is gemiddeld in vergelijking tot die van leeftijdgenoten in de 23 andere landen. In vergelijking met landen die op ons lijken (Denemarken, Noorwegen, Vlaanderen en Zweden) is hun kennisniveau echter laag. Opvallend is daarnaast dat het kennisniveau sterker correleert met schooltype / Sociaaleconomische status (SES) in andere landen. Er is een duidelijke vooruitgang ten opzichte van de vorige meting in 2009, maar dat is in andere landen op een vergelijkbare manier het geval, waardoor Nederlandse leerlingen gemiddeld blijven scoren. Kinderen met een lage SES gaan er wat betreft burgerschapskennis zelfs relatief op achteruit.

Houdingen

Nederlandse leerlingen hechten op vrijwel alle onderscheiden onderdelen minder belang aan goed burgerschap dan hun leeftijdsgenoten elders – met uitzondering van het recht op een eigen mening. Zij hechten relatief weinig belang aan conventioneel burgerschap (stemmen, rechten) of sociaal bewogen burgerschap (protest, enz.). Zij hebben relatief veel vertrouwen in instituties, maar weinig in oude en nieuwe media; zij maken zich minder zorgen om grote wereldproblemen, maar hechten wel grote waarde aan gelijkheid (van man en vrouw, minderheden). Ook hierbij geldt dat kinderen van ouders met een hogere opleiding een significant meer positievere houding hebben ten aanzien van o.a. gelijkheid en participatie, dan hun leeftijdgenoten met laagopgeleide ouders. Kinderen met een migratieachtergrond zijn daarentegen sterker begaan met de positie van minderheden in het land.

Vaardigheden en gedrag

Gevraagd naar hun vaardigheden op het gebied van burgerschap (*self-efficacy*), schatten Nederlandse leerlingen die laag in, lager zelfs dan in 2009. Nederlandse leerlingen tonen zich relatief weinig betrokken bij politieke en sociale kwesties en communiceren daar weinig over met familie en vrienden. Net als in de vergelijkingslanden (Denemarken, Noorwegen, Vlaanderen en Zweden) participeren zij weinig in de maatschappij (vrijwilligerswerk, verenigingsleven), en hebben zij weinig intentie om te gaan stemmen of zich anderszins politiek actief te gaan maken.

Uitkomsten scholen

Uit onderzoek naar scholen blijkt, dat de aandacht die zij besteden aan burgerschap op veel punten geringer is dan dat in andere landen het geval is. Zo geven docenten o.a. aan dat zij er zelf weinig aan dacht aan besteden; geven docenten, ouders en leerlingen aan dat zij weinig inspraak ervaren, en wordt er relatief weinig gedaan aan burgerschapsactiviteiten buiten school. Leerlingen ervaren een weinig open klasklimaat en zijn minder positief over hun relaties met docenten dan leerlingen in veel andere landen.

Wat betreft aanbod en effectiviteit van burgerschapsonderwijs (bijvoorbeeld: verwachte toekomstige politieke participatie, steun voor gelijke rechten) bestaan in Nederland grote verschillen tussen scholen. Die hangen opnieuw sterk samen met het schoolniveau en (dus) met SES. Een andere belangrijke variabele voor effectief burgerschapsonderwijs lijkt een klasklimaat dat gunstig is voor debat en discussie, en deelname aan burgerschapsvormende activiteiten (op school en daarbuiten).

3.6 Concluderende opmerkingen

Een overzicht van meer en minder recente onderzoeken naar de staat van het burgerschapsonderwijs in Nederland laat een niet onverdeeld gunstig beeld zien. Hoewel er zeker voorbeelden zijn van scholen die doel- en planmatig aan burgerschapsvorming werken, lijkt het aanbod over het geheel genomen vooral fragmentarisch. Als oorzaak daarvoor wordt vaak de onduidelijkheid van de wettelijke opdracht genoemd. Andere verklaringen zijn dat het scholen en docenten het (nog) niet als prioriteit ervaren, er geen tijd voor hebben of maken, en dat er gebrek is aan goede leermiddelen.

Doordat het PPON-onderzoek van 2009 niet is herhaald, is het moeilijk te zeggen of en hoe deze stand van zaken heeft uitgewerkt op de kennis, vaardigheden en houdingen van basisschoolleerlingen in Nederland op dit gebied. De resultaten van het ICCS-onderzoek van 2017 deden veel stof opwaaien, maar zijn voor wat betreft het po moeilijk te interpreteren.

Wat de onderzoeken wel laten zien, is dat gericht werken aan burgerschapsvorming op school wérkt. Een plan- en doelmatige aanpak vanuit een helder geformuleerde visie met meetbare doelen, draagt aantoonbaar bij aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van kinderen en jongeren op en door de school. Daarnaast is het vanzelfsprekend dat niet alleen een doordacht onderwijsaanbod, maar ook een veilig en open schoolklimaat een belangrijke voorspeller is voor de ontwikkeling van positieve burgerschapsattitudes.

Behalve over de *staat* van het burgerschapsonderwijs zeggen de onderzoeken ook veel over de *inhouden* ervan. De domeinbeschrijving zoals die is gemaakt als grondslag voor het PPON-onderzoek van 2009 is, als gezegd, een curriculum op zichzelf. Het is niet geheel duidelijk hoe zij tot stand is gekomen, dat wil zeggen, op basis van welke overwegingen de samenstellers ervan tot keuzes voor specifieke keninhouden zijn gekomen. Er lijkt weinig of geen (bewuste) samenhang met de bestaande kerndoelen. Niet alleen het gehanteerde taalgebruik, maar ook de inhouden zelf doen anno 2018 wat gedateerd aan.

Voor wat betreft vaardigheden en houdingen is gebruik gemaakt van het voorbeeldmatig leerplankader van SLO (zie hoofdstuk 5). Ook hierbij is niet duidelijk waarom daarbij de keus is gemaakt voor twee van de drie domeinen die daarin zijn geformuleerd.

Voor het onderzoek uit 2011 is ook Cito gebruik gaan maken van het meetinstrument *Burgerschap Meten*. Dat onderzoeksinstrument heeft inmiddels een lange staat van dienst en is in die kwaliteit zeker medebepalend geweest voor hoe scholen en docenten vorm geven aan burgerschap. Met name het ordeningsschema dat hiervoor is gehanteerd, waarin burgerschapsonderwijs wordt opgevat als het oefenen van vier verschillende sociale rollen of taken, is en blijft een zeer bruikbaar instrument om over burgerschapsonderwijs, inclusief haar inhouden na te denken. Dat is zij eens te meer, doordat zij ruimte laat om eventuele nieuwe aspecten van die sociale rollen mee te nemen in een nieuw te ontwikkelen domeinbeschrijving.

Het onderzoek van ITS over gevoelige onderwerpen laat, met al haar mogelijke beperkingen, zien dat ontwikkelingen in politiek en samenleving dwingen na te denken over nieuwe taken en rollen die leerlingen én docenten qua burgerschap moeten vervullen. Ontwikkelingen in beoogde en uitgevoerde curricula van burgerschap (zie hoofdstuk 4) bekrachtigen die gedachte.

4. Beoogd en uitgevoerd curriculum burgerschap

Met het oog op de vrijheid van onderwijs heeft de wetgever in 2005 bewust geen duidelijke keuzes gemaakt voor inhouden van burgerschapsonderwijs. Dat betekent ook dat er géén landelijk (beoogd) curriculum 'burgerschap' bestaat. Wel heeft SLO in samenwerking met scholen en maatschappelijke partijen, voorbeeldleerplankaders ontwikkeld. Die zijn, naast de in het vorige hoofdstuk beschreven ideële curricula, mede bepalend geweest voor de manieren waarop scholen hun schooleigen curricula hebben ontwikkeld, en methodenmakers hun methoden.

In dit hoofdstuk bespreken we eerst dit voorbeeldmatige leerplankader van SLO in haar verschillende stadia van ontwikkeling (2006 – 2012). Vervolgens onderzoeken we ook de nieuwe kennisbasis voor de pabo die in 2018 is gepresenteerd en gaan we opnieuw na, welke nieuwe of ándere verwachtingen hierin aan het burgerschapsdomein (impliciet) gesteld worden.

Daarna presenteren en analyseren we een aantal veelgebruikte methoden en aanpakken in het po. Dit zijn immers belangrijke voorspellende van wat kinderen op school daadwerkelijk aan kennis en vaardigheden krijgen aangeboden. Het is ondoenlijk in dit verband álle gangbare methoden, aanpakken en educaties te analyseren. We beperken ons hier tot een selectie van een aantal bekende en veelgebruikte methoden. Ook omdat de beschikbaarheid van eerder gemaakte methoden-analyses daarbij een pragmatische rol speelde, is en blijft zo'n selectie uiteindelijk een willekeurige.

Tenslotte wijden we nog enkele woorden aan de *black box of schooling*, dat wil zeggen, aan het uitgevoerde curriculum. Wat weten we over wat kinderen daadwerkelijk, dus op klasniveau, aan kennis en vaardigheden krijgen aangeboden en opdoen rond burgerschap?

4.1 Voorbeeldleerplankader SLO

SLO heeft in 2006 een inhoudelijke verkenning gedaan naar de mogelijkheden voor een leerplan waarmee scholen hun burgerschapsopdracht naar eigen wens en bevinding kunnen vervullen (Bron, 2006). In 2009 is dit nader uitgewerkt in een voorbeeldmatig leerplankader (Bron, Veugelers en Van Vliet, 2009). Daaraan is ook toen al een normatief kader of grens aan meegegeven, te weten de Grondwet en de universele mensenrechten. In 2012 is een en ander in opdracht van het Ministerie van Buitenlandse Zaken nader uitgewerkt tot een voorbeeldmatig curriculumvoorstel voor burgerschaps- en mensenrechteneducatie (Bron & Van Vliet, 2012). Die versie biedt een nadere specificatie van negen algemene essenties, toegesneden op het primair onderwijs.

Bij de stapsgewijze ontwikkeling van dit leerplankader is steeds een beroep gedaan op een groot aantal maatschappelijke actoren: docenten, schoolleiders, wetenschappers, vertegenwoordigers van maatschappelijke, inclusief religieuze organisaties. Het leerplan is daarmee een breed gedragen en gelegitimeerd kader, waar scholen en uitgevers hun eigen invulling aan kunnen geven (Bron & Thijs, 2016).

Het SLO-kader onderscheidt drie domeinen van (of voor) burgerschap, te weten democratie, participatie en identiteit (zie tabel 3). Met voor elk een eigen set aan houdingen, vaardigheden en kennis, ontstaan negen essenties van burgerschap. Ze hebben elk een herkenbaar 'label', (bijvoorbeeld: 'de oplossingsgerichte mens', de 'actieve mens') die als 'kapstok' dienen om doelen aan op te hangen.

Het voorbeeldleerplankader van SLO heeft geen wettelijke status, maar is bedoeld als hulpmiddel voor scholen en uitgevers om de burgerschapsopdracht planmatig in te kunnen vullen. Over de precieze invloed en uitwerking ervan is moeilijk iets te zeggen. De indruk bestaat dat scholen en ook uitgevers van methodes en educatieve pakketten zich er sterk naar (zijn gaan) richten (zie paragraaf 4.3).

Tabel 3. *Essenties van burgerschapsvorming en mensenrechteneducatie primair onderwijs.* (Bron & Van Vliet, 2012) ²

	Democratie	Participatie	Identiteit
Houdingen	De oplossingsgerichte mens wil: conflicten op vreedzame wijze oplossen; zich gedragen vanuit respect voor anderen en algemeen aanvaarde waarden en normen; de rol van gezagsdragers bij het oplossen van conflicten respecteren; actie ondernemen om in de eigen gemeenschap mensen- en kinderrechten op het gebied van vrijheid, veiligheid, gelijkheid en respect te realiseren	De actieve mens wil: vanuit betrokkenheid samen werken aan een sociaal en ruimtelijk stimulerende en aangename leef-, speel- en leeromgeving.	De verantwoordelijke mens wil: zich medeverantwoordelijk voelen voor het recht op eigen ontplooiing en die van anderen; een serieuze en respectvolle dialoog met anderen aangaan
Vaardigheden	De zich informerende mens kan: eenvoudige informatie op hoofdzaken begrijpen; eigen mening met anderen bespreken; accepteren dat eigen opvattingen niet altijd worden gedeeld; het belang van mensen- en kinderrechten in het eigen leven typeren en bediscussiëren.	De sociaalcommunicatieve mens kan: deelnemen aan discussie en overleg; een verbetering in de klas of school meehelpen organiseren en initiëren; bijdragen aan het maken en uitvoeren van regels en afspraken in de klas en op school; zelf verantwoordelijkheid nemen om mensen- en kinderrechten in de eigen omgeving te beschermen.	De zich inlevende mens kan: basale rolnemingsvaardigheden toepassen; samenwerken met anderen ongeacht sociale, etnische en/ of culturele achtergronden; verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen; in concrete situaties discriminatie en uitsluiting herkennen.

²Voor een nadere uitwerking van deze doelen, zie <http://www.slo.nl/downloads/2012/burgerschaps-en-mensenrechteneducatie-curriculumvoorstel.pdf>

Kennis	De democratisch geletterde mens heeft inzicht in: rechten en plichten die kinderen in een democratische samenleving hebben; enkele hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger; het verschijnsel dat er in een democratie verschillen in opvattingen zijn.	De sociaal geletterde mens heeft inzicht in: hoe mensen met elkaar positief kunnen communiceren;	De cultureel geletterde mens heeft inzicht in: hoofdzaken van geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen; rechten van het kind om een eigen identiteit te ontplooiën; het gegeven (?) dat mensen- en kinderrechten voor iedereen gelden
--------	---	--	---

4.2 Kennisbasis pabo

Sinds 2008 zijn lerarenopleidingen op hogescholen, inclusief de pedagogische academies voor het basisonderwijs (pabo's), gezamenlijk bezig hun curricula vast te leggen, te harmoniseren en te versterken. Deze zogenoemde kennisbases beschrijven wat startbekwame leerkrachten en docenten moeten kennen, kunnen en doen als ze aan hun eerste baan in het onderwijs beginnen. Daarmee zijn deze kennisbases ook potentiële (minimale) curricula voor het basisonderwijs.

In 2018 is een herijkte versie van de kennisbasis pabo opgeleverd. In deze tweede versie is meer expliciete aandacht voor onder andere sociale veiligheid en burgerschap dan in de vorige (10 voor de leraar, 2018: 7). Burgerschap is er niet als apart vak of domein in beschreven, maar komt terug in de algemene bekwaamheden van leerkrachten po, in de generieke kennisbasis en in de kennisbases voor de vakken aardrijkskunde, geestelijke stromingen en geschiedenis.

Niet alleen omdat kennis van geestelijke stromingen in deze nieuwe kennisbasis heel nadrukkelijk in verband wordt gebracht met burgerschap, maar ook omdat zij in het voorgaande nog niet aan bod zijn gekomen, citeren we hieronder iets langer uit het hoofdstuk dat hierover gaat. Gezamenlijk leveren de uitsneden een instructief beeld op van wat lerarenopleiders anno 2018 onder burgerschapsvorming verstaan. Begrippen en begripsvarianties die tot nog toe niet expliciet aan de orde zijn geweest, zijn hieronder cursief gemaakt en onderstreept.

2. Kennisbasis Generiek – Domein 2: Onderwijs en Opvoeding

Sociale veiligheid en burgerschapsvorming

De school en de klas fungeren als brug tussen de thuiswereld van het kind en de maatschappij waarin het kind opgroeit. De startbekwame leraar borgt sociale veiligheid door ruimte te bieden voor het unieke van elk kind (uniciteit) en de verscheidenheid in de groep (pluraliteit). Hij stimuleert leerlingen om actief deel uit te maken van de groep en op hun eigen manier als burger te participeren in hun nabije leefomgeving en maatschappij.

De startbekwame leraar doet dit alles vanuit het begrip van relevante concepten en inzet van passende handelwijzen zoals:

- Sociale veiligheid: het bevorderen van gewenst sociaal gedrag en het tegengaan en aanpakken van grensoverschrijdend gedrag, monitoring van groepsdynamiek, conflicthantering en anti-pestmethode, het evalueren en leren van incidenten, het ondersteunen van weerbaarheid en zelfredzaamheid.
- Burgerschapsvorming: participatie, sociale verantwoordelijkheid, opgroeien in een pluriforme samenleving, persoonsvorming en sociale vorming, kritisch burgerschap, verantwoordelijk gedrag van leerlingen in de eigen leefomgeving (de wijk).
- Afstemmen op en leren van diversiteit: genderdiversiteit, sociaal-culturele diversiteit, seksuele diversiteit [...]

Ibidem, domein 3: De leraar in de context van de school en maatschappij

De leraar in ontwikkeling

De startbekwame leraar staat volwassen in de maatschappij en neemt verantwoordelijkheid voor zijn rol als cultuurdraager. Hij is als professional steeds in ontwikkeling en weet hoe hij lerend kan blijven. Daarbij zijn de volgende deelgebieden van belang: [...]

- De leraar in de maatschappij: persoonsontwikkeling, ontwikkeling van professionele identiteit, kritisch en actief burgerschap, zich verhouden tot maatschappelijke thema's als pesten, rouw, echtscheiding, sociale integratie [...]

Kennisbasis Geestelijke Stromingen

[...] Door het ontwikkelen van belangstelling en begrip voor elkaars levensbeschouwelijke achtergronden leren leerlingen zich in elkaar te verplaatsen, om vragen te stellen aan elkaar over hun persoonlijke visie en om zich open te stellen voor verschillen in zienswijzen en zingeving. [...]

Zingeving komt het ontwikkelen van burgerschap ten goede. Het genereert sociaal engagement en draagt bij aan een democratische en zorgzame samenleving. Het vakgebied geestelijke stromingen is echter meer dan een middel om te werken aan burgerschapsvorming. Het draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Het gaat hierbij zowel om levensbeschouwelijke ontwikkeling (zingeving, spiritualiteit) als om morele ontwikkeling (ethiek, waarden en normen). Leerlingen leren om hun persoonlijke levensbeschouwing en moraliteit steeds bewuster in te vullen, te verdiepen en te vernieuwen, in relatie met hun sociale omgeving. Dit draagt bij aan het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en een eigen morele basis.

In deze kennisbasis wordt enerzijds ingezet op de competentie van nieuwe leraren om leren om te gaan met levensbeschouwelijke en culturele diversiteit onder groepen leerlingen en anderzijds op het inzetten van deze diversiteit voor de persoonlijke identiteitsvorming van de individuele leerling [...]

Structuur van het vak

[...] In deze kennisbasis is bewust gekozen voor zowel religieuze als seculiere tradities. Dat betekent dat er met name aandacht wordt besteed aan de traditionele zes geestelijke stromingen (boeddhisme, christendom, hindoeïsme, humanisme, islam en jodendom). Daarnaast worden in deze kennisbasis ook andere (ongebonden) vormen van spiritualiteit en atheïsme opgevat als geestelijke stromingen [...]

1. Belang van het vak

- a) De leraar kan uitleggen dat kennis van geestelijke stromingen voor leerlingen een bijdrage levert aan de identiteitsontwikkeling van kinderen, aan de ontwikkeling van een open en respectvolle houding, aan actief burgerschap en sociale integratie in de samenleving.
- b) De leraar kan zijn of haar kennis over geestelijke stromingen in verband brengen met de kerndoelen.
- c) De leraar is in staat om levensbeschouwelijke kwesties vanuit verschillende perspectieven te benaderen, vanuit een kritisch bewustzijn van zijn of haar eigen positie en nieuwsgierig naar de levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland.

2. Structuur van het vak

- d) De leraar is in staat de dialogoog over levensbeschouwelijke diversiteit en polarisering in de klas zo in te vullen dat leerlingen enerzijds in hun eigenheid gestimuleerd worden en anderzijds fundamentele gelijkwaardigheid tussen uiteenlopende visies ervaren [...]
- e) De leraar kent theoretische inzichten in het omgaan met pluraliteit in de samenleving en het onderwijs en de mogelijk reacties daarop, zoals antisemitisme, islamofobie, polarisatie en radicalisering.

3. Leerlingen en het vak

- f) De leraar kan kennis uit de ontwikkelingspsychologie vertalen naar het omgaan met diversiteitsvraagstukken in de klas en in de samenleving.
- g) De leraar kent activiteiten en werkvormen die leerlingen in aanraking brengen met verschillende geestelijke stromingen en kan deze toepassen.

Kennisbasis Aardrijkskunde

[...] *Van eigen identiteit naar wereldburgerschap* (waarom)

"Een [...] belangrijk doel van het aardrijkskunde-onderwijs [...] is het helpen van leerlingen om zich voor te bereiden op hun toekomstige rol als *wereldburger*. Leerlingen brengen hun eigen identiteit (kennis, ervaringen, vragen en culturele achtergrond) mee de klas in. Goed aardrijkskundeonderwijs sluit daarop aan en draagt actief bij aan de verdere ontwikkeling van die identiteit (...) door te laten zien hoe mensen vanuit verschillende perspectieven kunnen aankijken tegen ruimtelijke vraagstukken. Daarbij wordt uitgegaan van een brede definitie van wereldburgerschap, die aspecten als globalisering, mensenrechten en duurzaamheid beslaat."

Kennisbasis Geschiedenis

[...] Daarnaast is er een duidelijke relatie tussen geschiedenisonderwijs en burgerschapsvorming. Daarvoor zijn maatschappelijke engagement en inzicht in actuele maatschappelijke vraagstukken essentieel, naast kennis van de wording van de democratische rechtsstaat en begrippen als democratie, grond- en mensenrechten en maatschappelijke diversiteit. Leraren moeten kennis en vaardigheden hebben om met leerlingen in dialoog te gaan over de samenhang tussen heden en verleden bij 'gevoelige onderwerpen', zoals de Holocaust en het slavernijverleden [...]"

Structuur van het vak

[...] 2. De leraar kan erfgoedonderwijs en burgerschapsvorming inzetten om verbanden tussen het verleden en hedendaagse maatschappelijke ontwikkelingen inzichtelijk te maken. Dit veronderstelt kennis van:

- a) de maatschappelijke betekenis van erfgoed;
- b) het functioneren van de democratische rechtsstaat en de rol van de burger;
- c) het voeren van een dialoog over 'gevoelige onderwerpen' zoals de Holocaust en het slavernijverleden.

Wat opvalt aan deze nieuwe kennisbasis, is dat zij burgerschap tamelijk specifiek inkleurt (*kritisch-democratisch burgerschap, zorgzaamheid*), en inhouden toevoegt die noch in de kerndoelen en verschillende uitwerkingen, noch in de SLO-voorbeeldkaders op deze manier voorhanden zijn.

Ze lijken - nogmaals - aan te duiden dat het 'veld' van burgerschap sinds 2006 veranderingen heeft ondergaan c.q. dat er in de onderwijspraktijk nieuwe accenten worden gelegd. Behalve om de tamelijk grote nabijheid die in de bovenstaande tekst wordt gesuggereerd tussen burgerschap en persoonsvorming, gaat het over hele concrete zaken: polarisering, het aangaan van gesprekken over 'gevoelige' onderwerpen, de betekenis van niet-religieuze levensbeschouwingen, de relaties tussen geschiedenis en actuele maatschappelijke thema's. Daarnaast legt het vak aardrijkskunde een sterke nadruk op wereldburgerschap, globalisering en duurzaamheid.

4.3 Leermiddelenanalyse

In 2008 heeft SLO een analyse uitgevoerd van leermiddelen en 'aanpakken' zoals die toentertijd voorhanden waren (Thijs, 2009). Om een gestructureerde analyse van leermiddelen op hun bijdrage aan burgerschapsvorming mogelijk te maken is een begrippenkader ontwikkeld. Daarbij is uitgegaan van de driedeling zoals die ook in andere documenten van SLO over burgerschapsvorming is gehanteerd:

Tabel 4: *Raster analyse inhoud leermiddelen burgerschap*

Democratie	Participatie	Identiteit
Democratische rechtstaat Democratie in Nederland Trias politica Rechten en plichten	Inspraak en medezeggenschap Structuren en instituties Publiek debat	Wie ben ik? Zelfbeeld Zelfwaardering Eigen achtergrond Identiteit
Democratische basiswaarden Vrijheid van meningsuiting Gelijkwaardigheid	Participatiemogelijkheden voor jongeren Clubs en verenigingen Vrijwilligerswerk Verantwoordelijkheid Goede doelen Solidariteit	Religieuze / levensbeschouwelijke stromingen Geloof Stromingen Godsdienstvrijheid
(Politieke) besluitvorming Macht Verkiezingen Landsbestuur Gemeentelijk bestuur Internationale samenwerking		Multiculturele samenleving Pluriformiteit Etnische groepen in de samenleving Integratie Nationale identiteit Respect voor diversiteit Waarden en normen Ik en de ander

SLO heeft op basis van dit raster een instrument ontwikkeld om leermiddelen te analyseren op hun bijdrage aan burgerschapsvorming. Dit instrument beschrijft niet alleen de bovenvermelde kennisaspecten, maar specificeert en operationaliseert deze ook (zie bijlage 4).

Dit instrument is sinds 2013 bewust niet meer aangepast. Dat verklaart mogelijk dat 'identiteit' bijvoorbeeld wordt uitgewerkt in begrippen als 'paspoort', 'privacy' en 'DNA', waar in 2018 mogelijk andere keuzes zouden zijn gemaakt (meervoudige culturele identiteiten, identiteitspolitiek, enz.).

Aan dit inhoudelijke raster heeft het SLO een tamelijk uitgebreide lijst didactische interventies toegevoegd die mogelijk bijdragen aan het (doen) ontwikkelen van houdingsaspecten van burgerschap. Die zijn te lezen als vaardigheden die in en rond burgerschapsonderwijs (kunnen) worden geleerd of geoefend:

- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **kritische meningsvorming**
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **respectvolle communicatie**
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **respectvol samenwerken**
- activiteiten die gericht zijn op **persoonlijke identificatie** en **verkennen** van de eigen **identiteit** en **leefwereld** van leerlingen
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **kritische reflectie**
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **discussie**
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **belangenbehartiging**
- activiteiten die uitnodigen tot het **hanteren van conflicten**
- activiteiten die leerlingen actief betrekken bij **besluitvorming**
- activiteiten die leerlingen uitnodigen tot het initiëren en organiseren van activiteiten gericht op **verbetering** van de **leefbaarheid** in de klas, de school of de omgeving van de school
- activiteiten waarbij de **buitenwereld** betrokken wordt

4.3.1 Enkele veelgebruikte methoden aardrijkskunde en geschiedenis

Argus Clou

Een veelgebruikte methode voor aardrijkskunde en geschiedenis die ook gericht aandacht besteedt aan burgerschap is *Argus Clou* (Malmberg, 2012). De methode heeft aparte producten voor beide vakken, zowel in boekvorm als digitaal. In beide vakdomeinen probeert ze kinderen aan de hand van bronnen uit te dagen zelf onderzoek te doen.

De methode *Argus Clou - Aardrijkskunde* zegt zelf dat ze de acht aspecten van *wereldburgerschap* geïntegreerd heeft (diversiteit, identiteit, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, globalisering, verdeling, vrede en conflict, mondiale betrokkenheid). Doel is, kinderen niet alleen kennis en inzicht, maar ook houdingen te helpen ontwikkelen, die passen bij mondiaal denken en de vorming van mondige en verantwoordelijke burgers. De methode *Argus Clou - Geschiedenis* verwijst daarentegen naar de drie kernconcepten van actief burgerschap en sociale integratie, zoals benoemd door SLO (democratie, participatie en identiteit). Daar streeft zij wel dezelfde onderwijsdoelen mee na als de methode aardrijkskunde.

Er van uitgaande dat scholen kiezen voor de gehele methode, lijken de twee vakleerlijnen samen een groot deel van de kennisaspecten van burgerschap te dekken. Dat geldt maar in mindere mate voor eventuele vaardigheden en/of houdingen. Er is veel aandacht voor de kennis binnen het domein democratie, maar minder binnen het domein participatie. Ook binnen het domein identiteit ligt een nadruk op kennisaspecten. De eigen leef- en woonomgeving komt betrekkelijk weinig aan bod; de nationale identiteit, ándere dan de drie wereldgodsdiensten, relaties tussen ik en de ander en seksuele diversiteit in het geheel niet.

Wat betreft vaardigheden lijkt er relatief weinig aandacht voor kritische meningsvorming, respectvol samenwerken en conflicthantering. Leerlingen worden niet actief betrokken bij besluitvorming en worden niet uitgenodigd de eigen leefomgeving te verbeteren. Bij geschiedenis lijken er wel, bij aardrijkskunde geen of nauwelijks aanknopingspunten te zijn om de wereld de klas in te halen (en vice versa).³

³ Voor een meer uitgebreide analyse, zie: <http://burgerschapindeschool.nl/analyses-methoden-en-lespakketten-burgerschapsvorming>

Naut, Meander Brandaan

Naut Meander Brandaan is een wereldoriëntatiemethode voor drie vakgebieden: natuur en techniek (*Naut*), aardrijkskunde (*Meander*) en geschiedenis (*Brandaan*). De drie methodes zijn naast elkaar ontwikkeld en te combineren, maar ook los van elkaar als methode voor één van de vakgebieden te gebruiken.

In 2017 is een volledig herziene editie op de markt gekomen, die zowel geheel digitaal, geheel op papier of in combinatie te gebruiken is. In deze editie zijn 21e eeuwse vaardigheden als aparte leerlijn beschreven en volledig geïntegreerd. Naast deze vier leerlijnen zijn er aparte, geïntegreerde modules over wereldoriëntatie.

Ook burgerschap is naar eigen zeggen geheel in de methodes 'ingeschreven'. IJkpunt daarvoor zijn zowel het voorbeeldmatig leerplankader van SLO, als de canon wereldburgerschap zoals uitgewerkt door NCDO en Faculteit Geowetenschappen van de Universiteit Utrecht (Beneker, Van Stalborch, & Van der Vaart, 2009). Inderdaad biedt de methode in z'n geheel (de vier leerlijnen samen) kennis en vaardigheden aan op alle drie de domeinen die door SLO zijn benoemd (democratie, identiteit en participatie), inclusief (bijvoorbeeld) kennis van religieuze stromingen en omgang met seksuele diversiteit.

Ook (vrijwel) alle vaardigheden zoals omschreven in het analysekader (bijlage 4) komen in de gecombineerde methode aan bod. Behalve het verwerven en verwerken van kennis, het oefenen met vaardigheden en het ontwikkelen van houdingen, hebben die ook expliciet ten doel kinderen te laten reflecteren op de stof, de oefeningen, en wat dat voor henzelf betekent.

4.3.2 Enkele (oudere) methoden burgerschap

Voor het opstellen van deze domeinbeschrijving verzamelden en vergeleken we bij wijze van voorbeeld leermiddelenanalyses van een drietal methoden die specifiek voor burgerschapsvorming in het po gedaan zijn. Het betreft de al wat oudere, niet meer leverbare, methode *Kijk in mijn Wijk* (Kwintessens, 2011), *Burgerschap – 16 miljoen mensen* (Klasse TV, 2012) en de nieuwere reeks *Krachtbronnen* (Creathon, 2014 – 2018).

In het algemeen lijken *Kijk in mijn Wijk* en *Burgerschap* (bewust) minder aandacht te besteden aan de mogelijke inhouden van burgerschap, en meer aandacht aan de vaardigheden en houdingen zoals omschreven in het analysekader. Als argument daarvoor geven beide methoden aan, dat zij ervan uitgaan dat de kerninhoud al door andere vakken, zoals geschiedenis, worden aangeboden.

Weliswaar is er bij alle drie aandacht voor de drie domeinen zoals SLO die omschreven heeft, maar hiertussen lijkt uitruil op te treden: meer aandacht voor 'identiteit' en 'participatie' lijkt ten koste te gaan van de aandacht voor 'democratie'. In aansluiting bij de eerdere uitgebreide leermiddelenanalyse van Thijs (2009), lijkt de verwachting gerechtvaardigd dat dit fenomeen zich over de gehele linie voordoet.

Een uitzondering hierop lijkt de relatief nieuwe, nog experimentele serie *Krachtbronnen* (2015 – 2018). Deze thematische reeks is bedoeld als methode sociaal-emotionele vorming, burgerschap en levensbeschouwing voor het po. Hoewel ook in deze methode een sterk accent ligt op het identiteitsaspect, is er ruime aandacht voor democratie en participatie. Naast aandacht voor vaardigheden en houdingen is er ook een vrijwel dekkend aanbod aan kennis. Zo is er in deze methode ook ruimte voor activiteiten rond nationale identiteit, seksuele diversiteit en ook voor andere dan de grote godsdiensten. Daarmee lijkt vrijwel het gehele potentiële aanbod van burgerschaps-inhouden zoals geformuleerd door SLO te zijn 'gedekt'.⁴

⁴ Voor meer uitgebreide analyses, zie: <http://burgerschapindeschool.nl/analyses-methoden-en-lespakketten-burgerschapsvorming>

4.3.3 Nieuwsbegrip

Een vreemde, maar noemenswaardige eend in deze bijt is de methode *Nieuwsbegrip*. Dat betreft een methode voor begrijpend lezen, die sinds 2005 ontwikkeld is en buitengewoon veel gebruikt wordt. Volgens opgaven van de licentiehouder gebruiken niet minder dan 5460 basisscholen deze methode, waarvan 4400 het volledige pakket mét internetapplicatie. Leerlingen bekijken speciaal samengestelde collages van het Jeugdjournaal, lezen en spreken daarover, en maken (op schift en digitaal) opdrachten waarmee ze begrijpend lezen oefenen. Met het volledige pakket ('zilver') kan een school aan álle kerndoelen begrijpend lezen invulling geven (SLO, 2012).

Een potentiële, en ook gehoopte 'bijvangst' van *Nieuwsbegrip* is burgerschapsvormend, in de zin dat de methode leerlingen in groepen 7 en 8 in aanraking brengt met (aspecten van) de actualiteit, waarmee zij in de klas actief aan de slag gaan. Omdat daarbij ook de politieke actualiteit aan bod komt, helpt het hun algemene kennis en hun maatschappelijk bewustzijn en *passant* te vergroten.

Er zijn scholen die *Nieuwsbegrip* (bewust) gebruiken náást hun methoden wereldoriëntatie, of ook náást het programma van de *Vreedzame School* (zie hieronder). *Nieuwsbegrip* kan in zo'n samenhang in de aloude zin dienen om leerstof te concentreren: de leesles is ook een maatschappijles en/of een oefening in gestructureerde, respectvolle dialoog, enzovoorts. Er zijn echter ook geluiden dat *Nieuwsbegrip* – vanwege de beoogde bijvangst – ook wel als vervangende methode bij wereldoriëntatie of burgerschap wordt ingezet, wat natuurlijk niet de bedoeling is.

4.3.4 Enkele verschillende methoden sociaal-emotionele ontwikkeling

KiVa

KiVa is een Finse anti-pestmethode die weliswaar heel bekend is, maar nog niet op heel veel Nederlandse scholen als geheel pakket wordt toegepast (240). Het is een van de (weinig) anti-pestprogramma's waarvan effectiviteit aannemelijk is. (Veenstra & Huitsing., 2015; Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen, & Nieuwboer, 2015 ; Orobio de Castro, 2018).

Typerend voor de methode, is dat zij zowel curatief als preventief is, en zich richt op het niveau van de school (schoolklimaat), de klas (klasklimaat) en dat van het individuele kind (slachtoffer én dader). Schoolteams die KiVa-school zijn maken dat zichtbaar, en werken elke maand in elke groep rond een thema dat verwant is aan het overkoepelende thema pesten, zoals 'respect', 'communicatie', 'groepsvorming', 'uitsluiting', enzovoorts. Voor de hogere groepen is er daarnaast een pakket over het organiseren van klassenvergaderingen en het samen maken en bewaken van regels (www.kivaschool.nl).

Het programma richt zich behalve op leerlingen nadrukkelijk ook op leerkrachten, die handvatten krijgen aangereikt om groepsdynamieken in kaart te brengen en bij te sturen. Zo leren zij hoe ze op basis van sociogrammen kinderen elkaar kunnen laten ondersteunen in het geval pesten in de klas vóórkomt. Mede door deze totaalaanpak van klassen en scholen als sociale systemen blijkt KiVa effectief, niet alleen in het bestrijden van pestgedrag, maar ook in het bevorderen van sociale veiligheid en een pedagogisch klimaat in de school (Orobio de Castro, 2018).

Leefstijl

Leefstijl is een doorlopende methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling en het bevorderen van positief, sociaal en gezond gedrag voor leerlingen van 4-18 jaar. Het betreft een bewerking van een Amerikaans geweldspreventieprogramma uit 1985, dat in Nederland met actieve ondersteuning door de Lions Club in het onderwijs is geland. Hoewel inmiddels enkele duizenden docenten po, sbo, v(s)o en mbo trainingen hebben gevolgd, is niet met zekerheid vast te stellen op hoeveel scholen leefstijl (nog) wordt gebruikt.

Leefstijl heeft als doel kinderen bewust te maken van hun eigen gedrag en het gedrag van anderen. Leerlingen leren welke manier van omgaan met elkaar prettig is, wat ze belangrijk, goed en niet goed vinden, en leren zich bewust te worden van waarden en normen. Door middel van opdrachten en spelletjes oefenen ze met sociaal-emotionele vaardigheden. Geweldloze communicatie en ruzies oplossen vormen hierbij een belangrijk uitgangspunt.

Leefstijl sluit in het po aan bij de kerndoelen voor gezond en redzaam gedrag (kerndoelen 34 en 35). De methode schenkt daarnaast aandacht aan gezondheidsvaardigheden, onder andere met waarschuwingen tegen het experimenteren met roken, alcohol en drugs. Naar het oordeel van het NJI is *Leefstijl* een 'goed onderbouwde' methode voor de ontwikkeling van een gezonde leefstijl, sociale vaardigheden en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen (Warneke & Kieft, 2017).

Analyse van de methode op haar burgerschapsinhouden- en vaardigheden volgens het instrument dat SLO daarvoor ontwikkeld heeft (bijlage 4) levert een inmiddels herkenbaar beeld op. *Leefstijl* besteedt weinig aandacht aan de domeinen democratie en participatie, noch op het gebied van kennis, noch op het gebied van vaardigheden en houdingen. Wel is er veel aandacht voor aspecten die samenhangen met het thema identiteit. Kijkend naar de didactische interventies die de methode aanbeveelt, oefenen leerlingen met *Leefstijl* wel vrijwel alle vaardigheden die als 'burgerschapsvormend' kunnen worden aangemerkt.⁵

Rots en Water

Rots en Water is een psychofysiek programma gericht op de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Ontwikkeld door een gymnastiekdocent uit Amsterdam-Noord, is het aanvankelijk vooral in Australië en Nieuw Zeeland zeer populair geworden. Inmiddels wordt het ook in Nederland op brede schaal ingezet op scholen, inclusief vve, s(b)o en po, in de jeugdzorg, het gevangeniswezen en in de GGZ.

Van alle gehonoreerde aanvragen om op scholen voor po extra activiteiten te ontplooiën in verband met 'De Gezonde School' ging het in 2013 in bijna een kwart (24,5%), in 2015 in bijna een vijfde (18,4 %) van de gevallen om financiering van trainingen *Rots en Water* (www.degezondeschool.nl). Naar opgaven van de eigen organisatie hebben zo inmiddels leerkrachten van ca. 600 basisscholen en 130 scholen voor so, trainingen *Rots en Water* gevolgd. Slechts 40⁶ scholen zijn echter 'Rots en Waterschool', hetgeen wil zeggen dat alle docenten gecertificeerd zijn en aspecten van de methode elk jaar op het program staan.

Centraal bij *Rots en Water* staat een aantal fysieke oefeningen waarmee het bewustzijn van het eigen lijf en haar grenzen wordt versterkt. Geoefend en gepraktiseerd in groepsverband, voert dat ook tot beter besef van de lichamen en de grenzen van anderen. Kinderen en jongeren reflecteren daarnaast gericht op de fysieke ervaring van het eigen en andere lichamen (als 'rots' en/of als 'water'), en op groepsprocessen.

⁵ Voor een meer uitgebreide analyse zie <http://burgerschapindeschool.nl/analyses-methoden-en-lespakketten-burgerschapsvorming>

⁶ Waarvan 12 scholen voor so

De aanbieder van het programma schrijft aan *Rots en Water* een hoge effectiviteit toe. Behalve dat het de sociale en fysieke weerbaarheid van leerlingen zou vergroten, draagt het ook effectief bij aan het voorkomen van pesten en seksueel overschrijdend gedrag. Niet alleen, maar zeker ook in Nederland geldt het bovendien als een interventie die kan helpen het reële of vermeende 'jongensprobleem' in het onderwijs te adresseren (www.rotsenwater.nl).

Cursussen voor docenten en hulpverleners om Rots en Water-trainer te worden zijn geaccrediteerd door verschillende beroepsverenigingen. Het Nederlands Jeugdinstituut classificeert *Rots en Water* echter *niet* als een effectieve interventie. "*Het Rots en Water-programma is in de basis een sociale vaardigheidstraining met extra fysieke elementen en voorziet hiermee in een behoefte van scholen. Zoals ingediend voor opname in de databank Effectieve Jeugdinterventies sluit de interventie echter onvoldoende aan bij de gekozen doelgroep. Daarnaast komt de beschrijving van de interventie op meerdere punten niet overeen met de handleiding, de website en de praktijk van het Rots en Water programma.*"⁷

Vreedzame School

Een bekende schoolbrede aanpak van (aspecten van) burgerschap is *De Vreedzame School*, een omvattend programma voor sociale competentie en democratisch burgerschap. Uitgangspunt is de klas en de school als een leefgemeenschap. Kinderen werken daarin samen aan een positief gedragsrepertoire en geven actief vorm aan de regels en besluitvorming op de school. Het gehele pakket bestaat uit een basiscurriculum van wekelijkse lessen voor leerlingen in alle groepen; de invoering van leerlingmediatie, commissies, gemeenschapstaken en groepsvergadering; een training en coaching van leerkrachten; diverse verplichte ouderbijeenkomsten; een school-interne stuurgroep die zorgt voor borging en verankering in de schoolcultuur; een pakket voor interne kwaliteitszorg.

De Vreedzame School heeft tot doel leerlingen te vormen tot democratische burgers. Centraal staat het vreedzaam oplossen van conflicten, verantwoordelijkheid nemen voor elkaar en voor de gemeenschap, een open houding ontwikkelen ten opzichte van anderen, alsmede kennis over democratische instituties, spelregels en principes.

Het programma biedt aan 946 scholen po en sbo, en inmiddels ook in 30 wijken in 12 steden, een effectieve *pedagogische* methode om te werken aan burgerschapsdoelen- en competenties. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat vreedzame scholen effectief zijn als het gaat om het aanleren van burgerschapshoudingen en – competenties. Daarnaast draagt invoering ervan bij aan een positief schoolklimaat en het zelfbesef (de *self-efficacy*) van betrokken leerkrachten. Het Nederlands Jeugdinstituut heeft de methode bovendien aangemerkt als een effectief middel voor sociale veiligheid, en dat wil ook zeggen: tegen pesten (Pauw, 2013; 2017; Wienke et al., 2015)

Uit een eerdere analyse (Thijs, 2009) leek te komen dat de sterke insteek op actieve vaardigheden en houdingen ook bij *De Vreedzame School* voerde tot minder aandacht voor de kennisaspecten. In nieuwere versies van de methode (sinds 2010) lijkt daar meer aandacht voor te zijn, o.a. door een groter aanbod op het gebied van staatsinrichting. Dat neemt niet weg dat kinderen op een vreedzame school wel significant hoger scoren op burgerschaps*attitudes* en – *vaardigheden* dan kinderen op andere scholen, maar significant *lager* op burgerschaps*kennis*.

⁷ <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Niet-erkend/Rots-en-Water.html>

4.4 Uitgevoerde curriculum

Over het uitgevoerde curriculum – dat wat leraren op school daadwerkelijk aan leerstof aanbieden – tasten we over het algemeen in het duister. Dat geldt voor alle onderwijs overal, en dat geldt eens te meer voor het onderwijs in Nederland, dat immers vrijheid van richting en inrichting kent. Voor het hier behandelde domein – burgerschapsonderwijs – bestaat vooralsnog geen expliciet beoogd curriculum, waar uitvoer aan gegeven *kan* worden.

Het voorbeeldmatig leerplankader van SLO wordt door scholen en uitgevers gebruikt om invulling te geven aan burgerschapsvorming op school, maar het verschilt per school en methode hoe ze dat doen. Hetzelfde geldt voor de variabelen van UvA/Kohnstamm, die voor anderen zo'n zelfde richtinggevende functie hebben. De *Vreedzame School* is een bewezen effectieve interventie van een hele andere aard. Maar ook in haar geval maakt het van school tot school uit, hoe en met welke intensiteit er vorm aan wordt gegeven.

Onderzoeken naar het gerealiseerde (of gemeten) curriculum, zoals opgesomd en geanalyseerd in hoofdstuk 3, lijken iets te zeggen over het uitgevoerde curriculum. Uit het feit dat Nederlandse kinderen relatief weinig weten over democratie, staatsinrichting en mensenrechten, zouden we kunnen afleiden dat deze inhouden geen grote plek innemen in de lesplannen van veel leerkrachten.

Op dezelfde manier kan het feit dat leerlingen relatief weinig positieve burgerschapshoudingen en vaardigheden ontwikkelen ermee samenhangen dat zij ook relatief weinig mogelijkheden hebben tot daadwerkelijke inspraak. Omdat onderzoek hiernaar ontbreekt kunnen zulke verbanden echter niet met zekerheid worden gelegd.

In de vakspecifieke trendanalyse (VTA) voor mens en maatschappijvakken (SLO, 2017) staat niettemin het een en ander over het uitgevoerde curriculum van vakken die inhoudelijk bijdragen aan burgerschapsonderwijs. Het betreft aardrijkskunde, economie, geschiedenis, filosofie en maatschappijleer, al dan niet in combinatie gegeven in het domein OJW. We geven de uitkomsten daarvan hieronder in het kort weer..

Aardrijkskunde en geschiedenis zijn in het po formeel onderdeel van het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld (OJW). Uit de meest recente PPON-peiling, in 2008 (Cito, 2010; zie hoofdstuk 3) bleek dat beide vakken door verreweg de meeste leerkrachten echter apart werden gegeven. Gezien de recente trend richting meer vakkenintegratie, juist in het po, is het aannemelijk dat dat nu weliswaar iets minder het geval zal zijn, maar nog verreweg de meest gangbare schoolpraktijk.

De gemiddelde lestijd voor geschiedenis was in 2012 in alle drie de jaargroepen in de bovenbouw één uur per week, wat 10 minuten minder was dan in 2001 (Van Weerden & Hiddink, 2013). Voor aardrijkskunde gelden precies dezelfde cijfers. Er zijn sterke vermoedens dat zaakvakkenonderwijs op sommige scholen zelfs geheel in ongerede is geraakt – maar deze zijn niet hard te maken.

Vrijwel alle leerkrachten maken in hun lessen aardrijkskunde en geschiedenis gebruik van standaardmethoden. Voor het vak aardrijkskunde wordt daarvoor een getal genoemd: 92 tot 95 % van alle docenten. De meesten van hen volgen die grotendeels op de voet, zo mogelijk ondersteund door internet en het digibord (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros, & Harnett, 2014). Mogelijk verklaart dat waarom leerkrachten de programma's voor de beide vakken als overladen ervaren, terwijl de kerndoelen hen in theorie alle ruimte laten. Mogelijk verklaart dat ook, waardoor leerlingen over het algemeen zeer weinig waardering hebben voor de lessen geschiedenis op de basisschool. De effectiviteit van dat geschiedenisonderwijs lijkt ook gering.

Economie en maatschappijleer komen niet als aparte vakken voor in het curriculum van het basisonderwijs. Wel kent OJW het subdomein Mens en samenleving, en is financiële redzaamheid onderdeel van kerndoel 35. In de domeinbeschrijving voor burgerschapsvorming in het kader van PPON (Wagenaar, Van der Schoot & Hemker, 2011; zie 3.1.1) zijn elementen van economie en maatschappijleer nadrukkelijk wel opgenomen. Uit het onderzoek dat op basis van deze domeinbeschrijving heeft plaatsgevonden blijkt, dat leraren in groep 6, 7 en 8 de meeste tijd besteden aan sociaal-cultureel burgerschap en de minste tijd aan economisch burgerschap. De populairste onderwerpen waren respectvol handelen, emancipatie/discriminatie en christendom, terwijl vakbonden door een meerderheid van de leraren helemaal niet behandeld werden.

Ook uit een kwalitatief onderzoek van ProDemos (Bootsma, 2013) onder 20 leraren van groep 7 en 8 blijkt eveneens dat leerkrachten meer aandacht schenken aan sociaal-cultureel burgerschap dan aan politiek burgerschap. Vooral onderwerpen als politiek en staatsinrichting vinden veel leerkrachten niet zo belangrijk, omdat die nog te ver bij kinderen vandaan zouden staan. Ook geven zij aan dat ze het zelf een moeilijk onderwerp vinden, dat ze het niet belangrijk vinden of het een te saai onderwerp is voor leerlingen van groep 7 en 8 (SLO, 2017).

Voor (financieel)-**economische** onderwerpen ontwikkelen verschillende instanties lesmaterialen, games, video's en/of verzorgen gastlessen voor basisschoolleerlingen. Zo is op initiatief van het Ministerie van Financiën met partners uit de financiële sector, de wetenschap, de overheid en anderen een methode ontwikkeld om gezond financieel gedrag onder kinderen en jongeren te bevorderen. Elk jaar tijdens de zogenaamde *Week van het Geld* gebruiken veel scholen dit gratis lesmateriaal *Wijzer in Geldzaken* (2015: 17.933 groepen; 2017: 25.000). Over de effectiviteit van het lesmateriaal wordt in onderzoek niet eenduidig gerapporteerd.

Filosofie behoort niet tot het formele curriculum van het po. Niettemin is filosofie / 'filosoferen met kinderen' is al sinds de jaren 1970 van de vorige eeuw een thema dat veel besproken is. Mogelijk in samenhang met de aandacht voor burgerschap en (brede) vorming staat het momenteel weer sterk in de belangstelling. Er zijn scholen waar de leerkrachten regelmatig een filosofisch gesprek met hun leerlingen aangaan. Om hoeveel scholen of klassen het gaat is niet duidelijk; een en ander lijkt sterk samen te hangen met preferenties van schoolhoofden en van individuele leerkrachten. Het aanbod aan cursussen voor leerkrachten (van o.a. *Internationale School voor de Wijsbegeerte*, *Centrum voor Kinderfilosofie* en *Wonder Why?*) doet vermoeden dat er in den lande veel geëxperimenteerd wordt. Landelijke doelen of kaders, of voorbeelden daarvan zijn er, als gezegd, niet. Voor scholen die deelnemen aan haar programma heeft Stichting Rotterdam Vakmanstad inmiddels wel een volledig dekkend curriculum ontwikkeld voor leerlingen van groep 1 t/m groep 8, geënt op de kerndoelen Nederlands en het voorbeeldmatig leerplankader digitale vaardigheden.

Ook **godsdienst** en **levensbeschouwelijke vorming** vallen buiten het kerncurriculum. Toch geven scholen mogelijk ook in dit verband gericht vorm aan hun burgerschapsopdracht. Onderzoek naar het (uitgevoerde) curriculum GL/LV op basisscholen is er niet of nauwelijks. Een uitzondering betreft een kwantitatief onderzoek onder docenten humanistisch vormingsonderwijs (HVO), een vak dat op ca. tien procent van alle basisscholen op het lesplan staat (Oostdijk, Leeman, & Veugelers).

Zelfbeschrijvingen van een representatieve groep docenten die dit vak geven (94 van de 159) levert op dat zij met hun lessen in het algemeen vooral bij willen dragen aan de sociale ontwikkeling van leerlingen, boven (en mogelijk als voorwaarde voor) persoonlijke en morele ontwikkeling. In lijn daarmee vinden zij sociale betrokkenheid een (net iets) belangrijker burgerschapsdoel dan autonomie. In de daadwerkelijke lessen zijn de inhouden en werkvormen echter in de eerste plaats gericht op identiteitsontwikkeling van leerlingen, en pas in de laatste plaats op samenleven en democratie.

4.5 Concluderende opmerkingen

Tussen 2006 en 2012 heeft SLO een breed gelegitimeerd en gedragen voorbeeldmatig leerplankader ontwikkeld voor burgerschap. Scholen en uitgevers kunnen hiermee naar eigen inzicht (gericht) vorm geven aan een samenhangend aanbod rond burgerschapskennis, -vaardigheden en attitudes. De indruk bestaat dat scholen en vooral uitgevers in toenemende mate van dat aanbod gebruik zijn gaan maken om een min of meer dekkend aanbod van burgerschapskennis en –vaardigheden aan te bieden.

Analyse van leermiddelen laat zien dat een deel van de potentiële burgerschapskennis zoals geformuleerd door SLO, aanbod komt in methoden aardrijkskunde en geschiedenis. Daarbij gaat het vooral om het domein democratie en, in mindere mate, om participatie. Het domein identiteit komt voornamelijk aan de orde in methoden of aanpakken die gericht zijn op sociaal-emotionele vaardigheden en (vermoedelijk) in methoden en aanpakken voor godsdienst / levensbeschouwing.

Binnen en tussen methoden lijkt sprake van een 'uitruil' tussen kennis aan de ene, en vaardigheden en houdingen aan de andere kant, en ook tussen kennis en vaardigheden rond democratisch burgerschap en die rond persoonlijke- of identiteitsvorming. Dat is op zich niet problematisch, als methoden en aanpakken op school bewust complementair gebruikt worden. (Voorzichtige) analyses van het uitgevoerde curriculum laten zien dat daar echter niet altijd sprake van is: wereldoriënterende vakken, waaraan kennis omtrent democratie en rechtstaat in de praktijk wordt toegewezen, staan onder druk.

Participatie krijgt in de methoden vaak niet als inhoud, maar wel in didactische uitwerkingen aandacht. Dat aspect van burgerschap lijkt het beste uit de verf te komen in schoolbrede, vaak pedagogisch gemotiveerde aanpakken. Voorbeelden daarvan lijken – opnieuw – te laten zien, dat het draagvlak waarmee en het klimaat waarbinnen burgerschapsvorming op school vorm krijgt, een belangrijke variabele is.

5. Naar een domeinbeschrijving voor het PEIL-onderzoek

Een burger is een soeverein inwoner van een democratische rechtsstaat die welbepaalde rechten bezit, en daarmee ook plichten jegens medemens, samenleving en overheid.

Burgerschapsvorming is dat deel van het onderwijs dat kinderen en jongeren toerust om die waardigheid nu en in de toekomst te dragen. Van belang is daarbij dat zij niet alleen weet krijgen van hun huidige en toekomstige rechten en plichten en actief de vaardigheden oefenen om die uit te oefenen, maar ook verantwoording leren nemen voor onze democratische levensvorm – alsmede voor onze leefomgeving. Meer concreet gaat het om de bereidheid en het vermogen het sociale en politieke leven in onze (hyper)diverse maatschappij vreedzaam en volgens democratische spelregels vorm te geven.

Via diverse internationale verdragen heeft Nederland zich er al decennia toe verplicht (aspecten van) kennis, vaardigheden en houdingen die horen bij zo'n democratische cultuur in en door het onderwijs te versterken (bijlage1). Bovendien hebben scholen in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland sinds 2006 bij wet de taak om doelgericht vorm te geven aan burgerschapsonderwijs (bijlage 2).

Er bestaat geen directe relatie tussen de burgerschapsopdracht aan scholen en de eveneens in 2006 wettelijk verankerde kerndoelen. Niettemin bieden die kerndoelen in principe voldoende aanknopingspunten om een herkenbaar en begrensd domein van burgerschapsvorming mee te *beschrijven*. Onder andere de voorbeeldleerplankaders zoals SLO die tussen 2006 en 2012 daarvoor ontwikkeld heeft, bieden scholen en methodemakers hiervoor heldere richtlijnen aan (zie hoofdstuk 4).

Diverse onderzoeken naar burgerschapsvorming op school (hoofdstuk 3) lijken aan te tonen dat scholen in de praktijk moeite hebben om planmatig en doelmatig vorm te geven aan burgerschap. Niet voor niets zijn er anno 2018 tegelijkertijd verschillende (beleids)activiteiten gaande om de burgerschapsopdracht beter uit de verf te laten komen (zie hoofdstuk 2).

Wat die onderzoeken óók aantonen, is dat het 'veld' van burgerschap in de jaren tussen wet en kerndoelen (2006) en vandaag niet heeft stilgestaan. Over de (morele, politieke) kern van wat *burgerschap* is, is veel overeenstemming. Rondom de kern van een *curriculum* voor burgerschapsvorming zijn er ontwikkelingen, op grond waarvan aan de inhouden van dat curriculum mogelijk iets moet worden toegevoegd.

Met name de beoogde en de uitgevoerde curricula voor burgerschapsvorming (hoofdstuk 4) lijken daarnaast te laten zien dat niet zozeer over die kern maar vooral over het *bereik* en de *grens* van wat burgerschapsvorming is, bij scholen, bij methodemakers en bij anderen onduidelijkheid bestaat. Voor het geplande peilingsonderzoek is het daarom essentieel om behalve de kern ook de *grens* van het burgerschapsdomein vast te leggen.

5.1 Kern, doelen en taken van burgerschapsonderwijs

5.1.1 Politiek burgerschap

Tot de vaste of ook *politieke* kern van burgerschapsonderwijs worden de kerndoelen 36 t/m 38 gerekend

- De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger (kerndoel 36);
- De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen (kerndoel 37);
- De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit (kerndoel 38).

In de verschillende toezichtskaders van de Inspectie van het Onderwijs en in voorbeeldmatige leerplankaders van SLO is '*respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen*' eerder al geoperationaliseerd als '*respect voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat*' (hoofdstukken 3 en 4). Om zowel inhoudelijke als pedagogisch-didactische redenen is ook een expliciete verwijzing naar de kinderrechten, als aanvulling op de mensenrechten, te rechtvaardigen. In de nadere beschrijving van het domein burgerschap (zie tabel 6 in paragraaf 5.3) zullen beide, basiswaarden en kinderrechten, daarom als inhoud c.q. als waardenminimum worden opgenomen.

Het maatschappelijke belang van kerndoel 38, dat verwijst naar de respectvolle ontmoeting met andere opvattingen en levenswijzen in een pluriforme samenleving, is onverkort groot. Er is breed draagvlak om kennis van het religieuze leven tot de kern van burgerschapsvorming te rekenen (zie bijlage 6a en 6b). Wat daar *niet* onder valt is de omgang met seksualiteit op zich, wel de sociaal-maatschappelijke aspecten van seksualiteit en van seksuele diversiteit.

5.1.2 Zorg en redzaamheid

In de oudere inspectiekaders (2006, 2008) en ook in andere documenten werden de kerndoelen 34 en 35 in verband gebracht met burgerschap. Zoals vastgesteld in hoofdstuk 4 besteden leerkrachten en ook methodemakers in het primair onderwijs met name hieraan veel tijd en zorg.

- De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen (kerndoel 34)
- De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument (kerndoel 35)

Het is aannemelijk dat goede zelfzorg bij kan dragen aan goed burgerschap, maar het is daar in strikte zin geen noodzakelijke of voldoende voorwaarde voor. Omgekeerd zijn zelfzorg en sociaal-emotionele vaardigheden voorwaardelijk voor *alle* leren op school en daarbuiten, ook in andere domeinen. Er is veel voor te zeggen om, uitgaande van de hier gehanteerde definitie, het *intrapersoonlijke* aspect ('henzelf') van dit kerndoel voor de *kern* van het domein van burgerschap te scheiden van het *interpersoonlijke* ('anderen'); bij burgerschapsvorming gaat het primair om de vormgeving van het sociale domein, niet dat van het eigen leven.

Redzaamheid is daarentegen wél een noodzakelijke en minimale voorwaarde voor burgerschap. Ook als (zelf)redzaam gedrag voor sommige kinderen het hoogst haalbare zal zijn, is *verantwoordelijk* gedrag een aspiratie die mogelijk meer uitdrukking geeft aan de bedoelingen van wet en samenleving. Die toevoeging rechtvaardigt bovendien de nadere uitwerking van de redzame consument als een *bewuste* consument, zoals die inmiddels in verschillende uitwerkingen van de kerndoelen een plek heeft gevonden (zie bijlage 7).

Een belangrijke nieuwe rol die kinderen anno 2018 aannemen, maar die nog niet in de kerndoelen is geëxpliciteerd, is die *van gebruiker van informatiebronnen* – al dan niet digitaal. Uitwerkingen zoals die gemaakt zijn voor kerndoel 3 (*beoordelen van informatie in mondelinge teksten*), en elementen van de voorbeeldmatige leerlijn digitale geletterdheid (SLO, 2018), kunnen dienen om dit aanvullende aspect in te vullen.

De kerndoelen 34 en 35 behoren in deze domeinbeschrijving al met al *niet als zodanig* tot de kern van het burgerschapsdomein. De kennis, vaardigheden en attitudes die in verband hiermee worden geleerd en geoefend zijn wel relevant, maar alleen voor zover het gaat om interpersoonlijk gedrag. Aan 'redzaamheid' als (minimaal) doel kan 'verantwoordelijkheid' worden toegevoegd, en de omgang met al dan niet digitale informatiebronnen.

5.1.3 Zaakvakken, duurzaamheid en de school als oefenplaats

Zaakvakken zijn van oudsher belangrijke dragers van burgerschapsvorming in de school. In dat verband worden de kerndoelen 47, 53 en ook 56 (erfgoed) genoemd als constitutief voor burgerschap. In debatten rond geschiedenis- en erfgoedonderwijs wordt zelfs regelmatig geclaimd dat de zaakvakken *politieke* effecten hebben, hetgeen echter niet empirisch te toetsen is. (Van der Kaap & Visser, 2016). Toch bieden de vakken aardrijkskunde en geschiedenis ook in het po inhouden aan die zeer zeker bijdragen aan de sociale en politieke vorming van leerlingen. Kerndoelen 47 en 53 verwijzen naar tamelijk forse hoeveelheden vakkennis en - vaardigheden. In het kader van een scherpe afbakening van het burgerschapsdomein kan gesteld dat deze kerndoelen als zodanig *niet* tot de kern van het burgerschapsonderwijs behoren. Wél bieden sommige inhouden belangrijke aanknopingspunten voor burgerschap in de school. Voor de hier te presenteren domeinbeschrijving lijkt het te rechtvaardigen om van de kerndoelen 47 en 53 alleen onderdelen van de uitwerkingen te selecteren die expliciet verwijzen naar de geschiedenis van de Nederlandse (rechts)staat, en naar de bestuurlijke en religieuze aspecten van de ruimtelijke inrichting (zie bijlage 7 en tabel 6).

Omdat kerndoel 56 (erfgoed) in haar (officiële) uitwerking vrijwel geheel subsidiair lijkt aan geschiedenis- en kunstonderwijs⁸, is het in voor deze domeinbeschrijving niet noodzakelijk om haar toe te voegen.

In de oudere inspectiekaders en in andere documenten werd kerndoel 39 (duurzaamheid) wel in verband gebracht met burgerschap, maar niet tot haar kern gerekend. Er lijkt inmiddels breed draagvlak om dat aspect van ons samenleven wél mee te nemen in de kern van wat burgerschapsvorming is.

⁸ Zie: <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/cultureel-erfgoed>

Duurzaamheid behoort niet tot de grondslagen van ons samenleven, en staat daarmee niet op één lijn met de kerndoelen 36, 37 en 38. Als maatschappelijk thema biedt duurzaamheid voor de schoolpraktijk belangrijke aanknopingspunten om met kinderen na te denken over individuele en collectieve verantwoordelijkheden met betrekking tot de leefomgeving. Hierboven is daaraan al gerefereerd bij de bespreking van kerndoel 35, dat in verschillende uitwerkingen ook al 'duurzaam' is ingevuld. Omwille van de consistentie en de volledigheid verdient het aanbeveling kerndoel 39 in z'n geheel tot de kern van burgerschapsvorming te rekenen en als zodanig mee te nemen in het peilingsonderzoek.

Een belangrijke overweging hierbij is de vaststelling dat burgerschapseducatie effectief is als het niet beperkt blijft tot de overdracht of ontwikkeling van kennis en vaardigheden alleen, maar ook gegrond is in een schoolklimaat en in pedagogisch-didactische aanpakken die aansluiten bij de visie van een school (zie hoofdstuk 2). Mede daarom pleiten onderzoek en beleid er al langere tijd voor, de school qua burgerschapsvorming ook op te vatten als 'oefenplaats voor democratie' (zie hoofdstukken 1 en 2 en bijlage 6).

Omdat een dergelijke opvatting van burgerschap in de school lijkt te raken aan het 'hoe' van het onderwijs, en daarmee aan de vrijheid van richting en inrichting, maken kerndoelen hiervoor in hun huidige formuleringen wel impliciet, maar niet expliciet ruimte. Om '*democratie doen*' als belangrijke voorspeller van effectief burgerschapsonderwijs te kunnen peilen zijn in de domeinbeschrijving onafhankelijk van bestaande kerndoelen twee aparte items opgenomen die dit aspect operationaliseren (zie tabel 6).

Tot de kern van burgerschapsvorming hoort in deze domeinbeschrijving *wel* de zorg voor onze leefomgeving (kerndoel 39). Aardrijkskunde en geschiedenis (kerndoelen 47 en 53) doen dat *niet*, maar leveren wel geselecteerde inhoud die dragend zijn voor burgerschapsvorming als taak van het gehele onderwijs. Ook het oefenen met democratische besluitvormingsprocessen op en rond de school is daarvoor een belangrijke vaardigheid die in het domein wordt beschreven.

5.2 Kern en taken: ordening

Naar Ten Dam et al. (2010) heeft burgerschapsonderwijs op school concreet tot doel kinderen en jongeren te ondersteunen bij het leren vervullen van vier sociale (kern)taken. Nemen we die kerntaken in de gebruikelijke volgorde als heuristiek dan ziet een domein burgerschapsvorming op basis van de bestaande kerndoelen er als volgt uit:

Tabel 5: Essentiële taken van burgerschap en de kerndoelen

taken van burgerschap	kern	ondersteunende kerndoelen
omgaan met conflicten		34 (interpersoonlijk)
omgaan met verschillen	38	
democratisch handelen	36, 37	47, 53
maatschappelijk verantwoord handelen	39	3, 35, digitale geletterdheid

5.3 Te peilen vaardigheden 2020

'Aangekleed' met inhouden zoals die in de kerndoelen en in diverse uitwerkingen daarvan zijn gespecificeerd (zie bijlage 7) en voor zover mogelijk omgeschreven naar kennis, vaardigheden en houdingen, ziet het te peilen domein burgerschapsvorming in het primair onderwijs er uit, zoals hieronder in tabel 6 is weergegeven.

Tabel 6: Concept domeinbeschrijving burgerschap t.b.v. het peilonderzoek

inhouden → sociale taken ↓	attitudes	Vaardigheden	Kennis
omgaan met conflicten	de leerling wil rekening houden met en openstaan voor anderen voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving samenwerken in een groep	de leerling kan rekening houden met en openstaan voor anderen voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving samenwerken in een groep	de leerling weet / begrijpt
omgaan met verschillen	de gelijke rechten van alle mensen respecteren positief bijdragen aan een pluriforme samenleving open staan ten opzichte van mensen met een andere of geen geloofsovertuiging de seksuele integriteit van zichzelf en anderen respecteren	uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving de beeldvorming rond sekse, gender, seksualiteit en geaardheid in de media kritisch onderzoeken <i>accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen / hoeven worden opgelost⁹</i>	heeft op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen: christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, humanisme weet over etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie, emancipatie ¹⁰ is zich bewust van de invloed van sociale druk van anderen, de media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag

⁹ Toegevoegd naar aanleiding van de valideringsbijeenkomst. Zie paragraaf 5.4

¹⁰ Deze uitwerkingen zijn gemaakt voor kerndoel 37 (democratisch handelen), maar omwille van de consistentie hier opgenomen onder 38 (omgaan met diversiteit)

democratisch handelen	positief staan ten aanzien van de basiswaarden van de Nederlandse samenleving actief bijdragen aan democratische besluitvorming op kleine en op grote schaal	kennis over de samenleving verbinden met zijn / haar eigen leven en dat van zijn / haar ouders het belang van gelijkheid, vrijheid van meningsuiting en mensen- en kinderrechten voor hem- of haarzelf en voor de samenleving uitleggen zelf op school / in de klas actief democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelfbepaalde regels houden	weet over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse
		uitleggen wat het belang van verkiezingen en een verkozen regering is voor henzelf en voor het land gebedshuizen, uitingen van religieuze cultuur en zichtbare gevolgen van ontkerkelijking / secularisering in de eigen omgeving herkennen en benoemen	heeft kennis van de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie; weet hoe verkiezingen voor gemeenteraad en parlement werken; weet wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is; weet wat mensenrechten en wat kinderrechten zijn.
		kan historische gebeurtenissen en personen uit de canon voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis <i>en met de actualiteit</i>¹¹	kent historische gebeurtenissen en personen uit de canon die verband houden met de ontwikkeling van de Nederlandse (rechts)staat en de democratie (<i>zie bijlage 7</i>)

¹¹ Toegevoegd naar aanleiding van de valideringsbijeenkomst dd. 25 mei 2018. Zie paragraaf 5.4

maatschappelijk verantwoord handelen	mogelijkheden onderzoeken om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu verantwoordelijk zijn voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven een weerbare houding ontwikkelen ten aanzien van mediaboodschappen	gebruik maken van objectieve informatiebronnen over productie en consumptie de gevolgen van ingrepen in de natuur vanuit verschillende perspectieven bekijken de functie van commerciële, informerende, amuserende en meningsvormende berichten in diverse (digitale) media, alsmede formats van commerciële, informerende en amuserende berichten in diverse media onderzoeken kritisch nadenken over de betrouwbaarheid van een mediabericht reflecteren op de beïnvloeding van de eigen mening door media	weet over de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid kent mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu weet van gevolgen van ingrepen in de natuur weet van verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen, het broeikaseffect heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik
	een kritische houding ontwikkelen ten aanzien van informatie in (mondelinge) teksten	naar andermans commentaar vragen argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen andermans standpunt / tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren tot een afweging van argumenten en meningen in een discussie komen als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt veel voorkomende trucs in reclame herkennen	

5.4 Validering

Op 25 mei 2018 is het hierboven beschreven domein burgerschap in het po uitgebreid besproken door een gezelschap van 53 vertegenwoordigers uit het brede onderwijsveld. Behalve beleidsmakers, bestuurders, onderzoekers en andere experts waren daarin ook schoolleiders en docenten po vertegenwoordigd, inclusief zeven leden van het ontwikkelteam burgerschap van Curriculum.nl. Bewust schoven ook mensen uit de wereld van mbo, vo en vso aan, om ook het perspectief van een doorlopende leerlijn voor burgerschap in het oog te kunnen houden.

De deelnemers is gevraagd:

1. Wat zij in de gepresenteerde domeinbeschrijving missen, dat in hun ogen essentieel is voor burgerschapsvorming op school.
2. Welke elementen van de gepresenteerde domeinbeschrijving niet in de domeinbeschrijving thuishoren, en waarom dan niet?
3. Welke vijf elementen van de gepresenteerde matrix (op het niveau van rijen of cellen) voor hen de hoogste prioriteit hebben.

Aan zes tafels is onder voorzitterschap van de Inspectie van het Onderwijs aan de hand van deze vragen geanimeerd gesproken over burgerschap en het af te bakenen domein. Naar de aard van het onderwerp, dat raakt aan diepe overtuigingen, zijn ten minste enkele van deze gesprekken op een minder concreet niveau gevoerd dan gehoopt en gewenst. Daardoor gaat een deel van de feedback vooral in op kwesties van pedagogische en didactische aard, en niet op de concrete domeinbeschrijving zelf.

Diezelfde diepe betrokkenheid zorgt er ook voor dat de andere feedback net zo divers is als de samenleving zelf, en heel duidelijk verschillende zienswijzen op de aard en taak van burgerschap en van onderwijs in het algemeen weerspiegelt. Zo merken relatief veel deelnemers op dat het bij een domein van burgerschapsvorming feitelijk alleen om de kolom van de houdingen gaat, terwijl een enkeling resoluut opmerkt dat daarover alleen de school gaat en kan gaan. In ongeveer dezelfde verhouding missen deelnemers gerichte aandacht voor persoonsvorming – en betreuren daarmee onder andere de keuze voor het splitsen van kerndoel 35; anderen zijn van mening dat het sociaal-maatschappelijke van burgerschap in de gepresenteerde domeinbeschrijving nog te weinig scherp is afgebakend ten opzichte van die persoonlijke ontwikkeling. Mensen die gewend zijn om te werken met het begrippenkader van de UvA missen de reflectie als toevoeging aan de vaardigheden en de houdingen, terwijl degenen die vooral het kader van SLO kennen de daarin gebruikelijke driedeling missen.

Vanwege de grote verscheidenheid aan inzichten van de deelnemers aan de valideringsronde, is er niet voor gekozen hun feedback kwantitatief te benaderen en te verwerken. De feedback die driemaal of meer met redenen omkleed werd gegeven, hebben we gewogen en afgezet tegen eerdere overwegingen in de hoofdstukken 1, 2 en 3, en daarmee verbonden stukken. Dat levert voor de domeinbeschrijving het volgende op.

AD 1: toevoegingen.

In de paragrafen 1 en 2 van dit hoofdstuk is een redenering opgezet, op grond waarvan een aantal elementen die nog niet in de huidige kerndoelen en hun uitwerkingen staan, aan de domeinbeschrijving burgerschap voor het po kunnen worden toegevoegd. Het betreft de uitbreiding van 'redzaam' tot 'verantwoordelijk'; twee toevoegingen die gaan over de school als oefenplaats voor democratie; om vaardigheden op het gebied van mediageletterdheid en tenslotte om het opnemen van 'duurzaamheid' als burgerschapsthema.

Hoewel vooral dat laatste niet onweersproken bleef, is er in het algemeen veel, ook expliciete bijval voor de laatste drie toevoegingen, dat het gerechtvaardigd lijkt ze definitief aan de domeinbeschrijving toe te voegen. Wat de eerste verandering betreft zijn er weinig terugmeldingen; mede gezien de sterke nadruk die veel aanwezigen leggen op de houdingsaspecten en de 'geest' van burgerschap, lijkt ook deze aanpassing gelegitimeerd.

Een opvallend groot aantal mensen meldde dat het twee maal genoemde vermogen om conflicten op te lossen, voorbijgaat aan de realiteit van fundamentele verschillen van mening in een pluriforme (ook: gepolariseerde) samenleving en klas. Ambiguitestolerantie – het vermogen om met zulke verschillen om te gaan – wordt in diverse recente modellen en teksten (o.a. Raad van Europa, Ontwikkelteam Burgerschap) genoemd als essentiële burgerschapsvaardigheid. In de categorie 'omgaan met verschillen' is zij als te ontwikkelen vaardigheid ingeschreven als *“de leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen / hoeven worden opgelost”*

Opvallend veel kritiek was er op het opnemen van kennisonderdelen in de domeinbeschrijving *an sich* (zie hieronder: doorhalingen). Bij de specifiek historische kennis werd meermalen opgemerkt dat kinderen haar niet zozeer zouden moeten leren relateren aan de wereldgeschiedenis (zoals dat in kerndoel 53 expliciet staat), maar ook en vooral aan de actualiteit. Mede gezien het relatief grote gewicht van die actualiteit in de praktijk (*Nieuwsbegrip*), en in relatie tot het leren omgaan met moeilijke thema's in de klas, is dit toegevoegd aan de desbetreffende vaardigheid.

AD 2: doorhalingen

Als gezegd was er opvallend veel kritiek op de kennis die oorspronkelijk in de eerste kolom van tabel 6 als potentieel burgerschapsvormend was opgenomen. Die zou 'arbitrair' en 'te veel' zijn, en de essentie van burgerschapsvorming (attitudes, waarden) geheel missen. Mogelijk heeft niet iedereen zich gerealiseerd dat de historische inhouden in de domeinbeschrijving verwijzen naar politieke onderdelen van de canon van de Nederlandse geschiedenis – kennisinhoud die in het maatschappelijke en politieke discours bij uitstek geldt als burgerschapsvormend.

Onderzoek naar de effecten van burgerschapsonderwijs tonen aan dat kennis over democratie en rechtstaat bijdragen aan de ontwikkeling van vaardigheden en houdingen op dit vlak (hoofdstuk 3). Bovendien moet burgerschapsonderwijs, wil het een eigen domein zijn, ook ergens over gaan, dat wil zeggen, moet het kunnen aanhaken bij concrete lesstof. Precies daarom oormerkt ook het ontwikkelteam burgerschap van Curriculum.nu een zekere bodem aan kennis, verspreid over vakken en leerdomeinen, als expliciet burgerschapsvormend (zie bijlage 6a).

Ondanks alle kritiek handhaven we daarom in grote lijnen het voorstel om ook specifieke kennisinhouden te rekenen tot het domein van burgerschap, ook in het po, en wel zoals die in de domeinbeschrijving zijn opgenomen.

AD 3: prioritering

Ook al hoort kennis tot het domein van burgerschap, zij is er niet de kern van. Veel deelnemers aan de valideringsbijeenkomst leggen het primaat, bij de attitudes die met burgerschapsvorming worden aangekweekt. Anderen leggen echter de nadruk op de vaardigheden die in verband ermee worden geoefend en aangeleerd. De inhouden van kerndoel 3 worden, losgeweekt van hun specifieke context (luisteren), bijvoorbeeld zeer hoog geprioriteerd, evenals de vaardigheden zoals die voorlopig ontwikkeld zijn voor digitale geletterdheid.

Gezien deze reacties, maar met een scheef oog ook naar de beoogde wet en de ontwikkelingen rond Curriculum.nu, verdient het aanbeveling bij het aanstaande PEIL-onderzoek burgerschap op basis van deze domeinbeschrijving de focus te leggen op democratische houdingen en de daaraan ondersteunende vaardigheden.

Bronnen

10 voor de leraar (2018). *Kennisbases en Profilerings lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Alliantie Burgerschap (2018). *Trendverslag Burgerschap*. Gedownload van <http://downloads.slo.nl/Documenten/trendverslag-alliantie-burgerschap-febr-2018.pdf>

Beneker, T., Stalborch, M. van, & Vaart, R. van der (red.) (2009). *Vensters op de wereld. Rapport van de Commissie Canon voor Wereldburgerschap*. Utrecht: NCDO & Faculteit Geowetenschappen Universiteit Utrecht.

Bootsma, S. (2013). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. Den Haag: ProDemos.

Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.

Bron, J., & Thijs, A. (2016). Het leerplan burgerschap in ontwikkeling. In: Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Dam, G. ten (red.) *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 85-108). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bron, J., & Vliet, E. van (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: Curriculumvoorstel*. Enschede: SLO.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap : handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.

CITO (2013a). *Domeinbeschrijving A: Een kennisbasis voor burgerschap. Inhoudsvalidering van de PPON-peiling Einde basisschool 2009*. Arnhem: CITO.

CITO (2013b). *Domeinbeschrijving B: Een competentiebasis voor burgerschap. Inhoudsvalidering van de PPON-peiling Einde basisschool. 2009*. Arnhem: CITO.

Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Stasbourg: Council of Europe Publishing.

Dam, G. ten, Geijssels, F., Reumersman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën* (87) 313-333.

Dam, G. ten, Geijssels, F., Reumersman, R., Ledoux, G., Keunen, M., & Visser, A. (2014). *Burgerschap Meten. Handleiding Primair Onderwijs. Versie 1.2* Amsterdam/Soest: Universiteit van Amsterdam & Rovict BV.

Gelinck, C. (z.j.). *Vergelijking operationalisering en uitwerking burgerschapscompetenties ICCS, SLO, Burgerschap Meten en enkele methoden MM - werkwijze en conclusies*. Enschede: SLO (ongepubliceerd document).

Groot-Reuvekamp, M. de, Boxtel, C. van, Ros, A & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, (46)4, 487-514. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

Inspectie van het Onderwijs (2006a). *Toezichtskader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht, Inspectie van het Onderwijs. Gedownload van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/dossier/31293/kst-31293-290.html>

Inspectie van het Onderwijs (2006b). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Wereldoriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Gedownload van <http://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2015/04/15/themaonderzoek-wereldoriëntatie-de-stand-van-zaken-in-het-basisonderwijs>

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Burgerschap op School. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kaap A. van der, & Visser, A. (2016). *Geschiedenis: Vakspecifieke Trendanalyse 2016*. Enschede: SLO.

Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Kuhlemeier, H., Van Boxtel, H., Van Til (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Eerste meting voorjaar 2011*. PPON-reeks nummer 48. Arnhem: CITO.

Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de & Dam, G. ten (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

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

Oostdijk, E., Leeman, Y.A.M. & Veugelers, W.M.M.H. (2016). Tussen autonomie en sociale ontwikkeling. Docenten over doelen, inhoud en werkvormen in humanistisch vormingsonderwijs. *Narhex, tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie*.

Pauw, L. (2013). *De Vreedzame School. Onderwijs en de maatschappelijke vorming van de leerling*. Utrecht: SWP

Pauw, L. (2017). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'De Vreedzame School'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies

Platform Onderwijs 2032, *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & G. Agrusti (2016). *Assessment Framework. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IAE. Te raadplegen via: https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/IEA_ICCS_2016-Framework.pdf

SER (2017). Nationale Skills Strategie: voorbeelden uit de praktijk. Den Haag: Sociaal-Economische Raad. Gedownload van https://www.ser.nl/~media/files/internet/publicaties/overige/2010_2019/2017/nationale-skills-strategie.ashx

Sijbers, R., Elfering, S.C., Lubbers, M., Scheepers, P.L.H., & Wolbers, M.H.J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas: Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS
SLO (2012). *Nieuwsbegrip Kerndoelanalyse SLO*. Enschede: SLO

SLO (2013). *Leermiddelenanalyse Burgerschapsvorming. Analyse-instrument PO*. Enschede: SLO. Gedownload van <http://downloads.slo.nl/Documenten/analyseinstrument-burgerschap-po.pdf>

SLO (2017). *Mens & maatschappij: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.

SLO (2018). *Digitale geletterdheid – inhoudslijst po-vo*. Enschede: SLO.

Thijs, A. (2009). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs*. Enschede: SLO

Veenstra, R., & Huitsing, G. (2015). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'KiVa'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies

Vertrouwen in de toekomst. Regeerakkoord 2017 – 2021. (2017). Gedownload van <https://www.rijksoverheid.nl/regering/documenten/publicaties/2017/10/10/regeerakkoord-2017-vertrouwen-in-de-toekomst>

Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. PPON-reeks nummer 45. Arnhem: CITO

Warneke, E., & Kieft, H. (2017). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Leefstijl'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies

Weerden, J. van, & Hiddink, L. (red.), 2013. *Balans van het basisonderwijs. PPON: 25 jaar kwaliteit in beeld*. Arnhem: Cito.

Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs (2018). Gedownload van <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>

Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's. Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Bijlagen

Bijlage 1 Artikelen in internationale verdragen

B1.1 Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (1966), Artikel 13:

De Staten die partij zijn bij dit Verdrag erkennen het recht van een ieder op onderwijs. Zij zijn van oordeel dat het onderwijs gericht dient te zijn op de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en van het besef van haar waardigheid en dat het dient bij te dragen tot de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Zij zijn voorts van oordeel dat het onderwijs een ieder in staat dient te stellen een nuttige rol te vervullen in een vrije samenleving en het begrip, de verdraagzaamheid en de vriendschap onder alle volken en alle rasgemeenschappen, etnische en godsdienstige groeperingen, alsmede de activiteiten van de Verenigde Naties voor de handhaving van de vrede dient te bevorderen.¹²¹³

B1.2. Internationaal Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie (1966), Artikel 7:

De Staten die partij zijn bij dit Verdrag nemen de verplichting op zich onverwijld doeltreffende maatregelen te nemen, met name op het gebied van onderwijs, opvoeding, cultuur en voorlichting, met het oog op de bestrijding van vooroordelen die tot rassendiscriminatie leiden, en het bevorderen van begrip, verdraagzaamheid en vriendschap tussen volken en ras gemeenschappen of etnische groepen, alsook met het oog op het uitdragen van de doelstellingen en beginselen van het Handvest der Verenigde Naties, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, de Verklaring van de Verenigde Naties inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie en van dit Verdrag.¹⁴

B1.3. Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van discriminatie van vrouwen (1979), artikelen 5 en 10

De Staten die partij zijn bij dit Verdrag, nemen alle passende maatregelen om:

5b. ervoor zorg te dragen dat onderwijs over het gezin een juist begrip van het moederschap als sociale functie, en de erkenning van de gezamenlijke verantwoordelijkheid van mannen en vrouwen bij het grootbrengen en de ontwikkeling van hun kinderen bevat, met dien verstande dat het belang van de kinderen in alle gevallen vooropstaat [...].

10c. uitbanning van elke stereotiepe opvatting van de rol van mannen en vrouwen op alle niveaus en in alle vormen van onderwijs, door het aanmoedigen van gemengd onderwijs en andere soorten onderwijs die zullen bijdragen tot het bereiken van dit doel, en in het bijzonder door de herziening van leerboeken en onderwijs- programma's en door de aanpassing van onderwijsmethodes;¹⁵

¹³ <http://wetten.overheid.nl/BWBV0001016/1979-03-11>

¹⁴ <http://wetten.overheid.nl/BWBV0002911/1972-01-09>

¹⁵ <http://wetten.overheid.nl/BWBV0002909/1991-08-22>

B.1.4. Verdrag inzake de rechten van het kind (1989), preambule, artikel 28 en 29

[...] Overwegende dat het kind volledig dient te worden voorbereid op het leiden van een zelfstandig leven in de samenleving, en dient te worden opgevoed in de geest van de in het Handvest van de Verenigde Naties verkondigde idealen, en in het bijzonder in de geest van vrede, waardigheid, verdraagzaamheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit,¹⁶

28.2 De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te verzekeren dat de wijze van handhaving van de discipline op scholen verenigbaar is met de menselijke waardigheid van het kind en in overeenstemming is met dit Verdrag.

29.1 De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op:

- a. de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;*
- b. het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, en voor de in het Handvest van de Verenigde Naties vastgelegde beginselen;*
- c. het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of hare;*
- d. de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking;*
- e. het bijbrengen van eerbied voor de natuurlijke omgeving.*

¹⁶ http://wetten.overheid.nl/BWBV0002508/2002-11-18#Verdrag_2

Bijlage 2 Indicatoren toezicht inspectie (2010)

Indicatoren burgerschap en integratie: kwaliteitszorg en aanbod

Het toezicht op burgerschap krijgt vorm via twee kwaliteitsindicatoren die zijn opgenomen in de toezichtkaders voor po en vo. De eerste indicator (indicator 1.8 voor po, indicator 1.10 voor vo) omvat elementen met betrekking tot de borging van de kwaliteit van het onderwijs. De tweede indicator (indicator 3.9 in het toezichtkader voor po en vo) betreft het onderwijsaanbod. In [onderstaand] kader worden beide begrippen toegelicht.

Indicator (1.8 voor po, 1.10 voor vo): Kwaliteitszorg burgerschap en integratie

De school draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs gericht op bevordering van sociale integratie en actief burgerschap, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving.

Toelichting

Voor wat betreft de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs stelt de inspectie vast of scholen voldoen aan de verplichting om in schoolplan en schoolgids de visie te verantwoorden en de wijze waarop de school aan deze opdracht invulling geeft. Ook is van belang dat de school inzicht heeft in de resultaten van het onderwijs, en het aanbod afstemt op specifieke omstandigheden in en rond de school die van belang zijn voor integratie en burgerschap of deze onder druk kunnen zetten.

Aandachtspunten

1. Visie en planmatigheid: De school heeft een visie op burgerschap en integratie, en geeft daar planmatig invulling aan.

- De school heeft een visie op de bijdrage die ze wil leveren aan bevordering van burgerschap en de integratie van de leerlingen in de samenleving.
- De school stelt, in het verlengde van die visie, doelen.
- De school geeft planmatig invulling aan die visie en de realisering van de doelen waarin de visie is uitgewerkt.

2. Verantwoording: De school verantwoordt deze visie en de wijze waarop ze daar invulling aan geeft.

- De school verantwoordt deze visie en de daarvan afgeleide onderwijsdoelen waarmee ze invulling geeft aan de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie.

3. Resultaten: De school evalueert of de voor burgerschap en integratie beoogde doelen worden gerealiseerd.

- De school heeft inzicht in de vorderingen van leerlingen, en/of • de school heeft inzicht in de mate waarin ze haar doelen realiseert.

4. Risico's: De school stemt het aanbod mede af op risico's en ongewenste opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen rond burgerschap en integratie.

- De school heeft inzicht in de aan burgerschap en integratie gerelateerde opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen, en in de sociale context waarin de school in dit verband moet functioneren, met inbegrip van het voorkomen van intolerantie, extremistische ideeën, discriminatie en dergelijke... én de school speelt daar bij de invulling van het onderwijs zo nodig op in.

Indicator (3.9 voor po en vo): Aanbod burgerschap en integratie

De school heeft een aanbod gericht op bevordering van sociale integratie en actief burgerschap, met inbegrip van het overdragen van kennis over en kennismaking met de diversiteit in de samenleving.

Toelichting

Voor wat betreft het onderwijsaanbod stelt de inspectie vast of het aanbod van de school kan gelden als invulling van de opdracht om bij te dragen aan het aanbrengen van de competenties van leerlingen die actief burgerschap en sociale integratie bevorderen, er mede op gericht is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten, en er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving. Tevens dient het aanbod invulling te geven aan de in dit verband relevante kerndoelen.

Aandachtspunten

5. Sociale competenties: De school schenkt aandacht aan bevordering van sociale competenties.

- De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op de bevordering van sociale competenties.

6. Openheid naar de samenleving en de diversiteit die daarin aanwezig is: De school schenkt aandacht aan de samenleving en de diversiteit daarin, en bevordert deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving.

- De school vertoont een open en actieve opstelling naar de lokale en/of regionale omgeving en de samenleving, en brengt leerlingen daarmee in contact, ook voor wat betreft de diversiteit in de achtergrond van leeftijdgenoten, en de verscheidenheid aan godsdiensten, etniciteiten en culturen, opvattingen, leefwijzen en gewoonten.
- De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op het aanbrengen van competenties die bijdragen aan deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving; de school bevordert tevens de actieve deelname van leerlingen aan de samenleving.

7. Basiswaarden en democratische rechtsstaat: De school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat.

- Het onderwijs van de school is niet in strijd met basiswaarden en corrigeert uitingen van leerlingen die daarmee in strijd zijn op systematische wijze.
- De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op de overdracht van basiswaarden.
- De school heeft een structureel aanbod dat zich richt op de overdracht van kennis, houdingen en vaardigheden die nodig zijn om als burger in een democratische rechtsstaat te participeren, met inbegrip van kennis over de hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting
- De school bevordert dat leerlingen basiswaarden en de beginselen van een democratische samenlevingsvorm toepassen.
-

8. School als 'oefenplaats': De school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk.

- De school biedt een leer-en werkomgeving waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn, brengt die zelf in de praktijk en biedt leerlingen mogelijkheden om daarmee te oefenen.

Bijlage 3 Overzicht variabelen ICCS

Het raamwerk dat wordt gebruikt voor het onderzoek kent drie dimensies (zie ook matrix hieronder)

1. Een *inhoudelijke* dimensie waarin het onderwerp wordt beschreven dat getoetst wordt in het onderzoek, zowel met het oog op affectief-gedragmatige- en cognitieve aspecten.
2. Een *affectief-gedragmatige* dimensie waarin percepties en activiteiten worden beschreven die in het onderzoek worden gemeten.
3. Een *cognitieve* dimensie die beschrijft welk denkproces wordt getoetst in het onderzoek.

Inhoudelijk domein 1: burgersamenleving en systemen

Burgersamenleving en systemen focust op de formele en informele mechanismen en organisaties die de 'civiele contracten' die burgers met hun samenleving hebben en het functioneren van die samenlevingen ondersteunen. De drie subdomeinen in dit domein zijn:

A) Burgers

B) Staatsinstituties

C) Maatschappelijke instituties.

A Burgers

Subdomein 1A focust op de civiele relaties tussen individuen en groepen burgers en hun samenlevingen. De aspecten van dit subdomein staan in relatie tot kennis en begrip van:

- 1A1 De toegewezen en gewenste rollen van burgers en groepen in hun civiele samenleving.
- 1A2 De toegewezen en gewenste rechten van burgers en groepen in hun civiele samenleving.
- 1A3 De toegewezen en gewenste verantwoordelijkheden van burgers en groepen in hun civiele samenleving.
- 1A4 De kansen en mogelijkheden van burgers en groepen burgers om de ontwikkeling van hun civiele samenleving te steunen.

B Staatsinstituties

Subdomein 1B focust op de instituties die centraal staan in de processen en de uitvoering van civiel bestuur en wetgeving in het algemeen belang van het volk dat zij vertegenwoordigen en dienen.

De aspecten van dit subdomein zijn:

- 1B1 wetgevende macht/parlementen
- 1B2 regeringen
- 1B3 supranationale en intergouvernementele bestuurslichamen
- 1B4 rechtsprekende organen
- 1B5 wetshandhavende lichamen
- 1B6 het leger
- 1B7 bureaucratieën (ambtenaren)
- 1B8 Kiesraden

C Maatschappelijke instituties

Dit subdomein (1C) focust op de instituties die intermediair zijn tussen de burger en de staatsinstituties en die burgers de mogelijkheid geven actief verschillende rollen in hun samenlevingen na te streven.

De aspecten in dit subdomein zijn:

- 1C1 Religieuze instituties
- 1C2 Bedrijven
- 1C3 vakbonden
- 1C4 Politieke partijen
- 1C5 non-gouvernementele organisaties
- 1C6 pressiegroepen
- 1C7 media
- 1C8 scholen
- 1C9 culturele/ special interest organisaties

Sleutelbegrippen/concepten

Macht/gezag, Regels en wetten, Grondwet, Bestuur, Besluitvorming, Onderhandeling, Rekenschap/verantwoordelijkheid, Democratie, Soevereiniteit, Natievorming, Statenloosheid, Stemmen, De economie, De welvaartsstaat, Verdragen, Duurzaamheid, Globalisering

Inhoudelijk domein 2: civiele principes

Dit domein focust op de gemeenschappelijke ethische grondslagen van civiele samenlevingen.

Het raamwerk ziet steun voor, bescherming van en promotie van deze principes als verantwoordelijkheden van de burgers en als vaak voorkomende motieven voor

burgerparticipatie door groepen en individuen. De drie subdomeinen van dit domein zijn:

2A gelijkwaardigheid (gelijke rechten)

2B vrijheid

2C sociale cohesie (sociale verbondenheid)

2A gelijke rechten

Gelijke rechten focust op het principe dat alle mensen het recht hebben op een eerlijke en rechtvaardige behandeling, en dat het beschermen en promoten van gelijkwaardigheid essentieel is voor het bereiken van vrede, harmonie, en productiviteit binnen en tussen gemeenschappen. Het principe van gelijke rechten is afgeleid van de notie van gelijkwaardigheid: dat alle mensen gelijk zijn bij geboorte in termen van waardigheid en rechten.

2B vrijheid

Vrijheid focust op het idee dat alle mensen vrijheid van geloof, meningsuiting, vrijwaring van angst en vrijwaring van behoefte zouden moeten kennen zoals in de UVRM is vastgelegd. Samenlevingen hebben de verantwoordelijkheid de vrijheid van hun leden actief te beschermen en het beschermen van de vrijheid in alle gemeenschappen, ook die gemeenschappen die niet de hunne zijn

2C sociale verbondenheid

Sociale verbondenheid focust op het gevoel ergens bij te horen, een gemeenschappelijke visie die bestaat tussen de mensen en gemeenschappen binnen een samenleving. Als sociale verbondenheid sterk is, dan wordt diversiteit tussen individuen en gemeenschappen in een samenleving gewaardeerd en gevierd. In dit subdomein wordt erkend dat er verschil zit in de manier waarop samenlevingen sociale cohesie laten zien, dat er spanningen kunnen zijn in samenlevingen tussen sociale cohesie en diversiteit van opvattingen/acties, en dat het oplossen van die spanningen een continu onderwerp van discussie is in veel samenlevingen.

Sleutelbegrippen/concepten

Het algemeen belang, Mensenrechten, Empathie, Respect, Sociale rechtvaardigheid, Inclusiveness, Gelijkwaardigheid

Inhoudelijk domein 3: burgerparticipatie

Burgerparticipatie refereert aan acties van individuen in hun samenleving. Burgerparticipatie kan voorkomen op elk niveau in de samenleving en in elke context. Het niveau van participatie kan variëren van bewustzijn naar betrokkenheid en invloed. De drie subdomeinen zijn:

3A besluitvorming

3B beïnvloeding

3C participatie in de gemeenschap

3A besluitvorming

Besluitvorming focust op actieve participatie die direct leidt tot de implementatie van beleid of andere praktijken ten opzichte van de gemeenschap van het individu of een groep binnen die gemeenschap. De aspecten van dit subdomein zijn:

3A1 Een actieve betrokkenheid bij bestuur /overheid

3A2 Stemmen

3B Beïnvloeding

Beïnvloeding focust op acties die gericht zijn op het informeren over en beïnvloeden van beleid, praktijken en houdingen van anderen of groepen anderen in de gemeenschap van het individu.

De aspecten van dit subdomein zijn:

3B1 deelnemen aan het publieke debat

3B2 deelnemen aan demonstraties of publieke steun of protest

3B3 deelnemen aan beleidsontwikkeling

3B4 voorstellen voor actie of advocacy doen

3B5 het selectief kopen van goederen op basis van ethische uitgangspunten over de wijze waarop ze geproduceerd zijn.

3B6 corruptie

3C participatie in de gemeenschap

Focust op participatie met als belangrijkste doel het verbeteren van iemands bindingen met de gemeenschap, in het belang van die gemeenschap. De aspecten zijn:

3C1 vrijwilligerswerk doen

3C2 deelnemen aan religieuze, culturele en sportorganisaties

3C3 jezelf geïnformeerd houden.

Sleutelbegrippen/concepten

Burgerbetrokkenheid, Civiel zelfvertrouwen, Samenwerking, Onderhandeling, Betrokkenheid

Inhoudelijk domein 4: burgeridentiteiten

Dit domein omvat de rollen van een burger in de samenleving en zijn eigen percepties van die rollen. ICCS gaat ervan uit dat individuen door de relaties die ze hebben met familie, vrienden en de civiele samenleving die mensen beïnvloeden en door hen worden beïnvloed. Dus linkt de identiteit als burger expliciet naar een groot aantal persoonlijke en civiele relaties. Dit raamwerk gaat ervan uit dat een individu meerdere uitgesproken identiteiten heeft, en niet één kenmerkende identiteit als burger.

Dit domein kent twee subdomeinen:

4A zelfbeeld van de burger

4B de civiele verbondenheid van de burger

4A zelfbeeld van de burger

Bij het zelfbeeld van de burger gaat het om de ervaringen die een individu heeft met betrekking tot zijn plaats in zijn 'civiele gemeenschappen'. Het 'civiel zelfbeeld' focust op de burgerlijke waarden en rollen, de opvattingen en houdingen van het individu ten opzichte van die waarden en rollen en het management van die waarden en rollen of ze nu innerlijk in harmonie of in conflict zijn.

4B de civiele bindingen van de burger

Bij deze bindingen gaat het om het gevoel van verbondenheid dat individuen hebben met hun verschillende (civiele) gemeenschappen en met de verschillende (civiele) rollen die het individu heeft in die verschillende gemeenschappen. Het gaat ook om de overtuigingen die het individu heeft over tolerantie en de mate van diversiteit (in civiele overtuigingen en acties) binnen en tussen zijn gemeenschappen, en de erkenning van en het begrip voor de effecten van de variantie in waarden en levensbeschouwingen op de gemeenschappen en op de leden van de gemeenschappen.

Sleutelbegrippen/concepten

Zelfbeeld van de burger, Meervoudigheid, Diversiteit, Patriotisme, Nationalisme, Burgerschap

De affectief-gedragsmatige dimensie 2

De vragen die over deze domeinen gesteld worden kunnen niet goed of fout beantwoord worden. De antwoorden worden gegeven op een schaal (in meerder of mindere mate mee eens)

Domein 5: waardeovertuigingen

Overtuigingen over de waarde van concepten, instituties, mensen en ideeën. Deze overtuigingen verschillen van attitudes omdat ze minder veranderlijk zijn, ze zijn diep geworteld en vertegenwoordigen bredere en fundamentele overtuigingen. Waarde overtuigingen helpen individuen om tegenstellingen op te lossen en ze bepalen hoe zij zichzelf en anderen zien. Waardensystemen zijn een set van waarde overtuigingen die individuen adopteren en die attitudes en gedrag beïnvloeden.

De belangrijkste waardeovertuigingen in deze context zijn overtuigingen over fundamentele concepten en ideeën zoals vrijheid, gelijkwaardigheid en sociale verbondenheid. Er worden twee typen waarde overtuigingen gemeten in ICCS

5A Het belang dat een leerling hecht aan democratische waarden

5B Het belang dat een leerling hecht aan burgerschapswaarden.

5A Het belang dat een leerling hecht aan democratische waarden

Dit construct refereert aan de overtuigingen die een leerling heeft over democratie en houdt met name verband met domein 2.

5B Het belang dat een leerling hecht aan burgerschapswaarden

Dit construct refereert aan de overtuigingen die een leerling heeft over goed burgerschap, en houdt met name verband met domein 1

5B1 Conventioneel Burgerschap

5B2 Burgerschap als sociale beweging

Voor houdingen t.o.v. natie/betrokkenheid bij Nederland: zie 6C3

Domein 6: Attitudes

Attitudes kunnen worden gedefinieerd als gemoedstoestanden en gevoelens over ideeën, personen, objecten, gebeurtenissen, situaties en/of relaties. Ze zijn (in tegenstelling tot waarde overtuigingen) minder 'breed' van aard, ze zijn veranderlijker en zijn minder diep geworteld. Individuen kunnen ook tegengestelde attitudes hebben op hetzelfde moment. ICCS onderscheidt drie types attitudes:

6A Zelfkennis gerelateerd aan burgerschap

6B Houdingen t.a.v. rechten en verantwoordelijkheden

6C Houdingen t.a.v. instituties

6A Zelfkennis gerelateerd aan burgerschap

6A1 Belangstelling voor politieke gebeurtenissen en maatschappelijke vraagstukken.

Dit construct laat zien hoe geïnteresseerd een leerling is in politiek. Het houdt verband met domein 4.

6A2 Het idee dat leerlingen van zichzelf hebben als het gaat om politieke participatie (political internal efficacy, gesplitst in twee dimensies: internal efficacy slaat op het politiek zelfvertrouwen van mensen (ik kan politiek begrijpen en politiek handelen). External efficacy slaat op de overtuigingen van het individu over de responsiviteit van het politieke systeem.

6A3 Zelfvertrouwen in actief burgerschapsgedrag; Dit houdt vooral verband met domein 3

6B Houdingen t.a.v. rechten en verantwoordelijkheden

Dit construct heeft betrekking op de attitudes van leerlingen ten opzichte van rechten en verantwoordelijkheden die relevant zijn voor burgerschap.

6B1 houdingen ten opzichte van mannen/vrouwen rechten; Dit construct houdt verband met domein 2

6B2 houdingen ten opzichte van verschillende etnische/ raciale groepen; Dit construct houdt verband met domein 2

6B3 houdingen ten opzichte van de rechten van immigranten; Dit construct houdt verband met domein 2

6C Houdingen t.a.v. instituties

Dit construct heeft betrekking op de attitudes van leerlingen ten opzichte van instituties die belangrijk zijn voor burgerschap en burgerschapseducatie.

6C1 Vertrouwen in instituties ; Het gaat zowel om staats- als om maatschappelijke instituties. Het houdt met name verband met domein 1

6C2 Vertrouwen in leerlingenparticipatie op school ; Dit gaat over de overtuigingen die een leerling heeft over het nut van actieve betrokkenheid bij school

6C3 Houdingen ten opzichte van zijn/haar natie; Het gaat hier om de houding ten opzichte van het concept natie. Je kunt verschillende vormen van nationale verbondenheid onderscheiden: symbolisch, constructief, onkritisch patriotisme en nationalisme. Daarmee bedoelt men iets anders dan gevoelens van nationale identiteit. Het construct houdt vooral verband met domein 4.

6C4 Houdingen ten opzichte van geloof

Domein 7: gedragsintenties

Dit domein gaat over de verwachtingen die leerlingen hebben over hun toekomstige activiteiten als burgers. In de vragenlijst wordt gevraagd naar acties in de nabije toekomst of als ze volwassen zijn.

ICCS heeft een set items ontwikkeld dat ingaat op de volgende aspecten:

7A bereidheid om in vormen van protest mee te doen

7B bereidheid om als volwassene politiek te gaan participeren.

7C bereidheid om als volwassene 'burgerschapsactiviteiten' te verrichten

7A bereidheid om in vormen van protest mee te doen

Gaat bijvoorbeeld over handtekeningen verzamelen, deelnemen in demonstraties, verkeersblokkades, dus zowel legale als illegale acties. Het houdt verband met domein 3.

7B bereidheid om als volwassene politiek te gaan participeren.

Gaan over bijvoorbeeld stemmen bij verkiezingen, campagnevoeren, lid worden van een partij, je kandidaat stellen. De items houden verband met domein 3.

7C bereidheid om als volwassene 'burgerschapsactiviteiten' te verrichten

Items houden verband met domein 3. Het gaat hier bijvoorbeeld over het doen van vrijwilligerswerk, opinieleiderschap, ingezonden brieven schrijven aan de krant.

Domein 8: gedrag

Dit domein is beperkt voor 14-jarigen omdat ze aan veel activiteiten voor burgers nog niet mee mogen/kunnen doen. Uit eerder onderzoek bleek dat lid zijn van een schoolparlement/leerlingenraad een goede graadmeter is voor meer 'burgerschapskennis en burgerparticipatie' op latere leeftijd. Deelname aan een PJO vergroot het politiek zelfvertrouwen en scholierenverkiezingen en een rollenspel rechtbank bevorderen burgerschapskennis. ICCS kijkt naar:

8A Burgerschapsgerelateerde activiteiten in de gemeenschap

Leerlingen wordt gevraagd of ze nu of in het verleden hebben deelgenomen aan mensenrechtengroepen, religieuze groepen, jongerenclubs. Het construct houdt verband met domein 3, maar zegt ook iets over de contextvariabelen

8B Burgerschapsgerelateerde activiteiten op school

Gaat bijvoorbeeld over deelname aan schoolparlementen/leerlingenraden, schooldebatten. Het construct houdt verband met domein 3, maar zegt ook iets over de contextvariabelen

Cognitieve domeinen

9) Weten: definiëren, beschrijven, voorbeelden geven

10) Redeneren en analyseren: hogere denkvaardigheden

Hieronder nogmaals de figuur waarin de vier inhoudelijke domeinen (1 t/m 4) gekoppeld aan de cognitieve domeinen (9 en 10) en de affectief-gedragmatige domeinen (5 t/m 8). Een item uit de kennistoets of de vragenlijst voor leerlingen gaat dus altijd over zowel een inhoudelijk domein als een domein uit de linker kolom. (Schulz e.a., 2016: 38)

Table 1: Relationship between cognitive or affective-behavioral and content domains

	Content Domain 1: Civic society and systems	Content Domain 2: Civic principles	Content Domain 3: Civic participation	Content Domain 4: Civic identities
Cognitive Domains				
<i>Knowing</i>	I	II	III	IV
<i>Analyzing and reasoning</i>	V	VI	VII	VIII
Affective- behavioral Domains				
<i>Value beliefs</i>	A	B	C	D
<i>Attitudes</i>	E	F	G	H
<i>Behavioral intentions</i>			I	
<i>Behaviors</i>			J	

Bijlage 4 Leermiddelenanalyse burgerschapsvorming

DEEL I: ACHTERGRONDGEGEVENS

Titel	
Auteurs	
Uitgever	
Jaar van uitgave	
Samenstelling van de methode • Leerjaren • Type materiaal (<i>docentenhandleiding, leerlingenboek, kopieerbladen etc.</i>)	
Geanalyseerde onderdelen	
Uitgangspunten en doelstellingen van de methode (<i>korte beschrijving</i>)	
Korte beschrijving van visie op burgerschapsvorming zoals aangegeven in de methode (<i>alleen voor methoden die expliciet op burgerschapsvorming zijn gericht</i>)	

DEEL II: INHOUDELIJKE ASPECTEN

A Democratie

	Score	Toelichting
A1 Democratische rechtstaat		
A1.1 Parlementaire democratie ○ Stemrecht (actief, passief) ○ Verkiezingen ○ Politieke partijen ○ Scheiding van kerk en staat		
A1.2 Landsbestuur ○ Regering ○ Eerste en Tweede Kamer ○ <i>Staten Generaal, parlement, volksvertegenwoordiging</i> ○ <i>Kabinet, ministerraad</i> ○ <i>Prinsjesdag</i>		
A1.3 Gemeentelijk bestuur ○ <i>Gemeenteraad</i> ○ <i>Burgemeesters en wethouders</i>		
A1.4 Internationale samenwerking ○ Europese Unie ○ <i>Europees Parlement, Europese Commissie</i> ○ <i>Basiswaarden: Europees Verdrag voor de Rechten van de mens</i> ○ <i>Lidstaten</i> ○ Verenigde Naties		

A2 Democratische basiswaarden			
A2.1	Gelijkwaardigheid - o Artikel 1: <i>Gelijkheid van mensen ongeacht ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst en persoonlijke geaardheid</i> - o Verbod op discriminatie en antisemitisme - o <i>Verdraagzaamheid</i> - o <i>Afwijzen van onverdraagzaamheid</i>		
A2.2	Vrijheid van meningsuiting - o <i>Open samenleving</i> - o <i>Persvrijheid</i> - o <i>Media</i>		
A3 Rechten en plichten			
A3.1	Wetten en verklaringen - o Wetten - o Grondwet (<i>grondrechten, burgerrechten</i>) - o Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens - o Rechten van het Kind (<i>genoemd als term</i>)		
A3.2	Kinderrechten - o Bescherming van het kind - o Recht op bestaanszekerheid (<i>voeding, kleding, huisvesting, gezondheidszorg</i>) - o Recht op onderwijs (<i>toegankelijkheid voor iedereen, leerplicht</i>) - o (Verbod op) kinderarbeid - o Recht op een naam en nationaliteit - o Recht op deelname aan het maatschappelijke en culturele leven		

B Participatie

	Score	Toelichting
B1 Verantwoordelijkheid		
B1.1	Solidariteit - o <i>Inzetten voor Algemeen belang</i> - o <i>(Belangen van) minderheden</i> - o <i>Opkomen voor (on)gelijkheid</i> - o <i>Opkomen voor (on)rechtvaardigheid</i> - o <i>Goede doelenorganisaties (Rode Kruis, Amnesty, Unicef etc.)</i> - o <i>Publieke acties (t.b.v. bovenstaande punten, demonstratie, ludieke actie, etc.)</i>	
B2 Communicatie		
B2.1	Vormen van communicatie - o Verbale- en non-verbale communicatie - o Positieve- en negatieve communicatie-doelen - o Verschillende vormen van communiceren (<i>informereren, leren begrijpen, onderhandelen, overtuigen</i>)	
B2.2	Pesten - o <i>Verschil tussen plagen en pesten</i> - o <i>Vormen van pesten (fysiek, verbaal, digitaal)</i>	

B3 Participatie		
B2.1 Participatie in de samenleving ○ Inspraak en medezeggenschap ○ <i>Vormen van inspraak in de klas, op school, gemeente, wijk</i> ○ Publiek debat		

C Identiteit

	Score	Toelichting
C1 Wie ben ik?		
C1.1 Zelfbeeld ○ Persoonlijke kenmerken ○ <i>Karaktereigenschappen</i> ○ <i>Uiterlijk, fysiek, gezondheid</i> ○ <i>Talenten, capaciteiten</i> ○ <i>Hobby's, clubs</i> ○ <i>Idealen</i> ○ <i>Persoonlijke helden/idolen</i> ○ Verschil tussen zelfbeeld en imago		
C1.2 Zelfwaardering		
C1.3 Eigen achtergrond ○ <i>Familie, stamboom</i> ○ <i>Woonomgeving</i> ○ <i>Culturele achtergrond</i> ○ <i>Religieuze achtergrond</i>		
C1.4 Identiteit ○ <i>Nationaliteit</i> ○ <i>Paspoort, vingerafdruk, DNA profiel</i> ○ <i>Privacy</i>		
C2 Geestelijke stromingen		
C2.1 Geloof & spiritualiteit ○ Symboliek, rituelen ○ <i>Wel of niet geloven</i> ○ <i>God (godsbeeld)</i> ○ <i>Vieringen, feesten</i> ○ <i>Gebedshuizen (kerk, moskee, tempel, synagoge)</i> ○ Vrijheid van godsdienst		
C2.2 Geestelijke stromingen ○ Christendom ○ Islam ○ Jodendom ○ Boedhisme ○ Hindoeïsme ○ Humanisme		
C3 Multiculturele samenleving		
C3.1 Diversiteit ○ <i>Migratie, migranten</i> ○ <i>Allochtonen, autochtonen</i> ○ <i>Veranderingen in de bevolkingssamenstelling onder invloed van migratie</i> ○ <i>Integratie en culturele identiteit</i>		

C3.2	Etnische groepen in de samenleving - o Culturele gewoonten en gebruiken - o Culturele feesten - o Uiting van cultuur en religie in straatbeeld		
C3.3	Nationale identiteit - o Koningsdag, volkslied - o 4/5 mei - o Monumenten - o Nationale helden		
C4 Respect voor diversiteit			
C4.1	Waarden en normen		
C4.2	Ik en de ander - o Verschillen tussen mensen (cultureel, religieus, gezinssituatie, politieke opvattingen, seksuele geaardheid) - o Verplaatsen in de ander - o Betrokkenheid, vriendschap - o Samenwerken		
C4.3	Tolerantie - o Respect - o Vooroordeel - o Stereotypen - o Uitsluiting - o Discriminatie		
C4.4	Seksuele diversiteit - o Seksuele identiteit - o Vrijheid om eigen seksuele identiteit te uiten - o Respectvolle omgang met de seksuele identiteit van een ander		

DEEL IV: DIDACTISCHE ASPECTEN

1. Op welk type leerdoelen zijn de meeste opdrachten gericht?

	Toelichting (100% verdelen over beide categorieën)
1. Kennis	
2. Vaardigheden, houdingen, reflectie	

2. Nodigen de activiteiten leerlingen uit tot **kritische meningsvorming**?

	Score	Toelichting
Informatie verzamelen		
Lezen en volgen van media ((jeugd)journaal, kranten, internetdiscussies)		
Informatie beoordelen		
Eigen mening vormen		
Discussiëren • Argumenteren • Eigen standpunt verdedigen in discussie		

3. Zijn er activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **respectvolle communicatie**?

	Score	Toelichting
Delen van eigen gevoelens en ervaringen - Eigen gedachten en gevoelens in woord en gebaar duidelijk kunnen maken - Duidelijk kunnen maken dat je wenst serieus te worden genomen		
Verplaatsen in de ander - Luisteren naar opvattingen, wensen, gevoelens van anderen - Vragen kunnen stellen om achter de opvattingen/ wensen van anderen te kunnen komen - Openstaan voor andere opvattingen en inleven in uitingen (woord en gebaar) van anderen		
Dialogo aangaan - Omgaan met kritiek - Instemming en complimenten geven - Bereidheid te reflecteren op eigen opvattingen - Geen informatie verspreiden met het doel anderen in hun rechten te beperken		

4. Zijn er activiteiten die leerlingen uitnodigen tot **respectvol samenwerken**?

	Score	Toelichting
Samen spelen en samen werken (ook in gemengde groepen)		
Verschillen en overeenkomsten tussen mensen zien en waarderen		
Zorg dragen voor een positieve (veilige) gespreksklimaat en (samen)werkrelatie		
Reflecteren op eigen gedrag en dat van anderen		
Overig:.....		

5. Zijn er activiteiten die gericht zijn op persoonlijke identificatie en **verkennen van de eigen identiteit** en leefwereld van leerlingen?

	Score	Toelichting
Persoonlijke verhalen		
Verkennen van eigen leefwereld en achtergronden		
Verkennen van eigen identiteit - voorkeuren - opvattingen - capaciteiten, mogelijkheden, beperkingen		

6. Op welke wijzen nodigen de activiteiten leerlingen uit tot **kritische reflectie**?

	Score	Toelichting
Reflectie op rol van mensen- en kinderrechten in het dagelijks leven		
Reflectie op vormen van discriminatie in het dagelijks leven		
Reflectie op eigen gedrag		
Reflectie op gedrag en leven van anderen		

7. Op welke wijzen nodigen de activiteiten leerlingen uit tot **discussie**?

	Score	Toelichting
Argumenten formuleren		
Eigen standpunt verdedigen in discussie		
Standpunten van anderen weergeven en begrijpen		
Ruimte bieden voor standpunten van anderen		
Eigen standpunt (waar nodig) bijstellen		

8. Op welke wijze nodigen activiteiten leerlingen uit tot **belangenbehartiging**?

	Score	Toelichting
Opkomen voor anderen		
Standpunt van groep verwoorden		
Medestanders werven		
Onderhandelen		

9. Zijn er activiteiten die uitnodigen tot het **hanteren van conflicten**?

	Score	Toelichting
Problemen benoemen en bespreekbaar maken in de klas		
Oplossingen aandragen		
Bijdragen aan een goed gespreksklimaat		
Conflictbemiddeling op schoolniveau		

10. Zijn er activiteiten die leerlingen actief betrekken bij **besluitvorming**?

	Score	Toelichting
Leertaak • Meedenken over inrichting van het leren (werkwijze, onderwerp) • Maken van afspraken in de groep en organiseren van groepswerk		
Klas • Klassenberaad • Afspraken en regels maken • Meedenken over inrichting van de klas (organisatie, leerproces)		
School • Meebepalen van schoolbeleid of schoolactiviteit • Leerlingenraad		

11. Zijn er activiteiten die leerlingen uitnodigen tot het initiëren en organiseren van activiteiten gericht op **verbetering van de leefbaarheid** in de klas, de school of de omgeving van de school?

	Score	Toelichting
Klas • <i>Helpen van medeleerlingen</i> • <i>Meedenken over verbetering van de leefbaarheid in de klas</i> • <i>Onderhoud klas (opruimen van lokaal, planten verzorgen, versieren van lokaal)</i> • <i>Organiseren van feest of uitje</i>		
School • <i>Meedenken over verbetering van de eigen school als leef-, speel- en leeromgeving</i> • <i>Onderhoud school en schoolplein</i> • <i>Organiseren van schoolfeest</i> • <i>Organiseren van een actie ter verbetering van de school</i>		
Omgeving van de school • <i>Meedenken over verbetering van de leefbaarheid van de omgeving van de school</i> • <i>Organiseren van een actie ter verbetering van de omgeving van de school (buurt, wijk, etc.)</i>		
Samenleving • <i>Onderzoeken van sociale (on)rechtvaardigheid in de buurt/stad/regio/samenleving</i>		

• <i>Organiseren van een gericht op het bevorderen van mensenrechten (goede doelenactie)</i> • <i>Meedoen aan publieke actie</i>		

12. Zijn er activiteiten waarbij de **buitenwereld** betrokken wordt?

	Score	Toelichting
Activiteiten met en voor ouders		
Bezoek aan instantie • <i>verpleeghuis, gebedshuis, gemeenteraad, etc.</i>		
Bezoek van persoon aan de school • <i>veteraan, politicus, bepaalde religieuze/culturele groepering, vertegenwoordiger van een hulporganisatie, etc.</i>		
Bezoek aan een monument of herdenkingsplaats		

Bijlage 5 Variabelen en items Burgerschap meten

A1 democratisch handelen 1

attitude - ieders stem willen horen (3 items) voorbeeld: **a.** *Mensen moeten goed naar elkaar luisteren, ook al verschillen ze van mening*

vaardigheid - eigen standpunt naar voren kunnen brengen (3 items)
voorbeeld: **c.** *Opkomen voor je opvatting*

reflectie (6 items) voorbeeld: **a.** *Gelijke rechten van mensen met een verschillende huidskleur*

kennis (8 items) voorbeeld: **b.** *Dat er verschillende politieke partijen zijn is belangrijk omdat ...*

A2 democratisch handelen 2

attitude - kritische bijdrage willen leveren (3 items) voorbeeld: **a.** *Ik wil graag met anderen praten over wat er in de wereld gebeurt*

vaardigheid - naar standpunten van anderen kunnen luisteren (3 items)
voorbeeld: **c.** *Snappen hoe een ander denkt*

B maatschappelijk verantwoord handelen

attitude (6 items) voorbeeld: **b.** *Als een klasgenoot van mij op straat wordt uitgescholden, wil ik voor hem of haar opkomen*

vaardigheid (incl. omgaan met conflicten; 5 items) voorbeeld: **d.** *Begrijpen wat de ander voelt*

reflectie (6 items) voorbeeld: **e.** *Wat jij kan doen om te zorgen dat er minder gepest wordt op school*

kennis (6 items) voorbeeld: **a.** *Waarom is het verboden om te roken in de bus of de trein?*

C omgaan met conflicten

attitude (6 items) bijvoorbeeld: **b.** *Als ik ruzie heb, wil ik met de ander goed blijven omgaan, ook als we het niet eens worden*

kennis (7 items) voorbeeld: **a.** *Alle drie iets anders willen ... Wat is de **beste** oplossing?*

D omgaan met verschillen

attitude (6 items) voorbeeld: **b.** *Ik vind het goed iets te leren over andere culturen*

vaardigheid (4 items) voorbeeld: **c.** *Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt*

reflectie (8 items) voorbeeld: **b.** *Waarom sommige meisjes een hoofddoek willen dragen*

kennis (6 items) voorbeeld: **a.** *Het is een vooroordeel als iemand zegt dat*

Bijlage 6a Conceptvisie ontwikkelteam Curriculum.nu

(juni 2018)

Kader

Deze visie beschrijft de kern van burgerschapsonderwijs. Zij gaat daarbij uit van de definitie van de Onderwijsraad (2012): *“Jongeren leren vanuit eigen idealen, waarden en normen te functioneren in een pluriforme, democratische samenleving en ontwikkelen het vermogen om aan deze samenleving een bijdrage te willen leveren”*

Burgerschapskennis en -vaardigheden doen leerlingen op in de hele school, in de context van alle vakken. Meer in het bijzonder worden burgerschapsvaardigheden geoefend bij het bestuderen van en omgaan met maatschappelijke vraagstukken, zoals globalisering, duurzaamheid en technologie waaronder media.

Het is gebruikelijk de doelen van onderwijs te formuleren als kwalificatie, socialisatie en identiteitsontwikkeling. Burgerschap draagt bij aan al deze hoofddoelen. Daarbij lijkt het zwaartepunt op socialisatie te liggen, dat wil zeggen, op de ontwikkeling van leerlingen tot volwaardige deelnemers aan de samenleving. Leerlingen ontwikkelen de competenties die hen in staat stellen om actief mee te doen aan (school)gemeenschap en samenleving. Aansluiting op verschillende vormen van vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt is daarbij eveneens een belangrijk aandachtspunt.

Ook identiteitsontwikkeling en het gericht reflecteren op identiteiten is essentieel voor burgerschap. Om betekenis te geven aan de wereld om hen heen en aan hun eigen rol daarin, moeten leerlingen zich bewust worden van wie ze zijn of willen worden en hoe ze zich tot een ander verhouden.

Voor burgerschap is het tenslotte belangrijk dat leerlingen kennis hebben van en inzicht krijgen in onze pluriforme samenleving en de werking en waarden van onze democratische rechtsstaat.

Inhouden

Leerlingen maken deel uit van de samenleving. Ze zijn burgers, met gedrag, rollen, rechten en verantwoordelijkheden die passen bij hun leeftijd en hun ontwikkelingsniveau.

Burgerschapsonderwijs streeft ernaar bij te dragen aan hun verdere ontwikkeling tot actieve, betrokken, nieuwsgierige en kritische burgers. Het reikt hen daartoe kennis en vaardigheden aan, stimuleert het vormen van een democratische houding en draagt gericht bij aan hun maatschappelijke en persoonlijke vorming. Ze ontwikkelen een humane en vreedzame houding ten opzichte van anderen en de wereld om hen heen.

In de school zijn democratische waarden en rechten zoals opgenomen in de grondwet, verdragen binnen de Europese Unie, de universele verklaring van de rechten van de mens (UVRM) en het VN-verdrag van de rechten van het kind (IVRK) uitgangspunt voor al het handelen.

Om op een actieve manier bekend te raken met hun rechten en die van anderen hebben leerlingen de vrijheid en de ruimte nodig om binnen de veilige muren van de school te oefenen – ook met opvattingen die buiten deze kaders vallen en die tot waardenbotsingen kunnen leiden. De school wijst hen daarbij op (mogelijke) verschillen tussen algemeen geldende normen en individuele opvattingen. De school biedt leerlingen handvatten om te leren omgaan met verschil van inzicht en met de overtuigingen en belangen waar die uit voortkomen.

Leerlingen leren over democratie en rechtsstaat en de historische contexten waar deze uit zijn voortgekomen. Ze leren dat er andere bestuursvormen waren, zijn en denkbaar zijn, en hoe deze zich tot de rechtsstaat verhouden. Zij hebben kennis van mensen- en kinderrechten.

Burgerschapsonderwijs daagt leerlingen uit om verbanden te leggen tussen hun eigen leefwerelden en grotere maatschappelijke vraagstukken, zoals globalisering, duurzaamheid en technologie. In dat verband leren leerlingen kritisch na te denken en gericht te reflecteren op deze complexe, ook ethisch geladen vragen. Het verkennen van handelingsperspectieven passende bij leeftijd en ontwikkelingsfase geeft inhoud aan de actieve houding. Zij leren actief in gesprek te gaan met anderen en leren zo elkaars perspectieven kritisch te bevragen. Op die manier ontwikkelen zij hun eigen opvattingen.

De school is een samenleving, en tot op zekere hoogte een democratie in het klein. Zij biedt leerlingen relevante leerervaringen en betreft daar de omgeving bij. Binnen de schoolcontext en in de schoolomgeving brengen leerlingen hun burgerschap in praktijk, oefenen zij medezeggenschap en ontwikkelen zij de sociale en democratische vaardigheden die zij daarbij nodig hebben. Zij leren om te gaan met gezag en macht, met invloed en regels, en leren deze kritisch te analyseren. Leerlingen worden zich niet alleen bewust van de rechten, maar ook van de plichten die bij actief burgerschap horen.

Omgaan met diversiteit en het streven naar sociale cohesie zijn doelen van het onderwijs. Leerlingen leven in een pluriforme samenleving, waarin mensen met verschillende sociaaleconomische posities, levensbeschouwelijke - en culturele achtergronden en politieke en seksuele oriëntaties leven en samenleven. Scholen zijn zelf meer of minder divers. Uitgaande van leerlingpopulatie en schoolcontext geven zij vorm aan de school als oefenplaats voor democratie en diversiteit, en betrekken daar mogelijk ook de omgeving bij.

Burgerschapsvorming is op te vatten als een oefenen van en daardoor ontwikkelen van sociale taken en rollen. Belangrijk daarbij is de ontmoeting met de ander en met andere opvattingen en levenswijzen. De school maakt ruimte voor de ervaring dat niet iedereen het met elkaar eens is of hoeft te zijn, en dat hierdoor wrijving kan ontstaan. Ook de ervaring dat we uiteindelijk veel gemeenschappelijk hebben zoals dezelfde basisbehoeften en fundamentele rechten hoort daarbij.

Behalve op het niveau van de klas en de school ontwikkelen leerlingen zich op andere schaalniveaus als burger: lokaal, regionaal, nationaal, Europees en mondiaal. Ze leren over overeenkomsten en verschillen tussen mensen, landen, culturen, godsdiensten, levensovertuigingen en politieke stromingen. Deze kennis biedt een basis voor een klimaat waarin leerlingen leren elkaar en anderen te begrijpen, te waarderen en te respecteren. Daarbij leren ze ook zich te verplaatsen in elkaars en andermans perspectieven.

Samenhang

Burgerschapsonderwijs is, als gezegd, een opdracht aan de hele school en haar partners. Iedereen in de school heeft de taak om de basiswaarden en principes van de democratische rechtsstaat uit te dragen en voor te leven. Die basiswaarden zijn terug te voeren op de klassieke drie-eenheid: vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Iedere school zet op grond van haar eigen visie of overtuiging andere accenten bij het uitdragen van deze waarden.

Het belang van het leergebied burgerschap als toevoeging aan het bestaande curriculum is maar heel beperkt het vastleggen van additionele kennis. Wel worden bepaalde kennis en vaardigheden die nu in andere leerdomeinen aan bod komen expliciet als burgerschapsvormend geoormd.

Kenmerkend voor burgerschapsonderwijs is vooral dat de school fungeert als een oefenplaats. Leerlingen krijgen ruimte om te werken aan vaardigheden zoals communiceren, samenwerken en deelnemen aan besluitvormingsprocessen; het onderzoeken en zelf formuleren van opvattingen en houdingen en het reflecteren daarop; kritisch en creatief denken, het ontwikkelen van empathische vermogens en redeneren en argumenteren. Scholen en leraren zijn zich bewust van hun taak en rol inzake burgerschap en maken ervaringen mogelijk die daar vorm en richting aan geven.

Bijlage 6b Concept grote opdrachten ontwikkelteam

Curriculum.nu (2018)

Deel 1: Democratie

1. De waarde(ring) van democratie

In een democratische cultuur zijn we vrij om ook fundamenteel met elkaar van mening te verschillen. Wrijving is soms noodzakelijk; verschillen benaderen we vreedzaam, vanuit democratische principes.

Leerlingen leren van, door en over de basiswaarden die ten grondslag liggen aan de democratische rechtsstaat (de Grondwet, de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en het Internationale Verdrag voor de Rechten van het Kind). Zij leren over de rechten en plichten die hieruit voortvloeien.

Basiswaarden kunnen met elkaar botsen. De school biedt leerlingen handvatten om te leren omgaan met opvattingen en met de overtuigingen en belangen waar die uit voortkomen. Zij leren betekenis te verlenen aan die basiswaarden in klas, school, samenleving en wereld.

2. Wie heeft het hier voor het zeggen!?

De democratische rechtsstaat is een manier om macht te verdelen, burgers een stem te geven en hen te beschermen tegen willekeur en machtsmisbruik. Leerlingen leren over historische contexten waar democratie en rechtsstaat uit zijn voortgekomen. Ze leren dat er andere bestuursvormen waren, zijn, en denkbaar zijn en hoe de rechtsstaat zich daartoe verhoudt.

Ook in de samenleving, in de school en in de klas hebben leerlingen te maken met macht en gezag. Zij leren om te gaan met invloed en macht van anderen, en gaan er het gesprek over aan. De school biedt hen de mogelijkheid te oefenen om hun directe omgeving op verschillende manieren te beïnvloeden. Leerlingen zijn op de hoogte van maatschappelijke vraagstukken waarin machtsverhoudingen een rol spelen en kunnen deze kritisch analyseren.

3. Democratie moet je doen!

Leerlingen leren respectvol om te gaan met meningsverschillen en tegengestelde opvattingen, onder andere bij besluitvormingsprocessen. Daarbij gaat het er niet alleen om wat je zegt, maar ook om hoe je het zegt, en dat je actief kunt luisteren.

Leerlingen krijgen de mogelijkheid op het niveau van de klas, de school en de directe omgeving om vaardigheden op het gebied van burgerschap, waaronder samenwerken en communiceren, in betekenisvolle contexten te oefenen. De school geeft leerlingen een stem, biedt hen mogelijkheden om actief mee te denken over en invloed te hebben op de eigen situatie.

Deel 2: Diversiteit

4. Anders maar gelijk

Omgaan met diversiteit is een doel van het onderwijs. Leerlingen leven immers in een pluriforme samenleving, bestaande uit mensen met verschillende sociaaleconomische, levensbeschouwelijke- en culturele achtergronden en politieke- en seksuele oriëntaties. Het onderwijs biedt kennis over en achtergronden van voornoemde levensbeschouwingen, religies, culturen en politieke stromingen. Daarbij is er ruimte voor leerlingen om met elkaar in gesprek te gaan over verschillen en overeenkomsten. Dit kan bijdragen aan inlevingsvermogen in, begrip van en waardering voor elkaar. Uitgangspunt en grens is de gelijkwaardigheid van mensen, zoals vastgelegd in artikel 1 van de grondwet. Scholen zijn zelf meer of minder divers. Uitgaande van hun leerlingenpopulatie geven scholen vorm aan de school als oefenplaats voor democratie en diversiteit, en betrekken daar mogelijk de omgeving bij.

5. Identiteiten zijn in ontwikkeling

Identiteitsontwikkeling is een levenslang proces dat al op jonge leeftijd begint. Het is belangrijk dat leerlingen zich bewust worden van hun identiteit, waar de verschillende aspecten van die identiteit uit voortkomen en hoe het geheel aan verandering onderhevig is. Op school en in de ontmoeting met de ander kunnen leerlingen oefenen met verschillende rollen of identiteitsposities en de eventuele spanning daartussen, en leren ze wie zij (willen) zijn. Reflectie op de eigen ontwikkeling en het onderzoeken en verwoorden van gevoelens en opvattingen zijn hier een onderdeel van.

6. Stap in je rol en leef sámen

Leerlingen ontwikkelen zich tot volwassen deelnemers aan de samenleving die verantwoordelijkheid nemen voor hun sociale omgeving; zij laveren tussen eigen waarden, overtuigingen en belangen, die van de groep en van de samenleving. Ook de school heeft er een taak in dat de leerlingen leren zorg te dragen voor elkaar en bij te dragen aan het samenleven. Dit draagt ook bij aan zelfvertrouwen en zelfbewustzijn.

Deel 3: Technologisch burgerschap

7. Techniek is niet neutraal!

Technologische ontwikkelingen hebben invloed op ons leven, de samenleving en de leefomgeving. De mogelijkheden die zij ons bieden en de uitdagingen waarvoor zij ons stellen, vragen om burgers die keuzes kunnen maken.

Leerlingen worden zich bewust van en leren actief omgaan met de invloed van technologie in hun leven en dat van anderen, en met de verantwoordelijkheden die hiermee verbonden zijn. Zij vergaren kennis van relevante technologische ontwikkelingen, toen, nu en straks. Zij zijn zich bewust van de invloed van technologie op politiek en samenleving (en andersom) en van de (ongelijke) toegang tot technologie in Nederland en de wereld.

8. Niet alles wat kan moet

Wat technisch mogelijk is, is niet altijd, in iedere situatie of niet voor iedereen wenselijk. Technische ontwikkelingen lopen vaak voor op wetgeving en discussies over ethische aspecten. Leerlingen leren nadenken over de betekenis van technologie in hun leven en voor hun mens-zijn in de (globale) samenleving. Hiervoor is het van belang dat leerlingen met elkaar in dialoog gaan, elkaars perspectieven en motieven bevragen, kritisch leren denken en zo hun mening vormen.

9. Digitaal burgerschap

Media spelen van oudsher een belangrijke rol in het sociale en politieke leven. Door de nieuwe mogelijkheden lezen, luisteren en kijken mensen niet alleen, maar schrijven en maken zij veel vaker dan in het recente verleden zelf media-inhouden. Dat biedt hen andere mogelijkheden en levert andere verantwoordelijkheden op. Daarom leren leerlingen kritisch te zijn bij het lezen en bekijken van diverse informatiebronnen, en wijs om te gaan met het maken ervan.

Digitaal burgerschap is ook: meedenken en meepraten over de effecten van de onlinewereld, inclusief die op hun persoonlijke (online) leven en op de publieke sfeer. Dit vergt van leerlingen dat ze kritisch en creatief leren denken over media-processen en daarnaar handelen.

Deel 4: Globalisering

10. Globalisering is een feit

Mensen en gebieden zijn op mondiaal niveau met elkaar verbonden en van elkaar afhankelijk, sociaal, cultureel, economisch en politiek. Deze globalisering heeft invloed op de verdeling van macht, rechten en middelen op alle schaalniveaus.

Ook voor leerlingen is globalisering inzichtelijk te maken. Zij worden zich bewust van de invloed van globalisering op hun leefwereld en die van anderen in de wereld. Aan de hand van kennis over globaliseringsprocessen en hun gevolgen kunnen leerlingen reflecteren op rollen die zij innemen, de keuzes die zij en anderen wel of niet hebben en op de identiteiten die zij en anderen ontwikkelen.

Deel 5: Duurzaamheid

11. Verantwoordelijkheid nemen voor je leefomgeving

Door een samenspel van menselijke en natuurlijke krachten verandert de leefomgeving van leerlingen. Op alle schaalniveaus is daarbij sprake van spanning tussen verschillende waarden en belangen ('people, planet, profit').

Leerlingen leren omgaan met en nadenken over deze waarden en belangen. Zij onderzoeken hun eigen opvattingen en die van anderen over hoe met de leefomgeving om te gaan en wat hierin ethisch verantwoord is. Leerlingen leren nadenken over hun keuzes en nemen verantwoordelijkheid voor de manier waarop zij hun leefomgeving beïnvloeden.

Bijlage 7 Nadere uitwerking van de vigerende kerndoelen

Op basis van de uitwerkingen die voor elk kerndoel zijn gemaakt in TULE en *Leerplan in beeld*, en aan de hand van het voorbeeldleerplan Digitale Vaardigheden dat door SLO is ontwikkeld, is een tentatief overzicht te maken van inhoud die bij de in tabel 5 genoemde, en voor dit doel enigszins aangepaste kerndoelen horen. Het gaat hierbij gedeeltelijk om doelen die meetbaar zijn als declaratieve kennis ('weten dat'), maar ook om vaardigheden (procedurele kennis, 'weten hoe'), alsmede om houdingen ten aanzien van andere mensen en verschijnselen in de samenleving.

Sommige van deze doelen laten zich uitwerken als kennis, vaardigheid en houding. Andere zijn alleen als kennis en vaardigheid, of als vaardigheid en houding te operationaliseren. Het is aan de uitvoerders van het uiteindelijke peilingsonderzoek om te bepalen, of en hoe welke hiervan uiteindelijk geoperationaliseerd zullen worden. Dat hangt mede af van de vraag, op welk aspect in de peiling de nadruk zal komen te liggen.

Dat wat in het onderstaande onderstreept is, zijn toevoegingen aan de inhoud, en wel op basis van de in hoofdstuk 5, paragrafen 1 tot en met 3 opgezette redenering.

Kerndoelen

34. *De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.*

hiervan alleen:

- rekening houden met en openstaan voor anderen
- voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving
- samenwerking in een groep

35. *De leerlingen leren zich redzaam en verantwoordelijk te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer, als consument en als gebruiker van (digitale) informatiebronnen*

hiervan, voor de rol als consument

- gebruik maken van objectieve informatiebronnen over productie en consumptie
- de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid
- mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu

hierbij, voor de rol als gebruiker van (digitale) media

- onderzoeken van de functie van commerciële, informerende, amuserende en meningsvormende berichten in diverse digitale media – onderzoeken van formats van commerciële, informerende en amuserende berichten in diverse media – zicht hebben op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik
- kritisch nadenken over de betrouwbaarheid van een mediabericht - onderzoeken dat mediaboodschappen op verschillende manieren 'verpakt' kunnen worden – reflecteren op de beïnvloeding van de eigen mening door media – ontwikkelen van een weerbare houding ten aanzien van mediaboodschappen

36. *De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger*

- verkiezingen, taken en werkwijze van het gemeente-bestuur, taken en werkwijzen van de politie, Universele Verklaring van de Rechten van de Mens
- het landsbestuur (regering, parlement), totstandkoming van een wet, het Koninkrijk der Nederlanden en de monarchie, koningshuis, werkwijze van justitie in hoofdlijnen, het Europese bestuur

toevoegen: grondwet; kinderrechten

37. *De leerlingen leren zich te gedragen vanuit algemeen aanvaarde waarden en normen*

- *etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie*¹⁷, emancipatie, vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse, kans op werk, werkeloosheid, uitkeringen en sociale voorzieningen

toevoegen: basiswaarden van de democratische rechtsstaat;

[NB waar uitwerkingen voor de groepen 5/6 nadrukkelijk voorwaardelijk zijn voor die in groepen 7/8 zijn ze niet apart opgenomen]

38. *De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit*

- christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, humanisme, vrijheid van geloof
- invloed van sociale druk van anderen, media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag

39. *De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu.*

hiervan:

- gevolgen van ingrepen in de natuur (vanuit verschillende perspectieven bekeken); verantwoordelijk zijn voor de omgeving, rechtvaardigheid
- verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen en broeikaseffect

¹⁷ Toewijzen aan 'omgaan met verschillen' (Kerndoel 38)

3. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

- naar andermans commentaar vragen, kritische houding ten aanzien van informatie in mondelinge teksten
- argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron
- onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen (dus niet met behulp van duidelijke signaalwoorden), andermans standpunt in eigen woorden samenvatten, tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren, als discussieleider optreden, groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt, veel voorkomende trucs in reclame herkennen
- tot een afweging van argumenten in een discussie komen, evalueren van meningen en argumentaties

[NB waar uitwerkingen voor de groepen 5/6 nadrukkelijk voorwaardelijk zijn voor die in groepen 7/8 zijn ze niet apart opgenomen]

47. De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing.

daarvan alleen:

- (gemeente)bestuur: burgemeester, wethouders en gemeenteraad; partnergemeente(s) (in binnen- en buitenland);
- gebedshuizen (kerk, moskee, synagoge), crucifix (op straat of plein), zichtbare gevolgen van ontkerkelijking (bijv. een kerk die wordt afgebroken of een heel andere bestemming krijgt)

53. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en de canon en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis

daarvan:

- de Opstand en het ontstaan van een onafhankelijke Nederlandse staat; Willem van Oranje; de bijzondere staatsvorm van De Republiek; Hugo de Groot, Spinoza en de vrijheid van meningsuiting.
- Napoleon Bonaparte, patriotten en de Bataafse Republiek;
- Ontstaan van het Koninkrijk der Nederlanden; het ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed; uitbreiding van het kiesrecht tot algemeen kiesrecht (mannen en vrouwen); ontstaan van politieke partijen; Thorbecke en de Grondwet van 1848; Aletta Jacobs
- de Duitse bezetting van Nederland en de Jodenvervolging; de Tweede Wereldoorlog als botsing tussen fascisme en democratie; vervolging van Joden en zigeuners; aanpassing, collaboratie en verzet; Anne Frank.

Bijlage 8 Deelnemers expertmeeting

Overzicht van de deelnemers aan de expertmeeting van 25 mei 2018.

Abelman, Maarten	Nationaal rapporteur mensenhandel
Baay, Pieter	ECBO
Beek, Peter van	Hanze College
Biesta, Gert	UvH, Brunel University
Blom, Céline	VO-raad
Bijnaar, Aspha	Expert Educatie Studio
Bommel, Alma van	VO-raad
Bunte, Liz	Lid Ontwikkelteam Burgerschap
Deelder, Elly	Nuffic, Netwerken PO
Doesburg, Ingrid van	PRIMO Voorne-Putten, Alliantie Burgerschap PO
Faber, Jan	MBO-Raad
Frankemölle, Titus	Kwadrant Scholengroep
Geijssels, Femke	UvA
Gelinck, Coen	ProDemos
Gerrits-Jongschaap, Alie	Tromp Meesters
Gnade, Bas	Windesheim college
Grijseels, Helene	Lid Ontwikkelteam Burgerschap
Groenescheij, Maybelle	Stichting Orion
Groot, Gijs de	Lid Ontwikkelteam Burgerschap
Groot, Isolde de	UvH
Guerin, Laurence	Saxion, RUG
Harinck, Erik	GSR
Heerts, Ton	MBO-Raad
Helvoirt, Corine van	Lesco
Hengeveld, Joke	KWC Culemborg
Hiemstra, Klaas	Stichting school en veiligheid
Holman, Chris	ROC Noorderpoort
Hoepen, Anko van	PO-Raad
Hoofdakker, Jacobien vd	De Swoaistee
Huber, Isadora	PO-Raad
Hunnik, Wilma van	Ministerie van OCW
Jouahari, Mohammed el	Het Reinaert ,Amsterdam
Koevoets, Berry	Breda College
Kooij, Jacomijn van der	VERUS
Kort, Irene de	KPC groep
Kuijper, Koen	JOB
Lodeweges, Daphne	PentaRho
Mansouri, Salima el	Ministerie van OCW
Menting, Rob	Lyceum Schöndeln
Moes, Wim	Alfa College
Nieuwelink, Hessel	HvA

Otter, Marianne den	Fontys
Owéd, Amnon	Ministerie van OCW
Pas, Marianne	Academische werkplaats SK
Pattipilohy, Kai	Diversio
Posthumus, Kornelis	De Swoaistee
Rees, Pieter van	RUG
Smit, Antoinette	Het Zand/Maasplein
Smits, Karl	Het Zand
Taspinar, Ismail	Simonscholen
Teunissen, Joop	Academische werkplaats SK
Tuijl, Melanie van	Curriculum.nu
Ven, Mirjam van der	CED groep
Verhoeven, Sophie	Hogeschool de Kempel
Verrijt, Jolien	JOB
Verweij, Wim	SORG
Visser, Johannes	Lid Ontwikkelteam Burgerschap
Vonk, Gijsbert	VGS
Westland, Elske	Lid Ontwikkelteam Burgerschap
Zeldenrijk, Dionne	VO-raad

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl



[company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)



[SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)