

Bezield burgerschap in het voortgezet onderwijs

Hoe geef je handen en voeten aan burgerschapsonderwijs?



Johannes de Geus
Stytia de Leeuw
Cansu Özçelik
Suzanne Rhee
Anne Bert Dijkstra

Bezield burgerschap in het voortgezet onderwijs

Hoe geef je handen en voeten aan burgerschapsonderwijs?

Johannes de Geus
Stytia de Leeuw
Cansu Özçelik
Suzanne Rhee
Anne Bert Dijkstra

COLOFON

Auteurs

Johannes de Geus,
Stytia de Leeuw,
Cansu Özçelik,
Suzanne Rhee
en Anne Bert Dijkstra

Eindredactie

Lutje Niemantsverdriet

Vormgeving

Rens Putman

Foto's

Shutterstock

Druk

Printforce

Eerste druk, 2025

Artikelnummer: U1660

© 2025 CED-Groep, Rotterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

INHOUD

Voorwoord	5	
Inleiding	8	
1	Rationale en samenhang	11
1.1	Vier onderwerpen	11
1.2	Subvragen	13
2	Input van de scholen	17
2.1	De schoolpopulatie	17
2.1.1	Over wie hebben we het?	17
2.1.2	Hoe is de relatie van de school met de ouders of opvoeders?	18
2.1.3	Wie zijn de docenten en begeleiders?	19
2.1.4	Hoe werken deze actoren de burgerschapsopdracht uit?	21
2.2	De leerdoelen	23
2.2.1	Wat is belangrijk voor het vaststellen van de leerdoelen van het burgerschapsonderwijs?	23
2.2.2	Welke stappen zijn nodig om de leerdoelen in een doorgaande lijn samenhangend en doelgericht vorm te geven?	24
2.2.3	Welke (digitale) hulpmiddelen (kalenders, matrixen, Catwise) zijn in te zetten?	25
2.2.4	In hoeverre is er zicht op de realisering van de leerdoelen?	27
2.2.5	Hoe stemmen de scholen burgerschapsonderwijs af op de gestelde eisen van de overheid en de leerbehoeften van de leerlingen?	28
2.3	Het burgerschapscurriculum	30
2.3.1	De ontwikkeling en invulling van het burgerschapsonderwijs: wat is daarvoor nodig?	30
2.3.2	Welke vragen worden gesteld en welke afwegingen maken de scholen?	32
2.3.3	Hoe wordt de visie van de school concreet gemaakt in het geplande curriculum?	33
2.3.4	De doorlopende leerlijn, wat is de aanpak van de scholen?	34
2.3.5	Hoe zijn scholen bezig met de realisatie van het curriculum?	36
2.3.6	Een uitgewerkte opzet van een AI-traject	39
2.4	Het schoolklimaat	42
2.4.1	Hoe is veiligheid in de praktijk van de school merkbaar?	42
2.4.2	Welke voorbeelden van leerlingenparticipatie zien we in de praktijk?	44
2.4.3	De rol van relatie en verbinding	45
2.4.4	Wat is de rol van de schoolleiding?	47
2.4.5	Hoe ontwikkel je een professionele schoolcultuur?	48
2.4.6	Op welke manier worden ouders en de omgeving van de school betrokken bij het onderwijs over burgerschap?	50
3	Hoe verder?	53
3.1	Duiding	53
3.2	Leerlingenpopulatie	55
3.3	Leerdoelen	56
3.4	Curriculum	58
3.5	Schoolklimaat	59
3.6	Randvoorwaarden	60

4	Aanbevelingen	65
	Dankwoord	69
	Over de auteurs	70
	Meer lezen?	71

VOORWOORD

Jongeren verantwoordelijk voor de toekomst: actief burgerschap

De onderwijsvernieuwers Jan Ligthart, Theo Thijssen en Rommert Casimir hadden bij de oprichting van het eerste Nederlandse Lyceum in 1909 een inspirerend mensbeeld voor ogen: niet bij kennis alleen zal de mens leven! Het ging hen voor dit nieuwerwetse lyceum om 'den heelen mensch'. Rector Casimir schreef graag over de gelijkwaardigheid van leerling en docent en over het respecteren van de ander, ook al is die ander écht anders. Enkele citaten laten zien dat hij al in de twintigste eeuw een pleitbezorger was van onderwijs en opvoeding in wat wij nu 'goed burgerschap' zouden noemen: 'Men moet met kinderen omgaan zoals men met mensen omgaat.'¹; 'Wil men kinderen tot zelfstandigheid opvoeden, dan moet men hen allereerst vertrouwen schenken.'² En: Opvoeding is erop gericht dat mensen leren omgaan met de verschillen die hen van anderen scheiden, zonder die ander zijn waarde te ontzeggen.'³

In de geest van Casimir vinden wij het als steunfonds van belang dat jongeren, net als anderen, verantwoordelijkheid nemen voor de samenleving en actief betrokken zijn bij zaken die hen betreffen, nu en in de toekomst: Actief burgerschap van jongeren. Dat is wat wij voorstaan.

Anno 2025 blijkt bevordering van burgerschap voor veel vo-scholen nog lastig. Tegelijk kunnen leerlingen en docenten niet om de vele maatschappelijke vragen heen die op hun bordje liggen. In 2022 hebben wij daarom aan Stichting CED-Groep gevraagd om heel gericht drie representatieve vo-scholen te ondersteunen bij de realisatie van bevordering van burgerschap in gedragen beleidsplannen en concrete implementatie. De uitkomsten hiervan stonden centraal in een Burgerschapsdag te Amsterdam op 24 mei 2024. Daarna kwam het idee om de kring van scholen iets groter te maken en do's en don'ts zichtbaar te maken in een overzichtelijke publicatie voor scholen in het voortgezet onderwijs. Het resultaat ligt voor u. Deze uitgave geeft vo-scholen stof ter overweging en, zo hopen we, inspirerende ideeën die kunnen helpen om vorm te geven aan relevant en aantrekkelijk burgerschapsonderwijs, dat jongeren én docenten uitdaagt hun rol te pakken. En in de geest van Casimir onderwijs op basis van wederzijds vertrouwen: 'zoals men met mensen omgaat'!

Stichting Steunfonds Nederlands Lyceum
Huib Bartels, voorzitter

¹ Casimir, R. (1928). *Over de omgang met kinderen*. Groningen: Wolters- Noordhoff.

² Casimir, R. (1939). *De kunst van het opvoeden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

³ Casimir, R. (1950). *Mens en opvoeding*. Groningen: J.B. Wolters.

Een prachtig cadeau

Burgerschapsvorming is een prachtig cadeau aan het onderwijs. Een kans om leerlingen méér mee te geven dan examen kennis en -vaardigheden alleen. Als school krijg je de ruimte om ze iets van grote waarde mee te geven: wat jij belangrijk vindt voor hun vorming als mens. En het mooie is: de regering ondersteunt dat door burgerschap tot basisvaardigheid te benoemen.

Burgerschap is ook een pittig cadeau. Je moet er zelf mee aan de slag: Wat willen we onze leerlingen écht bijbrengen? Wat past bij wie wij zijn als school, bij onze identiteit, bij onze visie op mens en maatschappij? Dat vraagt om gesprekken. Met elkaar als team, en ook met leerlingen en ouders. En hoe ga je dat dan vormgeven? En weet je vervolgens of het ook werkt? Op CSG De Goudse Waarden zijn we gestart bij de kern: onze christelijke identiteit, onze waarden en onze speerpunten. In samenwerking met de CED-Groep ontdekten we dat we elk kind zicht wilden geven op zijn of haar eigen ontwikkeling als burger – als mens-in-wording. Die keuze gaf ons de juiste richting én energie.

Dit boekje nodigt je uit om niet te blijven stilstaan bij voorschriften, maar om terug te gaan naar de essentie van burgerschapsvorming: leerlingen helpen te groeien tot wie ze bedoeld zijn. Tot mensen die hun plek vinden in democratie en samenleving – én er op een waardevolle manier aan bijdragen.

En dan blijkt burgerschap inderdaad een cadeau. Een cadeau dat we als scholen bezielt ter hand nemen en dat leerlingen – als we dat goed doen – bezieling brengt om mee te doen, in hun eigen leven en in onze democratie.

Peter van Dijk

Voorzitter CvB van CSG De Goudse Waarden.

Handvatten om aan te grijpen

Onderwijs geven in goed burgerschap is even belangrijk als lastig. Ook al staat burgerschap al jaren in de wet en op de agenda van besturen en directies, toch vinden veel vo-scholen het ingewikkeld om een eigen pakket van leerdoelen en een curriculum in te richten. Sommige scholen hebben gewacht op het verschijnen van de kerndoelen burgerschap. Daar komt bij dat de laatste jaren in het landelijke discours over het voortgezet onderwijs thema's als het lerarentekort, kansengelijkheid, aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt, en het versterken van taal en rekenen om voorrang vroegen. Burgerschap voelt dan soms minder urgent dan bijvoorbeeld lesuitval.

Toch is burgerschap overal. Zowel buiten als ook binnen de school. Dit boekje getuigt ervan. Steeds meer vo-scholen zijn er bezielt mee aan de slag! De samenleving mag van onze scholen dan ook verwachten dat ze goed burgerschap in lijn met hun eigen onderwijsvisie inhoud geven. Het is mijn wens en verwachting dat dit richtinggevend boekje mét de vele praktische handvatten en praktijkvoorbeelden daarbij de scholen van dienst zal zijn.

Henk Hagoort

Voorzitter VO-raad

Leren, niet klakkeloos kopiëren

Scholen willen en kunnen veel van elkaar leren, dat zien we ook bij het Expertisepunt Burgerschap. De eerste vraag die scholen stellen is vaak: wanneer doen we het goed? Eén antwoord is er niet op de vraag wat goed burgerschapsonderwijs is, het antwoord hangt samen met de visie van de school, de leerlingenpopulatie en met politieke en maatschappelijke ontwikkelingen dichtbij en ver weg. Gelukkig zijn er wel publicaties als deze die scholen meer houvast geven. Ook de onlangs verschenen kerndoelen zullen daaraan zeker bijdragen.

Dit boekje eindigt met een aantal aanbevelingen. Aanbeveling 30 geeft de boodschap van deze publicatie goed weer: “Kijk goed om je heen, leer van de ervaringen van andere scholen (maar neem nooit klakkeloos hun aanpak over).” Het is toe te juichen dat scholen in deze publicatie inspiratie kunnen opdoen door kennis te maken met de burgerschapsaanpak van andere scholen: wat gaat daar goed en welke uitdagingen hebben zij?

Tegelijkertijd is het goed om ook het laatste deel van de aanbeveling te lezen. Je kunt niet klakkeloos kopiëren wat een andere school doet, of wat AI je vertelt als je vraagt om een goed burgerschapsbeleidsplan. Ik hoop dan ook dat je na het lezen van deze publicatie je eigen onderwijskennis en -creativiteit zult inzetten om een bezielde stap verder te zetten in de vormgeving van jullie burgerschapsonderwijs.

Coen Gelinck

Programmamanager Expertisepunt Burgerschap

INLEIDING

Onderweg naar inspirerend burgerschapsonderwijs

In 2022 startte CED-Groep met drie geselecteerde Nederlandse vo-scholen een burgerschapstraject. De scholen kenmerkten zich door een hulpvraag bij de ondersteuning van de vormgeving van beleid en uitvoering in combinatie met een enthousiast burgerschapsteam. Ruim een jaar later konden de scholen op een burgerschapsdag in Amsterdam mooie, betekenisvolle stappen presenteren. Op die dag werd besloten om door te gaan en met aanvullingen naar een grotere groep de do's en don'ts van goed Burgerschap op te halen en te bundelen. Tien scholen zijn gericht geïnterviewd en drie scholen hebben meegedacht.

Deze publicatie biedt een open inkijk in de keuken van tien scholen voor voortgezet onderwijs die werken aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs en die zo hun ervaringen met andere scholen willen delen. In gerichte interviews met leraren en schoolleiders op deze (en andere) scholen is er bevlogen gesproken over de invulling van burgerschapsonderwijs in het vo en wat er allemaal bij komt kijken⁴. Om de ervaringen van de scholen in beeld te brengen kozen we vier invalshoeken die de interviews, en deze publicatie, richten.

Bij tien vo-scholen vonden in cursusjaar 2024-2025 tien interviews plaats. De interviews waren ruim een week van tevoren op elke school doorgesproken met de deelnemers in een voorbereide sessie van negentig minuten. In de meeste gevallen spraken we met twee docenten die lid waren van een werkgroep Burgerschap. De opgehaalde beelden, praktijken en inzichten hadden steeds betrekking op de eigen school. De pretentie was niet om een representatieve steekproef te nemen.

Opbouw

Er komen in dit boek over het grotere begrip 'burgerschapsonderwijs' vier thema's aan de orde:

- De leerlingen
- De leerdoelen
- Het burgerschapscurriculum
- Het schoolklimaat

Burgerschapsonderwijs wordt effectief als het aansluit bij de leerlingenpopulatie, leerdoelen volgt, vorm krijgt in een samenhangend curriculum en geworteld is in een positief schoolklimaat. Deze factoren versterken elkaar en maken het mogelijk om burgerschapsvorming niet alleen als lesinhoud in te vullen, maar ook als dagelijkse ervaring vorm te geven.

De vertegenwoordigers van de scholen vertelden ons hoe ze met passie toewerken naar – zoals de burgerschapswet vraagt – een doelgericht, samenhangend en herkenbaar curriculum over burgerschap dat voldoet aan de eisen en de kwaliteitsstandaarden die daaraan verbonden zijn, én eerst en vooral invulling geeft aan de idealen van de school. In elk gesprek werd duidelijk dat het curriculum betekenisvol en van toegevoegde waarde moet zijn en aan moet sluiten bij de context

⁴ Voor hoofdstuk 2 tekent het 4-koppige CED-auteursteam; de overige tekst (met name hoofdstuk 1 en 3) is tot stand gekomen dankzij de plezierige samenwerking met en de waardevolle input van Anne Bert Dijkstra.

van de school, het schoolklimaat en de behoeften van leerlingen.

De verhalen uit de praktijk maken ook duidelijk dat scholen het niet altijd gemakkelijk vinden die idealen vorm te geven, en aan gestelde eisen te voldoen, van context en visie van de school op burgerschap tot aan de meting van de competentieontwikkeling van leerlingen en de monitoring van de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Hoe ver de scholen zijn gevorderd met de ontwikkeling en de invulling van het burgerschapsonderwijs is verschillend. Burgerschap krijgt op alle scholen aandacht, maar het opstellen van leerdoelen en het ontwikkelen van een curriculum met een doorlopende leerlijn blijkt soms een complexe opgave, die de nodige tijd vraagt. Datzelfde geldt voor het zichtbaar maken van de ontwikkeling van de competenties van leerlingen op het gebied van burgerschap.

Dat de burgerschapsoopdracht soms ook als een opdracht zonder een stevige basis ervaren wordt, laat verwarring zien. Waar vorming één van de kerntaken is van de school, zou je misschien verwachten dat er een stevige en geëxpliciteerde basis is waarop scholen bij de uitwerking van burgerschapsonderwijs kunnen verder gaan. Denk aan duidelijke en concrete doelen, een doordacht curriculum, een helder en eenduidig uitgevoerd pedagogisch beleid en een levend vertoog binnen de school, waarbij ieder zich betrokken weet. Als de praktijk weerbarstiger blijkt, kan de burgerschapsoopdracht een uitnodiging zijn om de vormingstaak weer op de agenda te zetten. Ontwikkeling van burgerschapsonderwijs is dan niet 'een moeilijke opdracht die er ook nog bijkomt', maar geeft een impuls om de vormende taak van de school naar voren te halen en waar nodig te vitaliseren. Ook daaraan willen de ideeën en voorbeelden uit deze publicatie bijdragen.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 lichten we de keuze van de vier onderwerpen toe.

Hoofdstuk 2 beschrijft de verhalen uit de praktijk. Die verhalen bieden inspiratie en voorbeelden voor lespraktijk en schoolbeleid. Ze geven handvatten voor docenten, team- en schoolleiders die werk willen maken van burgerschap als zingevend onderdeel van het schoolleven.

Hoofdstuk 3 geeft een kritische analyse en reflectie. Met een lonkend perspectief voor het toewerken naar een samenhangend, doelgericht en in de praktijk waargemaakt burgerschapscurriculum, waarvan de resultaten duidelijk zijn. Een curriculum dat de pedagogische opdracht van de school ondersteunt, structuur biedt aan de leerweg van leerlingen en de professionele samenwerking tussen docenten versterkt, zodat burgerschap een fundament vormt onder goed en bezield onderwijs.

Tip: Maak van dit boekje en werkboek. Pak een potlood en lees! Kruis aan wat je aanspreekt en wat opvalt. Bespreek de aangekruiste passages met je omgeving. We willen je met de gedachten en voorbeelden uit dit boek veel inspiratie en bezieling wensen!



H1 Rationale en samenhang

De scholen noemen ons diverse onderwerpen die essentieel zijn voor de invulling van het burgerschapsonderwijs. Er komt van alles aan de orde: de context en visie van de school, beleidsplannen, wetgeving, gegevens over de school, de leerlingenpopulatie, de rol van docenten en het perspectief van de betrokkenen op Burgerschap. Ook: de gewenste situatie en de behoefte; het verschil tussen wat er nu is en wat er zou moeten zijn, de diverse ideeën, plannen en initiatieven. Ook: de motivatie, belangen, overtuigingen en drijfveren. Maar ook: de succesfactoren zoals menskracht, talenten, en de overvloed waar men trots op is in de school. Hieronder lichten we onze vier thema's toe in het grotere kader van deze onderwerpen.

1.1 Vier onderwerpen

1 Leerlingenpopulatie

Belang: goed afgestemd burgerschapsonderwijs houdt rekening met wie de leerlingen zijn en wat gezien vanuit de sociale context waarin ze opgroeien aandacht vraagt, zodat het betekenisvol kan worden.

- Diversiteit en achtergrond: leerlingen verschillen in afkomst, cultuur, religie, sociaaleconomische status en leefwereld. Burgerschapsonderwijs moet aansluiten bij deze diversiteit, zodat de invulling gaat over wat burgerschap in het leven van de leerlingen betekent en kan vragen.
- Perspectiefwisseling en empathie: wanneer bij de invulling van de bevordering van burgerschap steeds de kenmerken van de leerlingenpopulatie worden betrokken, leren leerlingen om andere perspectieven te begrijpen en te respecteren.
- Gelijke kansen: burgerschap gaat over omgaan met verschillen, participeren, je stem laten horen en verantwoordelijkheid nemen. Het onderwijs moet bijdragen aan gelijke kansen en inclusie, ook voor groepen die zich minder gehoord of vertegenwoordigd voelen. Het moet ook anderen van die verschillen bewust maken. Dat betekent dat vragen naar wat rechtvaardig is en wat democratische waarden in de praktijk betekenen, onderdeel is van burgerschapsonderwijs.

2 Leerdoelen

Belang: leerdoelen zijn essentieel in burgerschapsonderwijs, omdat ze richting en structuur geven aan het leerproces. Ze zijn ook nodig om bevordering van burgerschapscompetenties – net als de andere onderdelen van het onderwijs – zo in te richten dat het resultaat daarvan in kaart gebracht kan worden.

Ze geven richting aan het onderwijs:

- Leerdoelen geven duidelijkheid over wat leerlingen moeten leren (kennis, vaardigheden en houdingen) en zorgen ervoor dat leraren en leerlingen weten waar ze naartoe werken.
- Ze helpen de abstracte begrippen (zoals respect en verantwoordelijkheid) concreet te maken.
- Ze zorgen voor samenhang en afstemming binnen het curriculum.
- Ze zijn nodig om het burgerschapsonderwijs opbrengstgericht te kunnen geven: wat willen we bereiken, en bereiken we dat ook?
- Aansluiting op behoeften: docenten kunnen differentiëren en leerdoelen aanpassen aan de leerlingpopulatie.

3 Samenhangend burgerschapscurriculum

Belang: een samenhangend burgerschapscurriculum biedt leerlingen een doorlopende leerlijn, maakt onderwijs effectiever en zorgt ervoor dat burgerschap écht onderdeel wordt van hun vorming tot actieve, betrokken burgers. Het is bovendien een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen komen tot afstemming tussen leerjaren en leergebieden.

- Consistentie en structuur: een samenhangend curriculum zorgt ervoor dat burgerschapsthema's (zoals democratie, rechtsstaat, mensenrechten en duurzaamheid) logisch en doelgericht worden aangeboden.
- Doorlopende leerlijn: leerlingen ontwikkelen burgerschapscompetenties stapsgewijs en opbouwend. Dit draagt bij aan groei en verdieping in hun burgerschapsontwikkeling.
- Vakoverstijgend denken: burgerschapsinhouden en -aanpakken vragen afstemming: wat komt waar en hoe aan de orde. Dat is nodig zodat docenten kunnen voortbouwen op wat in eerdere leerjaren en andere vakken aan de orde kwam en kunnen toewerken naar wat nodig is om de volgende stap (in andere vakken en volgende jaren) te zetten. Zeker in het voortgezet onderwijs is het 'eilanden-risico' vaak niet ver weg en vraagt het aanbrengen en sturen op samenhang nadrukkelijk aandacht.

4 Schoolklimaat

Belang: het schoolklimaat is de leefwereld waarin burgerschapswaarden niet alleen worden onderwezen, maar ook voorgeleefd en daadwerkelijk kunnen worden ervaren.

- Veiligheid en respect: een positief schoolklimaat – waarin leerlingen zich veilig, gehoord en gerespecteerd voelen – is de basis voor open gesprekken over maatschappelijke kwesties.
- De school zelf is een mini-maatschappij. Hoe er wordt omgegaan met regels, conflicten, inspraak en samenwerking, vormt een dagelijks voorbeeld voor leerlingen.
- Effectief: als wel wordt gesproken over burgerschap, maar de school daar in de praktijk niet zelf naar leeft, ondergraaft dat de boodschappen die de school wil overdragen.

- Burgerschap in praktijk: burgerschap wordt gestimuleerd als leerlingen dat binnen de school in praktijk kunnen brengen, als zij serieus genomen worden, een actieve rol kunnen spelen en invloed kunnen uitoefenen.
- Alle medewerkers binnen de school spelen een belangrijke rol in burgerschapsvorming, in het bijzonder de docenten: ze zijn niet alleen kennisoverdragers, maar ook rolmodellen, begeleiders en cultuurdragers binnen de school. Hun invloed gaat verder dan de lesstof.

1.2 Subvragen

Aan de hand van de vier thema's zijn er subvragen geformuleerd die we bij de interviews op de scholen aan de orde hebben gesteld. De vragen helpen de scholen om te reflecteren op hun situatie, inzichtelijk te maken waar ze staan en te bepalen welke stappen er nodig zijn om de gestelde doelen te bereiken.

Thema 1: Leerlingenpopulatie

1. Wie zijn onze leerlingen (en onze docenten) en wat hebben ze nodig?
2. Hoe kunnen we de achtergronden (sociaaleconomisch, sociaal-cultureel (inclusief etniciteit, religie), mate van diversiteit) van onze leerlingen (en onze docenten) duiden?
3. Hoe is de thuissituatie van onze leerlingen en wat is de intensiteit van onze relatie met ouders?
4. Wat is relevant in de omgeving en sociale contexten van onze leerlingen?
5. Wat zijn maatschappelijke kansen, beperkingen, bestemmingen en risico's voor onze leerlingen?
6. Wat hebben we in het verleden gedaan aan burgerschap op school en gerelateerde onderwerpen zoals discriminatie en conflicten?
7. Wat is het eerlijke verhaal, inclusief tegenvallers en valkuilen, over het aanleren bij de leerlingen van de democratische basiswaarden?

Thema 2: Leerdoelen

1. Wat verstaan we onder leerdoelen en welk format hanteren wij om leerdoelen vast te leggen?
2. Welke leerdoelen voor kennis, houding en vaardigheden zijn er gesteld per leerjaar en per vak? Denk aan democratische basiswaarden, sociale competenties en maatschappelijke competenties, ...
3. In hoeverre dekken de leerdoelen de schoolvisie?
4. In hoeverre matchen curriculum en leerdoelen?
5. Welke normen hanteren wij om te beoordelen of de leerdoelen gerealiseerd worden?
6. In hoeverre is er zicht op realisering van de leerdoelen?
7. Welke rol spelen de leerdoelen en de realisering daarvan in de afstemming van ons onderwijs op de leerbehoeften van leerlingen?

Thema 3: Burgerschapscurriculum (methoden, projecten, extra curriculaire activiteiten, pedagogisch en didactisch beleid, leerstofplanning en praktijk)

1. Wat is het geplande curriculum?
2. Hoe verhoudt dit geplande curriculum zich tot de missie en visie en de leerlingenpopulatie?
3. Wat is het gerealiseerde curriculum in relatie tot het geplande curriculum? Hoe hebben we zicht op realisering? Hoe weten we of er discrepanties zijn? In hoeverre voldoen de opbrengsten aan de verwachtingen en waarop baseren we dat?
4. Is het curriculum actueel?
5. Dekkt het curriculum de wettelijke vereisten?
6. Zijn de leerdoelen in lijn met het curriculum? Hoe weten we dat? En als dat niet zo is: welke acties ondernemen wij bij discrepanties?
7. Zijn we tevreden over inhoud en functioneren van het curriculum?

Thema 4: Schoolklimaat

1. Hoe zijn directie, docenten en leerlingen op elkaar betrokken?
2. Hoe gaan we met elkaar om op school? Zijn we daar tevreden over?
3. Hoe ziet het beoogde schoolklimaat eruit? In hoeverre is er een relatie met de doelen die we nastreven bij burgerschapsonderwijs?
4. Hoe werken we aan de realisatie van het beoogde schoolklimaat? Welke rol speelt het pedagogisch handelen en beleid daarbij?
5. Welk beleid en welke afspraken hebben we over schoolklimaat?
6. Hoe zien we toe op realisering van de beoogde doelen? Welke informatie hebben we daarover? Geeft die informatie een toereikend beeld?
7. Wat is de rol van bestuur, directie, docenten en leerlingen met het oog op het schoolklimaat?



H2 Input van de scholen

2.1 De schoolpopulatie

Dit hoofdstuk loopt de vier aspecten van Burgerschapsonderwijs langs die aan de orde kwamen: over wie gaat dit, de leerdoelen, het curriculum en de schoolcultuur.

2.1.1 Over wie hebben we het?

Burgerschapsonderwijs krijgt pas een bezielde invulling als zowel leerlingen en ouders als ook de docenten en betrokken professionals zich ervoor willen inzetten. Het gaat immers over hen! Scholen opereren niet in een vacuüm: ze zijn ingebed in contexten waarin culturele, sociaaleconomische en morele spanningsvelden dagelijks voelbaar zijn. De diversiteit aan achtergronden onder leerlingen en de professionele overtuigingen van docenten vormen gezamenlijk het fundament waarop burgerschapsvorming rust.

Deze openingsparagraaf besteedt aandacht aan leerlingen, ouders en docenten. Wie zijn de leerlingen die dit onderwijs ontvangen, wie zijn hun ouders en leraren en hoe verhouden ze zich tot de burgerschapsopdracht van de school? Wat hebben ze nodig? Op welke manier worden ze betrokken bij de invulling van het burgerschapsonderwijs? We baseren ons in de beantwoording van de vragen op wat de scholen ons vertellen. De meeste scholen beschrijven hun leerlingen als een pluriforme groep. Bij diversiteit in migratieachtergronden spelen die achtergronden steeds een belangrijke rol. Met name bij kwetsbare sociaaleconomische omstandigheden, waarbij sprake is van armoede, taalachterstanden of beperkte thuisondersteuning. Leerlingen die op straat gewend zijn aan dominantie, respect afdwingen en groepsdruk, vinden het vaak niet gemakkelijk om zich aan te passen aan een cultuur waarin hun docenten werken aan structuur en gelijkwaardigheid. De overgang thuis-straat-school en school-straat-thuis ervaren zij dan als verwarrend of onveilig.

Leerlingen nemen groepsnormen én spanningen mee de school in en hebben steun nodig om hiermee om te gaan. Een docent vertelt dat een leerling verbaasd reageerde op het feit dat 'je hier gewoon sorry mag zeggen en daarna normaal weer verder mag gaan'.

Leerlingen geven uiting aan hun behoefte aan veiligheid, structuur en het gevoel gezien te worden. Zij hebben behoefte aan onderwijs zonder stigmatisering. 'Thuis denkt niemand dat ik het ga maken. Hier zeggen ze: probeer het maar, wij helpen je wel.'

Voorbeeld 1. Sommige scholen noemen de scheidslijnen tussen leerlinggroepen vanwege religie, cultuur en op basis van kleding. Leerlingen zoeken hun veilige haven in herkenbare subgroepen, maar ervaren tegelijkertijd dat school juist probeert verbinding te maken. Een docent vertelt: 'In een dialoogsessie over discriminatie vertelde

een leerling: 'Thuis leer ik om bij mijn mensen te blijven. Hier zeggen ze: praat met iedereen, luister ook als je het niet snapt.'

Voorbeeld 2. Op een andere school zijn de leerlingen niet gewend aan gesprekken over normen en waarden, tolerantie en nieuwsgierigheid naar de leefwereld van de ander. Na een bezoek aan een synagoge vertelde een leerling: 'Ik wist niet dat je respect kunt tonen zonder het met iemand eens te zijn.'

Voorbeeld 3. Soms worden leerlingen in coachgesprekken bevraagd op hun motivatie, hun leerhouding en hun rol in de groep. Deze gesprekken worden door de leerlingen gewaardeerd. 'Het helpt mij om mijn persoonlijke ervaringen uit te spreken,' zegt een leerling.

2.1.2 Hoe is de relatie van de school met de ouders of opvoeders?

Er is op de scholen uit onze rondgang een duidelijke tweedeling in ouderbetrokkenheid waarneembaar: hoger opgeleide ouders zijn doorgaans actiever betrokken bij de school, waar lager opgeleide ouders terughoudender zijn in hun betrokkenheid. De scholen werken stevast aan het verlagen van de drempel, onder andere door gesprekken met de ouders te organiseren. De ouders die bij school betrokken zijn, verlangen van de school over het algemeen heldere communicatie en partnerschap. Met name bij spanningen op religieuze thema's stellen deze ouders gesprekken met de school op prijs.

Ouders geven aan de school soms hun verwarring aan. Enerzijds zijn zij opvoeders en waardenoverdragers; anderzijds kunnen zij onzeker worden en spanningen ervaren wanneer schoolwaarden botsen met thuisnormen. Vaak vangen scholen dit op door ouders te betrekken in gesprekken over waarden, schoolbeleid en het morele kompas van de school. Dit bevordert wederzijds het begrip en draagt bij aan een gedeeld kader.

Digitale contexten spelen voor ouders een belangrijke rol. De sociale media helpen in het contact met de school, maar beïnvloeden ook de meningsvorming, groepsdruk en incidenten. Scholen melden conflicten met leerlingen en ouders die voortkomen uit onlinegedrag. Mentoraat en duidelijke gedragsregels worden ingezet om hieraan grenzen te stellen en waardenbesef te bevorderen. Het besef groeit dat burgerschap niet los gezien kan worden van de sociale werkelijkheid waar leerlingen zich dagelijks in bewegen.

De relatie met ouders is stevast onderwerp van aandacht, met als doel het verstevigen van de driehoek leerling-ouder-school.

Voorbeeld 1. Scholen in zogenaamde 'achterstandswijken' melden diverse uitdagingen in de contacten met de ouders. Met name waar sprake is van hoge werkloosheid, taalarmoede en beperkte sociale mobiliteit. Scholen in deze contexten proberen actief een tegenkracht te bieden door ontmoeting. Zo organiseren zij projecten waarbij leerlingen taken uitvoeren in de eigen wijk en jongerenwerkers ouders opzoeken. Successen worden met name gerapporteerd in driehoeksgesprekken ouder-leerling-mentor.

Voorbeeld 2. In andere contexten met minder directe sociale problematiek, kan sprake zijn van polarisatie, individualisering en onverschilligheid. Om dat tegen te gaan, worden ouders betrokken bij excursies en gesprekken over religie, identiteit en duurzaamheid, zoals het bezoek aan synagogen of moskeeën, of door de leerdoelen te verbinden aan de duurzaamheidsdoelen van de VN, de zogenaamde SDG's (sustainable development goals).

Voorbeeld 3. Soms kan er bij ouders spanning ontstaan als leerlingen deelnemen aan activiteiten als Paarse Vrijdag of de Week van de Liefde. Scholen proberen dit te ondervangen door transparant te communiceren, handelingsperspectief te bieden en incidenten bespreekbaar te maken. De spanning is daarmee niet altijd weg. De meeste scholen kiezen er niet voor om een activiteit als Paarse Vrijdag of de Week van de Liefde onder de ontstane druk af te blazen.

Voorbeeld 4. Soms melden scholen dat ouders zich steeds vaker kwetsbaar opstellen in de gesprekken op school en de school vragen om begeleiding bij de opvoeding. Er is dan vaak een intensieve vorm van oudercontact mogelijk, waarin ouders meer en minder bezielde meedoen bij schoolprojecten over morele thema's. De driehoeksgesprekken worden benut voor reflectie en afstemming.

Voorbeeld 5. Sommige scholen die investeren in langdurige en wederkerige ouderrelaties, merken positieve effecten. Zij rapporteren dat ouders zich gezien voelen en daardoor bereid zijn om samen te werken aan burgerschapsonderwijs. Burgerschap functioneert dan als brug tussen school en thuis.

2.1.3 Wie zijn de docenten en begeleiders?

Op de meeste scholen is de vormgeving van het burgerschapsonderwijs een forse uitdaging. Bij sommige scholen is binnen het docentencorps wisselende motivatie om zelf iets te maken van burgerschapsonderwijs. Docenten melden dat hun professionele opdracht veel van hen eist: lesgeven, opvoeden en begeleiden tegelijk. Dat Burgerschap in feite de oude, bestaande vormingstaken betreft, wordt in de regel niet herkend. Het komt in het gevoel van docenten vaak bovenop bestaande taken. De docenten hebben behoefte aan meer tijd, ruimte en deskundigheid om lessen te ontwerpen en de burgerschapsthema's bespreekbaar te maken.

Een rode draad is het zoeken naar de balans tussen reactief handelen (rond incidenten) en pro-activiteit. Dat betreft met name discriminatie, groepsvorming, uitsluiting en inclusie. Scholen onderkennen in de regel de moeite die het kost om burgerschapsonderwijs planmatig te monitoren en de algemene leerbehoefte aan professionalisering, kwaliteitstijd en gezamenlijke reflectie.

Kennis, ervaring en motivatie voor burgerschapsonderwijs hangen samen met de sociaaleconomische context van de school. Een school met relatief veel leerlingen uit een wijk met kermis-professionals meldt een ander verhaal dan een school in een regio met seizoenarbeiders in de tuinbouw.

Leraren willen voor hun leerlingen duidelijke gedragsregels, goed mentoraat en een omgeving waarin de leerlingen fouten mogen maken en kunnen groeien. Zij willen in de regel recht doen aan de culturele en religieuze diversiteit bij de leerlingen. De docenten verwelkomen trainingen over grensoverschrijdend gedrag, diversiteit, cultuurverschillen en burgerschap. Ten slotte is er de behoefte aan gezamenlijke kaders, steun vanuit de schoolleiding en intervisie.

Voorbeeld 1. De historie van burgerschap verschilt per school. Sommige scholen hebben vanuit hun identiteit tradities rond vieringen, herdenkingen en maatschappelijke themaweken. Deze rituelen functioneren als moreel kompas en ontmoetingsmoment.

Voorbeeld 2. In andere gevallen is de ontwikkeling van burgerschapsbeleid relatief recent. Een school beschrijft een groeipad van losse initiatieven naar meer samenhang en visie. Op sommige scholen is een zogenoemde GSA (gender & sexuality alliance) actief, wat bijdraagt aan het opdoen van ervaringen en aan de zichtbaarheid van diversiteit en acceptatie.

Voorbeeld 3. Soms koppelen de scholen burgerschapsdoelen aan concrete conflicten of casussen uit de praktijk, zoals gesprekken over de oorlog in Gaza of over sociale media-incidenten.

Voorbeeld 4. Soms is het onderwijs weliswaar sterk relationeel en gepersonaliseerd, maar is burgerschap (nog) niet verankerd in beleid. Projecten die naar hun aard gericht zijn op burgerschap, worden soms niet aan dat begrip gekoppeld.

Voorbeeld 5. Sommige scholen melden docenten die veel werk maken van een sterke professionele cultuur waarin reflectie en ontwikkeling vanzelfsprekend zijn.

Voorbeeld 6. Sommige scholen signaleren nog grote verschillen in motivatie, kwaliteit, houding en pedagogische sensitiviteit binnen het team.

Voorbeeld 7. Soms sluit de school aan op de behoefte bij de docenten en verbindt zij de christelijke kernwaarden van naastenliefde en rechtvaardigheid aan de praktijk van burgerschap en betreft zij die ook in de gesprekken met de ouders. Vaak benoemen scholen dat verschillen in opvatting (bijvoorbeeld over lhbtqi+) bespreekbaar worden gemaakt vanuit het idee van gelijkwaardigheid.

Voorbeeld 8. Soms botst de norm van de docent fors met de thuisnorm van de leerling en proberen docenten bruggen te slaan. De docent onderkent bijvoorbeeld dat leerlingen gewend zijn aan dominante groepsnormen waarin meisjes een ondergeschikte rol spelen en waarin conservatief-religieuze normen botsen met de inclusiviteitsdoelen van de school. De docent zoekt hier actief naar pedagogische strategieën om ruimte te maken voor burgerschap zonder normatieve confrontatie. Hij experimenteert met visualisaties van kernwaarden en organiseert ontmoetingen tussen leerlingen van verschillende groepen om samenwerking, empathie en reflectie te bevorderen.

Voorbeeld 9. Soms ligt de uitdaging juist in het expliciteren van waarden die in de klas vaak impliciet blijven. De school zoekt dan naar verbinding, een gedeeld normatief kader – gedragen door ouders, leerlingen en docenten.

2.1.4 Hoe werken deze actoren de burgerschapsopdracht uit?

De scholen zoeken alle naar manieren om het maatschappelijk handelingsvermogen van leerlingen te vergroten, passend bij hun context en persoonlijke mogelijkheden. Ook rapporteren alle scholen de zoektocht naar gelijke kansen voor alle leerlingen en een betekenisvolle plek voor hen in de samenleving, met de erkenning dat de startposities verschillen.

De democratische basiswaarden van vrijheid, gelijkheid, solidariteit en verantwoordelijkheid, uitgewerkt naar de acht waarden in de wet⁵ – krijgen aandacht op de scholen. Mentorlessen, themalessen en gesprekken in de klas zijn de belangrijkste werkvormen.

De acht basiswaarden van de democratische rechtsstaat

De wet in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in funderend onderwijs 2021 onderscheidt de volgende basiswaarden van de democratie.

1. Vrijheid van meningsuiting
2. Gelijkwaardigheid
3. Begrip
4. Verdraagzaamheid
5. Afwijzen van onverdraagzaamheid
6. Afwijzen van discriminatie
7. Autonomie
8. Verantwoordelijkheidsbesef

De uitwerking van de democratische waarden is in de meeste gevallen contextueel bepaald. De sociale, culturele en religieuze achtergronden van ouders, leerlingen en docenten beïnvloeden hoe zij de democratische waarden interpreteren en vormgeven. Waar de waarden onder druk staan, zien wij scholen die zich actief richten op het doorbreken van stereotiepe opvattingen en oefenen met nieuwe perspectieven. De scholen maken geregeld gebruik van de diensten van externe partijen.

Voorbeeld 1. De docenten op de stadsscholen zien leerlingen opgroeien in contexten met minder kansen en maken dit bespreekbaar via projecten, stages en reflectie. Zij bieden leerlingen een ‘tweede kans’, met als pedagogische kern: iedereen is welkom, mits bereid te leren en te groeien. Ook wordt vanuit de veronderstelling van drie basisbehoeften volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan) gewerkt aan competentie, autonomie en verbondenheid, die als basis dienen voor maatschappelijke participatie.

⁵www.leraar24.nl/2628203/8-vragen-over-de-nieuwe-wet-burgerschapsonderwijs/
www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/basiswaarden

Voorbeeld 2. Sommige scholen koppelen burgerschap aan reflectieve opdrachten en vragen leerlingen na te denken over hun verantwoordelijkheid en invloed. De visievorming over ‘wat voor burger je wilt zijn’ wordt gevoed vanuit praktijkvoorbeelden, maatschappelijke vraagstukken en persoonlijke ervaringen. Soms organiseren ze deze oriëntatie kleinschaliger, met nadruk op autonomie, keuzevrijheid en eigenaarschap.

Voorbeeld 3. Sommige scholen hanteren vaste methodieken (zoals Methode M en Catwise) waarmee leerlingen reflecteren op de democratische waarden en op hun eigen burgerschapsontwikkeling.

Voorbeeld 4. Soms koppelen ze de waarden expliciet aan de SDG’s, aan bijbelverhalen of aan morele dilemma’s. Ze gebruiken soms de SDG’s ook om sociale rechtvaardigheid tastbaar te maken.

Voorbeeld 5. Soms ziet men bij nader inzien af van de SDG’s als ordenende heuristiek omdat dit begrippenkader niet genoeg output oplevert.

Voorbeeld 6. Soms worden thema’s als respect en dialoog vertaald naar een algemeen maatschappelijk traject. Daarbij is dan aandacht voor eigenaarschap en sociale veiligheid, maar nog niet altijd aandacht voor expliciete verankering van democratische waarden.

Voorbeeld 7. Sommige scholen kiezen voor een aanpak waarin dagelijkse omgangsvormen en gedrag centraal staan.

2.2 De leerdoelen

In deze paragraaf komt het thema ‘leerdoelen’ aan de orde. We bespreken waar vo-scholen staan bij het vormgeven van concrete leerdoelen van het burgerschapsonderwijs en op welke manier ze de realisering van de leerdoelen monitoren.

Bij verschillende scholen is spanning te herkennen: hoe te komen tot een balans tussen een oprechte, door waarden gedreven invulling van burgerschap en de druk om te voldoen aan formele eisen, formats en toetsbaarheid. De ene school spreekt over ‘ruimte geven aan het gesprek’, de ander over ‘leerlijnen borgen en leerdoelen monitoren’. Het zijn geen tegenpolen, maar ze trekken aan verschillende kanten van hetzelfde touw. Docenten willen betekenisvol onderwijs geven, leerlingen raken, ruimte creëren voor morele vragen. Dat krijgt meerwaarde als dat zichtbaar en aantoonbaar is. Op welke wijze de meetbaarheid in beeld gebracht kan worden, roept vragen op als: Hoe behouden we de ruimte voor het echte gesprek, zonder te verzanden in formats die het leven eruit halen? Wat vraagt het van een team om én richting te bieden, vrijheid te laten bestaan en tegelijkertijd de keuzes zichtbaar te maken? In deze spanning zien we scholen bezig.

2.2.1 Wat is belangrijk voor het vaststellen van de leerdoelen van het burgerschapsonderwijs?

Vanuit de wet hebben de scholen veel ruimte om te bepalen welke invulling ze aan burgerschapsonderwijs geven. Ze kunnen zelf de leerdoelen en inhoud van de lessen kiezen en daarbij uitwerking geven aan de missie en levensbeschouwelijke uitgangspunten van de school. De leerdoelen van het burgerschapsonderwijs maken zichtbaar wat de school nastreeft in de persoonsvorming en de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen.

Bij alle scholen zijn de wettelijke leerdoelen van het burgerschapsonderwijs duidelijk. In het proces naar de concretisering is het belangrijk dat de leerdoelen:

- gebaseerd zijn op de basiswaarden van de democratische rechtsstaat;
- aansluiten bij de visie van de school;
- helder omschrijven hoe de burgerschapscompetenties kunnen worden ontwikkeld;
- gespecificeerd zijn naar onderwijsniveau, leerjaar, leerdomein en/of vak.

Bij de door ons ondervraagde vo-scholen zien we diverse voorbeelden van burgerschapsactiviteiten die goed aansluiten bij de visie van de school en passen bij de pedagogische en didactische keuzes die de school heeft gemaakt. In de meeste gevallen wordt gekeken naar bij welke vakken de leerdoelen opgenomen kunnen worden in het onderwijsprogramma en hoe samenhang gecreëerd kan worden, zodat er een doorlopende leerlijn kan worden opgesteld.

Veel scholen kiezen ervoor om het burgerschapsonderwijs te integreren in het bestaande leerstofaanbod. Dat betekent dat alle docenten gaan inventariseren welke aspecten of onderdelen van het vak raakvlakken hebben met burgerschap. Op basis daarvan worden de leerdoelen dan geformuleerd.

Om de door de school gekozen burgerschapsthema's in alle vakken te laten terugkomen, worden op veel scholen alle collega's betrokken. Het is dan belangrijk dat de docenten een koppeling kunnen maken met hun eigen lesstof naar leerdoelen van burgerschap. Door per vak koppelingen te maken met de thema's (kritisch en betrokken), kun je in alle vakken heel concreet aan de slag met de invulling van burgerschap. Op die manier raakt burgerschap overal in verweven, zowel in de secties als in de verschillende jaarlagen. Andere scholen hebben naast het aanbieden van de burgerschapslessen ook vakoverstijgende activiteiten.

2.2.2 Welke stappen zijn nodig om de leerdoelen in een doorgaande lijn samenhangend en doelgericht vorm te geven?

De Staat van het Onderwijs 2025⁶ constateert dat burgerschap op veel scholen nog onvoldoende doelgericht en samenhangend is vormgegeven. In de gesprekken met de scholen werd duidelijk dat het lastig is en tijd vraagt om aan de gestelde eisen te voldoen.

De zoektocht van de scholen en vaak ook de worsteling waarin ze zitten, laten zich het beste omschrijven als een balanceeroefening tussen draagvlak creëren en concrete leerdoelen opstellen. De visie is in veel gevallen aanwezig en geniet draagvlak onder de docenten en binnen het team. Om die visie om te zetten in concrete burgerschapsdoelen in een doorgaande lijn die ook nog eens voldoet aan de wet, moet de school door een intensief traject heen van puzzelen met bestaande en nieuwe activiteiten en het lesaanbod in de verschillende vakken. Als deze puzzel gelegd is, moet er vervolgens nog afstemming plaatsvinden tussen de verschillende leerjaren om tot een doorgaande lijn te komen.

We zien dat de scholen burgerschap in de onderbouw vaker als vak geven. In de bovenbouw kan vaak een keuze worden gemaakt uit een activiteitenaanbod.

Voorbeeld 1. Voor de onderbouw is gekozen voor een lesmethode voor burgerschapsonderwijs. Die fungeert als rode draad voor de opbouw van het curriculum. Elke klas krijgt wekelijks een lesuur burgerschap, waarin gewerkt wordt met een thematische aanpak. Per periode zijn er eindopdrachten gekoppeld aan de leerdoelen. Voor de bovenbouw zijn er geen burgerschapslessen, maar wordt gewerkt met een jaaroverzicht, waarin burgerschapsactiviteiten zijn opgenomen.

Voorbeeld 2. Externe activiteiten, zoals een bezoek aan de Tweede Kamer en een bezoek aan een synagoge, erover met elkaar in gesprek gaan en verwerken in een opdracht, maken deel uit van het curriculum.

⁶ Rapport De staat van het Onderwijs 2025, publicatie van Inspectie van het Onderwijs

2.2.3 Welke (digitale) hulpmiddelen (kalenders, matrixen, Catwise) zijn in te zetten?

Scholen die al leerdoelen burgerschap hebben opgesteld, hanteren daarvoor verschillende aanpakken. Hierna volgen voorbeelden waarin we de scholen aan het woord laten.

Voorbeeld 1: ‘Op basis van school-brede input hebben we per vaksectie een overzicht gemaakt van lesstof en opdrachten die bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschap. Op basis hiervan zijn doorlopende leerlijnen beschreven aan de hand waarvan de leerlingen vanaf de brugklas tot en met het examenjaar werken aan de sustainable development goals (SDG’s). Het overzicht met de doorlopende leerlijn voor de mavo-, havo- en vwo-afdeling is in het projectplan van Burgerschap te raadplegen.’

Voorbeeld 2: ‘Het curriculum is ontwikkeld vanuit een visietraject dat school-breed uitgevoerd is. Daarbij hebben we drie speerpunten gekozen (de 3 D’s) die in de lessen terugkomen: diversiteit, democratie en digitale samenleving. Daarnaast hebben we aansluiting gezocht bij de SDG’s en de conceptkerndoelen van SLO. We nemen als school deel aan de pilot waarin deze doelen getest werden. Op basis daarvan zijn leerdoelen afgestemd en is een leerlijn uitgewerkt. Het curriculum is niet beperkt tot de burgerschapslessen. Burgerschap wordt vakoverstijgend opgepakt. Het thema ‘vape’ wordt in mentorlessen behandeld in samenwerking met het vak biologie (theorie + gastles kinderarts) en een lesuur Burgerschap (verslaving, maatschappelijke gevolgen). Ook themaweken, stages en externe activiteiten maken deel uit van het curriculum: bezoek aan gemeentehuis, rechtbank, Tweede Kamer, bedrijven en maatschappelijke projecten. Er is een duidelijke lijn door de jaren heen. Leerjaar 1 begint met kennis-making met het gemeentehuis, leerjaar 2 met de rechtbank in de eigen regio, leerjaar 3 met de Tweede Kamer. Tijdens stages en projecten krijgen leerlingen zicht op hun rol in de samenleving.’

Voorbeeld 3: ‘Centraal in het burgerschapsbeleid staat het thema ‘identiteit’. Omdat dit best een breed begrip is, leggen we als school de focus op de maatschappelijke sociale verbondenheid. Wij vinden het belangrijk dat de leerlingen niet alleen de kennis hierover krijgen, maar ook ervaring krijgen met de vaardigheden en de houdingen die bij deze bouwsteen horen.’

Voorbeeld 4: ‘Onze aanpak kent verschillende activiteiten, waaraan concrete leerdoelen verbonden kunnen worden.’

Het centrale thema voor ons Burger-schaps-onderwijs	Kennis, vaardigheden en houdingen die wij willen aanleren
Maatschappelijke Sociale Verbondenheid	Leerjaar 1: Leerlingen leren hoe ze op verschillende niveaus kunnen deelnemen aan de maatschappij: op school en in het land. Ook weten zij wat het verschil is tussen hun eigen belang en het belang van een ander. <i>Voorbeelden:</i> • Tijdens mentorlessen oefenen met feedback geven en ontvangen. • Theaterbezoek en kamp: groepsvorming en samenwerken. • Project over afval en zorg voor de schoolomgeving
	Leerjaar 2: Leerlingen leren hoe ze op verschillende niveaus kunnen deelnemen aan de maatschappij: op school, in de wijk, in hun gemeente en in het land. Ook weten zij wat het verschil is tussen hun eigen belang en het belang van een ander. Ze weten hoe ze ervoor kunnen zorgen dat deze twee belangen naast elkaar mogen bestaan. <i>Voorbeelden</i> • Gastles over diversiteit en identiteit binnen de wijk. • Profielkeuzeproject: reflectie op eigen toekomst én maatschappelijke rol. • 'Lang Leve de Liefde'-week met thema's als grenzen, respect en seksuele diversiteit.
	Leerjaar 3: Leerlingen leren hoe ze op verschillende niveaus kunnen deelnemen aan de maatschappij: op school, in de wijk, in hun gemeente, in de regio en in het land. Zij weten wat het verschil is tussen hun eigen belang en het belang van een ander. Ze weten hoe ze ervoor kunnen zorgen dat deze twee belangen naast elkaar mogen bestaan, waarbij zij openstaan voor de verschillen in diversiteit. <i>Voorbeelden</i> • Excursie naar de Tweede Kamer en reflectiegesprek erna. • Stellingenproject over religie en seksuele diversiteit. • Stagevoorbereiding: leren reflecteren op gedrag en samenwerken.
	Leerjaar 4: Leerlingen leren hoe ze op verschillende niveaus kunnen deelnemen aan de maatschappij: op school en vervolgopleiding, in de wijk, in hun gemeente, in de regio en in het land. Ze weten hoe ze ervoor kunnen zorgen dat deze twee belangen naast elkaar mogen bestaan, waarbij zij openstaan voor de verschillen in diversiteit. Ze kunnen op een constructieve manier een gesprek voeren met de ander over deze verschillen. • Stage en reflectieverslagen over maatschappelijke betrokkenheid. • Rollenspel: conflicten hanteren in een diverse samenleving. • Voorbereiding op mbo en arbeidsmarkt, met aandacht voor diversiteit en maatschappelijke verantwoordelijkheid.

De scholen die nog bezig zijn met het vaststellen van concrete leerdoelen en het maken van een doorlopende leerlijn, bekijken wat er al aan onderwijsactiviteiten wordt gedaan en welke leerdoelen bereikt kunnen worden met deze activiteiten. Daarmee brengen ze in kaart aan welke doelen al wordt gewerkt.

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1: ‘Wij hebben leerdoelen opgesteld voor alle acht basiswaarden van de democratie en hebben daarnaast leerdoelen opgesteld voor onze eigen thema’s: duurzaamheid, kritisch burgerschap en betrokkenheid. Als we kijken naar die leerdoelen, willen we (met name op het gebied van kennis) een verschil aanbrengen tussen mavo, havo en vwo. Hierbij kijken we vooral wat passend is voor de leerlingen en wat past bij de hoeveelheid onderwijs die de leerlingen krijgen (vier, vijf of zes jaar). Bij de vaardigheden en (in grotere mate) de houdingen, proberen we juist minder onderscheid te maken tussen de verschillende onderwijsniveaus – ook door deze vaardigheden en houdingen aan te bieden in meer overstijgende activiteiten en/of initiatieven voor alle leerlingen op de school.’

Voorbeeld 2: ‘Wij zouden graag nóg meer een democratische oefenplaats zijn, waarbij wij leerlingen veel meer betrekken bij besluiten. We willen leerlingen bijvoorbeeld meer laten meedenken over schooluitjes, over de inrichting van de kantine of over projectweken en zijn (in datzelfde kader) ook aan het nadenken over het optuigen van een leerlingenraad. Daarnaast doen we heel veel dingen onbewust, we mogen onszelf nog wat meer bewust worden van wat wij allemaal doen en hoe dat al raakt aan burgerschapsonderwijs. Bijvoorbeeld bij een activiteit als Koningsdag: hoe zorg je er dan voor dat docenten een duidelijke link leggen met de overkoepelende leerdoelen voor Burgerschap? Dit is een proces waar wij nu in zitten, wij zijn nu met iedereen aan het praten over welke overkoepelende leerdoelen wij aanhouden als school.’

2.2.4 In hoeverre is er zicht op de realisering van de leerdoelen?

Leerdoelen, aanbod in het curriculum en zicht op de leerresultaten hangen nauw met elkaar samen: op basis van de leerdoelen bepaalt de school welke informatie nodig is om de opbrengsten vast te stellen, en om te bepalen in hoeverre het lukt de idealen van de school te realiseren. Leerdoelen, aanbod in het curriculum en monitoring vormen belangrijke ingrediënten van opbrengstgericht burgerschapsonderwijs.

Van de door ons geïnterviewde scholen zien we dat een klein aantal concrete leerdoelen heeft vastgesteld aan de hand waarvan een doorlopende leerlijn is gemaakt. Ook is er een begin gemaakt met monitoren van het burgerschapsonderwijs.

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1: ‘Om de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties te laten zien, gaan leerlingen een portfolio vullen. Daartoe gebruiken we de digitale tool Catwise. Leerlingen voegen zelf hun activiteiten toe en plaatsen bewijsmateriaal, en docenten zetten opdrachten klaar en tekenen die af als ze zijn voldaan. Tegelijkertijd is het een manier om de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van leerlingen te

monitoren. Het vullen van het portfolio in Catwise voeren we stapsgewijs in. Eerst alleen voor de brugklas en daarna ook de hogere leerjaren. Tegelijkertijd worden alle docenten en leerlingen gestimuleerd om de onderwerpen en activiteiten die gelinkt zijn aan burgerschap te plaatsen in Catwise. In de tool worden ook de activiteiten rond leerlingbegeleiding bijgehouden. Een vervolgstap zal zijn dat secties kijken naar hoe de samenhang is tussen onderwerpen.’

Voorbeeld 2: ‘We werken ernaartoe dat de leerlingen een portfolio samenstellen, aan de hand waarvan ze laten zien hoe ze zich hebben ontwikkeld in hun burgerschap. Deze pilot is in eerste instantie aanvullend op de burgerschapsthema’s die bij Nederlands en maatschappijleer worden aangeboden.

Aan het portfolio hangt geen overgangseis, maar als de certificaten aan het eind van een schooljaar niet op orde zijn, dan wordt dit opgevangen door deelname aan andere activiteiten.

We hebben een tabel gemaakt met alle dingen die met burgerschap te maken hebben. Die hebben we kleurcodering gegeven op basis van gerelateerd kerndoel. Elk kern-doel staat er minstens twee keer in, zeker in de onderbouw. In de bovenbouw één keer. Op deze manier kunnen we een en ander monitoren. De begeleiding van de leerlingen bij de burgerschapsthema’s vindt grotendeels plaats door de mentoren tijdens de mentorlessen. Daarmee hebben we ervoor gezorgd dat er zowel in de onder- als bovenbouw ruimte is voor het bespreken van de ontwikkeling van leerlingen van hun burgerschap en het behalen van de leerdoelen.’

Voorbeeld 3: ‘Per periode zijn er eindopdrachten die gekoppeld zijn aan de leerdoelen. Leerlingen presenteren bijvoorbeeld iets, voeren een dialoog of reflecteren schriftelijk. Deze eindopdrachten leveren cijfers op. In de bovenbouw is burgerschap een handelingsdeel waarbij leerlingen opdrachten moeten uitvoeren om verder te kunnen. Daarnaast is het bewustzijn gegroeid dat checks op burgerschap niet alleen in toetsvorm te vatten zijn. Wij verkennen als school alternatieve vormen van evaluatie, zoals formatief evalueren en handelingsgerichte beoordeling. Ook wordt geëxperimenteerd met instrumenten als de BSM-toets van Rovict, die burgerschapsvaardigheden, -attitudes en -kennis in kaart brengt.’

2.2.5 Hoe stemmen de scholen burgerschapsonderwijs af op de gestelde eisen van de overheid en de leerbehoeften van de leerlingen?

Bij het evalueren van de leerresultaten zien we een aantal scholen die het burgerschapsonderwijs ook expliciet willen afstemmen op de leerbehoeften van leerlingen. Sommige scholen doen dat met als voornaamste doel om planmatig en cyclisch te werken aan hun burgerschapsonderwijs. Belangrijkste vraag is dan: waar staan we op dit moment? Veel scholen zetten hiervoor het instrument Burgerschapsmeten (BSM) van Rovict in. Leerlingen vullen deze vragenlijst in waardoor de school een eerste burgerschapsbeeld krijgt. Scholen rapporteren wisselend succes met deze meting en aarzelen met name als ze waarnemen dat de taal van de vragen moeilijk aansluit op de leefwereld van de leerlingen.

De scholen zijn bezig om hun burgerschapsonderwijs af te stemmen op de leerbehoefte van leerlingen. Wanneer leerlingen meer worden voorzien in hun eigen leerbehoeften, heeft dat ook een positief effect op het gedrag van leerlingen en (daarmee) op het klimaat in de klas en op school. Ze leggen daarbij de nadruk op de autonomie van de leerling door talentlessen, vrije keuzeruimte, individuele - en groepscoaching.

Een schoolleider meldt: *'Er is het besef dat burgerschapsonderwijs niet los staat van de alledaagse lespraktijk. Als je leerlingen serieus neemt in hun ontwikkeling als burger, vraagt dat ook iets van jou als docent. Niet alleen didactisch, maar ook relationeel en moreel. En dat is niet altijd makkelijk – zeker niet als je zelf onder druk staat of twijfelt aan je aanpak. Maar het is precies in die onzekerheid dat het echte gesprek kan ontstaan: met elkaar, voor de leerlingen, en over de samenleving waarvan zij deel uitmaken.'*

2.3 Het burgerschapscurriculum

Hiervoor is al duidelijk geworden dat de scholen actief bezig zijn om toe te werken naar een doelgericht, samenhangend en herkenbaar curriculum over burgerschap. Een curriculum dat voldoet aan de wettelijke eisen en de kwaliteitsstandaarden die de Inspectie van het Onderwijs daaraan heeft verbonden. En vooral ook een curriculum met een door waarden gedreven invulling, aansluitend bij het schoolklimaat en de behoeften van leerlingen.

Deze paragraaf is gericht op de totstandkoming van het curriculum. Burgerschap krijgt op alle scholen de aandacht. Maar het blijkt een lastige opgave om een compleet curriculum te ontwikkelen met een doorlopende leerlijn aan de hand waarvan leerlingen hun ontwikkeling van de vereiste kennis en competenties op het gebied van burgerschap kunnen laten zien. Dat vraagt tijd. De verhalen uit de praktijk maken duidelijk dat het voor de scholen een omvangrijke opdracht is om aantoonbaar aan de wettelijke eisen te voldoen. Eisen die uiteenlopen van een aanbod dat aansluit op de context en visie van de school op burgerschap tot aan de meting van de kennis- en competentieontwikkeling van leerlingen en de monitoring van de kwaliteit van het onderwijsaanbod.

Op sommige scholen is het aanbod nog versnipperd en leraar-afhankelijk, op andere scholen is de invulling van het burgerschapscurriculum al vergevorderd en wordt er stapsgewijs toegewerkt naar een goed kwalitatief burgerschapscurriculum, passend bij de context van de school.

2.3.1 De ontwikkeling en invulling van het burgerschapsonderwijs: wat is daarvoor nodig?

Om tot een samenhangend en doelgericht curriculum te komen gaan de scholen uit van de volgende vertrekpunten:

De Wet Burgerschapsonderwijs

Scholen hebben een wettelijke opdracht tot bevordering van actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen en de taak om op een doelgerichte, samenhangende en herkenbare wijze het burgerschapsonderwijs vorm te geven. Het gaat daarbij om:

- het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtstaat en het handelen naar deze basiswaarden;
- het ontwikkelen van sociaal-maatschappelijke competenties, die leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in de pluriforme, democratische samenleving;
- het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, seksuele gerichtheid, handicaps en de waarde dat gelijke gevallen gelijkwaardig behandeld worden.

Het waarderingskader onderwijsinspectie

De inspectie heeft de kwaliteitsstandaarden die over burgerschap gaan, aangepast aan de nieuwe wettelijke eisen⁷. Op basis van de wet en het waarderingskader is vastgesteld wat leerlingen op het gebied van burgerschap moeten leren en zijn er eisen en regels opgesteld. Maar de scholen hebben veel vrijheid om te bepalen hoe zij het onderwijs vormgeven – op een manier die past bij hun eigen visie. De overheid bepaalt wat de leerlingen moeten leren. De onderwijsinspectie beoordeelt of de leerlingen voldoende leren (resultaten).

Visie van de school op burgerschapsvorming

De scholen zijn aan de slag om het burgerschapsonderwijs vorm te geven, passend bij de context, de identiteit en de visie van de school. Bij de ontwikkeling en versterking van het burgerschapsonderwijs zetten ze zich in om een curriculum te bouwen dat op een door waarden gedreven manier bijdraagt aan de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen, zodat zij als betrokken, verantwoordelijke en kritische burgers kunnen functioneren in de samenleving.

Docent: *'We snappen dat de overheid vraagt om aantoonbaar een burgerschapscurriculum in het onderwijsaanbod op te nemen. De manier waarop komt wel weer extra bovenop bij wat we allemaal al doen. Je hebt niet één-twee-drie een samenhangend geheel dat aan de kwaliteitsstandaarden van de inspectie voldoet. Burgerschap gaat niet alleen over structuren, regels of lessen, maar ook over gevoel. Het gevoel dat je er mag zijn. Dat je stem telt. Dat je onderdeel bent van iets groters.'*

Hoe gaan de scholen te werk?

Om burgerschap vorm en inhoud te geven, gaan de scholen meestal eerst in gesprek over het begrip 'burgerschap'. Uitgaande van de wettelijke opdracht en de gestelde eisen is de focus erop gericht de schooleigen visie op burgerschap helder te krijgen. Kernvragen daarbij zijn: waartoe willen we onze leerlingen toerusten, welke schoolcultuur willen we nastreven, welke keuzes willen we maken en waarom?

Voorbeeld 1: We hebben verschillende ideeën over goed burgerschap uitgewisseld in relatie tot de eigen omgeving, de (wijdere) wereld daaromheen en de daarbij behorende handelingsmogelijkheden. Zowel personeel als leerlingen en hun ouders hebben deelgenomen aan de gesprekken. De input vanuit onze schoolleiding, de vaksecties, burgerschapsactiviteiten, gesprekken met leerlingen en ouders biedt een gezamenlijke basis voor het bouwen van het burgerschapscurriculum.

Stuurgroeplid: *'Wij merken dat het enorm helpt om bewust stil te staan bij onze burgerschapsthema's. Het begrip burgerschap wordt daarmee (voor iedereen) meer behapbaar en er ontstaan in het team ook nieuwe kartrekkers die andere collega's weer kunnen meenemen.'*

⁷ Nieuwe Wet Burgerschapsonderwijs is in augustus 2021 in werking getreden.

2.3.2 Welke vragen worden gesteld en welke afwegingen maken de scholen?

Voordat de scholen tot de keuze en vormgeving van het burgerschapscurriculum komen, worden er verschillende (onderzoeks-)vragen gesteld.

Wat verstaan we onder burgerschap?

De wet van 2021 is er duidelijk over⁸. Het lastige is echter dat veel mensen – zeker in het begin – moeten zoeken zijn naar wat burgerschap nu precies voor de school betekent. Daar gaan mensen op verschillende manieren mee om, de een gaat actief op onderzoek uit en de ander parkeert het thema totdat hieraan vanuit de school een concretere invulling wordt gegeven. Daarin is het vaak puzzelen: welke collega's zijn makkelijker mee te krijgen en hoe krijg je de meer afwachtende collega's ook mee? Iemand zei: 'Je moet sommige collega's ook echt meenemen in je verhaal: we doen al heel veel, maar maken het nog onvoldoende zichtbaar. Er zit écht beweging in het thema burgerschap bij ons op school, docenten zijn niet afwachtend en pakken de handschoen écht op – dat vind ik iets om trots op te zijn!'

Hoe vertaal je het containerbegrip naar de praktijk?

De scholen ervaren de invulling van burgerschap vaak als lastig, omdat het een containerbegrip is. Niet alleen voor de leerlingen, maar (zeker in het begin) ook voor de werkgroep die zich bezighoudt met de implementatie ervan. Het is een begrip waar je niet altijd de vinger op kunt leggen en waarvan het goed is om verder te concretiseren voor de eigen school. 'Dat is de reden dat wij voor ons burgerschapsonderwijs werken aan de thema's positief-kritisch en betrokken. Dat geeft ons kaders om voor onszelf te kunnen zeggen hoe we burgerschap wel of niet vormgeven', aldus een van de werkgroepleden.

Wat helpt om met elkaar in gesprek te komen tot gezamenlijke en overzichtelijke invulling?

Scholen rapporteren dat het enorm helpt om bewust stil te staan bij burgerschapsthema's. Het begrip burgerschap wordt daarmee voor iedereen behapbaar. Gezonde tijdsdruk zorgt ervoor dat je goed met elkaar gaat nadenken over wat de meerwaarde van bepaalde acties is. Daarbij noemen ze het ophalen van je onderwijsaanbod (wat doen we allemaal al) en het bij elkaar brengen daarvan in één overzicht. Dat kost enorm veel tijd, maar is wel iets waarvan ze achteraf tegen elkaar zeggen: dit hebben we eigenlijk wel nodig om goed te kunnen kijken. 'Je hebt een overzicht nodig om te kijken wat er wel en niet gebeurt in de verschillende leerjaren, om vanuit daar te kijken naar wat er nodig is. Het maken van zo'n overzicht was een behoorlijke horde, maar heeft ons wel gebracht op het punt waar we nu met elkaar zijn.

Wat maakt het verschil tussen theorie en praktijk?

In de gesprekken hierover kwamen diverse *'niet alleen, maar ook'- zinnen* langs:

Niet alleen het vak 'burgerschap', maar ook hoe je met elkaar omgaat en hoe je zorg draagt voor elkaar.

- Niet alleen de schoolregels, maar ook hoe je reageert als iemand over een grens gaat.
- Niet alleen de theorie van democratie, maar ook dat je mag zeggen wat je denkt en dat je veilig en gerespecteerd voelt.
- Niet alleen je zegje mogen doen, maar ook dat er ook écht iets mee gedaan wordt in plaats van voor de bühne.

2.3.3 Hoe wordt de visie van de school concreet gemaakt in het geplande curriculum?

Verschillende scholen streven ernaar om met hoge verwachtingen een sterke verbinding te creëren tussen de school, leerlingen, ouders en de wereld eromheen. De gezamenlijke inzet richt zich op het bevorderen van zelfstandigheid en het stimuleren van weloverwogen keuzes bij de leerlingen. Deze benadering stelt scholen in staat om met succes en trots de toekomst tegemoet te treden.

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1: 'In lijn met onze visie, streven we ernaar om burgerschapsonderwijs te integreren als een essentieel onderdeel van de leerervaring op onze school en willen we het burgerschapsonderwijs vormgeven als een venster naar een bredere wereld. Onze overtuiging is dat goed burgerschap niet alleen een aanvulling is op prestaties, maar ook een fundamentele bouwsteen vormt voor een bloeiende en inclusieve maatschappij. Onze leerlingen verdienen een kans om een rijkere kijk te ontwikkelen op meningen, maatschappelijke visies en de talloze kansen die de wereld biedt. We willen daarom leerlingen aanmoedigen om actief deel te nemen aan de maatschappij en ze het gevoel te geven dat zij iets betekenen voor de samenleving, dat zij kunnen deelnemen, dat hun bijdrage ertoe doet en dat zij de samenleving mede vormgeven.'

Voorbeeld 2: 'We geloven dat het begrip van de eigen identiteit de basis vormt, van waaruit je leert te luisteren, van de ander te leren, je open te stellen voor nieuwe perspectieven en je eigen grenzen aan te geven. De school is de plek waar leerlingen op een veilige manier hun sociale en maatschappelijke competenties kunnen ontwikkelen en waar de docenten voorbeeldgedrag laten zien als het gaat om respectvol omgaan met diversiteit. De school is een oefenplaats die leerlingen in staat stelt om te leren van fouten maken en zichzelf verder te ontwikkelen.'

Voorbeeld 3: ‘Bij het schrijven van het visiedocument zijn we uitgegaan van de wettelijke opdracht, zodat we inzicht kregen in wat we eigenlijk te doen hebben. Tegelijkertijd bekeken we wat er al gebeurt en wat voor doelen daaraan zijn te koppelen. We hebben de leerdoelen ondergebracht in vier “domeinen”:

- respect voor jezelf;
- zelfredzaamheid;
- respect voor omgang met elkaar;
- actieve deelname in de samenleving.

De doelen zijn voor de leerlingen geschreven en daarmee een concretere en meer praktische uitwerking van de SLO-doelen.’

Voorbeeld 4: ‘Waartoe willen we de leerlingen opleiden, als het gaat om burgerschap? In de schoolvisie hebben we kenbaar gemaakt dat we leerlingen willen opleiden tot burgers die, naast dat ze de vereiste kennis en vaardigheden voor het SE en CE beheersen, samen met anderen willen werken aan een betere wereld. Dat betekent dat we leerlingen willen leren om met oprechte belangstelling open te staan voor de ander (visie, religie, leefwijze en achtergrond), zich verantwoordelijk weten en voelen voor zichzelf en de ander, bijdragen aan een democratische en tolerante samenleving en gezamenlijk werken aan een duurzame aarde. De doelen, basiswaarden en uitgangspunten van ons burgerschapsonderwijs sluiten op deze visie aan.’

‘Ons hoofddoel is om samenhangend en doelgericht actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen. In het visiedocument burgerschap zijn de leerdoelen zo volledig mogelijk uitgewerkt. De basiswaarden van de rechtsstaat uit de wet zijn vertaald naar de dimensies van de burgerschapscompetenties die de leerlingen zich gedurende hun schooltijd eigen moeten maken. De kennis, vaardigheden en houding met betrekking tot burgerschap moeten leerlingen aan het eind van de schoolcarrière hebben ontwikkeld.’

2.3.4 De doorlopende leerlijn, wat is de aanpak van de scholen?

Bij het tot stand brengen van een curriculum, zien we dat de scholen zo veel mogelijk aansluiten bij wat er op het gebied van burgerschap in het onderwijs wordt aangeboden, zowel in de lessen als bij extra-curriculaire onderwijsactiviteiten. Er wordt daarbij zorgvuldig aandacht besteed aan de afstemming op leerbehoeften van de leerlingen. Die behoeften kunnen sterk verschillen, omdat de leefwereld van leerlingen heel verschillend kan zijn. Door samen met de leerlingen te kijken naar de invulling van het burgerschapsonderwijs, kan het aanbod zo goed mogelijk worden afgestemd op behoeften van de leerlingpopulatie en de context van de school.

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1: ‘We zijn al een paar jaar bezig om een doorlopende leerlijn te maken. De ontwikkeling ervan is een proces dat veel tijd in beslag neemt, omdat er overleg nodig is tussen de docenten van de verschillende vakken en afdelingen. Ook de inbreng van leerlingen vinden we belangrijk en dat vraagt dat er tijd voor wordt vrijge-

maakt. Ons doel is een doorlopende leerlijn per afdeling. Om dat te bereiken, wordt er gewerkt vanuit een praktische aanpak. In de school zijn er veel verschillende activiteiten die verband houden met burgerschap. Voorbeelden daarvan zijn De dag van respect en een bezoek aan een kerk, een synagoge en een moskee. Bij het bezoeken hiervan, leren de leerlingen over verschillende religies, gaan ze met elkaar in gesprek en schrijven ze een verslag waarin ze reflecteren over de activiteit (wat was je verwachting van tevoren – wat heb je gedaan – hoe kijk je erop terug).'

Voorbeeld 2: 'Bij deze activiteiten krijgen leerlingen opdrachten waarin kennis, vaardigheden en attitudedoelen met betrekking tot burgerschap zijn opgenomen. De koppeling van de leerdoelen aan het lesprogramma en het op papier zetten van deze activiteiten in een doorlopende leerlijn wordt stapsgewijs gerealiseerd.'

Leerling in het reflectieverslag:

'Ik ben de Grondwet dankbaar voor de democratische waarden.'

Docent:

'Het is fantastisch dat we, terwijl we de doorlopende leerlijn aan het maken zijn, zo'n inspirerende en onvergetelijke quote van een leerling zien. Dat motiveert ons en daaraan merken we dat we de goede dingen aan het doen zijn!'

Voorbeeld 3: 'Voor ons is de matrix een hulpmiddel voor het overzicht van wat we doen aan burgerschap. Hoofddoel is om per afdeling een doorlopende leerlijn van het burgerschapsprogramma zichtbaar te maken, hoe de lessen over de verschillende burgerschapsdoelen zijn geïntegreerd binnen de vakken, inclusief de toetsing. Burgerschap bieden we niet als een apart vak aan. Daarnaast worden de activiteiten verbonden aan de leerdoelen en de visie en is het de bedoeling om meer samenhang te creëren. Levensbeschouwelijke vorming, maatschappijleer en geschiedenis zijn de vakken waarbij al veel onderwerpen aan de orde komen die met burgerschap te maken hebben. Deze vakken kunnen we goed als basis gebruiken. We maken een matrix met een overzicht van de verschillende aspecten van burgerschap. Als het bijvoorbeeld over democratische waarden gaat: wanneer die worden behandeld, bij welk vak, op welke manier en hoe kennis, houding en vaardigheden aan bod komen. We hebben ervoor gekozen om het programma organisch te laten ingroeien in het curriculum.'

Voorbeeld van een leerlijnonwerp

Leerjaar	Thema	Focus	Voorbeelden
Leerjaar 1	Wie ben ik in de groep?	Identiteit & groepsdynamiek	Gesprekken over jezelf mogen zijn, wat is respect, hoe gaan we met elkaar om, wat is je rol in de groep
Leerjaar 2	De ander en ik	Empathie & sociale verantwoordelijkheid	Rollenspellen over uitsluiting, project over diversiteit, gastles door ervaringsdeskundige
Leerjaar 3	Samenleven in verschillen	Democratie, rechten & plichten	Debat over vrijheid van meningsuiting, bezoek aan gemeentehuis, analyse van nieuws
Leerjaar 4	Actief burgerschap	Participatie & initiatief nemen	Leerlingenproject voor de buurt, stemproject praten over en reflectie op maatschappelijke verantwoordelijkheid
Leerjaar 5	Mijn plek in de samenleving	Zelfstandigheid & reflectie	Ethische dilemma's, maatschappelijke stage, essay over 'mijn waarden'

2.3.5 Hoe zijn scholen bezig met de realisatie van een doelgericht, samenhangend en herkenbaar curriculum?

In de gesprekken laten de scholen doorklinken dat zij doordrongen zijn van het belang om te komen tot een samenhangend en structureel burgerschapscurriculum. Daarnaast is ook duidelijk dat een open en veilig leerklimaat positief samenhangt met de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. In een open klimaat voelen leerlingen zich veilig om hun eigen perspectief te delen, ook als dat afwijkt van wat anderen vinden. Dat is een belangrijke voorwaarde om maatschappelijk controversiële thema's te bespreken vanuit verschillende perspectieven.

Gepland (en gerealiseerd) curriculum

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1. ‘Onze school heeft ervoor gekozen om burgerschap structureel als vak in de onderbouw aan te bieden. Elke klas krijgt wekelijks een lesuur burgerschap, waarin gewerkt wordt met een thematische aanpak. Per periode zijn er eindopdrachten die gekoppeld zijn aan de leerdoelen. Leerlingen presenteren bijvoorbeeld iets, voeren een dialoog of reflecteren schriftelijk. Deze eindopdrachten leveren cijfers op.’

Voorbeeld 2. ‘Het curriculum is niet beperkt tot de burgerschapslessen. Burger-schap wordt vakoverstijgend opgepakt. Zo werd het thema ‘vapen’ opgepakt in samenwerking met biologie (theorie + gastles kinderarts) en burgerschap (verslaving, maatschappelijke gevolgen). Ook themaweken, stages en externe activiteiten maken integraal deel uit van het curriculum: bezoek aan gemeentehuis, rechtbank, Tweede Kamer, bedrijven, maatschappelijke projecten.’

Voorbeeld 3. ‘In de bovenbouw is burgerschap een handelingsdeel waarbij leerlingen opdrachten moeten uitvoeren om verder te kunnen.’

Voorbeeld 4. ‘Het curriculum is ontwikkeld vanuit een visietraject dat schoolbreed opgepakt is. Daarbij zijn drie speerpunten gekozen (de 3 D’s) die in de lessen terugkomen:

- diversiteit;
- democratie;
- digitale samenleving.

Voorbeeld 5. ‘Er is aansluiting gezocht bij de sustainable development goals (SDG’s) en de conceptkerndoelen van SLO. De school heeft deelgenomen aan een experiment waarin deze doelen getest werden. Op basis daarvan zijn leerdoelen afgestemd en is er een leerlijn uitgewerkt. Er is een duidelijke lijn door de jaren heen en tijdens stages en projecten krijgen leerlingen zicht op hun rol in de samenleving.’

Burgerschap krijgt een volwaardige plek in het curriculum

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1. ‘Hoewel het formele curriculum voor burgerschap pas volgend schooljaar stevig van start gaat, zijn er al veel bestaande initiatieven die raakvlakken hebben met burgerschapsvorming. Denk aan de Week van de Liefde, sollicitatietrainingen met bedrijven en bliksemstages waarbij leerlingen kennismaken met beroepen buiten hun eigen referentiekader. Ook besteden we aandacht aan belangrijke maatschappelijke thema’s, zoals de start van de ramadan of bevrijdingsdag.’

Voorbeeld 2. ‘De manier waarop burgerschap een plek krijgt in de school is niet langer vrijblijvend. Het beleid is niet meer een bijlage die we ook nog even moeten afvinken, maar een samenhangend verhaal waarin keuzes worden onderbouwd. Daarbij wordt gewerkt met herkenbare kapstokken en visualisaties om de samenhang tussen

thema's en activiteiten zichtbaar te maken. Dat geeft houvast, maar helpt ook om collega's mee te nemen in het waarom.'

Burgerschap verweven in alle vakken

De scholen geciteerd:

Voorbeeld 1. 'Wij proberen onze thema's van burgerschap in al onze vakken terug laten komen; voor de betrokkenheid van al onze collega's, vinden wij het belangrijk dat zij voor burgerschap een koppeling kunnen maken met hun eigen lesstof. Door per vak koppelingen te maken met de thema's (kritisch en betrokken), kun je in alle vakken heel concreet aan de slag met de vormgeving van burgerschap. Op die manier raakt burgerschap overal in verweven, zowel in de secties als in de verschillende jaarlagen. Wij evalueren daar ook op en hebben het burgerschapsaanbod in onze vakgroepoverleggen 'vast op de agenda.'

Voorbeeld 2. 'Onze uitdaging is het bij elkaar brengen van het vakaanbod en de activiteiten. Idealiter zouden de activiteiten – zodra ze meer planmatig worden ingezet – ook gekoppeld kunnen worden aan lessen of thema's die in de vakken worden behandeld. Dit zouden we willen vormgeven door een soort Burgerschapskalender te maken waarin alles samenkomt in één overzicht. Daarnaast zouden we een burgerschapswEEK willen plannen, waarin we dan zo veel mogelijk activiteiten gecombineerd kunnen uitvoeren; dat heeft logistieke voordelen en zorgt er bovendien voor dat zowel de leerlingen als alle docenten bewust stilstaan bij onze burgerschapsthema's.'

Voorbeeld 3. 'Wij merken nu al dat het enorm helpt om bewust stil te staan bij onze burgerschapsthema's, het begrip burgerschap wordt daarmee (voor iedereen) meer behapbaar en er ontstaan in het team ook nieuwe kartrekkers die andere collega's weer kunnen meenemen. Leerkrachten die bijvoorbeeld een excursie hebben begeleid of geholpen hebben bij een goededoelenactie, vertellen hun collega's (uit de vakgroep) daar dan weer over. Dat werkt enthousiasmerend en stimuleert andere leerkrachten om burgerschap en de bijhorende thema's toe te passen in hun eigen lessen.'

Voorbeeld 4. 'We werken hard aan de structurele inbedding van het burgerschapsonderwijs in het curriculum. Voor de onderbouw is gekozen voor Methode M, een lesmethode voor burgerschapsonderwijs. Die fungeert als rode draad voor de opbouw van het curriculum. Elke klas krijgt wekelijks een lesuur burgerschap, waarin gewerkt wordt met een thematische aanpak. Per periode zijn er eindopdrachten die gekoppeld zijn aan de leerdoelen. Voor de bovenbouw zijn er geen burgerschaplessen, maar wordt er gewerkt met een jaaroverzicht, waarin activiteiten rond burgerschap zijn opgenomen. Als de leerlingen aan activiteiten hebben deelgenomen, wordt dat afgevinkt en krijgen ze aan het einde van het schooljaar een certificaat met daarop vermeld de die dat jaar zijn behandeld en de activiteiten die ze hebben gedaan.'

Voorbeeld 5. 'Aan het eind van het jaar hebben we een campusweek, waarin we burgerschapsthema's centraal stellen. Tijdens zo'n week nodigen we leuke en bekende mensen uit (rappers, fotografen, dj's) en hebben we een programma waarbij leerlingen in gesprek gaan over de gekozen thema's met betrekking tot burgerschap.'

2.3.6 Een uitgewerkt voorbeeld van een AI-traject

Het perspectief van *appreciative inquiry* (AI)⁹ kan helpend zijn bij het plannen en realiseren van het burgerschapscurriculum. Het model van waarderend onderzoeken gaat uit van waarderend werken aan een verandering¹⁰. Ook de invulling van het burgerschapsonderwijs kan gezien worden als een veranderproces.

Een school geeft aan dat het perspectief van AI goed aansluit bij hoe de burgerschaps-werkgroep aan de slag wil gaan met:

- waarden van wat er al is/gebeurt in de school;
- versterken wat werkt;
- onderzoekend te werk gaan;
- inzetten op relatie;
- energie losmaken;
- kleine stappen zetten.

De aspecten van AI zijn goed te verbinden aan het proces van het bouwen aan het curriculum. Aan de hand van de vier aspecten van AI wordt hierna een inspirerend inzicht gegeven in de aanpak bij een school.

Model van Cooperrider:

Discover –

Verkennen: wat is de situatie nu, wat gaat er goed, wat wordt ervaren als kracht in de organisatie?

Dream –

Verbeelden: wat is de visie en wat is ons ideaalplaatje waar we over vier jaar staan?

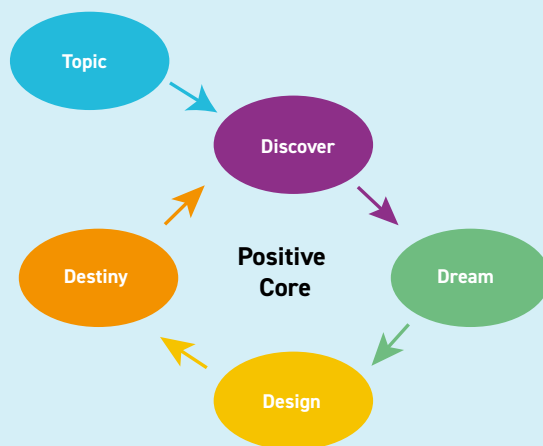
Design –

Vormgeven: welke acties en tussentijdse resultaten zijn nodig om het te bereiken?

Destiny –

Verankeren: wat is er nodig om de ambities waar te maken?

The Appreciative Inquiry Model



⁹ David Cooperrider is de grondlegger van het model van appreciative inquiry

¹⁰ Het model kent 4 aspecten : discover – verkennen, dream – verbeelden, design – vormgeven, destiny – verankeren

1 De wettelijke opdracht voor burgerschapsonderwijs (topic)

Onze school heeft een wettelijke opdracht tot bevordering van actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen en heeft de taak om op een doelgerichte, samenhangende en herkenbare wijze het burgerschapsonderwijs vorm te geven. Het gaat daarbij om:

- het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en het handelen naar deze basiswaarden;
- het ontwikkelen van sociaal-maatschappelijke competenties, die leerlingen nodig hebben om te kunnen functioneren in de pluriforme, democratische samenleving;
- het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, seksuele gerichtheid, handicaps en de waarde dat gelijke gevallen gelijkwaardig behandeld worden.

2. De zoektocht naar goed burgerschapsonderwijs (discover)

Er is in de loop van de jaren veel gepubliceerd over het waarom van het burgerschapsonderwijs. Sinds de nieuwe Wet Burgerschapsonderwijs in werking is getreden, is er voor ons meer duidelijkheid over wat er van ons wordt verwacht. Dat geeft ons houvast om te komen tot een doelgericht, samenhangend en herkenbaar burgerschapsprogramma.

Binnen het Nederlandse onderwijsbestel is de vrijheid van onderwijs een groot goed en dat geeft ons de ruimte om eigen keuzes te maken. We kunnen vanuit de eigen schoolcontext onderzoeken en ontdekken op welke manier we invulling willen geven aan het burgerschapsonderwijs.

Het zoeken naar de positieve kern van goed burgerschap, erover in gesprek gaan en delen van voorbeelden en succesverhalen vormen de basis voor het bouwen van ons curriculum. Dit zorgt voor een gedeeld en gevoeld begrip voor de invulling van het burgerschapsonderwijs. Inzicht in de kennis, houdingen en vaardigheden van leerlingen rond burgerschap helpt onze school om goed burgerschapsonderwijs te geven.

3. Ontwikkeling van de visie (dream)

De vernieuwde burgerschapsopdracht vanuit de overheid vraagt dat wij een heldere visie hebben op burgerschap. Deze visie dient samen te hangen met de onderwijsvisie van onze school. De visie maakt duidelijk waarom we welke keuzes maken.

Vragen bij het ontwikkelen van een visie op burgerschap

- Wat verstaan we wel en niet onder burgerschap?
- Hoe ziet de koppeling tussen de visie op leren van onze school en de visie op burgerschap eruit?
- Hoe krijgen we de visie gedeeld en gedragen binnen de school?
- Waartoe willen we onze leerlingen toerusten?
- Hoe werken we aan burgerschap met de ontwikkeling van de leerling voorop?
- Stroken onze keuzes met de wettelijke eisen?

¹¹ www.expertisepuntburgerschap.nl/professionaliseringsitem/ijkpunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs/

4. De doorlopende leerlijn als rode draad (design)

Een doorlopende leerlijn zorgt ervoor dat onze leerlingen oude en nieuwe kennis en vaardigheden op een nuttige manier kunnen verbinden. Een doorlopende leerlijn geeft de leerlingen structuur, inzicht en zelfvertrouwen in hun leerproces.

Andere voordelen van een doorlopende leerlijn:

- focus, samenhang, diepgang, rust en overzicht;
- per leerjaar duidelijk welke kerndoelen en daaraan gerelateerde onderwerpen centraal staan;
- zowel leerlingen als docenten weten welk onderwerp bij welk kerndoel hoort en hoe het curriculum is opgebouwd;
- het helpt bij de begeleiding van leerlingen (verwachtingen en beeld van wat leerlingen al hebben geleerd).

5 Realiseren van een doelgericht, samenhangend en herkenbaar curriculum (destiny)

Een samenhangend en structureel burgerschapscurriculum is de meest efficiënte manier om aan burgerschapsonderwijs te doen. De Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit, de PO-raad, de VO-raad en Stichting School & Veiligheid¹¹ ontwikkelden de negen ijkpunten om scholen te helpen bij hun burgerschapsopdracht. Deze impliceren dat ons burgerschapscurriculum:

- alle inhouden omvat die nodig zijn om de leerdoelen te bereiken;
- logisch is opgebouwd en goed is afgestemd op de leerjaren en de leergebieden;
- aansluit bij de behoeften van onze leerlingen;
- aansluit bij de actualiteit en bij het belang van de samenleving.

Aansluitend bij de bestaande visie kan met de deskundigheid van alle actoren het burgerschapscurriculum worden gerealiseerd. Het gaat dan om de visie op wat onze leerlingen nodig hebben in het kader van hun sociale en maatschappelijke vorming en de eisen die de overheid stelt aan de bevordering van burgerschap. Randvoorwaardelijk geldt dat de docenten meedoen en er passend lesmateriaal, voldoende tijd, ondersteuning en een gezamenlijk gevoel van eigenaarschap aanwezig is bij onze docenten en onze schoolleiding. Om het proces te begeleiden, stellen we voor om een stuur- en/of werkgroep in te stellen die in samenspraak met de schoolleiding de ontwikkeling en de voortgang kan monitoren.

2.4 Het schoolklimaat

Het uitgangspunt bij de interviews op de scholen was de vraag: Wat maakt een school tot een plek waar burgerschap gebeurt en voelbaar is in de gangen, in de omgang en in de cultuur? Waar je niet alleen leert over democratie, verantwoordelijkheid of verschil, maar waar je ook ervaart hoe er gewerkt, gesproken en samengeleefd wordt? Burger-schapsonderwijs begint niet bij een methode of project, maar bij het dagelijks klimaat waarin leerlingen en medewerkers zich bewegen. Schoolklimaat gaat over alles wat je voelt, maar niet altijd ziet: de manier waarop er wordt gekeken, gecorrigeerd en verbonden. Het bepaalt of leerlingen zich veilig voelen om zichzelf te zijn, om te leren, te twijfelen en verantwoordelijkheid te nemen.

In de gesprekken met de scholen kwamen we uitspraken tegen die misschien eenvoudig klinken, maar veelzeggend zijn: 'We willen dat iedereen zich gezien voelt.' Of: 'Je leert pas iets van iemand die je vertrouwt.' Zulke uitspraken vind je zelden in beleidsstukken, maar ze verwoorden precies waar het in een schoolcultuur op aankomt: dat leerlingen mogen bestaan voordat ze hoeven te presteren. Als vertrekpunt voor de gesprekken vroegen wij de scholen naar de ervaren omgangsvormen, het schoolklimaat in relatie tot het schoolbeleid en de onderwijsdoelen. Ook vroegen we door op de rol van bestuur, directie, docenten en leerlingen. Hoe zijn die op elkaar betrokken bij het schoolklimaat?

In de praktijk zien we dat er vaak geworsteld wordt met dezelfde vragen. Hoe is het veilig? Hoe houd je ruimte voor verschil zonder richting te verliezen? Wat doe je als waarden botsen tussen team en ouders? En hoe werk je als team aan een pedagogische koers als het water je tot aan de lippen staat? In deze paragraaf gaan we dieper in op de vraag hoe het thema *schoolklimaat* wordt beleefd binnen scholen die beziel willen bouwen aan burgerschap.

2.4.1 Hoe is veiligheid in de praktijk van de school merkbaar?

De pauze is net begonnen. In de aula ontstaat rumoer: twee leerlingen schreeuwen tegen elkaar, tafels schuiven. Binnen een halve minuut staan er drie docenten bij. Niet schreeuwend, niet dreigend. Eén legt een hand op een schouder, een ander haalt rustig adem voor ze iets zegt.

'Kom even mee', zegt ze. De spanning blijft voelbaar, maar de gemoederen bedaren. In een apart lokaal volgt een kort gesprek. 'Wat gebeurde er net?' Geen beschuldiging, maar een vraag. Eén van de jongens barst los, over thuis, over stress, over zich niet gezien voelen.

Na afloop zegt de conciërge tegen zijn collega's: 'Zo'n team hebben we nodig. Jullie stonden er al vóórdat het uit de hand liep.'

Het gaat niet vanzelf

‘Je voelt het meteen als je binnenkomt’, zegt een docent. ‘Hier kun je zijn wie je bent – als het goed is.’ Veiligheid wordt op de scholen op uiteenlopende manieren vormgegeven, maar overal begint het met het relationele: gekend worden, gezien worden, aangesproken kunnen worden. In kleine teams, met vaste coaches of via dagelijkse ‘check-ins’, ontstaat nabijheid. ‘We kennen bijna alle leerlingen bij naam. Dat maakt dat ze zich vrij voelen om problemen te bespreken.’ Tegelijkertijd is er het besef dat dit niet vanzelf komt. ‘Het vraagt dat je investeert in relaties en dat je als volwassene ook zichtbaar kwetsbaar durft te zijn.’ Die kwetsbaarheid komt ook naar boven als externe spanningen de klas in sijpelen: oorlog, gender, religie. ‘Dan moet je iets doen, ook al weet je zelf ook niet precies wat. Het belangrijkste is dat leerlingen zien dat je ermee bezig bent en dat je blijft staan.’

Klimaat en structuur

Een goed schoolklimaat begint niet bij regels, maar bij voorspelbaarheid. Leerlingen geven geregeld aan behoefte te hebben aan een omgeving waarin ze weten waar ze aan toe zijn – niet alleen wat betreft gedrag, maar ook in dagelijkse routines, aanspreekbaarheid en verwachtingen. De praktijk in de scholen laat zien dat het bieden van structuur méér is dan het hanteren van regels. Een goed klimaat vraagt om afstemming binnen teams, zichtbaarheid van verwachtingen en de bereidheid om kaders te koppelen aan zorg. In veel scholen blijkt structuur geen kwestie van orde-handhaving, maar van zorg. Het gaat om voorspelbaarheid, om duidelijke afspraken, om weten wie waarvoor verantwoordelijk is – en waarom. ‘Ze hebben houvast aan vaste patronen’, zegt een docent. ‘Dat is geen keurslijf, maar een anker.’

Structuur krijgt op verschillende manieren vorm. In sommige scholen begint het bij de relatie: elke leerling heeft een vaste mentor, er zijn korte lijnen, vaste overlegmomenten en een ritme in de dag waarop je kunt bouwen. ‘Iedere klas start op dezelfde manier’, vertelt een docent. ‘Ze weten precies wat er van ze wordt verwacht.’ Het zijn vaak de routines die het verschil maken: het vaste begin van de les, zichtbaar zijn in de gang, direct aanspreken bij gedrag. Voor de onderwijsteams betekent structuur ook overzicht: weten wie wat doet, wie waarvoor aanspreekbaar is en hoe nieuwe initiatieven worden ingebed. ‘We weten van elkaar wat we doen en hoe we het aanpakken. Dat geeft rust én ruimte.’ Toch klinkt ook dat het organiseren van die duidelijkheid niet vanzelf gaat. ‘Soms nemen collega’s verschillende standaarden aan en dat voelt voor leerlingen verwarrend’, vertelt een docent. ‘Het vraagt om afstemming, maar ook om het gesprek over waarom regels zijn zoals ze zijn.’

Wat opvalt, is dat structuur zelden als ‘star’ wordt ervaren. Integendeel: scholen zoeken juist naar de balans tussen vaste kaders en maatwerk. We blijven in gesprek over de reden áchter het gedrag. In die balans zit de menselijke maat. En die maakt, zo laten de voorbeelden zien, het verschil tussen een school die regels handhaaft en een school die richting geeft.

Expliciteren

Andere scholen kiezen ervoor gedragsverwachtingen expliciet te maken. Deze hangen zichtbaar in de lokalen, zijn geformuleerd in positieve taal en gekoppeld aan gedeelde verantwoordelijkheid. ‘Je ruimt je afval op, zo houden we het samen netjes’, staat op een poster. Die toon zet zich door in het aanspreken. ‘We zeggen: dit doen we voor jou, zodat jij succesvol kunt zijn.’ Daarom kiezen sommige scholen voor visu-

alisaties, thematische kaders of gezamenlijke check-ins. Niet om dingen dicht te timmeren, maar om te zorgen dat iedereen mee kan. Zeker bij leerlingen met veel externe prikkels of instabiele thuissituaties blijkt die voorspelbaarheid essentieel. ‘Als er duidelijkheid is, ontstaat er ruimte voor ontwikkeling.’



2.4.2 Welke voorbeelden van leerlingenparticipatie zien we in de praktijk?

Informeel én formeel contact

‘Leerlingen hebben echt goede input, als je maar durft los te laten.’ Het is een zin die iets blootlegt van de spanning die veel scholen ervaren: willen we dat leerlingen meedenken, of vooral dat ze meedoen? Participatie gaat dan ook zelden over stemformulieren of inspraakcommissies. Vaak begint het gewoon met een vraag: wat heb jij nodig? In veel scholen gebeurt dat op informele wijze. Via vaste coaches, kringmomenten of gesprekken in de gang wordt geluisterd naar signalen, ideeën en frustraties. ‘We hebben geen actieve leerlingenraad, maar we proberen wel te luisteren als er iets speelt.’ Toch blijft het vaak bij luisteren: iets dóen met die input is nog niet vanzelfsprekend.

Sommige scholen kiezen bewust voor een pedagogische benadering waarin leerlingen hun verhaal mogen vertellen, ook als dat schuurt met de norm. In lessen over burgerschap of identiteit krijgen leerlingen ruimte voor het delen van nieuwe ideeën en om zich uit te spreken over thema's die raken aan wie ze zijn. 'We maken ruimte voor hun verhaal.' Daarmee verandert participatie van meebeslissen naar mee vormgeven.

Toch is de formele kant vaak mager ingevuld. 'We denken vaak vóór leerlingen in plaats van mét hen', zegt een docent. De klassieke structuren – leerlingenraden, enquêtepanels – bereiken vooral de mondige minderheid. 'Het zijn steeds dezelfde leerlingen die hun stem laten horen. Anderen voelen zich niet betrokken.'

Nieuwe vormen van leerlingparticipatie

Op veel scholen die wij spraken zoeken docenten naar andere vormen. Via projectonderwijs waarin leerlingen zelf thema's kiezen en presenteren. Via ad-hoc gesprekken in de pauze. Via reflectiemomenten na de les: 'Wat vond je van deze opdracht? Wat zou jij anders doen?' Participatie wordt dan gekoppeld aan eigenaarschap – aan het idee dat je invloed hebt op je eigen leerproces. In sommige scholen krijgen leerlingen zelfs een rol in het sociale klimaat. Als 'schoolstewards' spreken ze medeleerlingen aan: 'Goh, hè hè? Ruim je spullen eens even op.' Die rol maakt iets los, al vraagt het ook intensieve begeleiding. 'Ze groeien ervan, maar het blijft belangrijk dat je ze daarin goed begeleidt. Ze zijn het niet gewend.'

Wat opvalt, is dat het vaak neerkomt op individueel initiatief. Een bevlogen mentor, een oplettende teamleider. Participatie leeft vooral waar iemand ervoor gaat. Maar structurele borging is kwetsbaar. 'We willen dat leerlingen echt iets kunnen veranderen', zegt een mentor. 'Maar dat vraagt ook iets van onze eigen cultuur. Durven we het uit handen te geven?'

2.4.3 De rol van relatie en verbinding

We tekenden een aansprekend praktijkvoorbeeld op. Tijdens een leswissel merkt docent Leo op dat een leerling altijd te laat komt ná de pauze. Niet storend laat, maar steeds nét na de bel. Geen boze gezichten, geen confrontaties – gewoon elke dag een paar minuten later. Op een middag spreekt de docent hem er kort op aan. 'Valt het je zwaar, die pauzes?' De leerling haalt zijn schouders op: 'Te druk.' Dat blijft hangen. De volgende dag ziet Leo hem op de trap zitten, broodje op schoot, oortjes in. Hij loopt niet door. Gaat even zitten. Geen gesprek. Alleen aanwezigheid. Twee dagen later vraagt de leerling zelf of hij tijdens de lunch zijn huiswerk mag inhalen in het lokaal: 'Het is rustiger hier.' Vanaf dat moment wordt het een vaste gewoonte. Geen hulplan, geen mentortraject. Alleen een plek (en iemand die het zag).

Juist ook buiten de les

Relatie en verbinding ontstaan niet altijd in geplande contactmomenten. Soms begint het bij zien wat zich buiten de les afspeelt – en daar ruimte voor maken. Juist in zulke kleine, niet-gestuurde gebaren ligt de basis voor vertrouwen. 'Dan vraag ik hoe het gaat, los van school.' Voor veel docenten begint relatie niet in de les, maar in de ontmoeting ervoor. Een blik, een korte check-in, een stil gebaar. Verbinding wordt op veel scholen niet gezien als iets extra's, maar als een fundament. Of zoals een docent het zei: 'Als ik iets van hen vraag, weten ze dat het niet zomaar is.'

In veel scholen is relatievorming ingebed in de dagelijkse praktijk. Via vaste coaches, wekelijkse check-ins, of een gesprek bij binnenkomst wordt een basis gelegd van wederkerigheid. 'Ik leer hun context kennen en dat maakt alles anders.' Het zijn kleine handelingen die de toon zetten. Een begroeting, een zitplaats delen, een moment van stilte naast iemand die niks zegt. Soms ontstaat daaruit vertrouwen – langzaam, maar blijvend. 'Dat werd een ritueel. Op een dag begon ze vanzelf te praten.'

Docenten zijn zich ervan bewust dat hun aanwezigheid juist ook buiten de les ertoe doet. In de gang, in de aula, tijdens de pauzes. Leerlingen kennen de gezichten om hen heen. Als er iets misgaat, weten ze bij wie ze terecht kunnen. En als dat even niet lukt – bijvoorbeeld door hoog ziekteverzuim – wordt gezocht naar manieren om contact te maken. Via vaste rituelen, bij dagelijkse openingen, of gewoon door de leerling te bellen.

Wederkerigheid

Relatie en verbinding vragen ook iets terug: kwetsbaarheid en eerlijkheid. Bij sommige docenten is het delen van de eigen leefwereld een bewuste keuze. 'Ik heb ook verteld wat mij bezighoudt. Toen kwamen zij ook.' Daarmee ontstaat ruimte voor echte dialoog – ook over moeilijke thema's.

Verbinding is niet los te zien van burgerschap. Of zoals een leerling eens zei: 'Je leert beter van iemand die je vertrouwt.' En je gaat pas praten over verschil, conflict of verantwoordelijkheid als je voelt dat je gezien wordt, als mens.



2.4.4 Wat is de rol van de schoolleiding?

Veel scholen zoeken naar manieren om duurzaam samen te werken, verantwoordelijkheid te delen en ruimte te maken voor echte gesprekken. Maar daarin blijkt de praktijk vaak weerbarstig. In een 'warm' team kan spanning gemakkelijk onderhuids blijven. Afspraken worden dan niet nagekomen, initiatieven lopen spaak en betrokkenheid bij school-brede thema's blijft hangen op een paar schouders. In die zoektocht naar samenhang en verandering komt één terugkerende factor steeds in beeld: de rol van leiderschap.

De toon zetten en ruimte geven

Leiderschap op school gaat, zo merkten wij bij de scholen, zelden alleen over aansturing of beleidsontwikkeling. Het gaat over toon zetten, koers houden, keuzes durven maken en tegelijk ruimte laten. In de interviews komt een gedeeld inzicht naar voren: beleid werkt pas als het verbonden is met mensen. 'Onze schoolleider durft openlijk te zeggen dat hij het soms ook niet weet. Dat schept vertrouwen', zegt een teamlid. Kwetsbaarheid wordt hier niet gezien als verlies van gezag, maar als bron van verbinding.

Faciliteren én zo nodig bijsturen

Er zijn scholen waar het management zich zichtbaar en benaderbaar opstelt, waar besluiten voortkomen uit gezamenlijke gesprekken in plaats van top-down beleid. 'Het is gek om te zeggen, maar mijn rol als schoolleider is kleiner geworden en dat is positief.' Elders klinkt juist terug dat het streven naar gedeeld eigenaarschap kan knellen als het draagvlak ontbreekt: 'Wat op papier bedoeld is als gedeeld eigenaarschap, keert in de realiteit soms weer terug naar de leiding.' Leiderschap blijkt dan balanceren tussen faciliteren en bijsturen. Dat vraagt moed om keuzes te maken. Bijvoorbeeld om burgerschap niet te beschouwen als losstaand project, maar als een integraal onderdeel van de pedagogische visie. 'Je kunt niet zeggen dat je diversiteit belangrijk vindt en dan hopen dat het zich vanzelf uitrolt in de lessen.' In zulke contexten is leiderschap niet alleen zichtbaar, maar ook inhoudelijk sturend. Niet per se controlerend, maar wel richtinggevend.

In het juiste tempo

Sommige scholen kiezen expliciet voor een stapsgewijze aanpak. Werkgroepen krijgen het vertrouwen om de koers uit te zetten, met ondersteuning van het managementteam. Dat vergroot het eigenaarschap, maar vraagt ook een heldere structuur. 'We hebben bewust een tweede laag van collega's rond de stuurgroep georganiseerd, om het draagvlak te vergroten.' Elders zoekt de schoolleiding naar nieuwe manieren om tijd en ruimte vrij te maken voor reflectie. 'Het vraagt een lange adem, maar het gaat lukken als we het samen blijven doen.' Ook maatschappelijke vraagstukken stellen schoolleiders voor keuzes. Het gesprek over seksualiteit, religie of oorlog vraagt om positionering. 'Wie neemt de eindverantwoordelijkheid voor hoe we dat aanpakken?' Die vraag blijft soms openstaan. In andere gevallen vormt het juist het startpunt voor herbezinning. 'We zijn ons ervan bewust dat het meer moet zijn dan een los vakje. Maar het vraagt tijd en het juiste tempo om dat te kantelen.'

2.4.5 Hoe ontwikkel je een professionele schoolcultuur?

Als het gaat over een professionele schoolcultuur is er op de meeste scholen sprake van dezelfde zoektocht: hoe geef je richting, zodanig dat iets – in deze context de invulling van het burgerschapsonderwijs – van het hele team wordt? En hoe zorg je dat het niet blijft bij mooie woorden of losse initiatieven? ‘We doen ontzettend veel, maar het staat nergens’, zegt iemand. De uitdaging ligt in het verbinden. Tussen visie en praktijk, tussen sturing en vertrouwen, tussen plan en pedagogiek.

De ander aanspreken

De onderlinge sfeer is vaak goed, maar professionele spanningen blijven daardoor soms onder de oppervlakte. Kritiek wordt omzeild of verpakt in luchtigheid en het geven van feedback voelt riskant wanneer werkrelaties sterk verweven zijn met persoonlijke sympathie. Toch kwam in het onderzoek naar voren dat aanspreken niet begint bij ‘iets zeggen’, maar bij ruimte maken voor gesprek. Dat vergt een klimaat waarin verschil er mag zijn, waar feedback geen aanval is maar een uitnodiging tot gezamenlijke groei. Aanspreken blijkt dan geen instrument, maar een uiting van betrokkenheid – mits het gedragen wordt door veiligheid en vertrouwen. Aanspreken is niet alleen iets zeggen, maar ook iets durven verdragen. In de interviews klinkt door dat een aanspreekcultuur te maken heeft met verantwoordelijkheid – naar jezelf, naar de ander, naar de schoolgemeenschap.

Op sommige plekken krijgt deze cultuur vorm in hoe met wangedrag wordt omgegaan. ‘Straffen past niet bij wie wij zijn’, zegt een docent. Wanneer leerlingen elkaar uitsluiten op sociale media of proberen controle te omzeilen, kiezen wij voor begeleiding. Niet omdat het makkelijker is, integendeel. Maar omdat het past bij de pedagogische koers. ‘We zijn allemaal anders, maar dat ontslaat je niet van verantwoordelijkheid.’ Andere scholen laten zien hoe aanspreken werkt in het team zelf. ‘Wanneer een collega iets deelt rondom Bevrijdingsdag of de Week van de Liefde, wordt dat opgepakt en doorgegeven – ook al komt het misschien niet uit.’ Deze vorm van samenwerken stoelt op het zien en erkennen van elkaars inzet. Tegelijkertijd is de kwetsbaarheid voelbaar: ‘Soms weet je: dit klopt niet helemaal, maar zeg je toch niks. Omdat je elkaar ook niet wilt verliezen.’

Elkaar vertrouwen

Aanspreken veronderstelt vertrouwen, zo blijkt uit meerdere gesprekken. Zonder relationele basis blijft het bij goede bedoelingen. ‘Er is wel bereidheid om de leerling en elkaar als docenten aan te spreken, maar het blijft spannend. Vooral als je elkaars context niet goed kent.’ Juist daarom klinkt het besef dat een aanspreekcultuur meer is dan een afspraak; het is een klimaat dat je samen opbouwt. ‘Het helpt als je weet dat het niet gaat om fouten aanwijzen, maar om samen verbeteren.’ Dat kan zichtbaar worden in herstelgesprekken, waarin leerlingen na een conflict worden uitgenodigd om de impact van hun woorden te erkennen. ‘Wie zich scherp en kritisch uitlaat over de ander, wordt aangesproken op de gevolgen daarvan.’ Met als doel: leren verantwoording te nemen in een veilige, maar duidelijke setting. Ook op teamniveau groeit het besef dat aanspreken pas lukt als het gedragen wordt. ‘Vroeger wezen we sneller naar het aannamebeleid: “Die leerling hoort hier niet.” Nu bespreken we dat als team.’ Deze verschuiving vraagt om een gedeeld moreel kompas én om oefening. Op sommige scholen is dat zelfs onderwerp van studiedagen. ‘We bespreken openlijk hoe je

elkaar professioneel kunt aanspreken. Niet iedereen voelt zich daar meteen zeker in, maar we oefenen samen.'

Voorbeeldgedrag laten zien

In kleinere schoolteams is de onderlinge relatie soms zó hecht dat kritische feedback als persoonlijk voelt. 'We doen veel met burgerschap, maar we benoemen het niet altijd als zodanig. En we reflecteren er ook niet altijd samen op.' De drempel om elkaar op professioneel handelen aan te spreken blijft hoog, zeker als de grenzen tussen vriendschap en collega-zijn vervagen. Daar waar het wél lukt, is voorbeeldgedrag de sleutel. Leidinggevend en die zelf feedback vragen, teams die tijd maken om te sparren, collega's die het gesprek aangaan zonder oordeel. 'We spreken dingen direct uit', zegt iemand, 'maar wel met de bedoeling het samen beter te maken.' Want dat is wat aanspreekcultuur uiteindelijk vraagt: de moed om betrokken te zijn, ook als het schuurt.

Op verschillende scholen klinkt een gedeelde overtuiging: als je wilt dat leerlingen verantwoordelijkheid nemen, moet je die ook zélf nemen – als team en als collega's onder elkaar. Dat betekent openstaan voor verschil, morele keuzes durven maken en in gesprek blijven over wat 'goed onderwijs' eigenlijk betekent. 'We willen leerlingen het gevoel geven dat ze ertoe doen en invloed hebben op hun omgeving', zei een teamlid. 'Dan moeten wij dat ook met elkaar oefenen.'

Teamwork

Soms is burgerschap niet expliciet belegd, maar juist verweven met de dagelijkse praktijk. Via gezamenlijke rituelen, het delen van ideeën, het voeren van gesprekken over moreel handelen in lastige situaties. Collega's die ervaringen delen over lesprojecten of maatschappelijke thema's, vormen een netwerk van inspiratie. 'Als je leerlingen serieus neemt in hun ontwikkeling als burger, vraagt dat ook iets van jou als docent. Niet alleen didactisch, maar ook relationeel en moreel.'

Op sommige scholen zijn er werkgroepen die zich buigen over gevoelige dilemma's, zoals discriminatie, genderdiversiteit of online gedrag. Elders komt die reflectie inderdaad tot stand: tijdens de pauze, in een intervisiegesprek of als iemand durft te vragen: 'Wat zouden jullie doen in deze situatie?'

Burgerschap is overal

Wat opvalt, is dat burgerschap zelden alleen over de leerling gaat. Docenten benoemen dat gesprekken met leerlingen hen ook zelf aan het denken zetten. 'We willen niet het goede voorleven terwijl we onderling conflict vermijden.' Die spiegelwerking maakt de teamcultuur tot een oefenplaats voor eerlijkheid. 'We vinden het belangrijk dat docenten zich uitspreken, juist als ze twijfels hebben.' Maar het is niet vanzelfsprekend. De tijd ontbreekt, of de veiligheid om het ongemak in te stappen. 'Je weet dat het gevoelig ligt, dus begin je er maar niet over.' Toch leeft op veel plekken de wens om dat te doorbreken – om als collega's niet alleen vakinhoudelijk, maar ook pedagogisch en moreel met elkaar in gesprek te blijven.

In scholen waar burgerschap explicieter onderdeel is van de visie, wordt het gesprek ook structureel gefaciliteerd. Via studiedagen, intervisie, stuurgroepen of teamoverleggen. Als onderdeel van professionele ontwikkeling. ‘Burgerschap is niet iets van een werkgroep, maar van iedereen.’ Tegelijk wordt erkend dat niet iedereen zich even betrokken voelt. Het verschil tussen enthousiaste voorlopers en collega’s die nog zoekende zijn, blijft bestaan. Juist daarom klinkt het belang van draagvlak en het delen van eigenaarschap: ‘We hebben in het begin te veel willen opleggen. Nu proberen we meer in dialoog te werken, van onderop.’

Leerproces voor iedereen

Uiteindelijk laat het thema ‘schoolcultuur’ zien dat burgerschap pas betekenis krijgt als het leerproces niet alleen gericht is op de leerling. Het professionele team van begeleiders en docenten is evenzeer een leeromgeving. Zoals een docent opmerkte: ‘We doen het met leerlingen – maar ook met elkaar.’

2.4.6 Op welke manier worden ouders en de omgeving van de school betrokken bij het onderwijs over burgerschap?

**To listen
is to lean in
softly
with a willingness
to be changed
by what we hear.**
David Whyte

Het contact met de omgeving richt zich in veel gevallen op de eigen wijk en gemeente: buurthuis, kerk, moskee, museum, ziekenhuis, verzorgingshuis, politie en gemeentehuis.

Veel scholen benoemen dat het contact met ouders belangrijker is dan ooit, maar tegelijk kwetsbaar. ‘Sommige ouders zijn niet gewend dat we bellen als het goed gaat’, zegt een docent. Het eerste contactmoment is vaak pas als er iets misgaat. Dat maakt de toon van het gesprek zwaar en het vertrouwen broos. Tegelijkertijd zijn er scholen die actief bouwen aan laagdrempelige ontmoetingen: koffieochtenden, oudercafés, informele gesprekken. Niet alleen om te informeren, maar om elkaar te leren kennen. ‘We willen van zenden naar uitwisselen.’

Frictie

Wanneer maatschappelijke thema’s zoals seksuele diversiteit, racisme of religie besproken worden in de klas, ontstaat soms frictie met de ouders. Zij voelen zich overvallen of vinden dat de school te veel opvoedt. Een docent zegt: ‘Je voelt je dan aangevallen, terwijl je alleen maar leerlingen wilt voorbereiden op de samenleving.’ De spanning tussen pedagogische verantwoordelijkheid en ouderverwachtingen is voelbaar. Daarom investeren veel scholen in transparantie: vooraf communiceren wat besproken wordt, waarom dat gebeurt en hoe het aansluit bij de burgerschapsopdracht van de school. ‘We willen dat ouders begrijpen wat we doen en waarom – ook als ze het er niet mee eens zijn.’



H3 Hoe verder? Over wat kan helpen en wat om extra aandacht vraagt

3.1 Duiding

Aan het eind van onze tocht langs de scholen dringt zich allereerst de conclusie op dat veel werk gemaakt wordt van burgerschapsonderwijs en de ontwikkeling daarvan. Wat opvalt zijn verder het enthousiasme en de betrokkenheid waarmee het thema wordt aangepakt. Leraren en schoolleidingen zijn, zo zagen we, ervan overtuigd dat bevordering van burgerschapscompetenties ertoe doet, zowel vanwege wat hun leerlingen daar in hun verdere leven aan hebben, als in de noodzaak daarvan voor onze samenleving. Een samenleving waarin constructief en vreedzaam samenleven niet altijd – en misschien wel minder dan voorheen – vanzelf spreekt en aandacht vraagt van de school.

Wat ook opvalt is de bereidheid en openhartigheid van de leraren en schoolleiders om hun ervaringen te delen. Er is enthousiasme en resultaat, maar ook is soms sprake van een worsteling met het onderwerp en blijkt het niet eenvoudig daarop grip te krijgen of de school te worden die je zou willen zijn: dat bevordering van burgerschap doordringt tot in de haarvaten van de school, en afspat van het doen en laten van het hele team.

Hoe verder?

De vraag die zich in deze fase van de ontwikkeling van de scholen aandient, is: hoe verder? Zijn we al op het punt waarop de belangrijkste stappen zijn gezet? Wat is nog nodig? Zijn er ervaringen waarvan andere scholen die werken aan bevordering van burgerschap kunnen leren? Welke punten dragen bij aan succes? Zijn er wellicht valkuilen waarop je bedacht moet zijn?

Dit hoofdstuk sluit onze tocht af en zet een aantal aandachtspunten op een rij – zowel waar het goede spoor zichtbaar is, als waar nog aandacht nodig is – die in het voortgezet onderwijs meer algemeen behulpzaam kunnen zijn bij de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs.

Terugblik

We hebben ons bij onze tocht langs de scholen steeds vier vragen gesteld: voor welke leerlingen (a) wil de school welke leerdoelen (b) bereiken, hoe heeft ze haar onderwijs (c) daartoe ingericht en welk klimaat (d) hoort daarbij? Deze invalshoeken keren ook in dit hoofdstuk terug.

De realisering van deze punten, die samen bepalen hoe het burgerschapsonderwijs op de school eruitziet, veronderstellen een aantal randvoorwaarden. De tocht langs de scholen bood ook voor deze randvoorwaarden de nodige ervaringen, die we niet onbenut willen laten.

Er zijn dus meerdere invalshoeken die aandacht vragen. Om daarin ordening aan te brengen, maken we gebruik van de in 2021 door de Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit Onderwijs gepubliceerde IJkpunten voor goed burgerschapsonderwijs. Deze publicatie, die in samenspraak met onder meer de VO-raad verscheen, biedt

een spoorboekje voor ontwikkeling van onderwijs gericht op burgerschap, zowel als een checklist als hulpmiddel om na te gaan of je als school op het goede spoor bent. Onder verwijzing naar deze publicatie¹², waarin de ijkpunten verder zijn uitgewerkt, zetten we die nog eens kort op een rij:

Missie: visie & leerdoelen

- Visie: Onze school heeft een duidelijke visie op burgerschapsonderwijs.
- Doelen: Onze school heeft concrete leerdoelen vastgesteld.

Curriculum: onderwijsinhoud & aanpak

- Inhoud: Onze school heeft een samenhangend burgerschapscurriculum, dat we ook realiseren.
- Aanpak: Onze school gebruikt aanpakken en materialen die passen bij onze visie en onze leerdoelen.

Schoolklimaat

- Schoolklimaat: Onze school heeft een klimaat dat past bij de leerdoelen van ons burgerschapsonderwijs.

Resultaten

- Onze school heeft inzicht in de resultaten van ons burgerschapsonderwijs.

Professionalisering & kwaliteitszorg

- Professionalisering: Onze school heeft een kwaliteitscultuur die ondersteunend is aan burgerschapsonderwijs.
- Kwaliteitszorg: Onze school zorgt ervoor dat de randvoorwaarden voor goed burgerschapsonderwijs op orde zijn.

Verbinding

- Verbinding: Onze school heeft het burgerschapsonderwijs afgestemd op onze maatschappelijke omgeving.

In het verdere verloop van dit hoofdstuk gebruiken we deze ijkpunten als leidraad en belichten we voor de voornaamste elementen daarvan steeds twee soorten aspecten, voor zover die vanuit de tocht langs de tien scholen relevant zijn. Daarbij staat de vraag ‘hoe verder’ op de achtergrond. De eerste soort zet de schijnwerper op de aspecten die, gegeven de ervaringen van de scholen, helpen om het betreffende punt te realiseren. De tweede soort zoomt in op de uitdagingen waarmee scholen op dat punt te maken hebben en/of waarvoor verdere ontwikkeling nodig is.

Verschil van school tot school

We merken, ten overvloede, op dat de waarde van navolgende punten van school tot school zal verschillen. Niet alleen is vertaling nodig naar de eigen situatie, maar ook zal – afhankelijk van het pad dat een school heeft afgelegd en de situatie waarin ze verkeert – het één wellicht minder relevant zijn, terwijl het ander de sleutel vormt om succesvolle stappen te kunnen zetten. Vanwege de bepalende rol van de setting van de school voor wat relevant burgerschapsonderwijs is, zullen de kernmerken van ‘goed’ burgerschapsonderwijs dan ook van school tot school verschillen.

¹²Zie: <https://socialekwaliteitonderwijs.nl/project/ijkpunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs>

3.2 Leerlingenpopulatie

Adequaat burgerschapsonderwijs staat of valt met de mate waarin de school erin slaagt de bevordering van burgerschap voor leerlingen relevant te maken. Dat kan door aan te sluiten bij aan burgerschap gerelateerde thema's die in de leefwereld van leerlingen relevant zijn, en die te verbinden met de leerdoelen van de school en de grotere thema's die de school belangrijk vindt. De leefwereld heeft in de regel betrekking op de gezinssituatie en de sociaaleconomische, sociale, culturele, religieuze, etnische en andere inbeddingen daarvan. Ook andere structurele aspecten, van zeer uiteenlopende aard, kunnen van belang zijn. Denk aan de beperkingen waarmee een leerling te maken heeft (zoals rond sociaal, fysiek of cognitief functioneren), het welbevinden op en rond school (bijvoorbeeld pesten of eenzaamheid) of de maatschappelijke actualiteit die voor leerlingen belangrijk is (de gebeurtenissen in de wereld, nabij of ver weg). De sociale setting rond leerlingen komt zo (ook) vanwege burgerschapsonderwijs de school binnen. Sociale achterstand, criminaliteit, vooroordelen of vijandigheid naar andere groepen, blootstelling aan discriminatie, sympathiseren met slachtoffers van repressie elders in de wereld of de leefbaarheid van de aarde zijn daar voorbeelden van. Dergelijke kenmerken en ervaringen bepalen de hulpbronnen van leerlingen en beïnvloeden de opvattingen over mens en wereld.

Adequaat burgerschapsonderwijs sluit op deze setting aan in didactische en pedagogische aanpakken. Het stemt ook de leerdoelen af op wat in de sociale setting rond de school nodig is om de doelen die de school met bevordering van burgerschap bereiken wil te realiseren.

Aandacht voor sociale factoren

In de in hoofdstuk 2 geschetste aanpakken valt op dat sociale achterstand een belangrijk aangrijpingspunt is dat scholen kiezen, door rekening te houden met een achtergrond waarin bijvoorbeeld werkloosheid, onverschilligheid of spanningen rond thema's als seksuele diversiteit een rol spelen. Scholen zetten dan in op het opbouwen van een relatie met leerlingen en ouders, en richten zich op stimulering en verbinding – een emanciperende benadering. Zo'n focus op ondersteuning en sociale competenties, of het versterken van het contact met ouders als deel daarvan, kan dan een belangrijke component zijn van de inrichting van burgerschapsonderwijs. Als leerlingen opgroeien in een omgeving waar de samenleving zich van haar minder rooskleurige kant laat zien, zal burgerschapsonderwijs zowel compenserend als kritisch zijn, met aandacht voor vragen naar achterstelling en gerechtigheid.

Maar...

De vraag is echter of zo'n focus voldoende breed is, en niet ook andere aspecten aandacht vragen. Bij de leerlingenpopulatie is het goed ook naar samenstellingen te kijken zoals homogeniteit in etniciteit of godsdienst en sociaaleconomisch bevoorrechte leerlingengroepen. Niet alleen werkelijke kennismaking met andere groepen in de samenleving is van belang, maar ook aandacht voor maatschappelijke betrokkenheid en verdelingsvraagstukken.

Daarmee is een ander perspectief genoemd dat minder aandacht krijgt. Onderwijs voor burgerschap is niet alleen individueel gericht, in de vorm van het bevorderen van de sociale competenties die leerlingen helpen volwaardig aan samenleving en democratie mee te doen. Van minstens zo grote waarde is het collectieve perspectief,

waar het functioneren van democratie en rechtsstaat centraal staan. Om in vrijheid te kunnen samenleven en vreedzaam te kunnen veranderen, zijn beide – sociale én maatschappelijke vorming – onmisbaar. De democratische rechtsstaat kan niet bestaan zonder burgers die democratische waarden zijn toegedaan en bereid zijn die in hun denken en doen te volgen. Dat vraagt van scholen nadrukkelijke aandacht voor democratische waarden¹³, en voor eventuele risico's die zich in de ondersteuning daarvan kunnen voordoen.

Het gaat dan niet alleen om de meer algemene kenmerken zoals hiervoor genoemd (zoals sociaaleconomische achterstand), maar ook om indicaties van specifieke risico's rond steun voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Denk aan uiteenlopende zaken als extremistische opvattingen, oproepen tot geweld, zich afkeren van democratische instituties zoals verkiezingen, wantrouwen jegens overheid of media, complot-denken en meer. Ook feitelijke gebeurtenissen (zoals de komst van een asielzoekerscentrum) maken soms antidemocratisch gedachtengoed zichtbaar en kunnen (ook proactief) aandacht van de school vragen (denk aan voorvallen waarin homohaat, xenofobie, antisemitisme, islamofobie en andere zichtbaar worden). Ook op dergelijke punten is dus van belang dat de school de leerlingen en de omgeving waarin zij opgroeien kent, zich afvraagt of daar van risico's sprake kan zijn, en die vertaald naar de leerdoelen die de school nastreven wil. Dat betekent niet dat van de school wordt verwacht deze maatschappelijke problemen op te lossen. Het betekent wel dat – wil een school betekenisvol burgerschapsonderwijs geven – ze daaraan niet voorbij kan gaan, en de achtergrond van de leerlingen én wat nodig is voor bevordering van democratische waarden, nadrukkelijk aandacht krijgen.

3.3 Leerdoelen

De beschikbaarheid van concreet geformuleerde leerdoelen is een belangrijke stap naar realisering van adequaat burgerschapsonderwijs. Concrete leerdoelen maken duidelijk welke kennis, houdingen en vaardigheden de school aan leerlingen wil overbrengen. Op basis daarvan kan worden bepaald welke leerinhouden aan de orde moeten komen en wanneer het onderwijs zoals de school dat geeft tot de gewenste resultaten heeft geleid. Kort gezegd: zonder concrete leerdoelen geen adequaat burgerschapsonderwijs. .

Focus op concrete leerdoelen

Positief is de constatering dat alle scholen erop gericht zijn leerdoelen te formuleren. Ze doen dat tweeledig. Zij kiezen de basiswaarden van de democratische rechtsstaat als vertrekpunt en combineren die met eigen doelen. En zij streven ernaar de leerdoelen eenduidig en concreet te omschrijven en die te specificeren naar leerjaar en/of leerdomein of vak. Dat is inderdaad waarom het begonnen is.

Maar...

De tocht langs de scholen leerde ook dat ze vaak worstelen met de formulering van concrete leerdoelen. Dit illustreert dat voor burgerschap een vakoverstijgende aanpak nodig is. Waar de meeste vakken gegeven worden vanuit lesmethoden, waarin de

¹³Dat is tevens onderdeel van de wettelijke burgerschapsopdracht die vraagt om bevordering van de 'basiswaarden van de democratische rechtsstaat'. Het gaat daarbij om de waarden gelijkwaardigheid, vrijheid van meningsuiting, autonomie, begrip, verdraagzaamheid en het afwijzen van onverdraagzaamheid en discriminatie, en verantwoordelijkheidsbesef.

methode voorziet in zowel leerdoelen, leerstof als verwerkingsmateriaal en de docent zich kan richten op instructie, begeleiding en evaluatie en feedback, is dat voor burgerschap veel minder het geval. De brede focus van de burgerschapsopdracht maakt koppeling aan één vak onwenselijk, en een school-brede benadering verstandig. Dat impliceert de behoefte aan school-brede leerdoelen, die vervolgens naar leergebied en leerjaar gespecificeerd worden. Dat vraagt van de school dat ze voor burgerschap zelf leerdoelen formuleert. Omdat dit op andere leerdomeinen vaak minder het geval is, voelen scholen zich niet altijd vertrouwd met het formuleren van concrete leerdoelen en de ordening daarvan over leerjaren en leergebieden. Het is de vraag of de aanpak die we op veel scholen zagen, wel steeds een gelukkige is. Waar dat leidt tot een worsteling om visie, draagvlak en leerdoelen te verbinden, zijn vaak ook andere keuzes mogelijk. En waar gekozen wordt voor gebruik van reeds geformuleerde, extern opgestelde doelen (denk bijvoorbeeld aan de sustainable development goals of SDG's) zal doorgaans blijken dat die onvoldoende zijn geconcretiseerd om zonder meer als leidraad te kunnen dienen. Bovendien is afstemming op de leerlingenpopulatie nodig. Alternatieve aanpakken, die met minder inspanning tot snel en gedragen resultaten kunnen leiden, zijn goed denkbaar.

Voorbeeld Een voorbeeld is de korte brainstorm van docenten over de (al dan niet geformuleerde) leerdoelen die in de afgelopen tijd raakten aan burgerschap. Zo'n inventarisatie van de leerdoelen die de school in de praktijk klaarblijkelijk nastreeft, geeft een eerste overzicht. Dat kan door de verschillende vaksecties worden verrijkt. Een vergelijkbare aanpak vertrekt niet vanuit een terugblik op wat in de praktijk aandacht kreeg, maar is gebaseerd op een vooruitblik. In dat geval brainstormen verschillende leerdomeinen over de kennis, houdingen en vaardigheden die een leerling bij het verlaten van de school zou moeten beheersen. Vergelijking van die doelen aan de inhoud die in de praktijk aandacht krijgen, geeft eveneens een goede indruk van de doelen die de school belangrijk vindt én de zaken waarnaar de aandacht feitelijk uitgaat. Dat helpt te bepalen welke leerdoelen de school belangrijk vindt.

Beide aanpakken vragen een relatief beperkte investering in tijd en zijn effectief vanwege een combinatie van verschillende doelen. Behalve een beeld van de leerdoelen die volgens docenten belangrijk zijn, leidt zo'n aanpak tot een school-breed gesprek over waar het bij burgerschap om gaat, met draagvlak en een gedeelde taal en kader als resultaat. Het voorkomt bovendien dat de school, vanuit verlegenheid rond complexiteit, dan maar kiest voor (de overzichtelijkheid van) een specifiek vak burgerschap.

Dat geldt evenzo voor de keuze van een op burgerschap gerichte methode als vervanging van school-specifieke leerdoelen. Hoewel de worsteling waarvan bij formulering van leerdoelen soms sprake is herkenbaar is, kan dat betekenen dat de kern van dat probleem onvoldoende wordt gezien: de beperkte ervaring met het formuleren van leerdoelen en het streven naar te veel doelen ineens (zoals afstemming op de visie en/of werken aan draagvlak). Zo kan het nuttig zijn het belang van een visie te relativiseren, omdat daaruit vaak nog geen leerdoelen afgeleid kunnen worden. Een meer pragmatische aanpak, zoals genoemde voorbeelden illustreren, kan dan verstandig zijn.

3.4 Curriculum

In het burgerschapscurriculum komen inhouden en aanpakken samen. Daarbij mag worden verwacht dat de inhouden die de school overdraagt, aansluiten bij de leerdoelen die de school nastreeft. Dat geldt ook voor de aanpak en materialen, evenals voor een samenhangende opbouw over leerjaren en leergebieden.

Inventarisatie van wat er is

Veel van de scholen op de tocht waarvan deze publicatie verslag doet, hebben flink ingezet op de ontwikkeling van het curriculum of zijn daar nog volop mee aan de slag. Vaak wordt dan gekozen voor een aanpak gebaseerd op een inventarisatie van het onderwijs zoals de school dat geeft, uitgevoerd voor een kleine groep docenten. Dat blijkt een nuttige exercitie, die zichtbaar maakt wat aanwezig is en recht doet aan het gegeven dat het bij burgerschap om de aloude sociale en maatschappelijke vorming gaat, veel meer dan dat vooral sprake is van iets nieuws.

Maar...

Ook kwam naar voren dat scholen soms opzien tegen de hoeveelheid werk die dat betekenen kan, of verbaasd zijn hoeveel aandacht het thema burgerschap al kreeg zonder dat de school zich dat realiseert. In combinatie zouden beide tot bevreemding kunnen leiden. Hoewel die al aanwezige aandacht voor burgerschap positief is, valt op dat scholen zich soms weinig bewust lijken van de activiteiten die ze hier ondernemen, of waarom ze dat doen. De inventarisatie van burgerschapsactiviteiten lijkt soms meer op achterstallig onderhoudswerk dan op ontwikkeling van burgerschapsonderwijs.

Dat maakt ook de stap erna van belang. Het ontwikkelwerk zou zich niet in de eerste plaats moeten richten op het matchen van al aanwezige inhouden met een lijst leerdoelen. Waarom het gaat is dat vanuit de leerdoelen die de school bereiken wil, het aanbod wordt bepaald.

Dat zou kunnen leiden tot het schrappen van inhouden of activiteiten. Denk bijvoorbeeld aan een al lange tijd bestaand project, dat bij nader inzien geen duidelijke relatie met de leerdoelen heeft, of de koppeling aan een hoofdstuk uit een nu eenmaal gekozen methode. Het resultaat is vooral een expliciete keuze voor (handhaving of vernieuwing) van leerinhouden die noodzakelijk zijn om de leerdoelen van de school te bereiken. Bijkomende winst is dan een heldere en actuele motivatie (voor alle betrokkenen) van de relevantie van dat aanbod, en de mogelijkheid te sturen op de overladenheid van het programma: op allerlei punten zal blijken dat je soms je 'darlings moet killen' en overlappende of identieke leerinhouden gemacht kunnen worden met één leerdoel.

Evaluatie en monitoring

In het overzicht in hoofdstuk 2 valt op dat sturing en evaluatie van het beoogde en gerealiseerde curriculum, en de beoogde effecten daarvan, lastig is voor de scholen. Doet de school wat ze zegt? En waaruit blijkt dat? Dat het reeds aanwezige aanbod soms verrast, illustreert dat actieve kwaliteitszorg nodig is. De beschikbaarheid van leerdoelen en een daaruit afgeleide onderwijsinhoud maakt een opbrengstgerichte benadering mogelijk. De combinatie van leerdoelen en opbrengsten helpt te bepalen welke bouwstenen van het curriculum van belang zijn, aanpassing vragen of wellicht gemist kunnen worden.

3.5 Schoolklimaat

Burgerschap gaat over ‘het goede leven’. In het klein, op school, en in het groot, in onze vrije, democratische samenleving: hoe willen we samenleven, welke afspraken gelden daarbij en hoe kunnen we die veranderen? Dan vraagt het weinig toelichting dat het bij burgerschap vooral ook gaat over hoe we hier en nu samenleven, en welke voorbeelden docenten geven. Walk your talk. In het schoolklimaat, waarin zichtbaar is hoe leraren met elkaar en met de leerlingen omgaan, wordt duidelijk of de school meent wat ze zegt. Als dat het geval is, wordt de rest van het onderwijs vele malen krachtiger. Zo niet, dan is op z’n best verwarring het gevolg, maar ook verlies aan geloofwaardigheid.

Leraren als roldragers

Ook onze scholen realiseren zich dat terdege. De praktijken op de scholen illustreren op aansprekende wijze hoe scholen daarin invulling geven en de grote rol die betrokken leraren – als roldragers bij uitstek – daarbij spelen. Dat het om ogenschijnlijke kleine dingen gaat, zoals aandacht en gezien worden, is de allerbelangrijkste boodschap.

Maar...

In hoofdstuk 2 komt ook naar voren dat van de uniformiteit die daarbij nodig is, niet altijd sprake is. Vaak gaat het om individueel initiatief, talent of betrokkenheid: ‘een bevlogen mentor, een oplettende teamleider’. Daar ligt een belangrijk aandachtspunt. Voor een schoolklimaat dat actief burgerschap bevordert, is een stelselmatige schoolbrede aanpak nodig. Met afspraken over hoe docenten met leerlingen omgaan en met elkaar, evenals een praktijk waarin mensen elkaar aanspreken op de dagelijkse realisering daarvan.

Dat vestigt de aandacht op nog een aspect dat hier van veel belang is. Een schoolcultuur gericht op bevordering van burgerschap veronderstelt dat het pedagogisch en didactisch handelen (en het klimaat waaraan dat bijdraagt) binnen de school gekoppeld is aan de leerdoelen voor sociale en maatschappelijke vorming. Het voorbeeldgedrag van leraren moet bij die leerdoelen passen en gericht zijn op bevordering daarvan. Dat vraagt afspraken en een pedagogisch beleid dat gemeenschappelijk gedragen wordt. En dat matcht met de leerdoelen. Pedagogiek en burgerschap horen bij elkaar. Het is goed om het pedagogisch handelen te doordenken vanuit de bijdrage die daarvan aan de burgerschapsdoelen van de school verwacht kan worden. Welk voorbeeldgedrag – houding, vaardigheden, gedrag en uitingen van docenten – is wenselijk om de sociale en maatschappelijke doelen van de school te realiseren? En hoe bereiken we een school-brede realisering daarvan?

3.6 Randvoorwaarden

De *Ijkkunsten voor goed burgerschapsonderwijs* wijzen ook op randvoorwaarden die nodig zijn om tot goed burgerschapsonderwijs te komen. De ervaringen van de scholen sluiten daar op verschillende punten bij aan.

Resultaten in kaart

Ook bij bevordering van burgerschap gaat het, net als bij het cognitieve Ook bij bevordering van burgerschap gaat het, net als bij het cognitieve kerncurriculum, om onderwijs waarin leerlingen zich kennis, houdingen en vaardigheden eigen maken. Ook burgerschapsonderwijs is opbrengstgericht onderwijs. Dat impliceert dat het antwoord op de vraag of burgerschapsonderwijs voldoet aan de verwachtingen wordt bepaald door wat leerlingen daarvan leren. Dat vraagt het in kaart brengen van resultaten.

Hier is dus ook de welbekende onderwijskundige cyclus van toepassing: de keuze van leerdoelen, de bepaling van de leerstof en aanpak waarmee de leerdoelen gerealiseerd kunnen worden en vervolgens de evaluatie van wat de leerlingen daadwerkelijk hebben geleerd. Het is opmerkelijk dat deze benadering als het om burgerschap gaat, regelmatig op weerstand stuit. Vaak klinken dan enkele veelgehoorde bezwaren. Zo zijn er de meer algemene argumenten dat er in het onderwijs te veel accent op 'meten' is komen te liggen, of dat het bij bevordering van burgerschap om vorming gaat, waarbij niet naar vooraf gestelde uitkomsten moet worden gestreefd. Meer specifiek zijn de tegenwerpingen dat burgerschapscompetenties niet adequaat gemeten kunnen worden, of dat de uitkomsten niet goed te wegen zijn (wat is 'voldoende' en wie zal dat bepalen?). Zonder op deze plaats nader op deze tegenwerpingen in te gaan, kan in elk geval worden gesteld dat rond het in kaart brengen van burgerschapscompetenties nog weinig traditie en kennis bestaat. Dat speelt mede een rol bij de gereserveerde opstelling rond het in kaart brengen van de kennis, houdingen en vaardigheden van leerlingen op het terrein van burgerschap.

Meetinstrumenten

Tegen die achtergrond is het positief dat de rondgang langs de scholen laat zien dat een aantal daarvan een start heeft gemaakt met manieren om de burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen. Daarbij wordt, zoals we ook elders zien, vooral gebruikgemaakt van gestandaardiseerde meetinstrumenten en portfolio's. De (vaak nog beperkte) ervaringen van de scholen weerspiegelen ten dele eveneens die van andere scholen, zoals ten aanzien van de vraag of gestandaardiseerde vragenlijsten voor sommige groepen leerlingen niet 'te talig' zijn. Een vraag die eveneens klinkt, speelt op de scholen uit deze rondgang minder: hoe kunnen de resultaten van de meting worden benut voor verdere ontwikkeling van het onderwijs?

Portfolio

De ervaringen met gebruik van metingen gebaseerd op portfolio zijn nog beperkt. Zo gaat nog weinig aandacht uit naar de beoordeling en het gebruik van de gegevens die dat oplevert. Om ons tot het eerste te beperken: ook gebruik van een portfolio vraagt beoordeling van het door leerlingen gemaakte werk, waarbij school-brede criteria nodig zijn en hantering van normen die niet al te zeer van docent tot docent zouden moeten variëren. Het opstellen van dergelijke normen en de toepassing daarvan

vraagt de nodige inspanningen. De tocht langs de scholen laat zien dat het merendeel daarvan zich nog niet voor deze behoefte gesteld zag. De verklaring daarvoor ligt in het accent dat vooralsnog ligt bij de inrichting en organisatie daarvan. Het ontwerpen en gebruik van (aanzetten tot) een portfolio vraagt nog zoveel energie, dat veel scholen nog niet zijn toegekomen aan de vraag of en hoe de resultaten zinvol benut kunnen worden. Dan is een adequate normering nodig, waarbij niet zozeer inzet of creativiteit beoordeeld worden, maar de beheersing van de leerdoelen waarom het begonnen was. Evenzo is nog weinig ervaring opgedaan met bredere toetsing van de gehele set leerdoelen die scholen nastreven. Een uitdaging waarvoor veel scholen dan komen te staan, is de haalbaarheid van een portfolio-based systeem. Dit vanwege de omvang van de opdrachten die nodig zijn om tot een enigszins dekkende toetsing te kunnen komen, en de tijd die voor leerlingen en docenten gemoeid is met de uitvoering (maken en geven van feedback) van zo'n systeem.

Monitoring

Het lijkt er vooralsnog op dat, voor zover scholen reeds aandacht aan het meten van uitkomsten geven, ontwerp en invoering van portfolio-metingen een dermate inspanning vragen, de gebruiksmogelijkheden en potentiële opbrengsten nog weinig aandacht krijgen. Dat bevestigen ook de ervaringen op de scholen uit onze rondgang. Ook daarvoor biedt de beperkte expertise en nog ontbrekende meet-traditie een verklaring. Een en ander geeft aanleiding voor twee aanbevelingen waar het om het in kaart brengen van resultaten gaat.

Het is zinvol om, alvorens over te gaan tot de keuze voor deze of gene aanpak, of de selectie van een instrument, in te zetten op een goede basiskennis van de voor- en nadelen van de verschillende typen instrumenten die beschikbaar zijn en de ontwikkeling die dat vraagt. Dat vergt ook aandacht voor de vraag naar de praktische haalbaarheid op de langere duur en de gebruiksmogelijkheden van de opbrengsten. Net zo goed is het verstandig daarbij niet op de keuze voor één aanpak te focussen, maar voor een bredere benadering te kiezen, waarbij voor- en nadelen ook in vergelijking tussen instrumenten worden gewogen. Een illustratie van het belang daarvan is bijvoorbeeld de overweging dat instrumenten 'te talig' zijn, wat leidt tot de vraag in hoeverre er instrumenten zijn waarvoor dat minder geldt en die passen bij wat de school nodig heeft. Zo'n bredere weging, waarin de sterke punten en beperkingen van meerdere aanpakken in samenhang worden gezien, maakt het tevens mogelijk de waarde van gecombineerd gebruik te verkennen. Zo is denkbaar dat de relatief eenvoudige (periodieke) afname van een gestandaardiseerd instrument waarmee snel een brede indruk verkregen wordt, wordt afgewisseld met meer uitgebreide meting via (periodieke) inzet van een portfolio voor specifieke onderdelen die, in het licht van de gestandaardiseerde meting, meer aandacht wenselijk maken.

Professionalisering en kwaliteitszorg

Adequaat burgerschapsonderwijs is niet primair een set inhouden en aanpakken. Het is eerst en vooral een school-breed gedragen houding, gericht op sociale en maatschappelijke vorming die alle activiteiten binnen de school – in de lessen en daarbuiten – doortrekt en de onderlinge omgang kleurt. Vervolgens is het in de inhoud van het curriculum zichtbaar. Dit schoolklimaat is een klimaat waarin alle actoren samen burgerschap bevorderen door samen het goede leven voor te leven. Succesvolle realisering van burgerschapsonderwijs vraagt dan ook adequate professionalisering, gericht op een team dat ruimschoots is toegerust met de

competenties die daarvoor nodig zijn. Dat geldt ook voor de inrichting van een systeem van kwaliteitszorg, dat op het op peil houden van die competenties is ingericht, inzicht geeft in punten waar versterking nodig is en zorgt voor overdracht, afstemming en nascholing, zodanig dat het handelingsvermogen van docenten en het overige personeel optimaal is.

Het is goed te bedenken dat dit allerm minst vanzelf spreekt en steeds opnieuw aandacht vraagt: de samenleving waarin jonge mensen opgroeien, confronteert hen in toenemende mate met complexiteit en onzekerheid. De begeleiding daarvan vraagt veel van docenten.

Leerbehoefte van docenten

De rondgang langs de scholen maakt zichtbaar dat op veel punten sprake is van een behoefte aan expertise, evenals voldoende tijd voor ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs en het verzorgen daarvan. Dat is een positief punt. Het laat zien dat leraren ervaren dat de randvoorwaarde van een betrokken en competent team nodig is. Daarmee is er een concreet aangrijpingspunt voor verdere schoolontwikkeling genoemd, waaraan in deze fase op veel scholen behoefte bestaat.

Opdracht aan directie en bestuur

Voor schoolleiders en besturen is het dan ook niet moeilijk te bepalen waaraan op dit punt behoefte bestaat: het creëren van de randvoorwaarden tijd en facilitering voor ontwikkelwerk, verdere opbouw van expertise en (na)scholing, en de sturing daarvan en het blijvende uitdragen van het belang van het thema in de school. Dat sprake is van variërende motivatie en betrokkenheid onder docenten is een gegeven veel meer dan een eenmalig tekort, en vraagt stelselmatig aandacht. Vorming van jonge mensen als kern van de missie van de school, die doorklinkt in alle activiteiten van de school, impliceert dat de visie van de school dagelijks vorm krijgt, zoals in de werving van personeel, het personeelsbeleid (en alle super- en intervisie binnen de school), de mores binnen de school en de schoolorganisatie in het algemeen.

Burgerschap als houding

Een punt dat vaak minder aandacht krijgt, is dat het bij burgerschapsonderwijs niet in de eerste plaats gaat om lessen en aanpakken, maar om een eigenschap van de school, die onderdeel is van de essentie waarom het de school begonnen is. Dit is de drijfveer achter het doen en laten van alle personeel. Zoals in de eerste regels van deze paragraaf geformuleerd: burgerschapsonderwijs is eerst en vooral een schoolbrede houding, gericht op sociale en maatschappelijke vorming die alle activiteiten doortrekt. Tegen deze achtergrond is het de vraag of het accent met de roep om duidelijke schoolregels, een goed functionerend mentoraat of meer aandacht voor thema's (zoals het conflict Israël-Gaza) en dergelijke, ligt waar dat zou moeten liggen. Hoewel begrijpelijk – immers, bouwstenen zoals deze zijn zeker van belang om het burgerschapsonderwijs vorm te kunnen geven – is dat niet waarom het in de eerste plaats gaat.

Dat vraagt een helder, geconcretiseerd beeld van wat de school met haar onderwijs bereiken wil, met een focus op concrete leerdoelen en de leerstof die nodig is om dat te bereiken. Het is dan van belang steeds de 'grotere' achterliggende doelen als uitgangspunt te nemen (bijvoorbeeld het bevorderen van een verdraagzame houding) en de uitwerking van de bouwstenen (zoals schoolregels) steeds in dat perspectief te blijven plaatsen. Dat voorkomt een benadering die in effect neerkomt op het oplossen

van incidenten en ad-hoc ontwikkeld onderwijs dat reactief vorm krijgt vanuit de problemen of zich vooral richt op aanpassing en correctie van norm-overschrijdend gedrag. Een insteek vanuit de centrale, door de school gekozen leerdoelen, voorziet doorgaans in een proactief aanbod waarin stelselmatig wordt gewerkt aan bevordering van pro-sociaal gedrag en democratische houdingen.

Verbinding met maatschappelijke omgeving

Ook de verbinding met de maatschappelijke omgeving van de school is een voorwaarde die bijdraagt aan de realisering van adequaat burgerschapsonderwijs. Het belang daarvan behoeft weinig toelichting: niet alleen is de maatschappelijke omgeving en wat daar speelt een belangrijke factor die van invloed is op de inrichting van het burgerschapsonderwijs van de school. Ook omgekeerd is de school gebaat bij betrokkenheid van die omgeving bij de realisering van de burgerschapsopdracht. Dat maakt de inzet van veel van de scholen uit de rondgang op de binding tussen school en ouders begrijpelijk. Het opbouwen van vertrouwen, begrip over en weer en het tegengaan van weerstand als de school inzet op verbreding van de horizon van leerlingen, maakt zo'n inzet verstandig. Dat geldt zeker als sprake is van ouders met afstand tot de school of als frictie dichtbij is.

Hoewel dialoog en inzet op verbinding onmisbaar zijn, lijkt de insteek van scholen terughoudend en voorzichtig, gericht op uitwisseling, verheldering en het horen van iedere stem. Van de school mag echter ook gevraagd worden duidelijk te zijn over de waarden waar zij voor staat en waarover ze niet zal onderhandelen. Dat zullen doorgaans in elk geval de basiswaarden van de democratische rechtsstaat zijn, zoals gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en het afwijzen van discriminatie. Denkbaar is ook dat de school van ouders en andere partners in de samenleving respect voor deze inzet vraagt, of zelfs duidelijk maakt te verwachten dat ook ouders daaraan steun geven. Van zo'n positionering gaat van de scholen als cultuurdragers en vrijplaatsen voor 'het goede leven' een aansprekende boodschap uit naar de maatschappelijke omgeving.



H4 Aanbevelingen aan de scholen die bezield werken aan burgerschap

Om het gesprek op school op gang te krijgen en op gang te houden, is het goed om dit boek per hoofdstuk te bespreken. Welke lijnen en gedachten passen bij ons? Welke niet? Waarom wel of niet? Wat betekent dit voor onze school en voor ons burgerschapsonderwijs?

Hieronder zie je een aanpak die andersom (bij de acties) begint. Om het goede gesprek met een mokerslag te kunnen starten. Onderstaande “menukaart” zet aanbevelingen op een rijtje.

Leerdoelen en het curriculum

1. Maak samen uit wat je als school met je onderwijs wilt bereiken (en niet hoe je houdt wat je hebt).
2. Vorming is één van de kerntaken van de school. Zet de burgerschapsopdracht in dat kader hoog op de agenda.
3. Werk school-brede leerdoelen uit naar leergebied en leerjaar.
4. Neem steeds de ‘grotere’ achterliggende doelen als uitgangspunt, dat voorkomt ad-hoc onderwijs.
5. Sluit in de leerdoelen en ook in je didactische en pedagogische aanpak aan op de actualiteit en op de leefwereld van de leerlingen.
6. Besteed niet alleen aandacht aan wat het individu direct raakt, maar ook aan maatschappelijke vraagstukken.
7. Betrek in je ontwerp het collectieve perspectief van het functioneren van democratie en rechtsstaat.
8. Durf te schrappen in wat je al doet.
9. Hanteer de onderwijskundige cyclus: leerdoelen kiezen, leerdoelen bepalen, leerstof kiezen, uitvoeren en het geleerde evalueren.
10. Worstel niet te lang met het zoeken naar leerdoelen. Beheers de neiging om de al aanwezige inhoud te matchen met een lijst leerdoelen. Laat je aanbod bepalen vanuit de leerdoelen die de school bereiken wil (en daar kunnen brainstormsessies bij helpen)!
11. Normeer de portfolio's en beoordeel (naast inzet of creativiteit) juist de beheersing van de leerdoelen waarom het begonnen was.

12. Zet pas een nieuw instrument in als je met een goede basiskennis de voor- en nadelen van de verschillende typen instrumenten kunt detecteren.
13. Focus nooit op één aanpak voor goed burgerschapsonderwijs.
14. Gebruik beproefde instrumenten zoals de IJkpunten voor goed burgerschapsonderwijs.
15. Combineer in de monitoring en evaluatie de handzame en 'snelle' tests met verdiepende vraagstelling en gebruik de uitkomsten om je ontwerp te monitoren.
16. Geef als schoolleider ruimte én richting.

Populatie en klimaat

17. Houd het enthousiasme en de betrokkenheid gaande, bevordering van burgerschapscompetenties doet ertoe (voor de leerlingen en voor de samenleving).
18. Het gaat voor een goed klimaat op school eerst en vooral om de kleine dingen, zoals elkaar zien en je laten zien. Werk daaraan!
19. Wat je doet, maakt uit. 'Walk your talk' en wees je als onderwijsprofessional ervan bewust dat je in de les en vooral ook buiten de les een rolmodel bent.
20. Benader burgerschapsonderwijs als een gezamenlijk leertraject.
21. Bevraag de tegenstemmen en vul de ongemakkelijke stiltes niet te snel op.
22. Zorg voor veiligheid door voorspelbaarheid en structuur.
23. Laat anderen zien wat je raakt.
24. Maak samen afspraken over hoe je met elkaar omgaat.
25. Verwar leerlingparticipatie niet met het instellen van een Leerlingenraad of een enquête-panel.
26. Vraag leerlingen om op een creatieve manier (bijvoorbeeld als pauzesteward of als begeleider bij feesten en vieringen) mee te draaien in de schoolorganisatie.

27. Bouw om de werkgroep Burgerschap een schil van betrokkenen die op afstand meedenken.
28. Scholen verschillen en burgerschapsonderwijs mag van school tot school verschillen; durf 'verschillig' te zijn.
29. Blijf openhartig en precies over wat goed en wat minder goed gaat. Het is soms niet eenvoudig grip te krijgen op burgerschap en hoe duidelijker je je ervaringen deelt, hoe verder je komt.
30. Kijk goed om je heen, leer van de ervaringen van andere scholen (maar neem nooit klakkeloos hun aanpak over).
31. Blijf bouwen aan vertrouwen met de ouders en de omgeving van de school.
32. Succesvolle realisering van burgerschapsonderwijs vraagt om adequate professionalisering.
33. Richt je bij burgerschaps-professionalisering op bestaande teams die je toerust met de overeengekomen competenties.
34. Richt een systeem van kwaliteitszorg in voor het op peil houden van de competenties. Zorg voor overdracht, afstemming en nascholing, zodat het handelingsvermogen van docenten en het overige personeel optimaal kan worden.
35. Burgerschap is een houding, beperk het niet tot activiteiten op of buiten de school.
36. Directie en bestuur: blijf het thema uitdragen en professionaliseer permanent.
37. Wissel uit met de maatschappelijke omgeving en blijf niet hangen in kennismaking.
38. Bouw aan vertrouwen met de ouders.
39. Wees heel duidelijk over je niet-onderhandelbare basiswaarden zoals gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en het afwijzen van discriminatie.
40. Vraag in je omgeving steun voor je waarden.



Dank

Om te beginnen bedanken we het bestuur van het Steunfonds Nederlands Lyceum dat dit boek mogelijk heeft gemaakt. Jullie hebben voor ons het actuele burgerschapsthema verbonden met de oorspronkelijke lyceumgedachte en de onovertroffen rijkdom van pedagogische idealen van 'jullie' rector, Rommert Casimir.

Daarnaast dank aan de vele scholen die ons hebben geïnspireerd voor dit boek. We noemen het Ir. Lely Lyceum uit Amsterdam, de Portus Scholengroep en het Guido de Brès, beide uit Rotterdam.

Een welgemeend dankjewel ten slotte aan de scholen die ons voor het tweede hoofdstuk van dit boek in alle openheid lieten delen in hun ervaringen. Zonder jullie eerlijke en aansprekende verhalen was dit boek niet mogelijk geweest!

-Christelijk College, Zeist

-Christelijke Scholengemeenschap De Goudse Waarden, Gouda

-Coenecoop College, Waddinxveen

-Comenius Lyceum, Capelle aan den IJssel

-Herbert Vissers eXplore, Nieuw-Vennep

-Katholieke Scholengemeenschap, Etten Leur

-O.S.G. De Ring van Putten, Spijkenisse

-Scheepvaart en Transport College, Rotterdam

-UDO Sprengeloo, Apeldoorn

-Wolfert Lansing, Bergschenhoek

Over de auteurs

Drs. Johannes de Geus is organisatieadviseur en leerarchitect. Hij coacht bestuurders, leiders en teams bij de vraag welke keuzes en welk gedrag recht doen aan je koers en je call. Hij is actief in het beroeps- en voortgezet onderwijs in Nederland en Oeganda en in het Nederlandse openbaar bestuur.

Cansu Özçelik MA is onderwijsadviseur en begeleidingskundige. Zij begeleidt scholen, teams en leidinggevend. Actueel is zij actief binnen de LVSC en de Quest for Wisdom Foundation, waar zij bijdraagt aan de verdieping van (wereld)burgerschapsvragen en de verbinding tussen filosofie en onderwijs.

Drs. Stytia de Leeuw MA is adviseur onderwijs- en organisatieontwikkeling bij de CED-groep. Ze heeft als docent, teamleider, programmamanager en directeur in het hoger en voortgezet onderwijs gewerkt. Zij begeleidt scholen bij het ontwikkelen en vormgeven van actuele onderwijsthema's zoals burgerschap.

Suzanne Rhee MA is programmamanager Burgerschap en Vreedzaam bij Stichting CED-Groep.

Prof. dr. Anne Bert Dijkstra is onderwijssocioloog en hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam.

Meer lezen?

Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (Red.). (2021). *Bezield onderwijs: Vorming, levensbeschouwing en burgerschap*. Utrecht: NIVOZ / Uitgeverij Sijbbolet.

Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag*. Culemborg: Phronese.

Daas, R., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E. M., Naayer, H. M., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Eidhof, B. (2024). *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Groningen: Noordhoff.
Galenkamp, H., & Schut, J. (2018). *Handboek professionele schoolcultuur: Focus op koers en gedrag*. Houten: Pica.

Grün, A., & Assländer, F. (2011). *Bezield werken: Vanuit inzicht, compassie en aandacht*. Tiel/Baarn: Ten Have.

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

Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Maslowski, R., & Broere, J. (2024). *Jongeren leren omgaan met diversiteit op school en in de samenleving: Kennisnotitie met gelijknamige bijlage*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

Nieuwelink, H. (2024). *Vormgeven van burgerschapsonderwijs in de klas*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Nzume, A. (2017). *Hallo witte mensen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

SLO. (2021). *Bouwstenen burgerschap: Handreiking voor funderend onderwijs (po/vo)*. Enschede: SLO.

www.expertispuntburgerschap.nl/

Beziëld burgerschap in het voortgezet onderwijs

Alle vo-scholen hebben de wettelijke taak om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. Maar hoe ziet dat er in de praktijk uit? Hoe sluit je aan bij je leerlingen, zorg je voor samenhang in het curriculum en houd je oog voor de schoolcultuur? Dit boek is bedoeld voor schoolleiders, docenten en onderwijsprofessionals die burgerschapsonderwijs in het vo willen verdiepen en versterken.

Tien scholen vertellen hoe zij burgerschapsonderwijs vormgeven: waar ze tegenaan lopen, wat werkt en welke inspiratie ze putten uit hun eigen schoolcultuur. De auteurs analyseren die verhalen en formuleren richtingaanwijzers, soms prikkelend en gewaagd, om verder te denken en te doen.

Met dit boek krijg je inzicht in de praktijk van andere scholen, herkenning van je eigen vragen en concrete voorbeelden die helpen om burgerschapsonderwijs schoolbreed en met beziëling te verankeren.

Niet losse lessen of methodes staan centraal, maar de overtuiging dat burgerschap een eigenschap van de hele school is, gedragen door personeel, leerlingen én ouders – en pas echt krachtig wordt als het beziëld wordt ingevuld.

De schrijvers zijn ervaren vo-docenten en onderzoekers, die hun expertise bundelen in analyse én praktische voorbeelden.

'Opdat mensen leren omgaan met de verschillen die hen van anderen scheiden, zonder die ander zijn waarde te ontfeggen.'
Casimir, Mens en opvoeding (1950)