

MAATSCHAPPELIJKE VORMING

“Behoeften en wensen van de samenleving, hoe legitiem ook, zetten het curriculum onder druk.”



7. Maatschappelijke vorming

Jeroen Bron & Coen Gelinck

7.1 Maatschappelijke vorming: wat en waarom?

Maatschappelijke vorming als onderwijsdoel

Maatschappelijke vorming is een belangrijk doel van het onderwijs. Dit uit zich in uiteenlopende doelen, domeinen en thema's. Maatschappelijke vorming is wel te benoemen maar moeilijk te onderscheiden van andere functies en doelen van het onderwijs: het is niet los te zien van kwalificatie en persoonsvorming. Maatschappelijke vorming of maatschappelijke toerusting gaat over het leren van kennis en vaardigheden, het overdragen van tradities en waarden én het bevorderen van een eigen individuele houding ten opzichte van die kennis, vaardigheden, tradities en waarden. Daarbij richt maatschappelijke vorming zich uiteindelijk op het handelen van een individu in de openbare, publieke ruimte, in zowel sociaal als politiek opzicht.

De concepten maatschappelijke vorming en burgerschapsvorming zijn plaats- en tijdgebonden en zijn aan discussie onderhevig: er is geen overeenstemming over wat er precies onder valt en waartoe het moet leiden. Daardoor is ook de verhouding tussen beide begrippen niet duidelijk: draagt burgerschapsvorming bij aan maatschappelijke vorming, zijn het synoniemen of is maatschappelijke vorming een aspect van burgerschapsvorming? In deze bijdrage aan de Curriculumspiegel is er voor gekozen burgerschapsvorming te zien als een onderdeel van het bredere concept maatschappelijke vorming. Naast burgerschapsvorming omvat het ook aandacht voor andere maatschappelijke thema's waarbij de maatschappij van het onderwijs een bijdrage verwacht om te komen tot bewustwording en gedragsverandering. Hoewel ook al die thema's kunnen worden opgevat als burgerschapsthema's worden ze hier apart belicht. De thema's komen en gaan, al naar gelang de maatschappelijke discussie daarover en de politieke aandacht ervoor. In veel gevallen heeft de school het laatste woord als het gaat om de implementatie van dergelijke thema's.

In het vervolg van deze paragraaf wordt dieper ingegaan op beide aspecten: de relatie tussen maatschappelijke vorming en burgerschapsvorming en – om te beginnen – maatschappelijke vorming als één van de hoofddoelen van onderwijs.

De hoofddoelen of -functies van het onderwijs

In de onderwijsliteratuur is een indeling in drie hoofddoelen of -functies van het onderwijs gangbaar. Maatschappelijke vorming is één van die hoofddoelen of -functies van het onderwijs. Thijs en Van den Akker (2009, p. 15) onderscheiden drie functies: kennisverwerving en cultuuroverdracht; maatschappelijke toerusting; en persoonlijke ontplooiing. Deze driedeling is ontleend aan Tyler (1949) die stelt dat onderwijsdoelen zich richten op vakdisciplines (*subject*), de maatschappij (*society*) en de leerling (*student*). In 2016 adviseerde ook de Onderwijsraad dat de kwaliteit van het onderwijs breder moet worden opgevat. Het gaat om drie niet te scheiden doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. De raad definieert de drie domeinen als volgt (Onderwijsraad, 2016, p. 21): *‘Met kwalificatie wordt het aanbieden van kennis, vaardigheden en houdingen bedoeld waarmee mensen worden toegerust voor de volgende stappen in hun leven, zoals het uitoefenen van een beroep of het functioneren in een complexe samenleving. Belangrijke bestanddelen zijn een generieke cognitieve component (zoals basisvaardigheden met rekenen, wiskunde en taalbeheersing als primaire elementen), vakspecifieke kennis en vaardigheden (zaakvakken) en, in latere fasen van de schoolloopbaan, generieke en specifieke beroepsvaardigheden en houdingen.’*

‘Socialisatie betreft de rol die onderwijs speelt in het inleiden van kinderen en jongeren in tradities, culturen en praktijken, met inbegrip van beroeps culturen en -praktijken, en de waarden, normen en gebruiken die daar een rol in spelen, zodat ze zich betrokken voelen bij zulke praktijken en er effectief en betekenisvol in kunnen participeren.’

‘De bijdrage van het onderwijs aan persoonsvorming heeft betrekking op de individualisering van leerlingen. Daardoor worden zij meer onafhankelijk in hun denken en doen, los van bestaande tradities en praktijken, en ontwikkelen daarmee het vermogen om zich als autonoom persoon op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij te verhouden.’
(Onderwijsraad, 2016, p. 21)

De Onderwijsraad erkent dat de drie functies elkaar overlappen. Ook Biesta constateert dat er een theoretisch onderscheid te maken is tussen de hoofdfuncties of doeldomeinen van het onderwijs, maar dat deze in de praktijk niet te scheiden zijn. Biesta (2010, 2012) hanteert de begrippen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie om de belangrijkste domeinen van het onderwijs aan te duiden.

Maatschappelijke vorming komt in verschillende vormen en met uiteenlopende benamingen terug in discussies over het curriculum. In vergelijking met de term maatschappelijke vorming lijkt de term socialisatie meer nadruk te leggen op de aanpassingsgerichte kant van onderwijs, zodat er minder ruimte overblijft voor kritische vorming. In het advies van het Platform Onderwijs2032 (2016) worden maatschappelijke

vorming en maatschappelijke toerusting als onderling inwisselbare concepten gebruikt. Het begrip maatschappelijke toerusting wordt door het platform verder uitgewerkt onder de kop *De leerling leert omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid en over grenzen heen kijken*. Hier worden collectieve waarden, mensen- en kinderrechten en de democratische rechtsstaat genoemd, naast sociale vaardigheden, kennis van en begrip voor andere culturen en religies. Daarnaast wordt opgetekend dat het onderwijs leerlingen moet helpen verantwoordelijke burgers te worden, kritisch na te denken en verantwoordelijkheid bij te brengen voor hun eigen handelen, of het nu gaat om duurzaamheid, hun eigen gezondheid, hun leefomgeving of hun financiële mogelijkheden. En het onderwijs dient eraan bij te dragen dat leerlingen leren zich internationaal te oriënteren.

In zijn algemeenheid pleit het Platform Onderwijs 2032 voor een vaste basis van kennis en vaardigheden die zich beperkt tot datgene wat alle leerlingen ten minste nodig hebben voor vervolgonderwijs en om in de maatschappij te kunnen functioneren. Dit functioneren in de maatschappij is mede uitgewerkt in de elementen van burgerschapsvorming, dat wordt gezien als onderdeel van het kerncurriculum. Daarnaast onderscheidt het platform leerdomeinen waarin maatschappelijke vraagstukken centraal staan. Daarmee wordt de maatschappelijke relevantie van het onderwijs onderstreept.

Maatschappelijke vorming en burgerschapsvorming

Maatschappelijke vorming is dus een breed en lastig af te bakenen concept. Het afgelopen decennium is in het onderwijsbeleid veel aandacht uitgegaan naar een aspect van maatschappelijke vorming: burgerschapsvorming. Dit concept is breed geaccepteerd als een taak voor het onderwijs. Evenals maatschappelijke vorming is ook burgerschapsvorming een betwist begrip: er bestaat geen eenduidige definitie of afbakening. Voor beide geldt dat het achterliggende doel is het leren functioneren in gemeenschappen en de samenleving.

Het Platform Onderwijs2032 (2016) vindt dat burgerschapsvorming een duidelijkere plek in het curriculum moet krijgen omdat het bijdraagt aan maatschappelijke toerusting. In een verslag van een platformvergadering (Platform Onderwijs2032, 2015) wordt de vraag gesteld wat we naast burgerschap onder maatschappelijke toerusting verstaan. Als voorlopig antwoord volgen dan de volgende thema's: mensenrechteneducatie, duurzaamheid, financiële educatie, mediawijsheid en internationalisering. In het eindadvies wordt mensenrechteneducatie als een element van burgerschapsvorming genoemd. De andere thema's worden niet ondergebracht bij burgerschapsvorming, maar zijn volgens het platform wel onderdeel van de maatschappelijke toerusting van leerlingen. In de ogen van het platform is maatschappelijke vorming dus een breder

concept dan burgerschapsvorming. Aan de andere kant blijkt ook uit het advies *Ons Onderwijs2032* dat burgerschapsvorming niet alleen betrekking heeft op maatschappelijke vorming, maar ook op persoonsvorming en kwalificatie: wel te onderscheiden maar niet te scheiden.

Volgens Wildschut en Nieuwelink (2016) speelt burgerschap zich af op het politieke, sociale, economische en ruimtelijk-ecologische domein. Thema's als mensenrechteneducatie, duurzaamheid, financiële educatie, mediawijsheid en internationalisering maken in deze zienswijze weer wel onderdeel uit van burgerschapsvorming. Vanuit die optiek is maatschappelijke toerusting eerder een aspect van burgerschapsvorming, dan andersom. Hoewel daar zeker iets voor te zeggen is, sluiten we hier aan bij de zienswijze van het Platform Onderwijs2032: maatschappelijke vorming is een hoofddoel van het onderwijs. Naast burgerschapsvorming draagt ook de aandacht voor verschillende maatschappelijke thema's bij aan het bereiken van dat doel.

Burgerschap

Ook burgerschap heeft een structurele plek gekregen in het onderwijs. Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke opdracht in hun onderwijs aandacht te besteden aan burgerschap. Deze opdracht is als volgt geformuleerd in enkele onderwijswetten: *“Het onderwijs gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie en is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennis maken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten”*.

In de toelichting bij de wettelijke opdracht wordt de meeste nadruk gelegd op de sociaal-culturele en in mindere mate op de politiek-juridische dimensie van burgerschap. Bij de sociaal-culturele dimensie gaat het om vragen als bij welke gemeenschap men zich betrokken voelt, welke taal men spreekt en waar men zich thuis voelt. Bij de politiek-juridische dimensie gaat het om staatsburgerschap, waaronder rechten en plichten, stemrecht en nationaliteit (Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2010). Verder ligt de nadruk in de wetgeving sterk op 'actief burgerschap': het onderwijs heeft tot taak de bereidheid en het vermogen van leerlingen te stimuleren om onderdeel uit te maken van de gemeenschap en daaraan zelf ook een actieve bijdrage te leveren (vgl. Onderwijsraad, 2003). Het belang dat etnische en culturele groepen zich niet onttrekken aan deelname aan de samenleving wordt daarin onderstreept. Het benadrukken van sociaal-culturele aspecten van burgerschap, zoals participeren en het belang van sociale cohesie is in het beleid sinds de invoering in 2006 langzaam verschoven naar democratische aspecten zoals het versterken van fundamentele waarden van de westerse, open democratische samenleving. Zo beschrijft de Onderwijsraad in zijn laatste advies de inhoudelijke kern

van burgerschapsonderwijs als het leren functioneren in een democratische gemeenschap (Onderwijsraad 2012).

Nieuwelink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper en Ledoux (2016, p. 7) onderscheiden vier elementen aan burgerschap:

- componenten: kennis, vaardigheden, houdingen, reflecties en gedragingen;
- domeinen: het sociale, maatschappelijke en politieke domein;
- normativiteit: een gedeelde (morele) kern naast verschillende accenten en invullingen;
- contextafhankelijkheid: burgerschap krijgt vorm in specifieke contexten.

Op de wettelijke bepalingen na is de inhoud van het burgerschapsonderwijs niet vastgesteld. Scholen mogen zelf bepalen hoe ze invulling geven aan burgerschapsonderwijs. De Inspectie van het Onderwijs (2006) ziet toe op de naleving van de wet en onderscheidt vier aandachtspunten:

- sociale competenties: de school schenkt aandacht aan bevordering van sociale competenties;
- openheid naar de samenleving en de daarin aanwezige diversiteit: de school schenkt aandacht aan de samenleving en de diversiteit daarin, en bevordert deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving;
- basiswaarden en democratische rechtsstaat: de school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat;
- school als 'oefenplaats': de school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk.

De eerste twee aandachtspunten zijn geheel toegesneden op sociaal-cultureel burgerschap, terwijl de laatste twee aandachtspunten onderdelen kennen die eveneens aan politiek-juridisch burgerschap raken. In het geval van basiswaarden en de democratische rechtsstaat ligt de nadruk echter sterk op het handhaven van basiswaarden. De aandacht voor de democratische rechtsstaat wordt grotendeels in dit perspectief geplaatst, door te onderzoeken *in hoeverre het onderwijs 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* (Inspectie van het Onderwijs, 2006, p. 11). Voor de 'school als oefenplaats' geldt dat de school een leer- en werkomgeving moet bieden waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn. Scholen dienen de beginselen van burgerschap en integratie zelf in praktijk te brengen en leerlingen mogelijkheden te bieden om hiermee te oefenen. Het politiek-juridisch burgerschap, zoals het zich kandidaat stellen voor de leerlingenraad op school, vormt hiervan slechts een klein onderdeel. De meeste scholen richten hun aandacht op andere zaken die aan burgerschap gerelateerd zijn: (het handhaven van) goede omgangsvormen, protocollen om pesten tegen te gaan, het inschakelen van leerlingen als mediators bij conflicten, en dergelijke.

Ook het eindrapport van de *International Civic en Citizenship Education Study* (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer, & Isac, 2012) in Nederland gaat in op de verdeling van de aandacht tussen deze twee aspecten van burgerschap. Geconstateerd wordt dat hoewel er in het onderwijsbeleid aandacht is voor politiek-juridische aspecten van burgerschap – onder meer in de vorm van kerndoelen over politiek en democratie – het accent daarmee in ons land sterk ligt op het sociaal-cultureel burgerschap.

Bij een nadere concretisering van burgerschapsvorming lopen we aan tegen fundamentele vragen over welk soort samenleving we nastreven en welke rol deelnemers of burgers vervullen in die samenleving. Leenders, Veugeliers en De Kat (2008) bieden een bruikbaar kader om de visies op burgerschap te onderscheiden. Zij stellen vast dat er in het onderwijs steevast drie clusters opvoedingsdoelen voorkomen, gericht op aanpassing en disciplineren, op zelfstandigheid en kritische meningsvorming en op sociale betrokkenheid. Deze clusters blijken volgens een duidelijk patroon gerelateerd te worden aan drie typen burgerschap waarop men de vorming kan richten:

- aanpassingsgericht burgerschap, met een accent op aanpassing en sociale betrokkenheid;
- individualistisch burgerschap, met een accent op aanpassing en zelfstandigheid plus kritische meningsvorming;
- kritisch-democratisch burgerschap, met een accent op zelfstandigheid plus kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid.

7.2 Aandacht voor maatschappelijke vorming in het onderwijs

Over de aandacht voor maatschappelijke vorming in het onderwijs is weinig met zekerheid te zeggen. Het is immers een niet duidelijk af te bakenen functie van het onderwijs: inhoud en belang variëren naar tijd, plaats en sociale context. Over burgerschapsvorming en enkele andere maatschappelijke onderwerpen is meer informatie beschikbaar.

Burgerschapsvorming

De aandacht voor burgerschap in het onderwijs is de afgelopen jaren toegenomen. Het gaat dan vooral over beleid, onderzoek en de ondersteuning van schoolontwikkeling. De meeste po- en vo-scholen voldoen aan de minimumeisen die in de wet zijn vastgelegd, zo blijkt uit opeenvolgende onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs. Desalniettemin zijn er weinig vorderingen in de richting van een geëxpliciteerd curriculum, met concrete doelen en een daarop afgestemd aanbod. De Inspectie spreekt

op grond daarvan van een stagnatie van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs. Vrijwel alle scholen in het po en vo geven aan dat zij burgerschapsonderwijs belangrijk vinden. De meeste scholen hebben een basisaanbod in de vorm van activiteiten en projecten. Ze voldoen daarmee aan de huidige wettelijke ondergrens: zich inspannen om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Uit het onderwijsverslag over 2014 - 2015 (Inspectie van het Onderwijs, 2016) blijkt dat het evalueren van doelen een moeilijke opgave blijft voor scholen. Waar scholen wel zicht hebben op de ontwikkeling van leerlingen op aspecten van burgerschap, dan is dat vooral ten aanzien van sociale competenties. Maatschappelijke competenties worden nauwelijks inzichtelijk gemaakt. Daarbij gaat het om het vermogen om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de groepen waarin mensen leven. Opnieuw komt hieruit het beeld naar voren dat de politiek-juridische dimensie van burgerschap op de meeste scholen minder aandacht krijgt dan de sociaal-culturele. In het vo blijkt de maatschappelijke stage nog steeds te worden gecontinueerd door veel scholen, ondanks het wegvallen van de verplichting daartoe. De kans is echter aanwezig dat een toenemend aantal scholen de stage in de toekomst opheft als gevolg van het verschuiven van beleidsprioriteiten of personele wisselingen. De conclusies uit de opeenvolgende onderwijsverslagen worden nog eens bevestigd door het themarapport burgerschap en maatschappelijke stage (Inspectie van het onderwijs, 2017). Ook dit rapport concludeert dat scholen wel aandacht besteden aan burgerschap, maar dat dit over het algemeen weinig doelgericht gebeurt: de activiteiten vertonen weinig verband, er is geen planmatige aanpak, scholen formuleren niet wat ze leerlingen willen leren, en scholen hebben ook maar weinig zicht op wat leerlingen leren.

Uit internationaal onderzoek (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer, & Isac, 2012) blijkt dat in vergelijking met andere landen Nederlandse jongeren (in klas 2 van het vo) niet al te positief scoren op het gebied van burgerschap. De onderzoekers hebben op basis van de kennis die leerlingen hebben onderscheid gemaakt in drie beheersingsniveaus. Leerlingen met beheersingsniveau 1 zijn vertrouwd met de grote lijnen van burgerschap en kunnen doorgaans goed beoordelen wat redelijk en niet redelijk is in zaken die dichtbij hun eigen leefwereld staan. Zij geven blijk van een oppervlakkige, vaak mechanistisch aandoende kennis over het functioneren van politieke en maatschappelijke instituties. Leerlingen met beheersingsniveau 3 maken gebruik van kennis en inzicht om beleid en maatschappelijke verschijnselen te beoordelen en te rechtvaardigen. Deze leerlingen hebben een geïnformeerde en beredeneerde mening over het gevoerde beleid en de activiteiten die daaruit voortvloeien. In Nederland bevindt ongeveer 24% van de 14 jarige leerlingen zich op niveau 3. Ongeveer een op de vier leerlingen heeft daarmee een zeer goed begrip van politiek en maatschappelijk burgerschap en is toegeerst om actief invulling te geven aan zijn rol als burger. Nederland wijkt daarmee niet af van het internationaal gemiddelde, maar de afwijking ten opzichte van het Europees

gemiddelde is wel significant. Nederland steekt vooral schril af bij landen als Finland en Denemarken, waar tussen de 55% en 60% van de leerlingen op niveau 3 opereert. Een redelijk beheersingsniveau van burgerschapscompetenties wordt bij ongeveer een derde van de Nederlandse leerlingen gevonden (niveau 2). Ongeveer 43% van de Nederlandse leerlingen heeft een beheersing op niveau 1 of daaronder. Dit is (beduidend) meer dan in de ons omringende landen. Het percentage leerlingen dat het minimale beheersingsniveau in ons land niet haalt (15%) is eveneens hoog in vergelijking met veel andere Europese landen. Een en ander zou te maken kunnen hebben met het feit dat de onderzoekspopulatie (14- en 15-jarigen) in Nederland nog geen maatschappijleer heeft gehad en met de nog weinig planmatige aanpak van burgerschapsvorming. Deze *International Civics and Citizenship Study* (ICCS) wordt momenteel herhaald, in Nederland uitgevoerd door de UvA.

Overigens lijkt Nederlands onderzoek onder 11- tot 16-jarigen (Ledoux, Geijsel, Reumerman, & Ten Dam, 2011) een wat positiever beeld te geven. Zo blijkt dat jongeren gemiddeld genomen van mening zijn dat zij in redelijke mate burgerschapsvaardigheden bezitten. Wat betreft burgerschapshoudingen scoren de jongeren ook redelijk hoog. Omtrent de vragen over reflectie scoren de leerlingen aanzienlijk lager. Hierbij is hen gevraagd in welke mate zij over bepaalde vraagstukken nadenken, zoals gelijke rechten tussen mensen, mate van responsiviteit van de regering, mensen die het minder goed hebben en oplossing van conflicten. Helaas is een vergelijking met de ICCS-resultaten moeilijk te maken. Omdat een internationale vergelijking ontbreekt, is niet te zeggen of het positieve beeld ook overeenind blijft als we de resultaten vergelijken met andere landen.

Maatschappelijke onderwerpen

De aandacht voor de andere thema's die geschaard kunnen worden onder maatschappelijke vorming verschilt van school tot school. Dat geldt voor thema's als duurzaamheid, financiële educatie, internationalisering, gezondheid en mensenrechten. Zo blijkt bijvoorbeeld uit een rapport van Het Groene Brein (Heideveld, 2015) dat 4% van de po-scholen en 9% van de vo-scholen structureel aandacht heeft voor duurzaamheid. Het College voor de Rechten van de Mens constateert in het advies *Mensenrechten op school* (2015) dat er in het onderwijs weinig structurele aandacht is voor kinder- en mensenrechten. Aandacht voor mensenrechten op school is daarmee net als bij de andere maatschappelijke thema's afhankelijk van de inzet van enthousiaste docenten en van gastlessen of lespakketten die door maatschappelijke organisaties worden ontwikkeld. Seksuele diversiteit is in 2012 ingevoegd in de bestaande kerndoelen. Dit naar aanleiding van meerdere debatten en moties in de Tweede Kamer. Ook onderzoek van onder meer het SCP (Keuzenkamp, 2012; Kuyper, 2015) zijn aanleiding geweest om scholen op dwingendere wijze aan te sporen aandacht te geven aan diversiteit waaronder seksuele diversiteit.

7.3 Actuele ontwikkelingen

Ontwikkelingen in onderwijsbeleid: Onderwijs2032/Curriculum.nu

In het advies van het Platform Onderwijs2032 (2016) krijgen maatschappelijke vorming, persoonsvorming en burgerschap een stevigere positie in de kern van het onderwijs dan nu het geval is. Het platform vindt dat alle scholen de taak hebben om leerlingen te leren hoe een democratie werkt, wat daarin de spelregels zijn en welke normen en waarden een rol spelen. Dat is belangrijk in een samenleving met veel verschillende (religieuze) opvattingen en culturen. Het platform beschouwt de school als een belangrijke oefenplaats om burgerschapsvaardigheden in de praktijk te brengen, zoals samen leven en werken, met spelregels omgaan, een eigen mening vormen en de mening van anderen respecteren. Daarbij ontdekken leerlingen hun eigen positie in de samenleving en komen ze erachter hoe ze zelf een bijdrage kunnen leveren aan die samenleving. Het platform verwacht dat leerlingen zich op school ontwikkelen tot verantwoordelijke wereldburgers. Het platform beschrijft vier centrale aspecten van burgerschapsonderwijs:

- *Werking en belang van de democratische rechtsstaat*
Leerlingen leren hoe het politieke bestel in Nederland eruit ziet, wat er zoal in de Grondwet staat en welke democratische kernwaarden we kennen (gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid, vrijheid van meningsuiting). Ook is het belangrijk dat leerlingen het belang van de democratische rechtsstaat inzien en leren hoe ze die in stand kunnen houden.
- *Betekenis van mensenrechten en kinderrechten voor het dagelijkse (samen)leven*
Leerlingen leren wat de mensenrechten zijn en hoe ze werken. Ook leren ze dat deze rechten overal en voor iedereen gelden.
- *Sociale vaardigheden en omgangsvormen*
Leerlingen leren respectvol om te gaan met mensen met verschillende achtergronden en opvattingen. Ze zijn in staat met hen in gesprek te gaan en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen keuzes en relaties met anderen. Ze leren conflicten op te lossen door anderen in hun waarde te laten en zonder geweld te gebruiken.
- *Maatschappelijke verantwoordelijkheid*
Leerlingen leren hoe ze op verschillende niveaus kunnen deelnemen aan de maatschappij: op school, in de wijk, in hun gemeente, in de regio, in het land en internationaal. Ook krijgen ze inzicht in de spanning die er kan bestaan tussen hun eigen belang en het algemeen belang.

Het advies heeft nog geen directe gevolgen gehad voor het curriculum. Maatschappelijke organisaties en vakverenigingen spreken zich al wel uit over het belang en de inhoud van burgerschapsonderwijs. Ook in de Tweede Kamer is gesproken over de plek van burgerschap in het advies. In dat debat is aan de ene kant de roep om gedeelde (Nederlandse) waarden herkenbaar, en aan de andere kant de nadruk op het behoud van de diversiteit in het Nederlandse onderwijs.

Ontwikkelingen in onderwijsbeleid: recente voorstellen staatssecretaris Dekker

Naar aanleiding van het eerdergenoemde themarapport van de Inspectie van het onderwijs heeft het kabinet een aantal voorstellen gedaan om het burgerschapsonderwijs te versterken. Het kabinet wil werk maken van een prominentere plek van burgerschap in het curriculum, in lijn met het advies van het Platform Onderwijs2032. De formulering van nieuwe inhoudelijke onderwijsdoelen voor burgerschap moet leraren houvast bieden bij het lesgeven. Daarbij wil het kabinet de wettelijke burgerschapsopdracht verhelderen.

Het kabinet volgt het advies van de inspectie om in een aanscherping van het wettelijk kader drie elementen terug te laten komen: de basiswaarden van de Nederlandse democratische rechtsstaat, een concretisering van de domeinen die in het burgerschapsonderwijs een plek moeten krijgen en aspecten van kwaliteitszorg. De principes van de democratische rechtsstaat, zoals bijvoorbeeld vastgelegd in de Nederlandse Grondwet, moeten centraal komen te staan. Gedeelde waarden en een gedeelde nationale identiteit vormen volgens het kabinet de kern van burgerschap in het funderend onderwijs, waaraan scholen moeten bijdragen. Het kabinet wil in de wet duidelijk vastleggen dat dit de ondergrens vormt waar scholen zich minimaal op moeten richten in hun onderwijs en in de schoolcultuur. De burgerschapsopdracht zou duidelijk moeten maken dat de school een oefenplaats is voor het omgaan met deze waarden. Scholen kunnen daarnaast aanvullende doelen nastreven en eigen accenten leggen, passend bij het karakter van de school, de leerlingenpopulatie en de lokale situatie.

Ontwikkelingen in onderwijsbeleid: sociale veiligheid

Met ingang van 1 augustus 2015 hebben scholen een wettelijke zorgplicht voor de sociale veiligheid en het welbevinden van leerlingen. Scholen dienen de sociale veiligheid te monitoren en op basis van de uitkomst daarvan beleid te voeren. De relatie tussen burgerschapsonderwijs en sociale veiligheid is tweeledig. Enerzijds kunnen aspecten van burgerschapsonderwijs, zoals respectvolle omgangsvormen, omgaan met en acceptatie van verschillen, conflicthantering en een open klassenklimaat van belang zijn in het realiseren van sociale veiligheid. In die zin is burgerschapsonderwijs belangrijk om onveiligheid te voorkomen. Anderzijds is sociale veiligheid een voorwaarde voor het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden en houdingen zoals het aangaan van dialoog, discussie en debat, het uiten van opvattingen, het ontwikkelen van identiteit.

Beleid en monitoring zijn op negen van de tien scholen op orde (Inspectie van het Onderwijs, 2016) waarmee aan een belangrijke voorwaarde voor een veilig klimaat is voldaan. Wat telt is de werkelijke (ervaren) veiligheid. Uit dit onderwijsverslag blijkt ook dat gemiddeld 6% van de leerlingen in het primair onderwijs zich onveilig voelt, in het

voortgezet onderwijs 11% en in het mbo maar liefst 24%. In elke klas heeft gemiddeld één tot drie van de leerlingen te maken met pesten. 6% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zegt te zijn gepest vanwege afkomst, huidskleur, geloof of seksuele voorkeur. Ook voelt 6% zich gediscrimineerd. Zo'n 13% van de leerlingen is geschopt of geslagen. In het primair onderwijs geldt dit voor een kwart van de leerlingen. Hier is ruim 20% soms bang voor andere kinderen op school. Deze angst is van invloed op hoe goed kinderen kunnen leren en hoe ze zich voelen en kunnen ontwikkelen.

Voor de zogenaamde LHBT-leerlingen (lesbisch, homoseksueel, biseksueel of transgender) is bovendien geconstateerd dat zij zich vaak niet geaccepteerd en onveilig voelen en bang zijn om voor hun geaardheid uit te komen. Een deel daarvan is depressief en heeft in enkele gevallen zelfmoordneigingen (SCP, 2015).

Ontwikkelingen in beleid: Reference Framework of Competences for Democratic Culture

In april 2016 hebben de ministers van onderwijs van de Raad van Europa een verklaring (Council of Europe, 2016b) aangenomen waarin zij zeggen het effect van onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie te willen vergroten door de status van dit onderwijs in de lidstaten op alle onderwijsniveaus te versterken. Daarbij verwijzen ze naar en steunen ze op het *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2016a). Daar kunnen lidstaten gebruik van maken, met name als ze bezig zijn met de herziening van hun curricula. Het document beschrijft een raamwerk dat is opgebouwd uit waarden, attitudes, vaardigheden en kennisgebieden. Het raamwerk gebruikt het concept *democratische cultuur* in plaats van het concept democratie, om te benadrukken dat democratische instituties en wetten alleen kunnen bestaan in een cultuur die gebaseerd is op democratische waarden, attitudes en praktijken.

Ontwikkelingen in de samenleving: de roep om gedeelde waarden

In discussies over maatschappelijke vorming en/of burgerschapsonderwijs gaat het ook vrijwel altijd over waarden en de vraag of er gemeenschappelijke, Nederlandse, basis-, westerse of consensuswaarden bestaan. SLO heeft hierover een verkenning uitgevoerd in opdracht van het ministerie van SZW en in samenwerking met de Universiteit voor Humanistiek (Stolk, Veugelers, & Bron, 2015, p. 7). Daarin wordt geconstateerd dat de waarden van de school op de eerste plaats invulling krijgen vanuit de overheid, die als vertegenwoordiger van de maatschappij de basiswaarden van de Nederlandse samenleving benoemt. Maar, zo stellen de auteurs, het is niet zo dat de overheid kan voorschrijven welke waarden leraren bij leerlingen moeten ontwikkelen. Vanwege de vrijheid van scholen wilde de overheid tot op heden scholen ook niet voorschrijven welke waarden de leerlingen moeten kennen (Bron & Thijs, 2011). Zij zag er slechts op toe dat

de school aandacht besteedt aan de basiswaarden. In een kamerbrief (Kamerstukken II 2016/17, 34550, 125) wordt gebroken met die lijn. De brief vermeldt dat het uitgangspunt voor burgerschapsonderwijs ligt in de basiswaarden van de democratische rechtsstaat die ons verbinden, zoals gelijkwaardigheid, de vrijheid van geloof en meningsuiting en het recht op zelfbeschikking. Daarnaast is er ruimte voor een school om zelf waarden te kiezen. De waarden die voor een school van belang zijn, worden ook ingegeven door de levensbeschouwelijke en/of pedagogische identiteit van de school. De mate waarin deze tot uitdrukking komt, hangt bijvoorbeeld af van het aantal leraren en leerlingen dat expliciet achter de identiteit staat. De derde factor die medebepalend is voor schoolspecifieke waarden zijn de participanten. Uiteindelijk bepalen de leraren, schoolleiders, leerlingen en ouders welke waarden specifiek op hun school van toepassing zijn en welke actief worden uitgedragen.

De school is dan ook niet neutraal in deze waardenontwikkeling, zij probeert de persoonlijke waardenontwikkeling van leerlingen te beïnvloeden (Veugelers, 2003). De school is daarbij beslist niet de enige speler: het gezin, de media, de *peer group* etc. spelen een zeker zo grote rol (Elchardus, Kavadias, & Siongers 1999; Pauw, 2013a). Maar wie bepaalt wat de gemeenschappelijke waarden zijn? Stolk, Veugelers en Bron (2015, p. 9) beargumenteren dat het bij gemeenschappelijke waarden om *intersubjectief gedeelde waarden* gaat. *“Intersubjectief houdt het midden tussen objectief en subjectief. In het denken over morele educatie en in de ethiek is er discussie over de vraag of er objectieve of universele waarden zijn, die altijd en overal gelden. Waarden worden door sommige groepen gepresenteerd als universele waarden die voor iedereen gelden. Volgens veel wetenschappers is er echter geen wetenschappelijke basis voor een dergelijke fundamentele waardenpositie en zijn waarden een uitdrukking van maatschappelijke verhoudingen.”*

In de kerndoelen voor het po wordt gesproken over de algemeen aanvaarde waarden (Ministerie van OCW, 2006). We kunnen van mening verschillen over de prioritering van deze waarden en ook extra waarden koesteren, maar de intersubjectief gedeelde waarden zijn de *non-negotiables* in een samenleving. Er zijn daarom wel waarden waarover momenteel in Nederland enige consensus bestaat en die als gemeenschappelijk beschouwd kunnen worden. Het betreft (Stolk et al., 2015, p. 12):

- vrijheidswaarden: vrijheid, autonomie, privacy, lichamelijke integriteit;
- gelijkheidswaarden: gelijkwaardigheid, menselijke waardigheid, diversiteit, verdraagzaamheid, rechtvaardigheid;
- solidariteitswaarden: participatie, verantwoordelijkheid, empathie, integriteit, gehoorzaamheid.

Ontwikkelingen in de samenleving: omgaan met controversiële opvattingen

De spanning in de wereld en dan met name in het Midden-Oosten, inclusief de vluchtelingenproblematiek die hiervan het gevolg is, en het daarmee samenhangende integratievraagstuk komt ook de school en het klaslokaal binnen. Religieuze conflicten tussen christenen en moslims of conflicten tussen islamitische stromingen en landen, Israël en de Palestijnse kwestie, het onafhankelijkheidsstreven van Koerden, de spanningen tussen Turkije en Armenië, aanslagen gepleegd in Europa, racistisch gemotiveerd geweld in de VS. Stuk voor stuk voorbeelden uit de actualiteit die op school naar voren kunnen komen als gevolg van nieuwsberichten of bij de behandeling van bepaalde onderwerpen. Leraren ervaren bovendien dat sommige jongeren zich niet kunnen identificeren met de Nederlandse samenleving, waaronder het onderwijs, en zich daarom afkeren van deze samenleving. De SCP-publicatie *Werelden van verschil* (Huijink, Dagevos, Gijsberts, & Andriessen, 2015) beschrijft hoe groepen jongeren zich van de samenleving vervreemden en zich richten op samenlevingen elders, en hun toevlucht zoeken tot andere media waarin een andere kijk op de werkelijkheid wordt gepresenteerd. Een journalistiek verslag van Margalith Kleijwegt (2016) illustreert het beeld van dergelijke jongeren in het beroepsonderwijs van de grote steden.

Een deel van de leraren heeft moeite met het aan de orde stellen van onderwerpen die aanleiding kunnen zijn tot felle reacties en discussies. Onderzoek van de Radboud Universiteit (Sijbers, Elfering, Lubbers, Scheepers, & Wolders, 2015) toont aan dat één op de vijf leraren hier moeite mee heeft. Een klein deel daarvan gaat bepaalde onderwerpen zelfs geheel uit de weg. Leraren voelen zich inhoudelijk niet altijd toegerust maar veelal spitst het zich toe op handelingsverlegenheid in het voeren van gesprekken over gevoelige onderwerpen en een gebrek aan didactisch repertoire. Inmiddels is een aanbod aan het ontstaan van handleidingen en trainingen om leraren te bekwamen in het voeren van Socratische gesprekken en het toepassen van dialoog. Voor de initiële opleidingen is een handreiking beschikbaar voor het ontwikkelen en toepassen van dialoogvaardigheden in het primair en voortgezet onderwijs (Van Pomeran, de Graaf, Bron, & Pattipilohy, 2016).

7.4 Curriculaire uitdagingen

Behoeften en wensen van de samenleving, hoe legitiem ook, zetten het curriculum onder druk. De beschikbare lestijd is beperkt, terwijl bovendien het gevaar van versnippering en gebrek aan samenhang in het onderwijsaanbod dreigt. Hoe kan de school vanuit de eigen identiteit en verantwoordelijkheid inspelen op maatschappelijke claims? Daarvoor is het noodzakelijk dat zorgvuldig wordt afgewogen welke vragen vanuit een veranderende

pluriforme samenleving een antwoord behoeven en kunnen krijgen binnen het lesprogramma. Daarbij moet worden bepaald wat landelijk moet worden vastgelegd en wat aan de school moet worden overgelaten, zodat rekening gehouden kan worden met de context en cultuur van de school, de leerlingenpopulatie, de ouders en de haalbaarheid. In deze paragraaf worden enkele curriculaire uitdagingen beschreven die betrekking hebben op maatschappelijke vorming.

Het omschrijven en afbakenen van maatschappelijke vorming/ burgerschapsvorming

Wat onder burgerschap verstaan wordt, is niet duidelijk. Door de tijd heen zijn elementen toegevoegd, maar ook afgevallen, al naar gelang de ontwikkelingen in de samenleving. Tegelijkertijd is het wel mogelijk om op basis van de literatuur tot overeenstemming te komen over de kern van burgerschap. Wildschut en Nieuwelink (2016) doen een voorzet en schrijven dat burgerschap betrekking heeft op het lidmaatschap van een samenleving of gemeenschap die gebaseerd is op het uitgangspunt van gelijkwaardigheid van de leden onderling ten opzichte van elkaar en gedeelde verantwoordelijkheid van de leden ten opzichte van de lotgevallen van de samenleving of gemeenschap waartoe zij behoren. De vier domeinen waarop burgerschap zich volgens hen afspeelt (het politieke, sociale, economische en het ruimtelijk-ecologische) laten zien waar burgerschapsvorming over gaat, maar ook waar het raakvlakken heeft met verschillende schoolvakken. Het is een curriculaire uitdaging om maatschappelijke vorming nader af te bakenen en af te wegen welke maatschappelijke thema's een plek moeten krijgen. Daarbij zijn verschillen tussen scholen onvermijdelijk. Tegelijkertijd blijft een periodieke herijking van de inhoud van het domein maatschappelijke vorming nodig, omdat de maatschappelijke en politieke wensen juist op dit gebied veelvuldig veranderen.

Het formuleren van minimumeisen op het gebied van burgerschap

Het formuleren van een minimum aan burgerschapsdoelen kan scholen houvast bieden. Het formuleren van minimumuitkomsten kan de geconstateerde stagnatie in het burgerschapsonderwijs wellicht verhelpen en is een manier om verschillen in de uitwerking van en aandacht voor burgerschap in het onderwijs te bestrijden. Dit minimum aan burgerschapsdoelen is een basis, waaraan scholen hun specifieke invulling van burgerschap kunnen toevoegen. Voorkomen moet worden dat scholen het minimum als maximum gaan zien. Het is een uitdaging om een acceptabele mate van detaillering te vinden in het formuleren van eisen. Gezien de diversiteit aan contexten en identiteiten van scholen moet ruimte behouden blijven voor maatwerk. Indien de overheid een specifieke vorm van burgerschap zou voorschrijven of zich te veel met attitudevorming bemoeit, kan dat schuren met de vrijheid van onderwijs. Eindhoven et al. (2016) benadrukken dat het van belang is aan te geven waar burgerschapsonderwijs over *contested* waarden

gaat, terwijl ook gemeenschappelijke waarden expliciet gemaakt zouden kunnen worden. De uitdaging is om de consensus te vinden over een minimale, maar voldoende duidelijke invulling van burgerschapsonderwijs.

In de discussies over burgerschap zijn verschillende interpretaties van burgerschap te onderscheiden: aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch democratisch burgerschap. Het illustratief uitwerken van de drie varianten kan een manier zijn om duidelijker te zijn over wat van scholen verwacht mag worden en toch tegemoet te komen aan het streven van scholen naar een eigen, identiteitsgerelateerde invulling.

Nationaal burgerschap of wereldburgerschap

Burgerschap richt zich op het onderdeel zijn van een gemeenschap. Dat kan op verschillende schaalniveaus zoals klas, school, stad, land, Europa en de wereld. Per niveau kan gedacht worden aan betrokkenheid bij, participatie in en/of bijdragen aan. Er is ook een meer fundamenteel verschil tussen de schaalniveaus. Een keuze tussen wereldburgerschap en nationaal burgerschap heeft grote inhoudelijke gevolgen: er bestaan vele varianten van wereldburgerschap, variërend van een door economische motieven gedreven variant gericht op het versterken van een globaliserende economie (internationale werkcontexten, internationale handel) tot een op mensenrechten gerichte variant waarbij solidariteit met alle mensen in deze wereld centraal staat. Bij nationaal burgerschap wordt de reikwijdte van het burgerschap beperkt: het gaat dan om de burgers van Nederland en de rechten en plichten die zij hebben (ten opzichte van elkaar of de overheid). De kritiek hierop is dat inwoners die geen staatsburger van Nederland zijn worden buitengesloten.

Inbedding in het curriculum

Uit de dialoofase van Onderwijs2032 blijkt dat er geen overeenstemming is over de vraag of burgerschap een apart vak moet zijn. Internationale vergelijkingen laten zien dat deze vraag in veel meer landen (en tijden) speelt. Wie de nadruk legt op attitudevorming zal vaak voorstander zijn van een vakoverstijgend thema en niet van een apart vak. Wie belang hecht aan bepaalde kennisinhouden die ten grondslag liggen aan burgerschap zal sneller een apart vak bepleiten. Overigens kan het ook allebei (apart vak en cross-curriculair), waarbij kennis en specifieke vaardigheden tot één of meer vakken gerekend zouden kunnen worden, terwijl houdingen en (andere) vaardigheden ook schoolbreed aandacht moeten hebben. Dus ook de school (en de schoolomgeving) worden beschouwd als een oefenplaats voor burgerschap (leerlingenraden, maatschappelijke stage).

Verschillen tussen vmbo en vwo

Het onderzoek *Becoming a democratic citizen* (Nieuwelink, 2016) laat zien dat vmbo- en vwo-leerlingen in de tweede klas van het voortgezet onderwijs in hun dagelijks leven weinig kans krijgen om positieve ervaringen op te doen met democratie. Dat geldt ook op school: de meeste besluiten worden door schoolleiders en docenten genomen. Daarbij worden soms de standpunten van leerlingen meegenomen. Als leerlingen al samen besluiten mogen nemen, dan gebeurt dat door te stemmen. Er wordt bijna nooit langdurig overlegd om consensus te bereiken. Uit het onderzoek van Nieuwelink komt naar voren dat de politieke en maatschappelijke betrokkenheid van vwo-leerlingen toeneemt naarmate zij ouder worden en dat zij hier op school in redelijke mate toe worden aangezet. Vmbo-leerlingen zijn minder gericht op politieke participatie. Een rechtvaardige wereld willen zij vooral creëren door netjes met anderen om te gaan en door ervoor te zorgen dat niemand gepest wordt. Op school is er volgens hen relatief weinig aandacht voor politiek, democratie en maatschappelijke vraagstukken. Tegelijkertijd weten vmbo-leerlingen hun complexere denkbeelden over democratische besluitvorming beter te behouden dan vwo'ers die vooral het meeste-stemmen- gelden-principe aanhangen. Vmbo-leerlingen zijn meer consensus zoekend: rekening houden met opvattingen van anderen.

In de tweede klas zijn er al verschillen tussen vmbo en vwo als het gaat om mogelijkheden om positieve ervaringen op te doen met democratie. In de vierde klas zijn die verschillen pregnanter: met name vwo-leerlingen krijgen die kans. Deze jongeren vinden dat docenten van vakken als geschiedenis en maatschappijleer hen regelmatig aanmoedigen om te discussiëren over alledaagse activiteiten in de school. De vmbo'ers vertellen dat er in hun klassen veel minder ruimte is om over dergelijke onderwerpen te spreken. Vergelijkbare resultaten worden gevonden als het gaat om praten over de politiek. Met name in de vierde klas worden vwo-leerlingen aangemoedigd om over sociale vraagstukken en de politiek te praten. Vmbo'ers geven echter aan dat zij in de les nauwelijks over politiek spreken. Scholen in het vmbo lijken in mindere mate in staat hun leerlingen mogelijkheden te bieden om positieve ervaringen met politiek op te doen. Hoewel het om een kwalitatief onderzoek onder een beperkt aantal leerlingen gaat, kunnen uit dit onderzoek twee curriculaire uitdagingen worden gedestilleerd: hoe kunnen we vmbo-leerlingen meer positieve ervaringen met politiek en democratie laten opdoen en hoe kan het (vwo-) curriculum bijdragen aan een rijker beeld van democratie dan 'meeste stemmen gelden'.

Toetsing

Kan en moet burgerschapsvorming getoetst, beoordeeld of gemeten worden? En zo ja, hoe dan? Dat is ook afhankelijk van de invulling van maatschappelijke vorming waaronder burgerschap. De verschillen van mening over toetsing zijn vaak net zo groot als de verschillen van mening over de inhoud van burgerschap. Hierbij speelt mee dat wat niet

getoetst wordt in de school vaak ook letterlijk niet meetelt. Het Platform Onderwijs2032 pleit er mede daarom voor, dat naast meetbare ook merkbare kwaliteiten moeten worden gewaardeerd. Het platform ziet het als een opdracht aan scholen om te bepalen hoe ze de ontwikkeling van leerlingen ook op dit terrein in kaart brengen.

Leerbaarheid

Een vraag die zich bij burgerschapsonderwijs voordoet is die van de invloed van de school op de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen. De kennis over de effectiviteit van burgerschapsprogramma's is gering en bij het waarnemen van een ontwikkeling van burgerschapscompetenties bij leerlingen is de invloed van de school hierop beperkt (Dijkstra, 2012). Onderzoek heeft aangetoond dat twee aspecten van het onderwijs invloed hebben op het versterken van burgerschapscompetenties van leerlingen: een open pedagogisch klimaat en het curriculum (Geboers, 2013). Bij een open pedagogisch klimaat gaat het om positieve relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leraren. Daarbij moet gedacht worden aan inspraak, meningsuiting, gezamenlijke besluitvorming, verschillende meningen toestaan, discussie en dialoog. Bij curriculum moet gedacht worden aan een onderwijsaanbod dat zich richt op maatschappelijke onderwerpen, politiek en actualiteiten.

Referenties

Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53, 123-136.

Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2010). *Actief burgerschap: Een handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.

College voor de rechten van de mens (2015) *Mensenrechten op school*. Utrecht: College voor de rechten van de mens.

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

Council of Europe (2016b). *Final Declaration of the 25th Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education*.

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

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

Eidhof, B., Dam, G. ten, Dijkstra, A.B., & Werfhorst, H. van de (2016). Consensus versus contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2). DOI: 10.1177/17461979156226084.

Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (1999). *Instroom of School? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen*. *Mens & Maatschappij*, 74(3), 250-268.

Heideveld, A. (2015) (red.). *Rapportage onderzoek duurzaam onderwijs*. Het Groene Brein.
Hooghoff, H. (2011). *Tot nut van 't algemeen: Over onderwijs en maatschappelijke verantwoordelijkheid*. Enschede: SLO.

Huijink, W., Dagevos, Gijsberts, M., & Andriessen, I. (red.) (2015). *Werelden van verschil*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

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

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

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014-2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
Keuzenkamp, S. (red.) (2012) *Niet te ver uit de kast: Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland*. Den Haag: SCP.

Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van OCW.

Kuyper, L. (2015). *Jongeren en seksuele oriëntatie: ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele en heteroseksuele jongeren*. Den Haag: SCP.

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

Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008). Teachers views on citizenship in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38, 155-170.

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

Ministerie van OCW (2006) *Kerdoelen voor het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a democratic citizen: A study among adolescents in different educational tracks*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: Wat vermag de basisschool?* Universiteit Utrecht.
- Platform Onderwijs2032 (2015). *Platformvergadering #4 – maatschappelijke toerusting*. Den Haag: Platform Onderwijs2032. Verkregen van <http://onsonderwijs2032.nl/platformvergadering-4-maatschappelijke-toerusting/>
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Pomeren, E. van, Graaff, D. de, Bron, J., & Pattipilohy, K. *Dialogoog als burgerschapsinstrument: Methodiekbeschrijving voor (toekomstige) leraren in het po*. Enschede: SLO.
- Sijbers, R., Elfering, S., Lubbers, M., Scheepers, P., & Wolders, M. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Stolk, V., Veugelers, W., & Bron, J. (2015). *Op zoek naar gedeelde waarden: Handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen*. Enschede: SLO.
- Thijs, S., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Veugelers, W. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs: Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek. Oratie Universiteit voor Humanistiek.
- Visser, S. (2015). *We hebben helderheid nodig*. Interview met Sander Dekker over Onderwijs2032. *CRRCLM*, 2015-1, 4-7.

Wildschut, A., & Nieuwelink H. (2016). *Definitie van burgerschap: interne notitie*.
Amsterdam: Lectoraat didactiek van de maatschappijvakken, Kenniscentrum Onderwijs
en Opvoeding Hogeschool van Amsterdam.

