

Voorbij rood, wit, blauw en de Gouden Eeuw:

Lokaal zicht op burgerschap in het onderwijs

Een verklarende studie naar de invloed van schoolidentiteit op burgerschapsonderwijs

Naam: Siham El Hammouti (423790)

Masterthesis: Burgerschapsonderwijs op Rotterdamse scholen

Datum: 7 januari 2020

Begeleidend docent: dr. W. H. Voorberg

Tweede lezer: W. Belabas, MSc.

Aantal woorden: 21.123 (excl. voorblad en bijlagen)

Aantal pagina's: 101

Master Bestuurskunde: specialisatie Beleid & Politiek

Erasmus Universiteit Rotterdam

Faculteit *Erasmus School of Social and Behavioral Sciences*



Voorwoord

Burgerschap. Voor de één een zweverig containerbegrip dat net zoveel zegt als *niets*. Voor juristen een term waar ze maar al te graag de tanden in willen zetten. En voor sommige beroepspolitici een *one billion dollar ticket* om politiek garen bij te spinnen en jarenlang verzekerd te zijn van electorale overwinningen. Voor mij? Een wetenschappelijke goudmijn.

Is het te vatten in een inburgeringscursus? Elke zondagavond trouw naar Yvon Jaspers' Boer zoekt Vrouw kijken? De vrijdagmiddagborrel? Is het twitteren over de soap rondom Dré Hazes, Monique en Bridget? Of zit 't em toch meer in een pan soep brengen naar de eenzame buurvrouw? Collectieve angstgevoelens als er een blauwe envelop op de deurmat valt tot aan nationale trots als Nederland verliezend finalist is op het WK (slechts de kleine teen van Casillas weerhield Arjen Robben van de status van ware volksheld). Het Wilhelmus (zonder spieken) kunnen meeblèren of het mariakaakje bij de thee? Gaat het over meedoen of over het recht hebben om langs te zijlijn te blijven? Aan te leren of onderdeel van je DNA? Grensoverstijgend of bepaald door de kleur van je paspoort? Iets Nederlands of iets werelds? Of totaal niet van deze wereld?

Ik denk dat je mijn punt wel snapt. De 1000-en-1 verschillende mogelijkheden om te reflecteren op burgerschap geven al aan hoe complex, fluïde en meerduidig het begrip is, dat de laatste jaren her en der opduikt. In de politiek, media en in treingesprekken met medereizigers.

In die zin is dit onderzoek voor mij niet zozeer een doel op zich geweest (al is een masterdiploma fijne bijvangst), maar een middel. Om de praktijk rondom burgerschap in het onderwijs, in mijn ogen de hoeksteen van de samenleving, beter te begrijpen. Hoe geven scholen betekenis aan zoiets abstracts en sterker nog, hoe breng je dat vervolgens over op huidige en toekomstige deelnemers aan de samenleving, van wie we verwachten dat ze als goede burgers uit de schoolbanken rollen als warme banketbroodjes?

Voor u ligt het sluitstuk van mijn masteropleiding Beleid & Politiek aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam, die ik met veel plezier en motivatie heb mogen afronden.

Wat begon als een hachelijke onderneming met een overdosis aan enthousiasme en goede wil, eindigde het schrijven van deze masterthesis.. Tja, eerlijkheid gebiedt te zeggen: ook in een hachelijke onderneming. Maar nog steeds met evenveel enthousiasme als waar ik mee begon. Dat heb ik onder andere te danken aan de bevologenheid waarmee alle 22 respondenten bereid waren mij te woord te staan over burgerschapsonderwijs op hun school, óndanks de drukke examenperiodes waarin ik de interviews heb afgenomen en de algemene hoge werkdruk. Een bijzonder inkijkje in de onderwijspraktijk van tien middelbare scholen, die in vele opzichten totaal van elkaar verschillen, maar allen met hetzelfde hart voor de ontwikkeling van opkomende generaties, is zowel voor dit onderzoek als voor mij persoonlijk van meerwaarde geweest. Daarnaast ben ik ook mijn begeleider, William Voorberg, speciale dank verschuldigd, daar waar hij mij continu dwong de focus te bewaren en zaken tot de grootste eenvoud terug te brengen (met een licht traumatische herinnering aan het woord 'schrappen'). Dankzij de frisse en kritisch-constructieve blik van Warda Belabas heb ik dit stuk uiteindelijk met vertrouwen kunnen afronden.

Mijn moeder, zussen, kleine Nisrine en Yassine en NIDA-collega's dank ik voor de mentale support. Hun geloof in mij was bemoedigend op momenten dat ik verdwaalde in een moeras van uitdagingen. Bijzonder woord van waardering is ook op zijn plaats voor mijn beste vriendin Rivany. Haar nuchterheid, en gewoonweg aanwezigheid, heb ik enorm gewaardeerd gedurende dit proces.

Evenals menig schoolloopbaan, was het schrijven van dit stuk geen *race*, maar een *reis*. En ik neem u als lezer graag mee.

Siham El Hammouti

Rotterdam, januari 2020

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Hoofdstuk 1 <i>Inleiding</i>	7
1.1 Doelstelling	8
1.2 Vraagstelling	8
1.3 Deelvragen	9
1.4 Maatschappelijke relevantie	9
1.5 Wetenschappelijke relevantie	10
1.6 Leeswijzer	11
Hoofdstuk 2 <i>Theoretisch kader</i>	12
2.1 Schoolidentiteit	14
2.1.1 Openbaar en bijzonder onderwijs	15
2.2 Burgerschap in algemene zin	16
2.3 Burgerschap in het onderwijs	17
2.4 Factoren die burgerschapsonderwijs beïnvloeden	18
2.5 Burgerschapsonderwijs in relatie tot schoolidentiteit	19
2.6 Tien leerplancomponenten burgerschapsonderwijs	20
2.6.1 Basisvisie	20
2.6.2 Doelen	20
2.6.3 Inhouden	21
2.6.4 Leeractiviteiten	22
2.6.5 Docentrollen	23
2.6.6 Materialen en bronnen	24
2.6.7 Groeperingsvormen	24
2.6.8 Tijd	25
2.6.9 Plaats	25
2.6.10 Toetsing	26

Hoofdstuk 3 <i>Methodologie</i>	27
3.1 Onderzoeksontwerp en verantwoording	27
3.2 Onderzoeksmethode	28
3.2.1 Documentenanalyse	29
3.2.2 Interviews	30
3.3 Selectie scholen en respondenten	31
3.4 Data-analyse & Validiteit	32
3.6 Respondentengroep	33
Hoofdstuk 4 <i>Empirische bevindingen</i>	35
4.1 Resultatentabel	35
4.2 Basisvisie	44
4.3 Doelen	50
4.4 Inhouden	54
4.5 Leeractiviteiten	56
4.6 Docentrollen	60
4.7 Materialen en bronnen	63
4.8 Groeperingsvormen	65
4.9 Tijd	67
4.10 Plaats	70
4.11 Toetsing	71
Hoofdstuk 5 <i>Conclusies</i>	75
5.1 Beantwoording onderzoeksvraag	76
Hoofdstuk 6 <i>Aanbevelingen</i>	83
Hoofdstuk 7 <i>Discussie & Reflectie</i>	85
Literatuurlijst	87
Bijlage: topiclijst interviews	93

Samenvatting

De burgerschapsopdracht van scholen is wettelijk verankerd, maar de wijze waarop zij die taak aankleden is vrij in te vullen. Als gevolg hiervan zijn er verschillen in hoe scholen burgerschapsonderwijs vormgeven. Het startpunt van deze studie is te zien in het verlengde van voorgaande analyses van academici omtrent het Nederlandse burgerschapsonderwijs. Het ontbreekt aan substantieve kennis van hoe de religieuze c.q. levensbeschouwelijke grondslag van scholen zich verhoudt tot de gegeven invulling aan burgerschapsonderwijs en welke onderliggende mechanismen hiertussen een rol spelen. Middels diepte-interviews en documentenanalyse van schoolgidsen is dit onderzocht op tien Rotterdamse scholen in het voortgezet onderwijs. De conclusie luidt dat de schoolidentiteit een niet te verwaarlozen rol speelt in de keuzes die scholen maken rondom burgerschapsonderwijs, maar dat het per school verschilt hoe prominent de invloed hiervan is.

Om te beginnen verschillen scholen in hun basisvisie op burgerschap en de daarmee verbonden doelen. Confessionele scholen benadrukken veelal de vorming van een religieuze identiteit bij leerlingen en het belang van spiritualiteit in de samenleving als onderdeel van burgerschap, terwijl openbare scholen vooral liberale waarden nastreven. Als het aankomt op de inhoud die gedoceerd wordt onder het mom van burgerschapsonderwijs, valt op dat er een ruime gemeenschappelijke basis is aan thema's die op alle scholen aan de orde komen. Toch geven scholen binnen de islamitische en christelijke denominatie blijk van verschillen die te wijten zijn aan de schoolidentiteit, door specifieke ('taboe'-) onderwerpen in conservatievere vorm te bespreken en door (de eigen) religie een meer prominente rol te geven binnen het curriculum. Dit komt tevens tot uiting in de keuze voor (buitenschoolse) activiteiten. Zo hecht het islamitische Avicenna veel waarde aan onderwerpen als racisme en antisemitisme, mede vanuit een bewijsdrang vanwege de islamitische grondslag. In bredere zin benadrukken islamitische en christelijke scholen meer de rol van ethiek, de eigen religie en zingeving bij burgerschapsvorming dan andere scholen. Zo besteden zij meer aandacht aan de ontstaansgeschiedenis, leefregels en pijlers van de eigen religie, daar waar openbare scholen dit meer beschouwend bespreken. Gevolg hiervan is dat scholen met een religieuze grondslag vaker eigen materiaal (laten) ontwikkelen die strookt met de visie en identiteit. Ook heeft het schoolprofiel invloed op de percepties van docentrollen. Confessionele scholen duiden de docent expliciet als iemand met een voorbeeldfunctie, ook in religieus opzicht.

Ten slotte zijn er geen verschillen waar het aankomt op de hoeveelheid tijd die scholen investeren in burgerschapsvorming en de toetsingsmethodes. Dit blijkt vooral ten grondslag te liggen aan pragmatische omstandigheden, zoals financiën en tijd. Ook de keuzes voor werkvormen en de plaats van burgerschap in het lesprogramma zijn dikwijls pedagogisch ingestoken en staan los van de levensbeschouwelijke identiteit. Een uitzondering hierop is het Kralingen Lyceum, wat het

internationale UNESCO-gedachtengoed van wereldburgerschap onderschrijft als onderdeel van de schoolidentiteit. Dit werkt door in hun keuze om burgerschap als apart vak te hebben alsook in de visie, inhouden (internationaal georiënteerd) en werkvormen, die op interculturele ontmoeting gericht zijn.

1. Inleiding

Actief burgerschap omvat de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, In: Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009). Sinds 1 februari 2006 zijn het primair onderwijs en het voortgezet (speciaal) onderwijs in Nederland bij wet verplicht aandacht te geven aan burgerschapsvorming (Inspectie van het Onderwijs, 2006b). Burgerschapsonderwijs, wat zoveel is als burgerschapsvorming in het onderwijs, is wettelijk gestoeld op drie elementen: 'Het onderwijs: (i) gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, (ii) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en (iii) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.' (Netjes, Van de Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011).

Het Rijk heeft in 2006 óók de bewuste keuze gemaakt om de regie over het burgerschapsonderwijs aan scholen zelf over te laten (Onderwijsraad, 2012). Scholen hebben dus de vrijheid om burgerschap zelf in te vullen. De laatste jaren vindt er echter een politieke beleidsomslag plaats in de discussie hieromtrent. Onderwijsminister Arie Slob vindt dat scholen te veel vrijheid hebben bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs, wat ervoor zorgt dat elke school hier anders invulling aan geeft (Trouw, 2018). Zo blijkt uit recent onderzoek naar Rotterdamse scholen dat er sterke discrepanties bestaan in de wijze waarop burgerschapsonderwijs gestalte is gegeven door onderwijsinstellingen (De Staat van het Onderwijs, 2019). Onder andere de hoeveelheid uren, activiteiten en financiële middelen die scholen vrijmaken voor burgerschap loopt uiteen (De Staat van het Onderwijs, 2019).

De onderlinge verschillen in burgerschapsonderwijs kunnen problematisch zijn als elke school op unieke wijze inhoud geeft aan burgerschapslessen, terwijl normen en

waarden gemeenschappelijk en eenduidig horen te zijn (Bronneman-Helmers, & Zeijl, 2008. In: Schnabel, 2008). De onderwijsinspectie hanteert daarnaast slechts globale richtlijnen bij het vaststellen of een school voldoet aan de wettelijke burgerschapsplicht. Zo mag het onderwezen burgerschapsvorming niet haaks staan op democratische grondwaarden (Onderwijsinspectie, 2006b).

Vanuit het onderwijsveld is dan ook meermaals de behoefte uitgesproken aan –in meer of mindere mate- uniformiteit en richtlijnen, zodat scholen beter begrip krijgen van hun verantwoordelijkheden omtrent burgerschap (Burgerschapsagenda MBO, 2017). Er moet een gemeenschappelijke basis zijn die duidelijkheid schaft over de kaders waarbinnen leerlingen tot weerbare, kritische burgers worden gevormd. Ook in Rotterdam is er volgens professionals nood aan een “aanpak dat het Rotterdamse speelveld voor burgerschap in het onderwijs definieert” (Onderwijs010, z.j.; Gelijke kansen voor elk talent, 2019).

De relevante vraag die hieruit ontspringt, is op welke wijze verschillende scholen in de praktijk vorm geven aan burgerschapsvorming en in hoeverre die –politiek veronderstelde- (gebrek aan) uniformiteit weerklank vindt in het onderwijsveld. Gedeeld burgerschap is het doel, maar in hoeverre is er een gemeenschappelijke kern in de huidige praktijk? Bijkomend rijst de –tot nog toe onderbelichte- vraag hoe de religieuze/levensbeschouwelijke identiteit van een school zich verhoudt tot de invulling die wordt gegeven aan burgerschap (Bron, 2006; Munniksmä et al., 2017; Eidhof, 2014).

Uit het bovenstaande vloeit de volgende doelstelling en onderzoeksvraag voort, en aanvullend de volgende deelvragen:

1.1 Doelstelling

Dit rapport beoogt een bijdrage te leveren in het inzichtelijk maken van hoe de levensbeschouwelijke schoolidentiteit van invloed is op de wijze waarop scholen burgerschap concreet vertalen in het onderwijs. Gezien de politieke en beleidsmatige urgentie die heerst om meer uniformiteit te creëren, is het belangrijk om kennis te hebben over waar onderlinge verschillen in inhoud vandaan komen. Dit maakt het mogelijk om oplossingsrichtingen te verkennen ten behoeve van die gewenste eenduidigheid. De verdere ambitie is om bij te dragen aan een klimaat voor eenstemmigheid over het doel en de inhoud van burgerschapsonderwijs.

1.2 Vraagstelling

In hoeverre kunnen verschillen in inhoudelijke invulling aan burgerschapsonderwijs verklaard worden aan de hand van de levensbeschouwelijke/religieuze identiteit van Rotterdamse scholen?

1.3 Deelvragen

1. Op welke wijze wordt in de wetenschappelijke literatuur een relatie verondersteld tussen burgerschapsonderwijs en de levensbeschouwelijke/religieuze/openbare identiteit van onderwijsinstellingen?
2. Hoe geven verschillende Rotterdamse scholen –met een uiteenlopend identiteitsprofiel- invulling aan burgerschapsonderwijs?
3. Op welke wijze hangen burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijke/religieuze identiteit van onderwijsinstellingen samen?

1.4 Maatschappelijke relevantie

‘De huidige situatie van toenemende spanningen en afnemende binding onderstreept de noodzaak van een prominentere positie van burgerschap in het lesprogramma van het primair en voortgezet onderwijs.’ (Trouw, 2018).

Dit citaat van minister Slob (Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media) benadrukt het belang en gevoel van urgentie wat heerst rondom burgerschapsonderwijs. Vooral in het huidige tijdsbeeld, wat gekenmerkt is door toenemende polarisatie over maatschappelijke kwesties en spanningen die voortkomen uit religieuze en/of culturele diversiteit, zijn economische en sociale tweedelingen bedreigend (Eidhof, 2014; Vermeulen, 2007; Verhoeven, 2006). Deze ontwikkelingen onderstrepen het belang van gedeelde principes en het faciliteren van dialoog tussen groepen mensen (Bovens, Dekker & Tiemeijer, 2014). Maatschappelijke kloven zijn onwenselijk, omdat de bouwstenen van een sterke gemeenschap gedeelde waarden en cohesie zijn (Eidhof, 2014). Aldus wordt burgerschap gezien als een wapen om weerbaarheid te creëren en generaties democratische opvoeding bij te brengen (Onderwijs010, z.j.). Hierbij speelt het onderwijsveld een onoverkomelijke rol in burgerschapsvorming bij jongere generaties.

Tegelijkertijd ligt de uitdaging van burgerschapsonderwijs exact in het overdragen van die eenduidige waarden (Onderwijsinspectie, 2006b; NOS, 2017). Duidelijke richtlijnen en gericht beleid moeten voorkomen dat burgerschap onderhevig wordt aan de interpretatie van individuele scholen en dat er grote verschillen ontstaan in wat leerlingen onderwezen krijgen. Het risico is daarnaast dat scholen -bij gebrek aan kennis over wat van hen verwacht wordt – minimale inspanningen verrichten rondom burgerschap (Trouw, 2018). Diverse inspectierapporten hebben waargenomen dat de uitvoering van burgerschapseducatie langzaam vordert (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Peschar, 2010). Burgerschap is daarbij een complex fenomeen, wat niet eenduidig te definiëren is. Vanuit bestuurskundig perspectief is het daarom waardevol om te onderzoeken hoe scholen inhoud geven aan het hun toevertrouwde burgerschapstaak en hoe de levensbeschouwelijke /religieuze identiteit daarin een rol speelt.

1.5 Wetenschappelijke relevantie

Burgerschapsonderwijs is ook in academisch opzicht relevant, gezien de vele studies die door de jaren heen hieraan gewijd zijn. Zo zijn er onderzoeken verricht naar de effectiviteit van burgerschapsoverdracht en de sociale opbrengt van educatieve inspanningen daaromtrent (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016). Ook het niveau van burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen is dikwijls aan het licht gebracht (Peschar, 2010). Vaak betreft het echter internationale studies, waardoor minder zicht is op burgerschap binnen de Nederlandse onderwijscontext, laat staan op lokaal niveau. Gezien de *regio* een relevante factor is in het verklaren van verschillen in burgerschapsonderwijs, loont het om dit nader te onderzoeken (Eidhof, 2014; Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015).

Daarbij komt dat het gros van de studies vooral kwantitatief van aard is en daarom weinig oog heeft voor de inhoudelijke interpretaties en ervaringen van scholen rondom burgerschap en de achterliggende drijfveren om voor een specifieke invulling te kiezen (Volkskrant, 2017). Het ontbreekt aldus aan een algemeen en fijnmazig beeld van hoe scholen omgaan met hun beleidsvrijheid op het vlak van burgerschapsonderwijs.

In diverse onderzoeken wordt wel geëxpliciteerd dat de religieuze/levensbeschouwelijke grondslag van een school van invloed is op de manier waarop burgerschap vormgegeven is (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014;

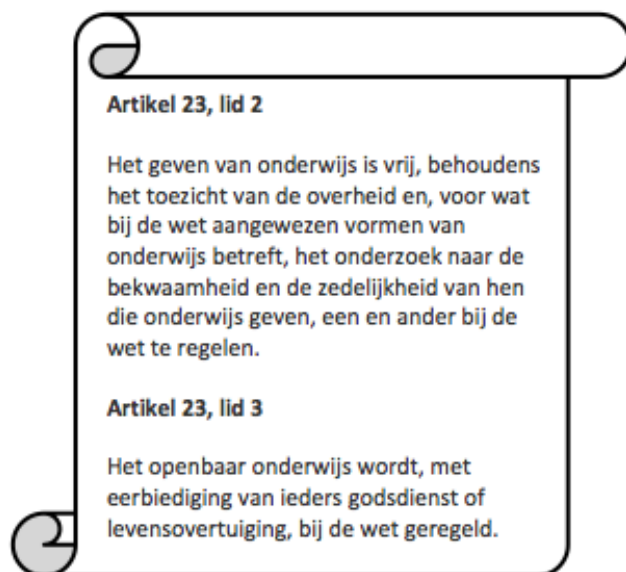
Peschar, 2010; Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen, & Vergeer, 2003). Maar er is nog weinig inzicht in de onderliggende mechanismen hiertussen (de *hoe-vraag*) (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014; Peschar, 2010; Driessen et al., 2003). Hoe komt het dat school A in Rotterdam anders omgaat met burgerschapsvorming dan school B in Rotterdam? Bestaande studies bieden onvoldoende aanknopingspunten om hierover sluitende en verklarende uitspraken te doen. Hierin schuilt de meerwaarde van een kwalitatieve analyse. Dit onderzoek beoogt hier een bijdrage aan te leveren.

1.6 Leeswijzer

Het eerste deel van dit rapport bestaat uit een introductie op het onderwerp en de centrale vraagstelling. Dan volgt de literaire basis met empirische paradigma's die als vertrekpunt fungeren. In hoofdstuk drie worden de gekozen onderzoekstechnieken verantwoord waarna in het vierde deel aandacht is voor de resultatenanalyse. Tenslotte is er ruimte voor enkele conclusies, waarbij de koppeling plaatsvindt met de theorie. Afsluitend volgen inhoudelijke/praktische aanbevelingen naar aanleiding van de empirie alsook een discussie over de wetenschappelijke inkadering.

2. Theoretisch kader

Het theoretisch kader, de literaire basis van deze studie, belicht relevante theorieën en eerdere onderzoeksbevindingen. Eerst komen verschillende typen schoolidentiteiten aan bod (Rijksoverheid, z.j.) Vervolgens wordt burgerschap(sonderwijs) vanuit diverse perspectieven geconceptualiseerd. In samenhang hiermee volgt de koppeling tussen schoolideologie op basis van godsdienst/levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het onderwijs. Wat is de link en relatie tussen de empirische concepten *schoolidentiteit* en de invulling die scholen geven aan de *burgerschapsvisie*?



Figuur 1. Artikel 23: Vrijheid van onderwijs.
Afkomstig van: denederlandsegrondwet.nl
(z.j.)

2.1 Schoolidentiteit

Het Nederlandse onderwijsaanbod wordt gekenmerkt door enerzijds het regulier openbaar onderwijs en het bijzonder onderwijs aan de andere zijde van het spectrum (Zoontjens, 2003). De overheid financiert beide soorten onderwijs (Velema & de Wit, 1979). Artikel 23 van de Nederlandse Grondwet voorziet in de vrijheid van onderwijs, wat scholen het recht geeft om de onderwijsmiddelen, -inhoud en de aanstelling van personeel in te richten naar gelieven de eigen identiteit (Driessen & van der Slik, 2001, p. 561–572, zie figuur 1). De identiteit kan op ideologie, religie of levensbeschouwing gestoeld zijn, maar er zijn ook scholen waarvan de onderwijsvisie op didactische/pedagogische grondslag rust. De richting/signatuur van een school wordt aangeduid met de term denominatie (Driessen et al., 2003, p. 59). Deze soorten schoolidentiteit hebben verschillende uitingsvormen en kunnen door scholen op uiteenlopende wijze worden ingezet om een onderscheidend profiel te consolideren.

*"Vroeger had je een identiteit en daar stichtte je een school bij.
Nu heb je een school en zoek je er een identiteit bij." (Klifman,
2013, p. 48)*

Bovenstaande quote is illustratief voor de ontwikkelingen binnen het Nederlandse onderwijs met betrekking tot de identiteiten van scholen (Klifman, 2013). Ten tijde van de verzuiling bestonden er heldere denominaties in het onderwijs op eenzelfde manier als dat

er maatschappelijke scheidslijnen waren op basis van levensbeschouwing (Netjes, Van de Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011). Die strikte scheidingen spelen binnen een pluriforme (etnisch, cultureel en religieus heterogeen) en ontzuilde samenleving steeds minder een rol (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). Desalniettemin zijn er tegenwoordig nog steeds diverse schoolidentiteiten te onderscheiden. De keuze voor de schoolidentiteit hangt nu onder andere samen met de beoogde leerlingendoelgroep die een school wil aantrekken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap, 2005). Een gedifferentieerd netwerk van soorten scholen is hier exemplarisch voor, denk aan cultuurprofielscholen, het technasium of het bijzonder onderwijs (Klifman, 2013, p. 49).

De schoolidentiteit kan in de onderwijspraktijk van alledag tot uitdrukking komen (Zoontjens, 2003). Scholen die vanuit een confessionele, samenhangende visie het onderwijs inrichten, laten deze visie bijvoorbeeld dikwijls vervlechten met het inhoudelijke aanbod, wat gedoceerd wordt. Hierbij valt te denken aan vakken als Godsdienst, waarbij de geloofsleer van het christendom, de islam of een andere religie centraal staat (Leest-Borst, 2005). Maar ook bepaalt de schoolidentiteit op welke wijze men invulling geeft aan de onderwijsdoelen (Driessen et al., 2003; Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Daarnaast kan een religieuze inspiratie scholen ertoe drijven om kledingvoorschriften in de huishoudelijke regels op te nemen en/of een gebedsruimte in het gebouw te reserveren.

De levensbeschouwelijke grondslag is daarnaast bepalend voor welke omgangsvormen en normen en waarden benadrukt worden in de visie en missie van een school (Pollefeyt, & Bouwens, 2009). Scholen die zich onderscheiden met een onderwijskundig profiel, baseren zich op pedagogische perspectieven en waarden op hoe het onderwijs ingericht zou moeten worden (Netjes, Van de Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011). Deze verschillende profielen/identiteiten sluiten elkaar niet uit, maar kunnen complementair ingezet worden (Klifman, 2013, p. 49). De schoolidentiteit is dikwijls te vatten in drie kernvragen: (1) Wie zijn wij als school?, (2) Wie is onze doelgroep? en (3) Wat willen wij? (Zoontjens, 2003; Faber, 2012).

2.1.1 Openbaar en bijzonder onderwijs

Openbare scholen zijn toegankelijk voor iedereen, ongeacht religieuze overtuiging (Rijksoverheid.nl, z.j.). Het voornaamste verschil tussen bijzondere en openbare scholen is dat het onderwijs op een openbare school niet op basis van een godsdienst of levensovertuiging ingericht is (Eidhof, 2014). Openbare scholen kunnen wel vanuit pedagogische uitgangspunten hun onderwijsprogramma samenstellen (Netjes et al., 2011; Braster, 1996).

Scholen binnen het bijzonder onderwijs geven les op basis van godsdienst, levensovertuiging of een visie op het onderwijs (Netjes et al., 2011). Dikwijls ontleen bijzondere scholen hun bestaansrecht aan de behoefte vanuit (groepen in) de samenleving die nood hebben aan een school die vanuit specifieke waarden en principes onderwijzen (Klifman, 2013; Driessen et al., 2003; Rijksoverheid.nl, z.j.). De wet op onderwijsvrijheid laat ruimte voor scholen om de eigen religieuze uitgangspunten en denkbeelden te verwerken in de studiematerialen, onderwijsdoelen en onderwijsvisie (Driessen & van der Slik, 2001; Inspectie van het Onderwijs, 2006). De schoolidentiteit mag naar eigen inzicht ingericht worden, dit gaat over zowel de organisatie alsook de onderwijsinhoud (Peschar, 2010). De selectie en toelating van leerlingen en onderwijzers die passen binnen de levensbeschouwelijke visie van de onderwijsinstelling valt ook binnen deze vrijheid. Scholen mogen dus actief acceptatiebeleid voeren op leerlingen of docenten die een godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging hebben die overeenstemt met de doelstelling van de school (Zoontjens, 2003).

Bijzondere scholen zijn er in verschillende soorten (Rijksoverheid.nl, z.j.):

*1. Algemeen bijzonder;**

Hieronder vallen scholen met een onderwijskundig profiel en een pedagogische grondslag. Deze komt vaak tot uiting in het gebruik van lesmaterialen en methodieken, benadering van leerlingen, visie op talentontwikkeling en onderwijsvisie (Netjes et al., 2011). Zowel openbare als bijzondere scholen kunnen dit didactische onderwijsprofiel hebben (Braster, 1996).

Voorbeelden hiervan zijn montessorischolen, daltonscholen of jenaplanscholen.

*De pedagogische grondslag is geen apart selectie criterium in dit onderzoek. Gezien scholen verschillende identiteitsprofielen door en met elkaar kunnen inzetten, is ter afbakening puur gekeken naar de levensbeschouwelijke/religieuze schoolidentiteit. De motivatie voor deze keuze is tweeledig: 1) Over de relatie tussen de pedagogische grondslag en burgerschapsonderwijs is nog minder empirische kennis voorhanden dan over de invloed van levensbeschouwelijke identiteit op burgerschapsvorming (Veugelers, 2010). Over het laatste is al het een en ander aan verwachtingen bekend wat als startpunt kan dienen (Driessen & van der Slik, 2001; Peschar, 2010). 2) In het licht van de (recente) publieke discussie en controverse rondom religieus onderwijs en burgerschap is deze relatie relevanter om te onderzoeken.

Hiermee wordt overigens niet uitgesloten dat algemeen bijzondere scholen met een opvoedkundige grondhouding voorkomen in de studie.

2. *Hindoe;*
3. *Islamitisch;*
4. *Joods;*
5. *Protestants-christelijk;*
6. *Reformatorisch;*
7. *Rooms-katholiek;*

2.2 Burgerschap in algemene zin

Het ontbreekt in de wetenschappelijke literatuur aan een eenduidige definitie van burgerschap. Het concept laat zich namelijk invullen door zowel maatschappelijke, politieke als ideologische perspectieven die verschillende elementen van het begrip uitlichten (Van Gunsteren, 1998). Zo ziet Eidhof (2014) burgerschap als de manier waarop men zich manifesteert “in sociale, maatschappelijke en politieke contexten.” Op een lager abstractieniveau bakenen Hurenkamp & Tonkens (2011) het begrip af als *de status verbonden aan het lidmaatschap van een groep*. Burgerschap gaat volgens hen om de rechten en plichten die komen kijken bij het deel uitmaken van de maatschappij. Aan de andere kant maakt Willem Schinkel (2009) een duidelijk onderscheid tussen *formeel en moreel burgerschap*. Formeel burgerschap gaat volgens hem over de juridische status als burger, het lidmaatschap van een staat en sociale rechten die wettelijk zijn vastgelegd. Dit

komt overeen met het concept 'social/civic citizenship' waarin sociale rechten centraal staan (Marshall 1963; Fraser & Gordon, 1998). Bij moreel burgerschap is meer ruimte voor een dynamische benadering waarin het niet zozeer om wettelijke rechten en plichten van burgers gaat, maar juist los daarvan de vraag 'waar voldoet een goede burger wel en niet aan en hoe kun je actief burgerschap aankleden?' (Schinkel, 2009, p. 78).

Conceptueel zijn er ook andere connotaties van burgerschap. In 1994 werd het begrip burgerschap in de Contourennota gelanceerd in relatie tot het integratiebeleid (Contourennota, 1994). Burgerschap zou volgens dat beleidskader een effectief middel zijn om 'wederzijdse aanpassing van allochtonen en autochtonen' te vervolmaken (Contourennota, 1994). Zo ook kan burgerschap in termen van *integratie* gekoppeld worden aan '*kiezen voor deelname in de Nederlandse samenleving door mensen die hier niet oorspronkelijk vandaan komen*' (Driouchi 2007; In: Schinkel, 2009, p. 58).

De verschillende interpretaties en exegeses van burgerschap onderstrepen de complexiteit en ambiguïteit die komt kijken bij de begripsverheldering. Zodoende is in deze studie burgerschapsonderwijs gedefinieerd als de invulling die elke school geeft aan de inhoudelijke visie op burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk. Deze conceptualisering biedt voldoende ruimte voor de individuele interpretatie van onderwijsinstellingen om het begrip in te kleuren. Het uitgangspunt is dat visies op burgerschap verschillen en daarmee ook de praktische vertalingen uiteenlopen (Veugelers, Derriks en De Kat, 2008).

2.3 Burgerschap in het onderwijs

Het onderwijs heeft een belangrijke taak in het inbedden van burgerlijke opvoeding en het vormen van toekomstige volwassen burgers (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016). Ook historisch gezien is dit instituut altijd een grote rol toegeschreven in het voortbrengen van goede burgers (Durkheim, 1957, p. 83). De metafoor van "de klas als mini-maatschappij" wordt in deze context vaak aangehaald om de meerwaarde van burgerschapsonderwijs te illustreren. Het toenemende belang van (beleid rondom) burgerschapsonderwijs heeft volgens wetenschappers Hurenkamp en Tonkens (2008) te maken met drie maatschappelijke trends die de urgentie van burgerschap onder beleidsmakers én in het onderwijsveld verhogen: 1) De toegenomen *individualisering* en afbrokkelende appèl op het collectieve belang in de samenleving en het vergrote belang van zelfredzaamheid. Maar ook

2) de verregaande *mondialisering*, wat migratiestromen en culturele/religieuze spanningen als gevolg kan hebben, zorgt voor meer debat over burgerschap. Ten slotte wijzen zij ook op 3) moderne *democratisering*, wat maakt dat gedrag van burgers ten aanzien van de samenleving, overheid en politiek steeds meer onderwerp van discussie is (Hurenkamp en Tonkens, 2008). In een gezamenlijke poging om ongewenste maatschappelijke ontwikkelingen enigszins bij te sturen, ziet de overheid hierin een belangrijke verantwoordelijkheid weggelegd voor het onderwijs (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009; Bussemaker, 2017).

Met de inkrachttreding van de wet 'actief burgerschap en sociale integratie' dragen alle scholen in Nederland de verplichting en verantwoordelijkheid om kennis over burgerschap over te brengen op leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2006a). Binnen die socialiserende functie vindt de overheid het belangrijk dat scholen sociale cohesie en betrokkenheid bevorderen. Actief burgerschap wordt in de Handreiking voor Schoolontwikkeling met de volgende kenmerken afgebakend (Kerr & Nelson, 2006):

- a. *veranderende opvattingen over burgerschap en het onderwijs daarover;*
- b. *behelst meer participerende vormen van burgerschap;*
- a. *de zorgplicht van het onderwijs om leerlingen daarvoor klaar te stomen;*
- b. *gericht op engagement, maatschappelijke en politieke participatie;*
- c. *gerelateerd aan 'levenslang leren';*
- d. *kennis en inzicht in combinatie met praktische vertaalslag en vaardigheden;*

Buiten deze globale richtlijnen hebben scholen de vrijheid om een eigen visie op burgerschap te ontwikkelen en dat planmatig te concretiseren in het lesprogramma (Ministerie van OCW, 2004). Scholen moeten aantoonbaar een structurele aanpak hebben; toezicht hierop is een van de sturingsmechanismen van de inspectie (2006). De motivering van deze terughoudende opstelling vanuit de overheid is tweeledig. Het Rijk wil voldoende ruimte laten voor de vrijheid van onderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2003; Munniksma et al., 2017; Eidhof, 2014). Daarnaast moet burgerschap zoveel mogelijk vormgegeven worden binnen een voor leerlingen relevante omgeving. Om scholen die vrijheid te geven om maatwerk te leveren, hield de overheid zich tot nu toe op de achtergrond (Inspectie van het onderwijs, 2006).

2.4 Factoren die burgerschapsonderwijs beïnvloeden

Burgerschapsonderwijs staat dus niet op zichzelf. Het invullen van burgerschapsvorming gebeurt binnen een gegeven context van situationele factoren. In de literatuur zijn deze verschillen meermalen getracht te verklaren. Deze verklaringen staan soms los van elkaar, maar kunnen onderling overlappen. De onderstaande empirisch bewezen factoren worden niet in de studie gebruikt, maar bieden achtergrond in het theoretisch argument dat schoolidentiteit samenhangt met burgerschapsonderwijs.

Volgens Eidhof (2014) is de interpretatie van 'goed burgerschap' om te beginnen onderhevig aan 1) *cultuur* en 2) *plaats* en bovendien veranderlijk over de 3) *tijd* heen. Hij illustreert dat men in 'Noord-Korea of Frankrijk anders denkt over burgerschap dan in Nederland.' (2014, p.78). Leenders en Veugelers (2005) sluiten zich hierbij aan en constateren in hun onderzoek verder dat scholen met hun onderwijsaanbod naadloos willen aansluiten op wat voor de leerlingendoelgroep relevante en herkenbare thema's zijn. De regio bepaalt vaak welke sociale vraagstukken überhaupt relevant zijn. Zo kunnen leerlingen uit de Achterhoek andere interesses hebben dan Rotterdamse scholieren. De maatschappelijke omgeving van de school, waaronder de ouders, maar ook de actualiteit, spelen verder een rol in de keuzes van scholen voor de invulling van burgerschap (Bron, Veugelers, & Vliet, 2009). Ook docenten zijn hiervoor bepalend (Onderwijsinspectie, 2017; Ten Dam & Volman, 2003).

Als het aankomt op het verklaren van verschillen in burgerschapsvaardigheden, weten we door onderzoek van Ten Dam en Volman (2003) ook dat het onderwijsniveau een significante rol speelt. Leerlingen in het vmbo krijgen andere visies op burgerschap mee dan havo- en vwo-leerlingen. Vmbo-scholen hebben vaak een meer pragmatische kijk op burgerschap. Zij brengen hun leerlingen vooral sociale en communicatieve *skills* bij die nut hebben in het dagelijks leven (Ten Dam & Volman, 2003). Aan de andere kant leggen havo- en vwo-scholen juist de nadruk op kritisch denken, inzicht in processen en persoonlijke ontwikkeling. Onderwijsniveau is daarmee verklarend voor verschillen in burgerschapsvorming (Maslowski e.a., 2010).

2.5 Burgerschapsonderwijs in relatie tot schoolidentiteit

Ook schoolidentiteit is vaker aangehaald om verschillen in invulling aan burgerschapsonderwijs te verklaren (Onderwijsinspectie, 2017; Zoontjens, 2003; Bron, Veugelers, & Vliet, 2009; Peschar, 2010). In deze onderzoeken is geëxpliciteerd dat de religieuze/levensbeschouwelijke grondslag van een school van invloed is op burgerschapsonderwijs, maar er zijn geen eenduidige bevindingen over de 'hoe-vraag'. De verscheidenheid in invullingen van burgerschapsonderwijs vloeit voort uit grondwettelijke rechten die scholen autonomie bieden om hun religieus profiel te laten vervlechten met het onderwijs (Eidhof, 2014; Netjes et al., 2011). Zij kunnen hun ideologische uitgangspunten verwerken in de keuze voor leermiddelen, doelen en visie, bijvoorbeeld door nadruk te leggen op de vorming van een islamitische/christelijke identiteit bij leerlingen (Onderwijsinspectie, 2017). Zodoende hangt de schoolidentiteit bewezen samen met burgerschapsvorming (Zoontjens, 2003).

Ook in de Handreiking voor schoolontwikkeling (2009) zijn factoren aangeduid voor verschillen in burgerschapsonderwijs. In beginsel bepaalt de basisvisie van een school de praktische invulling van burgerschapsonderwijs. Een visie omvat samenhangende ideeën van waar onderwijs voor staat, wat het moet doen en waar leerlingen naar gevormd moeten worden (Thijs & Van den Akker, 2009). Peschar (2010) stelt dat de schoolvisie weer afhankelijk is van de denominatie c.q. de schoolidentiteit. Dat betekent dat bijvoorbeeld christelijke scholen burgerschapsonderwijs anders invullen dan islamitische en openbare scholen. Het Rijk deelt deze constatering dat het levensbeschouwelijke profiel invloed heeft op de visie en waardeoriëntatie van een school (Onderwijsinspectie, 2006).

In paragraaf 2.6 wordt uitgelegd dat burgerschapsonderwijs in de regel een resultante is van alle eerdergenoemde factoren (onder andere visie, doelen, inhoud en leermiddelen). Gezien identiteit en de individuele factoren met elkaar samenhangen, is het aannemelijk dat de schoolidentiteit direct invloed heeft op het geheel van burgerschapsonderwijs (Onderwijsinspectie, 2017; Zoontjens, 2003; Bron, Veugelers, & Vliet, 2009; Peschar, 2010).

2.6 Tien leerplancomponenten burgerschapsonderwijs

De Handreiking voor Schoolontwikkeling, samengesteld op verzoek van het ministerie van OC&W, is een algemeen instrument waarmee scholen hun wettelijke burgerschapsopdracht concreet kunnen vervullen (Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Hierin onderscheiden Bron, Veugelers, & Vliet (2009) verschillende leerplancomponenten van burgerschapsonderwijs. Deze dienen ter operationalisering van het begrip om scholen onderling systematisch te kunnen vergelijken op meetbare aspecten.

2.6.1 Basisvisie

Een belangrijke, verhelderende vraag bij burgerschap is: wat is de ideaaltype burger en welke eigenschappen moeten leerlingen zich eigen maken om hieraan te voldoen? (Bron, 2009). Het wereldbeeld en/of de maatschappijvisie van een school bepaalt welke rol een school voor zichzelf ziet weggelegd in het invullen van burgerschapsonderwijs en welke elementen daarbinnen prioriteit krijgen (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Volgens Thijs en Van den Akker (2009) is de basisvisie van een school de lijm die de verschillende componenten van burgerschapsonderwijs bijeenhoudt (Zie figuur 2). Het zorgt voor samenhang in de verschillende inspanningen in het kader van burgerschapsvorming (Thijs & Van den Akker, 2009). Toch hebben niet alle scholen altijd een even nadrukkelijke zienswijze. Volgens Eidhof (2016) is het gebrek aan een eenduidige definitie en de multidimensionaliteit van burgerschap hier debet aan. Hij stelt dat de meeste scholen universele democratische principes opnemen in hun basisvisie, deze zijn echter vaak abstract en vaag (Eidhof, 2016).

2.6.2 Doelen

De onderwijsdoelen zijn een voortvloeiende van de basisvisie. Wat wil je bereiken als school op het gebied van burgerschapsvorming? Dit kan worden verdeeld in drie domeinen: democratie, participatie en identiteit (Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Op elk domein kunnen scholen doelen formuleren, dit kan het kennisniveau van leerlingen betreffen of in abstractere zin het aanleren van gedrag en vaardigheden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Volgens het toezichtkader van de Onderwijsinspectie (2006) moeten deze doelen in de schoolvisie geformaliseerd zijn, daaronder verstaand wat voor *bijdrage* de school wil

leveren aan de maatschappij, welke *doelen* ze daarvoor concreet stellen en *hoe* ze dit willen bereiken (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

2.6.3 Inhouden

Wat leren leerlingen onder het mom van burgerschap? Het draait binnen dit component om de substantieve kennis/vaardigheden die een school nodig acht om leerlingen betrokken te laten voelen in de Nederlandse samenleving en hen in staat te stellen daaraan een bijdrage te leveren. De inhoud van het lesprogramma is vaak afhankelijk van leeftijden en onderwijsniveau (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.4 Leeractiviteiten

Een veelgebruikte uitdrukking bij burgerschapsvorming is 'leren door te doen en te ervaren'. Bij de invulling van burgerschapsvorming in het onderwijs, is naast de kennisoverdracht, het opdoen van praktijkervaring essentieel. Het continu zoeken naar verbinding tussen het klaslokaal en de samenleving hierbuiten is daarmee een belangrijk instrument in het overbrengen van burgerschapskennis (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.5 Docentrollen

Een onderwijzer heeft een voorbeeldfunctie bij het in praktijk brengen van burgerschapsdoelen. Dit kan een didactische functie zijn, bijvoorbeeld bij het activeren en motiveren van leerlingen in hun leerproces (Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Maar een docent wordt ook geacht in zijn/haar gedrag en uitingen de normen en waarden van de school uit te dragen. Bijvoorbeeld bij het aansnijden van actuele gebeurtenissen en incidenten binnen en buiten de school. Daarnaast vormen docenten de spil in het contact met ouders en de maatschappelijke omgeving van de school (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.6 Materialen en bronnen

Er bestaat een groot aanbod aan materialen, projecten en praktijkbeschrijvingen die gerelateerd zijn aan burgerschapsvorming (Eidhof, 2014). Het gaat hierbij zowel om onderdelen van methoden, aanvullende leermiddelen als schoolbrede projecten. Naast een lesmethode kunnen docenten zelf ondersteunende materialen selecteren die passen binnen de eigen visie en doelen van de school (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.7 Groeperingsvormen

Belangrijk aspecten van burgerschapsvorming zijn gedrag en omgangsvormen. De relatie tussen een individu met zijn sociale samenleving, het uitwisselen van meningen en standpunten, identiteitsvorming en sociaal-communicatieve vaardigheden zijn onmisbaar binnen burgerschapsvorming (Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Daarom is ook aandacht voor de werkvormen van belang. Afhankelijk van doelen en activiteiten wordt gekozen voor het werken in kleine groepjes, klassikale activiteiten, vormen waarbij leerlingen uit verschillende klassen met elkaar samenwerken tot een bewuste keuze voor divers samengestelde groepen (bijvoorbeeld qua niveau, leeftijd, etniciteit, sekse) (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.8 Tijd

De onderwijsinspectie hanteert geen voorgeschreven hoeveelheid tijd die aan burgerschapsonderwijs besteed moet worden (Onderwijsinspectie, 2006). Vanzelfsprekend hangt de tijdsinvestering samen met het ambitieniveau. Daarbij zijn twee richtingen te onderscheiden: *horizontaal*, waarbij een samenhangende boodschap overgebracht wordt tijdens verschillende lessen en *verticaal*: dimensies van burgerschap komen herhalend terug (Van den Akker, 2003; In: Stichting Leerplanontwikkeling, 2009).

2.6.9 Plaats

Burgerschapsvorming hoeft zich niet te beperken tot slechts één vak. Het kan zich manifesteren in verschillende vakken die op inhoud raken aan voor burgerschap relevante thematiek (Bron & Thijs, In: Peschar, 2010). Binnen deze dimensie gaat het om de positie van het vak binnen het curriculum, maar ook de fysieke plek waar burgerschap wordt bijgebracht. Dit kan zowel in het schoolgebouw als daarbuiten zijn. Dit geldt met name voor

inhouden en vaardigheden. Het aanleren van democratisch gedrag, waaronder normen en waarden kan gezien worden als een herhalend proces dat constant aandacht behoeft, bij één of meerdere vakken. Burgerschapsvorming wordt daarmee in de regel gezien als leerontwikkeling *dat de grenzen van vakken horizontaal en verticaal overschrijdt* (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).

2.6.10 Toetsing

Scholen zetten hun visie, die wel of niet officieel is vastgelegd, om in ambities en doelen (Van den Akker, 2003; In: Stichting Leerplanontwikkeling, 2009). Vervolgens werken zij uit hoe die doelen gerealiseerd kunnen worden en welke middelen daarvoor nodig zijn. Na de implementatie van de visie in de praktijk, volgt een afweging en reflectie van in hoeverre de ingezette middelen in verhouding staan tot het einddoel en effectief zijn gebleken. Hiervoor zijn toetsen een veelgebruikt middel om de leeropbrengsten van het burgerschapsonderwijs bij leerlingen te bepalen. Deze opbrengsten kunnen naast *inhoudelijke kennis en inzichten* ook *vaardigheden* en *houdingen* omvatten (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006).



Figuur 2. Leerplancomponenten van burgerschapsvorming in het onderwijs. De visuele weergave van een spinnenweb is metaforisch voor de samenhang ertussen. (Bron: Van den Akker, 2003; In: Stichting Leerplanontwikkeling, 2009)

2.7 Conceptueel model

In deze studie wordt verondersteld dat de levensbeschouwelijke schoolidentiteit samenhangt met de inhoudelijke invulling die scholen geven aan burgerschap in het onderwijs.



Figuur 3. Conceptueel model

3. Methodologie

Dit hoofdstuk omvat de methodologische verantwoording. Hierbij komt aan bod welke onderzoekstechnieken gebruikt zijn ten behoeve van data-vergaring. Ook komt de selectie van scholen en de analysemethoden aan bod. Ten slotte wordt stilgestaan bij enkele kwaliteitsmechanismen die zowel de betrouwbaarheid als validiteit van de onderzoeksresultaten borgen.

3.1 Onderzoeksontwerp en verantwoording

In dit onderzoek wordt een *comparative case study* uitgevoerd. Dit is een onderzoeksontwerp waarbij overeenkomsten, verschillen en patronen tussen een of meerdere gevallen van een beschreven fenomeen worden onderzocht in hun natuurlijke omgeving (Van Thiel, 2007). Dit maakt het mogelijk om burgerschapsonderwijs op meerdere Rotterdamse scholen binnen verschillende denominaties systematisch te vergelijken, de verklarende factoren hiervan te onderzoeken en inzicht te krijgen in de complexiteit ervan.



Figuur 4. Onderzoeksontwerp (Creswell, 2013)

Het primaire doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de relatie tussen schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs en om tussenliggende mechanismen te verklaren. Om de invloed van de identiteit te achterhalen is eerst omschreven hoe scholen concreet vorm en inhoud geven aan hun visie op burgerschap. Gezien burgerschapsonderwijs onderhevig is aan uiteenlopende interpretaties en invullingen, is het belangrijk te beschrijven hoe onderwijzers in de praktijk betekenis geven hieraan (Bryman, 2008). Het gaat hierbij om de beschrijving van de onderliggende mechanismen tussen schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs en praktische ervaringen/verhalen en veronderstellingen die hieraan ten grondslag liggen. Een goed middel om hier nieuwe inzichten uit te ventileren en meer begrip in te kweken is de casusstudie, waarbij een verschijnsel dus in de natuurlijke situatie bestudeerd wordt (Van Thiel, 2007). Eerder dan kwantitatieve hoeveelheid, gaat het in deze studie om inhoudelijke diepte. Dit *design* biedt ruimte voor gedetailleerde beschrijvingen van gedachten en ervaringen van respondenten in het veld. Dit is nodig om op ordentelijke wijze te verklaren *waarom* en *hoe* concepten zich tot elkaar verhouden.

3.2 Onderzoeksmethode

Deze studie heeft een kwalitatieve (inductieve) grondslag, omdat het poogt de onderliggende (verklarende) mechanismen in de relatie tussen schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs uit de bevindingen te destilleren. Er worden twee verschillende onderzoeksmethodes gehanteerd, namelijk een documentanalyse van schoolgidsen en het afnemen van semigestructureerde interviews.

3.2.1 Documentanalyse

Een documentanalyse naar de huidige visies van de verschillende scholen kan in kaart brengen of de i) scholen überhaupt een planmatige en inhoudelijke visie op burgerschap hebben, ii) hoe zij deze visie handen en voeten (willen) geven in de onderwijspraktijk en ten slotte iii) hoe de schoolidentiteit hierop van invloed is. Hiervoor zijn schoolgidsen van het schooljaar 2018-2019 geraadpleegd en indien relevant andere visiedocumenten, zoals jaarverslagen.

Er is gekozen voor een combinatie van twee onderzoeksmethoden, omdat scholen vaak maar een gedeelte over burgerschap in hun gedocumenteerde visie hebben

opgenomen. Alleen het analyseren van schoolgidsen/jaarverslagen levert dus geen volledig beeld op. De bevindingen die voortkomen uit de documentanalyse worden complementair aan de interviewresultaten gebruikt om 'papieren werkelijkheid en ambities' naast de praktijk te kunnen leggen om eventuele discrepanties of overlap daartussen te kunnen constateren (Baarda, 2013). Zo staan de onderzoeksbevindingen uit de interviews niet op zichzelf, deze worden met de schoolgidsen in een bredere context geplaatst. Door meerdere onderzoeksmethoden te combineren is ook de validiteit van de analyse geborgd (Creswall, 2012, p. 163). Door de percepties en praktische ervaringen van onderwijzers in een theoretische context te plaatsen, zijn het meer dan alleen verhalen (Bryman, 2008; Merriam, 1998).

3.2.2 Interviews

Op de middelbare scholen is via interviews met docenten onderzocht wat i) de inhoudelijke visie op burgerschap is, ii) hoe deze is vertaald in de praktijk en iii) hoe de schoolidentiteit zich verhoudt tot keuzes die zijn gemaakt voor de invulling van burgerschap. In essentie zijn deze aandachtspunten identiek aan die bij de documentenanalyse. Docenten verzorgen en/of ontwerpen het onderwijs in de frontlinie en hebben dus de nodige expertise om geldige uitspraken te doen over burgerschap in het onderwijs. Voor het afnemen van de interviews is een topiclijst gebruikt, die gebaseerd is op theoretische concepten (zie bijlage 1). De interviews zijn allen afgenomen door dezelfde onderzoeker. Hierbij is zorgvuldigheid besteed aan de formulering en de volgorde van de vragen en onderwerpen. De topiclijst is gebruikt als praktisch hulpmiddel om interviews semigestructureerd af te nemen, met voldoende sturing en ruimte voor flexibiliteit (Merriam, 1998).

De interviews zijn hoofdzakelijk gericht op het achterhalen van onderliggende verbanden tussen de schoolidentiteit en de invulling aan burgerschap. Hierbij staat de betekenis die de respondenten toeschrijven aan deze onderwerpen centraal. Om deze betekenis naar boven te halen, is steeds expliciet gevraagd naar de ervaringen, praktijkvoorbeelden en percepties van respondenten. Ook is gevraagd naar de context waarin de keuzes voor vorm en inhoud van burgerschapsonderwijs gestold zijn (*waarom?*). In navolging daarvan zijn respondenten gevraagd om de identiteit en het profiel van de school uit te leggen in samenhang met burgerschapsonderwijs. Het is per

leerplancomponent gevraagd naar de relatie tussen de inhoud van burgerschapseducatie (gemaakte keuzes hierop) en het levensbeschouwelijke of juist openbare karakter van de school.

3.3 Selectie scholen en respondenten

Dit onderzoek spitst zich toe op scholen in het voortgezet onderwijs. Deze worden geselecteerd op basis van schoolidentiteit. Aan de hand van openbare gegevens van geregistreerde scholen in het voortgezet onderwijs, is een typologie gemaakt van voorkomende denominaties in de Rotterdamse regio (Schoolkeuze Rotterdam, 2019). Deze geografische afbakening, die overigens niet strikt is, komt voort uit pragmatische overwegingen. De nabijheid van verschillende type scholen binnen één stad biedt gemak. Daarnaast is er reeds een netwerk van contactpersonen op scholen binnen de regio, waarmee de responsratio vergroot wordt.

Er is gestreefd naar vertegenwoordiging van drie soorten denominaties in het voortgezet onderwijs: islamitische, christelijke (reformatorisch, protestants, katholiek, samenwerkingsvormen) en openbare scholen. Binnen elk type zijn willekeurig scholen geselecteerd. De respondenten zijn per telefoon en mail benaderd voor deelname aan het onderzoek, vaak via het secretariaat van de betreffende school.

Om een volledig beeld te krijgen van het verband tussen schoolidentiteit en burgerschapseducatie zijn respondenten geselecteerd op hun expertise op het gebied van burgerschapsthema's en/of de schoolidentiteit. Daarvoor is het belangrijk dat de respondenten zelf praktische ervaring hebben met het onderwijzen van vakken die –naar eigen inzicht- raken aan burgerschapsvorming en kennis hebben over vakinhouden, doelen en activiteiten. Dit kan variëren van een directeur (die kennis heeft over de schoolidentiteit) tot leraren van maatschappelijke vakken, zoals maatschappijleer, godsdienst, levensbeschouwing, geschiedenis of burgerschapsleer. Aan de scholen is tijdens de correspondentie gevraagd zelf een inschatting te maken welke docenten het beste in staat zijn input te leveren voor dit onderzoek. Op basis van de geboden onderzoeksomschrijving hebben zij deze afweging gemaakt.

3.4 Data-analyse & Validiteit

Om valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen op basis van kwalitatief onderzoek, is het belangrijk om een aantal strategieën toe te passen die de geldigheid van de bevindingen borgen (Creswell, 2013, p. 196).

Allereerst is bij de selectie van scholen de insteek om zo'n divers mogelijke steekproef samen te stellen. Dat wil zeggen dat alle soorten denominaties in het voortgezet onderwijs vertegenwoordigd zijn (door minstens één school) (Groenland, 2001; Van Thiel, 2007).

De interviews zijn procesmatig geanalyseerd met het computerprogramma ATLAS.ti. Alle interviews zijn met opnameapparatuur opgenomen en woordelijk uitgewerkt. Dit zorgt voor een open blik ten aanzien van alle data en voorkomt dat belangrijke informatie gemist wordt. Nog belangrijker is dat deze wijze van coderen de validiteit vergroot, omdat het onderzoek hiermee controleerbaar is (Merriam, 1998).

De betrouwbaarheid van de studie heeft betrekking op stabiliteit van de datasets, geproduceerd door verschillende codeurs (intercodeur betrouwbaarheid) (Creswell, p. 197). Dit houdt in dat meerdere codeurs, in dit geval twee, de interviewtranscripten analyseren en coderen (Creswell, p. 198). Bij het coderen trad de onderzoeker voortdurend in overleg met een externe codeur over de toegewezen codes.

Middels deze *peer check* is de betrouwbaarheid van de analyse vergroot en zijn de centrale thema's in de data geïdentificeerd. Met de hoofdcodes is een datamatrix opgesteld, waarin voor elk thema de bevindingen per respondent samenvattend zijn weergegeven. Middels deze datamatrix is een schematisch overzicht ontstaan van de overeenkomsten en verschillen tussen de respondenten van verschillende scholen, waardoor relaties en patronen zichtbaar werden. Omdat de diepte-interviews naast verklarend, grotendeels een explorerend karakter hebben, zijn er ook codes aangemaakt die niet konden worden gekoppeld aan de theorie.

De schoolgidsen zijn zowel latent als manifest gecodeerd. Bij manifest coderen staan concrete termen die voor komen in communicatie centraal. Bij latent coderen is er juist aandacht voor de onderliggende betekenissen van gebruikte woorden (Baarda, 2013). Bij de documentanalyse is ervoor gekozen om uit de relevante stukken enkel de tekstfragmenten te selecteren die specifiek gaan over de schoolidentiteit (in relatie tot) en burgerschap.

3.6 Respondentengroep

Bij diverse scholen verschilt de bereidheid om mee te werken aan het onderzoek, daarnaast 'leverde' de ene school meer respondenten af dan anderen. Dit kan te maken hebben met de drukke schoolperiode aan het einde van het jaar waarin de interviews zijn afgenomen. Redenen van afwijzingen om deel te nemen lagen vooralsnog in deze trant dan dat er sprake was van desinteresse.

Binnen het islamitisch onderwijs, is slechts één school vertegenwoordigd, dit is de enige islamitische middelbare school in de regio Rijnmond.

In totaal zijn 21 interviews afgenomen met 22 docenten van tien verschillende scholen binnen het voortgezet onderwijs in Rotterdam. Deze zitten in verschillende wijken in de regio Rotterdam Rijnmond en verschillen qua grootte en niveau. Hieronder vallen vier scholen met een openbaar signatuur, vijf christelijke scholen (waarvan één gereformeerd) en één islamitische school. De respondentengroep varieert in de praktijk van een leraar maatschappijleer, theologie/godsdienst/levensbeschouwing, burgerschap, geschiedenis tot een directeur of iemand die zich bezighoudt met burgerschap(sactiviteiten). Sommige docenten verzorgen meerdere vakken, in de onderstaande tabel is dit overzichtelijk weergegeven.

Denominatie →	Openbaar onderwijs			Islamitisch onderwijs		Christelijk onderwijs					
Deelnemende School →	OSG Hugo de Groot	Libanon Lyceum	De Hef	Avicenna College		Lyceum Kralingen	Emmaus College	Vreewijk Lyceum	Calvijn Zuidermav	Monfort College	GSR
Aantal Respondenten	2	2	1	3		1	4	1	1	4	3
Vakdocent*											
Maatschappijleer	2	2	1	1						2	1
Geschiedenis				1			2			2	1
Nederland										1	
Godsdienst/levensbeschouwing				1			2	1	1	1	
Burgerschap						1					
Economie						1					
Totaal	5			3		14					

Figuur 5. Overzicht respondenten

*Lyceum Kralingen maakt formeel gezien deel uit van LMC, een koepel voor interconfessioneel onderwijs.

**Zowel het Vreewijk Lyceum als het Calvijn Zuidermavo maken deel uit van een bredere christelijke scholengemeenschap; CSG Calvijn

*** Nederland kent twee islamitische middelbare scholen; het Avicenna College en het Amsterdamse Cornelius Haga Lyceum (Onderwijsinspectie, 2006a). Helaas was de laatste school niet bereid mee te werken aan het onderzoek. Paragraaf 7 (discussie) belicht enkele kanttekeningen over de representativiteit binnen de islamitische denominatie.

4. Empirische bevindingen

4.1 Resultatentabel

Hieronder volgt een compleet overzicht van alle onderzoeksresultaten, gecategoriseerd per *school* op de horizontale as en per *leerplancomponent* op de verticale as (Bron, Veugelers, & Vliet, 2009). De tabel bevat een systematische vergelijking van alle scholen, gelet op overeenkomsten, verschillen en patronen. De terugkomende vraag bij elk aspect van burgerschap is hoe de levensbeschouwelijke identiteit een rol speelt in het maken van keuzes.

Denominatie	Islamitisch onderwijs	Christelijk onderwijs				
Scholen →						
Leerplancomponenten ↓	Avicenna College	GSR	Montfort College	Emmaus College	Vreewijk Lyceum	Calvijn Zuidermavo
Basisvisie	Inbedding islamitische identiteit in Nederlandse samenleving. Persoonsvorming + socialisering. Stimuleren actieve participatie, door elk individu vanuit islamitische achtergrond. Sterk geformaliseerd + expliciet in visie	Als mens van betekenis zijn voor samenleving vanuit christelijke identiteit. Open staan voor anderen zonder afdoen aan eigen overtuigingen. Belang van spiritualiteit in samenleving. Expliciet in visie: tweemaal	Verheffingsprincipe: Leerlingen hoger opbrengen: kansen bieden. Kritische, mondige burger: school moet emanciperen. Burgerschapsvorming geen einddoel, maar proces. Impliciet in visie.	“Samen op weg”, zelfontwikkeling, maar belangrijk om dat samen te doen. Religie als verbindende factor. Samen betekenis geven aan het leven. Impliciet in visie.	Betrokkenheid in sociale omgeving en goed voorbeeld geven. Leerlingen groeien naar zelfstandig functioneren in samenleving, verantwoordelijkheiddsgevoel en verdraagzaamheid ontwikkelen. Naastenliefde. Expliciet in visie: éénmaal	Vorming van leerlingen als autonome individuen die vanuit christelijke achtergrond weloverwogen keuzes maken. Liefhebbende gastvrije burger. Openheid + transparant en in sociale cohesie Expliciet in visie: éénmaal
Doelen	Kritische houding, taboes doorbreken, ontplooiën in	Leerlingen laten nadenken over meerwaarde voor	Zelfstandigheid, oog voor individuele behoeften.	Kennis meegeven voor brede ontwikkeling leerlingen, vorming	Waardering en respect voor diversiteit, open	Algemene ontwikkeling qua kennis

	sociaal veilige omgeving. Respect en onderling begrip kweken. Spirituele diepgang. Overbrugging Nederlandse samenleving Intrinsiek motiveren om islamitische identiteit te ontwikkelen	samenleving vanuit christelijke overtuiging, normen en waarden en eigen identiteit. Nuanceren en kritisch denken. Samenredzaamheid	Democratische attitude bijbrengen. Respect. Familiaire sfeer creëren. Keuzevrijheid bieden.	van democratische/analytische attitude. Samenredzaamheid	staan voor de andersheid van de ander, intellectuele uitdaging faciliteren, onderwijs maatwerk. Participatie in samenleving bevorderen. Weerbaarheid creëren. Samenredzaamheid	(Nederlandse geschiedenis) en eigenschappen vormen: empathie, tolerantie en respect, sociale vaardigheden. Samenredzaamheid
Inhouden	Overbrengen theologische kennis Islam, geloofsregels, historisch besef (ook islamitische geschiedenis), studieloopbaan oriëntatie, kennis over Nederlandse rechtsstaat, politiek stelsel.	Overbrengen christelijke waarden + vaardigheden. Democratische rechtsstaat, sociaal-culturele verschillen en morele dilemma's, pluriforme samenleving. Kennis van religies, met focus christendom. Geschiedenis	Overbrengen kennis grondrechten + vaardigheden: Democratische rechtsstaat, trias politica, ethiek, pluriforme samenleving, verzorgingsstaat, seksualiteit, verlichting, migratie, nationalisme	Kennis over religies bijbrengen (nadruk christendom), werking Nederlandse rechtsstaat en politiek, humanistiek en ethiek. Goed en kwaad.	Burgerschapsvaardigheden, sociale rechtvaardigheid, kennis democratie politiek, constructief-kritische houding. Bijbel verhalen vertalen naar concrete levenslessen, pesten	Abortus, euthanasie, religies met focus op christendom en bijbel, bestuur en politiek, pesten, drugs, roken, media, <i>fake news</i> , actualiteit, maatschappelijke stromingen en geschiedenis

Leeractiviteiten	Project Ongehoord, viering islamitische feestdagen, maatschappelijke stage, gastles NIBUD & week van het geld, Tweede Kamer-bezoek, banenmarkt, sollicitatietraining, hogeschool bezoeken. Veteraan in de Klas, Rotterdams stadsdictee	Religieuze samenkomsten, excursies en stage (Huis v/d Democratie, Debat010), gastsprekers, uitwisseling andere scholen, seksualiteit en voorlichting ex-delinquenten	Projectweken, goede doelen-acties, stage, ProDemos, JIP bus, gastlessen, kaartenactie, voorlichting seksualiteit, delinquenten, eenzame ouderen. Week van de Liefde.	Paarse vrijdag, gastles COC, Vluchteling voor de klas, pesten, uitwisselingsproject buitenland. Viering christelijke feestdagen	Viering christelijke feestdagen, voorlichter Amnesty, dagopening, synagoog bezoeken Wijkinitiatieven	Gastles COC, dagopening met gebed in klas, maatschappelijke stage.
Docentrollen	Faciliterende rol, leerlingen tot denken aanzetten en vanzelfsprekendheden onderuithalen. Geen invloed identiteit.	Niet dicterend, maar anderen in hun kracht zetten en laten nadenken. Docent draagt christelijke identiteit uit in handelen. Voorbeeldfunctie. Geen invloed identiteit.	Advocaat van de duivel, eigen opvatting niet functioneel. Laten twijfelen aan vanzelfsprekendheden, feiten van fictie onderscheiden. Geen invloed identiteit.	Neutrale verteller, wel voorbeeldfunctie. Soms tegengas geven om leerlingen te prikkelen. Geen invloed identiteit.	Sturing geven aan het leerproces van leerlingen, ook normstelling. Geen invloed identiteit.	Voorbeeldfunctie, als christen en aanjager talentontwikkeling leerling. Veel autonomie. Geen invloed identiteit.
Materialen en bronnen	Gangbare methodiek, deels eigen (godsdienst) Moet stroken met islamitische	Deels eigen methodiek Moet stroken met christelijke identiteit	Geen eigen methodiek, aanbod van de markt. Overleg onderling als basis van succes. Wel vrijheid voor	Eigen methodes levensbeschouwing, verder gangbare uitgevers	Deels eigen methodiek Moet stroken met christelijke identiteit	Deels eigen methodiek Moet stroken met christelijke identiteit

	identiteit		eigen invulling en keuzes.			
Groeperingsvormen	Veel groepswerk, Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.
Tijd	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.
Plaats	Vakoverstijgend: vooral maatschappijleer, geschiedenis, theologie, mentorles, deels economie en biologie. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: vooral maatschappijleer, godsdienst, geschiedenis. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: Nederlands (tekstbegrip), maatschappijleer, geschiedenis, mentorles. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: Nederlands (tekstbegrip), maatschappijleer, geschiedenis, mentorles. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: godsdienst, maatschappijleer, geschiedenis, mentorles. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: Godsdienst, aardrijkskunde, geschiedenis. Geen invloed identiteit.
Toetsmethodiek	Onverwachte actualiteitentoets, periodiek schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk en presentaties. Geen invloed identiteit.

Figuur 2.2 Resultatentabel 1/2

Denominatie → Openbaar onderwijs				
Scholen →				
Leerplancomponenten ↓	Kralingen Lyceum	RVC De Hef	OSG Hugo de Groot	Libanon Lyceum
Basisvisie	UNESCO-visie. Wereldburgerschap: betrokkenheid complexe mondiale vraagstukken en verbondenheid met wereld. Internationaal georiënteerd. Etnisch-overstijgend. Expliciet + uitgebreid in visie: tienmaal	Burgerschap als vakmanschap + verheffingsprincipe, klimmen op de sociale ladder. Expliciet in visie: zesmaal	Verheffingsprincipe: Leerlingen hogerop brengen: kansen bieden. Kritische, mondige burger: school moet emanciperen. Impliciet in visie.	Wereldklasdidactiek: Elke klas is een wereldklas. Op sociaal en politiek vlak participeren in de samenleving. Gelijkheid, vrijheid, broederschap. Expliciet in visie: éénmaal
Doelen	Liberale Identiteitsvorming: <i>wie ben ik en waar wil ik naartoe?</i> Leerlingen holistisch wereldbeeld bijbrengen, bewuste levenshouding. Analytisch, kritisch denken en reflecterend vermogen	Vorbereiden op toekomstig beroep in kennis, beheersing en vaardigheden. Omgaan met continu veranderende wereld. Communicatieve skills, leren omgaan met culturele en religieuze diversiteit, dialoog faciliteren, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met	Interculturele ontmoeting bevorderen, persoonsvorming, sociale achtergrond waarderen als verrijking Kritische houding en bewustwording stimuleren, eigen referentiekader doorbreken en	Talentontwikkeling, zelfstandigheid Vaardigheden: samenwerken, reflecteren, verantwoordelijkheid nemen en doorzetten. Weerbare leerlingen.

	bevorderen Zelfredzaamheid	conflicten Zelfredzaamheid	verbreden. Leren debatteren en argumenteren, zelfstandigheid	
Inhouden	Actualiteit, discriminatie Duurzaamheid, religies, mensenrechten Culturele/religieuze en <i>gender</i> diversiteit, oorlogsconflicten, politiek	Overbrengen kennis + vaardigheden: Democratische rechtsstaat, sociaal-culturele verschillen en morele dilemma's, pluriforme samenleving. Kennis van religies, politiek. Actualiteit, <i>social media</i>	Aanleren sociale vaardigheden, kennis grondrechten + vaardigheden: Democratische rechtsstaat, trias politica, historische feiten, pluriforme samenleving, verzorgingsstaat, mediawijsheid,	Democratie, trias politica, politieke stromingen, social media grondwet en staatsinrichting, rechten en plichten, klimaat, Homoseksualiteit, euthanasie, globalisering, kolonialisme, verzorgingsstaat, drugs, alcohol, sociale ongelijkheid
Leeractiviteiten	Maatschappelijke stage, Tweede Kamer-bezoek, Gastlessen	Bezoek aan de Tweede Kamer, begeleid door ProDemos, het bijwonen van rechtszaken.	Nacht van de Vluchteling, Paarse Vrijdag, bezoek aan de Tweede Kamer, begeleid door ProDemos, het bijwonen van rechtszaken, Groot Jongerendebat.	Gastles OvJ, bezoek Binnenhof jaarlijks, bioscoop IFFR film Palestina-Israël-conflict, Paarse Vrijdag
Docentrollen	Kaderstellende rol, gedragsnorm meegeven. Creëren open omgeving in klas. Groepsdruk minimaliseren. Geen invloed identiteit.	Docent neemt leerlingen op sleeptouw en toont goed voorbeeld. Geen invloed identiteit.	Voorkomen dat men vervalt in wij-zij retoriek. Sturing bieden op de achtergrond, denkprocessen faciliteren. Geen invloed identiteit.	Leren hoe leerlingen denken, niet wat ze denken. Geen invloed identiteit.

Materialen en bronnen	Stichting Cosmicus. Invloed schoolidentiteit	Docent selecteert materiaal i.c.m. gangbare methodiek van de markt. Geen invloed identiteit.	Geen eigen methodiek, aanbod van de markt. Geen invloed identiteit.	Geen eigen methodiek, aanbod van de markt. Geen invloed identiteit.
Groeperingsvormen	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Actieve mix van leerlingen om leefwerelden te verbinden, bewuste keuze vanuit schoolidentiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	Mengvorm van klassieke en creatieve werkvormen. Geen invloed identiteit.	“Didactische balans tussen klassikaal les, samenwerkend leren, zelfstandig werken en projecten”. Geen invloed identiteit.
Tijd	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.	Centraal bepaald: Volgens curricula vaste uren wekelijks per vak. Geen invloed identiteit.
Plaats	Expliciet bij separaat vak wereldburgerschap. Keuze vanuit schoolidentiteit.	Maatschappijleer. Geen invloed identiteit.	Vakoverstijgend: Nederlands (tekstbegrip), maatschappijleer, geschiedenis, mentorles. Geen invloed identiteit.	Maatschappijleer, geschiedenis, mentorles, godsdienst. Geen invloed identiteit.
Toetsmethodiek	Actualiteitentoets, periodiek schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Actualiteitentoets, Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.	Actualiteitentoets, Schriftelijk, gedrag, participatie en debatten. Geen invloed identiteit.

Figuur 2.2 Resultatentabel 2/2

4.2 Bevindingen

Dit hoofdstuk bevat gedetailleerde onderzoeksresultaten die voortkomen uit gesprekken met docenten van tien verschillende Rotterdamse middelbare scholen, waaronder openbare, christelijke en islamitische scholen en de analyse van schoolgidsen en visiedocumenten. De bevindingen per dimensie zijn consequent gecategoriseerd per twee paragrafen: 1) de keuzes van scholen die wél verklaard worden vanuit de ideologische identiteit en 2) bevindingen die níet onder de invloedssfeer van de schoolidentiteit vallen.

4.3 Basisvisie

∞ Geen invloed schoolidentiteit

De keuzes die scholen maken met betrekking tot de basisvisie blijken nauw samen te hangen met de schoolidentiteit. Er zijn geen aspecten naar voren gekomen die hier los van staan.

∞ Wel invloed schoolidentiteit

De gemene deler in de begripsverheldering van burgerschap van scholen is dat de visie neerkomt op het stimuleren van actieve deelname aan de samenleving en het voorbereiden van leerlingen op hun huidige en toekomstige rol in de maatschappij. Zowel in politiek, sociaal als in cultureel opzicht. Naast de consensus in deze dynamische opvatting, hebben alle scholen –identiteit overstijgend- elk een unieke zienswijze op wat goed burgerschap wel en niet omvat (**inhoudelijke definiëring**). Die discrepanties zijn te verklaren vanuit de schoolidentiteit. Het verschilt echter per school in hoeverre het burgerschapsonderwijs een afgeleide van de levensbeschouwelijke identiteit is.

Na doorvragen op welke normen en waarden scholen belangrijk achten binnen burgerschapsvorming en wie ‘de samenleving’ vormen, worden accentverschillen tussen en binnen denominaties al snel zichtbaar. Zo maakt het openbare Hugo de Groot een kanttekening bij de waardedefinitie van ‘tolerantie en verdraagzaamheid’. Acceptatie vindt de school belangrijk, maar dit moet niet uitmonden in onverschilligheid jegens intolerantie. In relatie tot burgerschap haalt een respondent de *tolerantieparadox* aan van de Brits-Oostenrijkse filosoof Popper, wat veronderstelt dat “*onbeperkte tolerantie leidt tot het verdwijnen van tolerantie.*” (1945, In: *The Open Society and Its Enemies*). Deze grondhouding, de illusionaire oneindigheid van waarden, wordt actief overgebracht op leerlingen.

Daarnaast manifesteert zich een belangrijk verschil in de burgerschapsvisie tussen openbare en confessionele scholen. De eersten geven aan dat de missie en visie meer voortkomen uit algemene, liberale en pedagogische waarden dan uit een levensbeschouwelijk fundament. Zij delen universele waarden als vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid (verheffingsprincipe) en tolerantie in hun interpretatie van

goed burgerschap. Ook verantwoordelijkheid van individuen speelt een belangrijke rol, bijvoorbeeld op het Libanon Lyceum:

“Burgerschap gaat over normen en waarden: vrijheid, gelijkheid, broederschap. Je actief opstellen in de samenleving.”

“Het gaat om rekenschap afleggen aan de volgende generatie en je verantwoordelijkheid nemen ten aanzien van de aarde”

Openbare scholen benadrukken dikwijls talentontwikkeling, ontplooiing van verantwoordelijkheid en onderwijsspecifieke doelen (zoals inhoudelijke kennisoverdracht) binnen hun visie. Respondenten van het Libanon Lyceum en Hugo de Groot stellen het volgende hierover:

“Wij zijn een pluriforme school met een open karakter. Als school willen we niet zozeer ‘de waarheid’ uitdragen. Je moet een neutrale houding hebben.”

“Elk kind, ongeacht niveau, afkomst, religie of cultuur verdient een succesvolle toekomst.”

Ook op De Hef heeft de schoolidentiteit een belangrijke rol in de visie op burgerschap, al is het op een andere manier dan op de overige openbare scholen. Waar de nadruk binnen de openbare denominatie vooral op universele waarden ligt, brengt De Hef een onderscheidend accent aan binnen hun burgerschapsvisie, door het te linken aan *vakmanschap*. Deze interpretatie is niet per definitie gedreven door een religieus of liberaal gedachtegoed, maar is afgeleid van ‘De Hef als beroepsschool’ ofwel de schoolidentiteit. Hier is burgerschap de mate waarin je je beroep professioneel beheerst, qua kennisniveau en vaardigheden, wat nodig is voor een zeker bestaan. Met als motto ‘de brug naar mijn toekomst’ zien zij vakmanschap als basis voor goed burgerschap (Schoolgids RVC De Hef 2018/2019):

“Wij vormen door ons onderwijs een brug naar vakmanschap; onze leerlingen zijn de vakmannen en vakvrouwen van de toekomst, bewust van hun burgerschap en in staat een goede bijdrage te leveren aan de samenleving.”
(Schoolgids De Hef 2018-2019)

Scholen binnen de christelijke denominatie blijken op hun beurt een specifiek begrip van burgerschap te hebben, die afgeleid is van het ideologische profiel. Zo definiëren enkelen de mores van burgerschap in het licht van ‘Nederlandschap en Nederlandse waarden’. Zij claimen tegelijkertijd dat een goed burger nationalisme overstijgt in denken en doen. Deze (paradoxe) connotatie van burgerschap komt terug bij enkele respondenten van het Montfort, Emmaus College en Zuidermavo (allen christelijk):

“De Nederlandse identiteit en burgerschap is zo’n lastig begrip. Maxima zei eens in haar beginperiode, de Nederlandse identiteit is het koekje bij de thee. Ze wist eigenlijk niet zo goed wat dat inhield.” (Emmaus College)

“Het is de vanzelfsprekendheid voorbij. Je verbonden voelen met Nederlandse waarden. A-nationalistisch. Verdraagzaamheid, vrijheid en naastenliefde. Weten wie je zelf bent. De wereld om je heen kennen.” (Emmaus College)

‘Burgerschapsonderwijs is als een inburgeringscursus, wat leerlingen bekend moet maken met onze verhalen en cultuur’ (Calvijn Zuidermavo).

Burgerschap is volgens deze scholen het voorbereiden van leerlingen *“op een steeds sneller veranderende wereld en bijdragen aan de vorming van leerlingen tot mensen die zelf goed kunnen functioneren in de maatschappij en die eraan bijdragen dat ook anderen dat kunnen doen.”* (Schoolgids Vreewijk Lyceum, 2018-2019). Aanvullend legt het Emmaus in de schoolgids specifiek uit hoe de katholieke identiteit vervlochten is met hun burgerschapsvisie: *“We vinden inspiratie in de waarden die door de eeuwen heen het hart hebben gevormd van de christelijke traditie.”* (2018-2019). De schoolidentiteit lijkt hier een grote rol te spelen in de onderwijspraktijk, zo refereert de naam van de school aan de Emmaüsgangers in het Nieuwe Testament en wordt het motto ‘samen op weg’ uitgelegd aan de hand van een parabel uit de bijbel. Verder benadrukken ze ‘christelijke normen’, als *oog hebben voor zwakkeren, vermogen van mensen om te groeien, verantwoordelijkheid voor elkaar voelen, zorgzaamheid, behoedzaam omgaan met de wereld, het collectieve belang boven het individu, fouten maken om ervan te leren* (Schoolgids Emmaus 2018-2019). Als onderdeel van een bredere geloofsgemeenschap, dienen kinderen zich bovengemiddeld *verantwoordelijk* te voelen voor de samenleving. Ook het christelijke Vreewijk Lyceum,

Calvijn Zuidermavo en de GSR delen deze uitgangspunten in relatie tot schoolidentiteit en burgerschap.

Voorts zijn de verschillen tussen openbare en confessionele scholen, dat de laatsten in hun begrip van burgerschap de expliciete koppeling maken met de religieuze grondslag. Dit doen zij door de vorming van een christelijke/islamitische identiteit te benadrukken. Naar eigen inzicht speelt de identiteit bij deze scholen volgens respondenten een grotere rol in de vertaling van de burgerschapsvisie in het onderwijs *“soms bewust en soms onbewust”*. Zij delen in hun visie op burgerschap dat de mens ten opzichte van zijn omgeving gewaardeerd en gestaaft wordt. Burgers ontleen hun entiteit aan de gemeenschap waartoe ze behoren en het algemene belang prevaleert boven het individuele. Gedeelde waarden en het vervullen van plichten jegens de (eigen) gemeenschap zijn essentieel.

Echter, ook binnen de christelijke denominatie zijn er detailverschillen tussen scholen. De GSR (gereformeerd) hecht beduidend meer waarde aan het uitdragen van de identiteit dan de overige christelijke scholen. Dat blijkt uit hoe extensief de christelijke identiteit doorwerkt in de kernwaarden, missie en visie. De school wil ‘herkenbaar christelijk’ zijn en heeft als mantra *“voor en door christenen”* (Website GSR, 2018-2019). De gereformeerde identiteit is een belangrijk onderscheidend kenmerk van de school en speelt een prominente rol in de beleving van onderwijs. Zo meent een respondent dat de schoolregels *“in zekere zin de tien geboden uit de bijbel zijn”*. De schoolidentiteit hangt hier duidelijk samen met de basisvisie en de perceptie van *goed* burgerschap. In hun visie reflecteren ze tevens uitgebreid op hoe het schoolprofiel zich in de lessen manifesteert, met als grondhouding dat de Bijbel als primaire inspiratiebron dient voor hoe het onderwijs is ingericht:

“Wij baseren ons in alles op de Bijbel, omdat dat Gods geïnspireerde en gezaghebbende Woord is. We weten ons met elkaar verbonden in het christelijk geloof. Als kinderen van God weten we dat we elke dag mogen leven van Zijn genade.” (Schoolgids GSR, 2018-2019).

“De GSR werkt samen met de ouders in opvoeding en onderwijs met het oogmerk hen voor te bereiden op hun plaats als christen in de samenleving en daar van betekenis te kunnen zijn, vandaag en morgen.” (GSR, 2018-2019)

Tussen de islamitische en christelijke scholen zijn er tevens overeenkomsten te identificeren. Zowel Avicenna, met ‘vakoverstijgend islamitisch onderwijs’, als de GSR, die beide vanuit een explicietere en coherente religieuze overtuiging hun onderwijs inrichten, benadrukken binnen hun interpretatie van burgerschap *“het open staan voor anderen zonder af te doen aan je eigen (religieuze) overtuigingen”* en aldus de vorming van een islamitische of christelijke identiteit. Bij beide scholen is de visie op burgerschap relatief sterk verbonden met de religieuze identiteit. Men hecht waarde aan spirituele zingeving en kennisoverdracht van het eigen geloof. Een Avicenna-docent zegt hierover het volgende:

“Een goed burger kan met trots en zelfvertrouwen zeggen dat hij moslim is. Dan hebben we veel bereikt. Er is zoveel negativiteit naar deze jongeren toe. Je hebt reacties in de samenleving als “jij wordt later terrorist”. Misschien een grapje, maar d'r zit wel een diepere laag onder. Het zorgt voor gebrek aan zelfvertrouwen. Om in de maatschappij te kunnen meedoen. Vaak wordt dit op jonge leeftijd geïnternaliseerd. Dat ze denken later geen baan te krijgen omdat er nou eenmaal discriminatie is Nederland.”

Hoewel lang niet elke school een centrale en samenhangende visie heeft op burgerschap en hoe dat vormgegeven moet worden in het onderwijs, speelt op het Avicenna de schoolidentiteit een dermate grote rol in de basisvisie, dat deze zelfs **formeel geïstitutionaliseerd is**. De islamitische school raakt in de missie en visie aan burgerschap en heeft daarnaast in een dertien pagina's tellend document hun visie en inspanningen op vlak van burgerschap vastgelegd, waarin beschreven staat hoe voldaan is aan de wettelijke taak (Burgerschap op Avicenna College, z.j.):

“Ik denk dat wij van de Rotterdamse scholen in de voorhoede zitten qua burgerschap en visie. Wij doen veel aan burgerschap. Omdat juist het verwijt is: jullie zijn een islamitische school.” (Avicenna)

Deze uitspraak illustreert dat, juist als gevolg van de schoolidentiteit, de bewuste keuze is gemaakt om, ook op papier, extra prioriteit te geven aan burgerschap. Het formeel vastleggen van de visie en inspanningen heeft volgens een respondent te maken met het verwachtingspatroon van de maatschappij van ‘een islamitische school’. Een deel van de

beeldvorming is namelijk overwegend negatief en veronderstelt dat deze levensbeschouwelijke identiteit belemmerend is voor de ontwikkeling van burgerschap/integratie:

“Die (buitenwereld red.) vragen zich af: “Wat doen jullie eigenlijk? Die leerlingen hebben jaren in een islamitische bubbel gezeten, maar hoe zit het met de voorbereiding op de Rotterdamse maatschappij?” Dit komt vanuit extreemrechtse hoek en islamcritici. Dus voor ons als school is burgerschap en de investering in externe relaties cruciaal om onszelf te bewijzen.”

Op vergelijkbare wijze is op het interconfessionele Kralingen Lyceum de schoolidentiteit nauw verweven met de burgerschapsvisie. De school definieert burgerschap in het kader van *verantwoordelijke wereldburgers die bijdragen aan een rechtvaardige samenleving* en is naar eigen zeggen een plek *“voor leerlingen die in de toekomst willen bijdragen aan een harmonieuze wereld, waarin plek is voor mensen met diverse achtergronden* (Schoolgids Kralingen Lyceum 2018-2019). De visie is vooral een afgeleide van de UNESCO-identiteit (een mondiaal scholennetwerk die specifieke doelstellingen en wereldburgerschap als speerpunt onderschrijven) en niet ideologie gedreven (Unescoscholen.nl, 2019). Wereldburgerschap omvat een samenhangende visie waarin burgers onderdeel uitmaken van een solidaire mondiale gemeenschap en draait om de *“existentiële vraag: wie ben jij ten opzichte van de wereld om je heen?”* (Kralingen Lyceum Schoolgids, 2018-2019)

Het schoolprofiel heeft hier zóveel invloed, dat hiermee de expliciete keuze gepaard gaat om de burgerschapsvisie te formaliseren, evenals op het Avicenna. De twee scholen hebben als enige de burgerschapsdoelen gedocumenteerd. Het Kralingen Lyceum bespreekt in tweeënhalf pagina's in de schoolgids uitgebreid het concept van wereldburgerschap, iets wat ze zelf noemen 'de spil waar het onderwijs om draait' (Kralingen Lyceum Schoolgids, 2018-2019).

4.4 Doelen

∞ Geen invloed schoolidentiteit

De doelen van een school betreffen de te realiseren ambities. De meeste scholen merken op dat de doelen vooral afgeleid zijn van algemene overheidsdoelen voor het onderwijsveld en niet prominent samenhangen met de denominatie. Gezien het gros van de doelen dermate algemeen is, zijn er meer overeenkomsten dan verschillen.

Zowel openbare als christelijke en islamitische scholen hebben een gemeenschappelijke basis in welke **kennis en inzichten** zij willen overbrengen. Kennis over politieke en maatschappelijke stromingen, normen en waarden ('democratische opvoeding') en (omgang met) religieuze en culturele diversiteit, vooral in de context van de Rotterdamse samenleving, achten zij essentieel. Daarnaast behoren moreel-ethische dilemma's, de grondwet, de rechtsstaat, institutionele organen en de Nederlandse geschiedenis tot basale inhoud. Het aanleren hiervan is echter geen doel *an sich*; kennis moet functioneel zijn en de toepassing ervan geeft het gewicht en waarde. Een docent van het Emmaus benadrukt de relevantie van kennis in de volgende passage:

“Burgerschap houdt veel in. De kritische, mondige burger. Niet alles voor vanzelfsprekend aannemen en vragen stellen (...) Boeken lezen. Met gedegen kennis blijf je met beide benen op de grond, anders word je omvergeblazen door een overheid, multinationals etc. Je kan wel kritisch zijn, maar je moet weten waar je het over hebt.”

Bovendien onderstrepen scholen het belang van historisch besef. Gezien hedendaagse gebeurtenissen vaak parallellen vertonen met het heden, is het zaak inzicht te hebben en lering te trekken uit historische ontwikkelingen. Deze context stelt leerlingen in staat om zaken in perspectief te plaatsen en zorgt ervoor dat ze actuele gebeurtenissen beter begrijpen en kunnen duiden. Zo illustreert een Montfort-docent:

“Kennis van de wereld is enorm belangrijk en tegenwoordig leven jongeren in hun eigen wereld met social media. We hadden het recent over dodenherdenking. Als ik dan vraag: wie van de leerlingen houdt die 2 minuten stilte? Gaat er maar 1 vinger omhoog.”

Scholen hebben tevens eensgezinde doelen als het aankomt op welk **gedrag** binnen burgerschapsvorming (on)juist is om mee te geven aan leerlingen. De schoolbanken zien zij als ideale lakmoesproef om op kleine schaal gedragsverandering te bewerkstelligen. Scholen zijn erop gericht om leerlingen andere waarheden mee te geven, voorbij het opleggen van *‘de juiste manier van denken over zaken.’* (Respondent Montfort College). Zij willen sociale omgang, inclusie en etnisch-overstijgend denken stimuleren en zien interculturele ontmoeting als een effectieve manier om sociale cohesie te bevorderen, door *“wij-zij denken te doorbreken”* (Respondent Hugo de Groot). Overeenkomsten tussen mensen zijn belangrijker dan verschillen; sociale integratie gaat over ‘wederzijdse aanpassing’, ‘depolariseren’ en *“overbrugging met de Nederlandse samenleving”*, genoemd door Avicenna (*Identiteitsdocument, 2017*). De Nederlandse samenleving is niet homogeen en school, met diversiteit aan meningen en mensen, is een proeftuin om te leren hoe je omgaat met ‘de andersheid van de ander’ (Respondent Libanon Lyceum).

Scholen hebben ten slotte overeenkomstige doelen qua **vaardigheden** waar zij leerlingen mee willen equiperen in het kader van burgerschapsvorming. Kritisch reflecteren (bijvoorbeeld op mediaberichtgeving), niet alles voor waarheid aannemen, maar juist een mentaliteit waarbij leerlingen continu vanzelfsprekendheden ter discussie stellen. Analytisch denken, empathisch vermogen opbouwen, meningen kristalliseren en feiten herkennen zijn essentieel. Ook nuanceren, rationeel nadenken, luistervaardigheden en navolgbaar argumenteren behoren tot onmisbare *skills*. Een respondent van Hugo de Groot hierover:

“Een kerndoel van geschiedenis bijvoorbeeld, is overbrengen dat gebeurtenissen altijd gekleurd zijn. Er zijn altijd meerdere waarheden. Kijk met een open blik naar de wereld.”

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Hoewel er veel overlap is in de burgerschapsdoelen, brengen enkele scholen accentverschillen aan die wél direct samenhangen met de schoolidentiteit. Zo speelt op confessionele scholen, vooral de GSR en het Avicenna, identiteitsvorming een grote rol en is het doel om een generatie voort te brengen die vanuit christelijke of islamitische achtergrond van meerwaarde is voor de gehele samenleving. Zij zien religie als verbindende

factor en willen spiritualiteit (terug) in de samenleving. Dit gedeeld speerpunt blijkt uit de volgende passages:

“Bij allerlei zaken die bespreekbaar worden gemaakt in de klas, stimuleren we leerlingen om na te denken over de vraag: “wat betekent dit voor mij concreet als christen?” (Respondent GSR)

“De leerlingen worden uitgedaagd om na te denken over wat het betekent om moslim te zijn in Nederland en hoe zij met hun achtergrond een positieve bijdrage kunnen leveren aan de Nederlandse samenleving.” (Jaarverslag Avicenna, 2018-2019)

Beide scholen hebben als burgerschapsdoel aldus: gemeenschapszin bevorderen door leerlingen een religieuze basis mee te geven. De GSR duidt dit als het *“opvoeden als kinderen van God”* (Schoolgids GSR, 2018-2019). Het Calvin Zuidermavo gebruikt authentieke bijbelse verhalen op educatieve wijze, door religieuze wijsheden toe te passen op actuele vraagstukken. De nadruk op principieel en ethisch handelen komt explicieter naar voren op islamitische en christelijke scholen. Een goed burger heeft verantwoordelijkheidsgevoel, niet alleen voor vrienden en familie, maar voor alle kwetsbaren en hulpbehoeven in de samenleving. *“Ook voor de aarde en richting de volgende generaties.”* (Respondent Calvin Zuidermavo). Hierin klinkt de waarde van rentmeesterschap door, die confessionele scholen beklemtonen.

Verder vindt Avicenna het belangrijk om de weerbaarheid van leerlingen te vergroten tegen (islam)extremisme en radicalisering (Schoolgids Avicenna, 2018-2019). Terrorisme en polarisering komen relatief extensief aan bod vanwege de schoolidentiteit én het maatschappelijk belang. Een expliciet doel is om de school als thuisbasis te laten fungeren voor leerlingen en verbroedering te kweken. Dit rijmt met de ambitie van de GSR om de opvoeding op school complementair te laten zijn aan hetgeen kinderen thuis meekrijgen (Schoolgids GSR, 2018-2019). De doelen van deze scholen horen bij hun holistische (religieus geïnspireerde) benadering waarin de schoolidentiteit en de onderwijspraktijk sterk vervlochten zijn.

Daarnaast is een verschil dat openbare scholen het bevorderen van zelfredzaamheid van leerlingen dikwijls als expliciet doel hebben. De confessionele scholen gebruiken in deze

connotatie echter eerder de term ‘samenredzaamheid’ en benadrukken meer de entiteit van de hele gemeenschap dan enkel van een individu. Dit aspect hangt samen met de religieuze inspiratie, waarin de geloofsgemeenschap als collectief verantwoording draagt voor elkaar. Dit aspect waarin individuen met elkaar verbonden zijn, komt in a-religieuze zin terug op het Kralingen Lyceum (openbaar). De school laat leerlingen reflecteren op de existentiële vragen *“Wie wil ik zijn? In welke wereld wil ik leven?”* (Schoolgids Kralingen Lyceum, 2018-2019). Een respondent licht de relevantie hiervan als volgt toe, in het kader van identiteitsvraagstukken:

“Vooraf leerlingen van Marokkaanse, Turkse, Surinaamse komaf zijn zoekende. Op vakantie zijn het “Nederlanders” en in Nederland worden ze gezien als ‘buitenlanders’. Ze schipperen constant ergens tussenin.”

Het schoolprofiel is gestoeld op de universele UNESCO-identiteit, een mondiaal netwerk van scholen die de ideologie van het wereldburgerschap en specifieke normen onderschrijven. Dit is geen religieuze inspiratie, maar een universeel profiel van scholen die het reguliere burgerschap te veel vanuit het nationale perspectief ingevuld zien en daarom het begrip herdefinieerd hebben. Zij delen ideeën over hoe de samenleving ingericht moet worden en de rol van burger en overheid hierin. Dat het Kralingen Lyceum hierbij aangesloten is, impliceert internationale verbondenheid (Schoolgids Kralingen Lyceum, 2018-2019). Dit verklaart waarom de school in de onderwijsdoelen prioriteit geeft aan kennis van mondiale (sociale) vraagstukken. Het streven is om studenten een samenhangend wereldbeeld bij te brengen over onder meer mensenrechten, internationale conflicten en ongelijkheid:

“Hoe kunnen we met elkaar omgaan en onze kennis gebruiken om de wereld een klein beetje te verbeteren? Dat is de instelling van een wereldburger!”

Terwijl andere scholen leerlingen klaarstomen voor de (multiculturele) samenleving, heeft het Kralingen ook hier een ander begrip van. Hoewel scholen het concept ‘de samenleving’ niet altijd eenduidig definiëren, maakt het Kralingen expliciet duidelijk dat zij hiermee niet per definitie de Rotterdamse of Nederlandse samenleving bedoelt. De oriëntatie is hier meer dan op andere scholen internationaal; de wereld is groter dan de eigen directe leefomgeving. Burgers zijn onderdeel van een grotere wereldgemeenschap, een

samenleving die geografische grenzen ontstijgt en universeel verbonden is. Deze invalshoek is uit te leggen aan de hand van de UNESCO-schoolidentiteit.

Terwijl de meeste scholen wederzijdse aanpassing van mensen in een multiculturele samenleving willen bevorderen, maakt ook Avicenna hier een behoud op. 'Je conformeren aan' mag niet ten koste gaan van de eigen identiteit. Dit principe komt tevens voort uit het schoolprofiel, omdat bescherming van de islamitische identiteit in een niet-islamitisch land voor de school een zwaarwichtig doel is:

"Het is belangrijk om een generatie voort te brengen die niet van plan is zich aan te passen. Je hoeft je geen nieuwkomer of buitenlander te voelen. Je moet je eigen plek opeisen in de samenleving. Een goed burger houdt zich vast aan principes. Dat hoeven geen islamitische principes te zijn, maar wat je doet, wees het overtuigd. Waai niet met de wind mee."

4.5 Inhouden

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Hetgeen leerlingen onderwezen krijgen onder het mom van burgerschap, komt binnen verschillende denominaties sterk overeen. Scholen hebben, zonder uitzondering, een ruime gemeenschappelijke basis in thematiek die structureel onderwezen wordt. Landelijke richtlijnen beïnvloeden veelal de keuzes voor deze inhoud en niet de schoolidentiteit.

Om te beginnen speelt de actualiteit een gewichtige rol binnen het burgerschapsonderwijs. De ene school besteedt hier structureel aandacht aan (Kralingen Lyceum, Libanon) en anderen staan vooral collectief stil bij impactvolle gebeurtenissen, bijvoorbeeld bij aanslagen/rampen:

"We stimuleren leerlingen om stil te staan bij wat er gebeurt in de wereld. We bespreken bijvoorbeeld het boerkaverbod, de zwarte piet discussie."
(Kralingen)

Een gedeeld thema in het lesprogramma is daarnaast **criminaliteit & rechtsstaat**: over hoe het rechtssysteem werkt. Alle scholen bespreken in het verlengde hiervan (gezondheidsgevaars van) alcohol en drugs. De interesses en belevingswereld van de

leerlingendoelgroep bepaalt vaak hóe en wélke onderwerpen de revue passeren. Een docent van De Hef reflecteert hierop:

“Als ik criminaliteit behandelde op een ‘witte’ school, dan hadden ze een beeld van dat het verkeerd is. Maar hier heb ik kinderen wiens realiteit dat is, omdat vaders/broers hebben vastgezeten. Als ik vraag: wie heeft een wapen gezien? Staat meer dan de helft aan die kant van de klas.”

Daarnaast schenken alle scholen aandacht aan **democratie** en **politieke stromingen**. Hoe Nederland bestuurd wordt, de werking van verkiezingen en uit welke politieke structuren alle bestuurslagen bestaan (inclusief Europa). Leerlingen dienen kennis te hebben van de kernwaarden waarop de Nederlandse samenleving gestoeld is, deze eigen te maken en toe te passen in hun dagelijks leven, zodat maatschappelijk verantwoord is. Ook *fake news* en mediawijsheid vallen hieronder.

Voorts volgen alle scholen landelijk vastgestelde richtlijnen (vastgelegd in een syllabus) om te bepalen welke **historische kennis** leerlingen moeten bezitten. Het gaat hierbij om verschillende maatschappelijke/politieke stromingen, zoals het nationalisme en fascisme. Tijdvakken als de *middeleeuwen*, de *Renaissance*, de *Verlichting*, grote (wereld)oorlogen en de *kolonisatiegeschiedenis (slavernij)* passeren in chronologische volgorde de revue.

Het volgende thema behelst de diversiteit in de Nederlandse samenleving. In cultureel en religieus opzicht, maar ook qua geaardheid. Het gaat dan over verschillende groepen in onze **pluriforme samenleving** en hun normen in relatie tot identiteitsvraagstukken, maar ook onderwerpen als LHBTI-voorlichting, homoseksualiteit en racisme/discriminatie. Confessionele scholen geven aan dat geaardheid steeds minder een taboe is. Geen enkele school ontwijkt gevoelige thema's, vanwege de schoolidentiteit. Confessionele scholen nuanceren een eventueel spanningsveld tussen gevoelige thema's en de religieuze identiteit:

“We spreken over homoseksualiteit, natuurlijk een gevoelig onderwerp. Maar, wij zijn een pluriforme school met een open karakter. Wij moeten dit bespreken, wij hebben hier kinderen die daarmee worstelen.” (Montfort College)

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Naast die gemeenschappelijke inhoudelijke basis van burgerschapsvorming, brengen enkele scholen detailverschillen aan binnen de onderwezen materie. Bovendien zijn er tussen denominaties verschillen waarneembaar in hóe zij onderwerpen beleven en hoe extensief zij dit bespreken. Al met al manifesteren de inhoudelijke verschillen in burgerschapsvorming zich het meest tussen de scheidslijnen van non-confessioneel en confessioneel onderwijs. Zo benadrukken vooral islamitische en christelijke scholen, zoals het Emmaus en Calvinj Zuidermavo, bij diverse onderwerpen de rol van ethiek. Deze keuze hangt samen met de schoolidentiteit.

Zo bespreekt het Avicenna binnen het thema pluriforme samenleving islamofobie, terwijl andere scholen dit niet expliciet benoemen. Ook antisemitisme komt hier uitvoeriger aan bod. Opvallend is dat deze keuze gemotiveerd is vanuit een gerichte bewijsdrang die samenhangt met de confessionele identiteit. Volgens de respondenten is dit ingegeven vanuit het hardnekkige beeld in de samenleving over hoe moslims zich verhouden tot joden:

“Er zijn thema’s die veel nadrukkelijker aan bod komen dan misschien op andere scholen, antisemitisme bijvoorbeeld. “

Ook in het burgerschapsvisiedocument van Avicenna wordt des te meer duidelijk hoe de normatieve keuze om bepaalde thema’s extra te belichten een afgeleide is van de schoolidentiteit:

“De leerlingen van het Avicenna College hebben gemeen dat ze overwegend moslims zijn, maar individueel en naar etniciteit zijn zij net zo divers als de stad Rotterdam zelf. Dit betekent dat zij ook zeer verschillend denken over gevoelige thema's als seksualiteit, antisemitisme, onverdraagzaamheid, enz. Voor de school is dit, vanuit haar pedagogische en didactische verantwoordelijkheid, geen reden om deze thema's te negeren. Het is juist onze taak om de leerlingen hier bewust van te maken.” (Burgerschap op Avicenna College, 2019)

Avicenna en de GSR, waar de religieuze grondslag relatief het prominentst vervlochten is met de onderwijspraktijk, erkennen dat niet alle vakinhouden even vanzelfsprekend zijn

binnen het religieus onderwijs. Er bestaan delicate onderwerpen die tegen de achtergrond van een geloofsleer niet altijd overeenkomen met maatschappelijk geaccepteerde opvattingen en daarom soms zelfs bestempeld werden als 'taboe'. Dit raakt het meest aan inhouden als geaardheid, religieus-extremisme, terrorisme, racisme, integratie van nieuwkomers/vluchtelingen en politieke discussies over religie. De scholen zien vrijheid van meningsuiting en de vrijheid van godsdienst echter als uitgangspunten. Religie is niet op te leggen aan anderen, maar is een intrinsiek gemotiveerde beleving. Zo geldt dat ook voor religieuze stellingnames en leefregels. Persoonlijke vrijheden zijn er om te respecteren en acceptatie/respect moet wederkerig zijn, dat werkt twee kanten op. Met deze verstandhouding en argumentatie vinden deze scholen álle onderwerpen bespreekbaar, al behouden zij zichzelf het recht om *de wijze waarop* dit gebeurt zelf in te vullen. Confessionele scholen geven op eigen wijze gestalte aan deze thematiek, door gevoelige onderwerpen als homoseksualiteit en abortus te belichten vanuit religieus perspectief.

In het verlengde van het thema 'geaardheid', halen zij bijvoorbeeld (voorlichting over) seksualiteit aan als onderdeel van burgerschapsvorming. Het Avicenna erkent dat men voorheen hier nog terughoudend mee omging, maar dat daar inmiddels op dermate wijze invulling aan is gegeven dat het recht doet aan de kennisoverdracht en de schoolidentiteit. Bij het bespreken van voortplanting bij biologie, worden jongens en meisjes bijvoorbeeld van elkaar gescheiden.

Een ander verschil tussen denominaties heeft te maken met welke historische onderwerpen gedoceerd worden. Zo komt op het Avicenna de islamitische **geschiedenis** (ontstaansperiode en verspreiding van de Islam) uitdrukkelijk naar voren, terwijl deze op overige scholen relatief onderbelicht is. Dit is een keuze die 1-op-1 samenhangt met de schoolidentiteit. Een kritiek van de school is dat de reguliere geschiedenislessen eurocentrisch gericht zijn.

"De opkomst en verspreiding van de islam is verplicht binnen het eindexamenprogramma. Maar ik heb gehoord dat andere scholen daar vluchtig doorheen gaan. Wij besteden daar 5 lessen aan. Daar gaat dus meer tijd en aandacht naar uit dan op andere scholen."

Verder liggen voor de GSR en Avicenna liggen een aantal inhoudelijke historische thema's in de gevoelige sfeer, bijvoorbeeld terrorisme en de Armeense genocide en op de GSR de evolutietheorie. Deze kwesties worden echter wel besproken, omdat zij het belangrijk vinden hun leerlingen meerdere waarheden en perspectieven te bieden.

Binnen het thema **moreel-ethische dilemma's** behandelen scholen bijvoorbeeld *abortus, donorschap en euthanasie*. Hoe ga je om met botsende waarden? Deze kwesties worden door de meeste confessionele scholen vanuit religieus perspectief belicht en besproken, terwijl de reflectie van openbare scholen veelal beschouwend en sec wetenschappelijk (a-religieus) is. Normatieve stellingnames inzake deze precare onderwerpen worden eerder op christelijke/islamitische scholen geponeerd. Een respondent bevestigt de invloed van de religieuze identiteit en nuanceert dit tegelijkertijd. Hij illustreert dat ook op het Emmaus onderwerpen vanuit een ruim blikveld besproken worden:

“Ethiek is het nadenken over goed en kwaad. Dat kan heel complex zijn, want wat is het juiste om te doen? Religie is een soort strohalm en geeft heel duidelijk antwoord: dit kun je niet doen, dit kun je wel doen. Maar in een maatschappij waar veel mensen niet gelovig zijn en technologisch steeds meer mogelijk is.. Welke keuzes maak je dan bij abortus/euthanasie (Emmaus College)

Ook op het Kralingen werkt de schoolidentiteit door in de onderwijsinhoud. Vanwege de wereldburgerschapvisie hecht het extra belang aan mensen- en vrouwenrechten, duurzaamheid en ontwikkelingshulp, terwijl deze thema's op overige scholen soms volledig ontbreken.

Alle scholen bieden leerlingen tevens basiskennis over de grondbeginselen, leefregels en wereldvisies van de vijf grote **wereldreligies**: christendom, islam, boeddhisme, hindoeïsme en het jodendom. Er is een duidelijk verschil tussen denominaties in hoe scholen omspringen met dit deel. Christelijke scholen leggen relatief meer nadruk op het christendom, terwijl Avicenna weer diepgang in de islam zoekt: *“De godsdienstlessen gaan hoofdzakelijk over de islam, ook wel andere religies.”* De openbare scholen behandelen alle religies in gelijke mate vanuit beschouwend perspectief. Onderstaande afbeelding is een voorbeeld van een werkformulier van het christelijke Zuidermavo bij het vak godsdienst.

Hieruit blijkt duidelijk dat de religieuze identiteit van de school een rol speelt in de onderwijspraktijk. Bij presentaties moeten leerlingen rekening houden met de christelijke grondslag in de onderwerpkeuze. Opvallend is dat een aantal controversiële onderwerpen uitgesloten zijn, zoals de verhouding tussen Turken/Koerden.

Presentatie in klas 4:

De leerling krijgt een dag toegewezen: iedereen komt aan de beurt van okt. t/m maart.

Je presentatie gaat over een religieus onderwerp. (Houd daarbij rekening met het feit dat je op een chr. school zit). Zoals je ziet kun je ev. ook een maatschappelijke probleemstelling inleiden.

Je krijgt een kwartier, aan het eind van de les.

Je presentatie voor de groep gaat als volgt:

1. De docent interviewt de leerling kort over de keuze van zijn onderwerp.
2. De leerling leest het verhaal wat hij/zij heeft voorbereid voor.
3. Je kunt gebruik maken van:
 - a. het internet: iedereen verstaat de edele kunst van het googelen.
 - b. een artikel uit een krant/opinieblad
 - c. een stukje uit een boek.
 - d. een fragment uit een actualiteitenrubriek
 - e. een opgenomen interview
 - f. een zelf opgenomen filmfragment van bijv. een religieuze plechtigheid.

Aan het eind van de presentatie stelt de leerling 2 uitnodigende discussievragen aan de klas.

Het cijfer voor een presentatie telt mee als repetitiecijfer.

Mogelijke onderwerpen:

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Mijn geloof... | 16. discriminatie/racisme |
| 2. Een biografie van | 17. verslaving aan |
| 3. majoor Boszhardt | 18. pesten |
| 4. Albert Schweizer | 19. leven na de dood |
| 5. moeder Theresa | 20. een conflictbron in de wereld (achtergronden) |
| 6. Nelson Mandela | 21. vluchtelingen/asielzoekers & achtergronden |
| 7. Ghandi | 22. Arm & Rijk |
| 8. Martin Luther King | 23. (dreiging van het) terrorisme |
| 9. een richting binnen je geloof | 24. zinloos geweld |
| 10. abortus | 25. extremisme in allerlei verschijningsvormen |
| 11. euthanasie | 26. Muziek met een boodschap |
| 12. embryo-selectie | 27. projecten voor jongeren |
| 13. de toekomst v/d wereld | 28. Verschillen en overeenkomsten tussen de religies |
| 14. zinloos geweld | 29. Een deelaspect van: christendom, islam, jodendom, hindoeïsme |
| 15. een bepaalde kerk | 30. religieuze ervaringen/plechtigheden |

Er zijn een aantal onderwerpen die zo controversieel zijn dat ik ze niet besproken wil zien: het zijn onderwerpen die zorgen voor koele harten en hete hoofden i.p.v. anders om... Die onderwerpen zijn verboden! Je docent maakt bekend welke onderwerpen dat dit jaar zijn.

Wie illegaal absent is of de presentatie niet klaar heeft op de afgesproken dag heeft een 1.

Figuur 6. Voorbeeld werkformulier

4.6 Leeractiviteiten

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Onder leeractiviteiten verstaan scholen leerprocessen die nauw gecombineerd worden met praktische ervaringen; leren door te doen. Deze kunnen zowel verwerkt zijn in de lessen alsook daarbuiten. Scholen organiseren een scala aan activiteiten (incidenteel of structureel, binnen én buiten de school) die stroken met de eigen visie op actief burgerschap en sociale integratie. Er zijn veel overeenkomsten tussen scholen op dit vlak. Het zijn eerder pragmatische motieven en keuzes van individuele docenten die scholen drijven om activiteiten wel/niet te integreren in hun lesprogramma, dan dat de schoolidentiteit hierop van invloed is. Als gevolg hiervan zijn leeractiviteiten vaak losse projecten en vinden scholen ze onvoldoende integraal ingebed in het lesprogramma.

Een eerste overeenkomst, denominatie-overstijgend, is dat verschillende scholen maatschappelijke onderwerpen op een creatieve manier willen laten leven bij leerlingen. Daarvoor organiseren bijvoorbeeld het Avicenna en Montfort, **themaweken**, waarin speciale thema's schoolbreed belicht worden. Theatervoorstellingen over geweld, identiteit, schuldenproblematiek en liefde zijn bijvoorbeeld populair. Christelijke en openbare scholen houden vaak een themadag als Paarse Vrijdag, dikwijls geïnitieerd door de leerlingenraad, waarbij men stilstaat bij seksuele diversiteit. Op het Vreewijk Lyceum wordt een fenomeen als *sexting* bespreekbaar gemaakt door posters in het gebouw. Aanvullend nodigen sommige scholen externe voorlichters/professionals uit om over een specifiek onderwerp te spreken (**gastlessen**). Op diverse scholen, openbaar en christelijk, verzorgt het Cultuur- en Ontspannings Centrum voorlichting, een nationale belangenorganisatie voor de LHBTI-gemeenschap; kortweg COC. Op de GSR spreken gastdocenten over mediawijsheid en seksualiteit. Het Libanon Lyceum vindt het belangrijk om de buitenwereld het klaslokaal binnen te halen, zo worden jaarlijks ex-gedetineerden uitgenodigd om hun ervaringen te delen in de klas. Dit sluit aan op hun 'wereldklasdidactiek', een onderwijsvisie:

“Elke klas is een wereldklas, elke leerling maakt dus kennis met het principe: de wereld de klas in, de klas de wereld in!” (Schoolgids Libanon Lyceum, 2018-2019)

Ook musea bezoeken, bijvoorbeeld het Rotterdams Museum 1940-1945, het Anne Frank Huis en historische bezienswaardigheden, behoren tot vaste **buitenschoolse activiteiten**. Scholen zijn het eens dat burgerschapsonderwijs niet enkel gericht moet zijn op kennisoverdracht, maar ook een maatschappelijke toerusting omvat. In dit verband stipt men de maatschappelijke (snuffel)stage aan, waarmee leerlingen meedraaien in een professionele omgeving. Verder maken alle scholen min of meer structureel gebruik van de rondleidingen die voorlichtingscentrum ProDemos organiseert op het Haagse Binnenhof, in de Tweede en Eerste Kamer en bezoeken aan een rechtbank. De Hef-docent over de meerwaarde hiervan:

“Hoe politiek werkt, dat leer je niet uit een boek. Dat moet je zien”

Hoewel het type buitenschoolse activiteiten verschilt per school, overlappen de overstijgende doelen hierachter. Scholen willen hiermee de stof tot leven laten komen, zodat leerlingen theoretische kennis beter begrijpen en ter bevordering van hun algemene (culturele) ontwikkeling. Van sollicitatietrainingen, loopbaanoriëntatie en banenmarkten (Avicenna en Montfort), een Libanon Lyceum dat tijdens het Internationale filmfestival een documentaire over het Israël-Palestina conflict bezoekt, tot een Hugo de Groot dat meedoet aan het Groot Jongerendebat in het Rotterdamse stadhuis.

Ook samenwerking vanuit de school met het maatschappelijk middenveld staat hoog in het vaandel. Die betrokkenheid in de sociale omgeving manifesteert zich op verschillende manieren, bijvoorbeeld door de verbinding te zoeken met andere scholen, religieuze instellingen, goede doelen en tehuizen. Zo organiseren Montfort en Vreewijk Lyceum speciale activiteiten voor eenzame ouderen, bijvoorbeeld een kaartenactie met kerst.

“De school werkt samen met instituties, bedrijven en instellingen en werkt aan een goede relatie met de directe omgeving. De school is verankerd in de samenleving.” (Schoolgids Vreewijk Lyceum, 2018-2019)

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Enkele scholen, waaronder het Kralingen en Libanon Lyceum, streven naar een betere balans tussen theorie en praktijk, maar geven aan dikwijls gebonden te zijn aan pragmatische beperkingen, zoals financiën en tijd. Veel van het onderwezen programma bestaat uit theorie en de ambitie is om daar meer praktijk aan toe te voegen, in de vorm van gastlessen en excursies. Bij de meeste scholen komt de ambitie naar meer praktijk voort uit het verlangen om te innoveren en didactische keuzes. De wens om de kwantiteit van activiteiten naar een hoger niveau te tillen, is voor het Kralingen Lyceum echter sterk gebonden aan de schoolidentiteit, omdat de UNESCO-schoolprofiel waarde hecht aan het praktische element van kennisoverdracht. De invloed van de internationaal-georiënteerde burgerschapsvisie is daarnaast duidelijk merkbaar in de leeractiviteiten die huidig geprogrammeerd staan, bijvoorbeeld in de gastlessen over mensenrechten door Amnesty International.

Naast de gemeenschappelijke basis aan leeractiviteiten, benadrukken sommige confessionele scholen ook individuele accenten. Zij beschouwen (klassieke) **religieuze vieringen** en activiteiten als onderdeel van burgerschapsvorming, omdat men stilstaat bij de geschiedenis en oorsprong van feestdagen, kennis hierover deelt én het alle leerlingen schoolbreed samenbrengt. Denk aan een traditionele paasontbijt of een kerstviering. Bij de meeste openbare scholen hebben dergelijke activiteiten vaak een a-religieus karakter, ofwel zien zij dit niet als expliciet onderdeel van burgerschapsonderwijs.

Een saillant detail is dat de GSR de maatschappelijke stage vooral als een uitkomst ziet om leerlingen *‘te laten meedraaien in de multiculturele samenleving’* (Schoolgids GSR, 2018-2019). Dit is in de interviews uitgelegd met de toelichting dat de GSR niet alle leerlingen toelaat op haar school en in die zin slechts beperkt een afspiegeling van de (Rotterdamse) samenleving is.

Verder valt op dat het Avicenna in de geprogrammeerde activiteiten belang hecht aan oorlog en discriminatie, een keuze die verband houdt met de schoolidentiteit. Eerder is reeds aangegeven dat de school vanwege het maatschappelijke debat en de beeldvorming over de islam en antisemitisme de behoefte voelt om hier extra prioriteit aan te geven, omdat het relevante verhalen van uitsluiting zijn. Als gevolg daarvan is de school betrokken in projecten over de Tweede Wereldoorlog; waarbij leerlingen brieven schrijven aan nabestaanden van slachtoffers, het project Ongehoord, met lessen over discriminatie,

antisemitisme, islamofobie en identiteit. Avicenna werkt samen met Stichting Loods 24 om antisemitisme te bespreken, maar ook herdenkingen, bezoek aan concentratiekamp Vught. Ook is er een jaarlijkse Veteranendag, waarbij eersteklassers voorlichting krijgen van een veteraan.

Enkele scholen organiseren speciale uitwisselingen, ofwel met het buitenland (Emmaus) of met andere scholen. Avicenna heeft jaarlijks een identiteitsdag, met een gereformeerde christelijke school, het liefst uit een totaal andere omgeving dan de Rotterdamse. Het doel is om leerlingen te laten kennismaken met andere leefwerelden en gewoonten van leeftijdsgenoten. De uitwisseling is een manier om dialoog te faciliteren tussen leerlingen die op het eerste gezicht tegenpolen zijn. Leerlingen kunnen elkaar vragen stellen over allerlei zaken en elkaars wereld beter leren begrijpen. Op kleinere schaal heeft het Hugo de Groot een soortgelijk initiatief. Om de interculturele ontmoeting te bevorderen, heeft het vak maatschappijleer een onderdeel waarbij willekeurig gevormde duo's leerlingen bij elkaar thuis eten.

Daar waar samenwerking met het maatschappelijk middenveld (door scholen) vaak ingegeven is vanuit de normatieve gedachte dat de school toenadering moet zoeken met de omgeving, gewoonweg, omdat het iets goeds is en de verbreding meerwaarde biedt, wordt dit aspect op het Avicenna beredeneerd vanuit de schoolidentiteit. De school vindt het belangrijk om deel uit te maken van een ruimer netwerk, maar onderhoudt deze vooral met het idee dat dit de transparantie vergroot van een school die vanwege de islamitische identiteit bovengemiddeld veel in de belangstelling staat:

“Wij zijn een normale school. We hebben niets te verbergen. Wel is het zo dat Avicenna College bovengemiddeld in de belangstelling staat, in een nationale en internationale context waarin onverdraagzaamheid en terrorisme helaas regelmatig de voorpagina's halen. Wij stellen ons als uitdaging om te streven naar maximale openheid, binnen redelijke grenzen. We onderhouden een relevant netwerk met externe partijen. We participeren actief aan activiteiten binnen het Rotterdamse onderwijsveld.” (Burgerschap op Avicenna College, 2019)

“Voor ons als school is de investering in externe relaties cruciaal om onszelf te bewijzen” (ibid.)

4.7 Docentrollen

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Over de rol van docenten bestaat een unaniem oordeel onder alle respondenten van islamitische, openbare en christelijke scholen. Uit de bevindingen blijkt dat de schoolidentiteit een marginale invloed heeft op hoe scholen docentrollen invullen, gezien respondenten aangeven dat dit vooral het resultaat is van didactische overwegingen. Leerkrachten dienen kinderen te leren *hoe* ze moeten denken en niet *wat* ze moeten denken. De docent moet anderen in hun kracht zetten, wijl hij/zij zelf op de achtergrond als een soort hoeder fungeert. Bewuste beïnvloeding van opinievorming binnen een klas is altijd onwenselijk. Volgens het Emmaus dienen docenten puur *sturing te geven aan het leerproces* van leerlingen (Schoolgids Emmaus College 2018-2019). Dat komt naar voren in het volgende citaat:

“Leerlingen moeten vragen stellen en kennis hebben om kritisch te zijn. Welke keuzes zij vervolgens maken, is niet aan mij. (...) Je moet als docent zaken van meerdere kanten belichten. (..) Al word je beïnvloed door je eigen verleden, godsdienst en opvoeding. Niettemin moet je niet bezig zijn met expliciete beïnvloeding van je leerlingen.”

Het Kralingen Lyceum benadrukt dat docenten er zijn om structuur en een helpende hand te bieden, met aandacht voor individuele verschillen het groepsproces en de dynamiek in de klas borgen. Reacties ontlokken, advocaat van de duivel spelen en vanzelfsprekendheden onderuithalen horen hierbij, om leerlingen te prikkelen:

“Soms ga ik heel provocerend juist ergens op reageren, zodat de kinderen meer loskomen”

Andere scholen sluiten zich aan bij de constatering dat leerlingen te allen tijde ruimte moeten hebben om hun eigen mening te vormen en te ventileren in een sociaal-veilige omgeving. Docenten moeten onwelgevallige/impopulaire meningen ruimte bieden.

Tegelijkertijd merken docenten van Hugo de Groot op dat de docent een de-escalerende functie heeft als discussies dreigen te ontaarden, bijvoorbeeld als leerlingen vervallen in wij-zij retoriek.

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Hoewel er beperkte verschillen zijn in hoe scholen van verschillende denominaties docentrollen, benadrukken sommige confessionele scholen de voorbeeldfunctie van de docent meer dan anderen. Uit de resultaten blijkt dat vooral islamitische en christelijke scholen hier waarde aan hechten, waaronder Emmaus, GSR, en Avicenna. Naast het motto van de GSR “voor en door christenen”, wat impliceert dat de medewerkers uitgesproken christelijk zijn, blijkt uit de interviews dat de docent de levensbeschouwelijke identiteit van de school moet uitdragen, in gedrag en uitingen.

“Als docent word je natuurlijk geacht om de gereformeerde identiteit te onderschrijven en uit te dragen tegenover leerlingen, je hebt een voorbeeldfunctie” (Respondent GSR)

“Ik hecht waarde aan die christelijke identiteit en begin elke ochtend de dagopening met het gebed” (Calvijn Zuidermavo)

Aanvullend vindt Avicenna het belangrijk dat docenten niet vervallen in een belerende strafmeester, maar juist als facilitator functioneren. Vergelijkenderwijs betrachten de openbare scholen daar meer terughoudendheid en neutraliteit in. Dit wordt beargumenteerd met het islamitische principe dat docenten en studenten gelijk zijn.

De confessionele scholen benadrukken dat het een illusie is om te denken dat het onderwijs volledig neutraal en waardenvrij is. Leerkrachten hebben bagage en nemen normatieve stellingnames in. De islamitische en christelijke scholen markeren dat deze houding religieus georiënteerd kan zijn.

4.8 Materialen en bronnen

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Alle keuzes die scholen maken met betrekking tot de **leermiddelen** die zij gebruiken voor burgerschapsvorming, blijken nauw samen te hangen met de schoolidentiteit. Er zijn geen aspecten naar voren gekomen die hier los van staan.

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Alle scholen gebruiken gangbare methodes die voorhanden zijn en aangeboden worden door landelijke uitgevers “op de markt”. In aanvulling daarop vinden sommige scholen het reguliere aanbod niet voldoende aansluiten bij wat zij belangrijk achten in de kennisoverdracht. Bij specifieke vakken ontwikkelen daarom vooral de islamitische en christelijke scholen eigen leermiddelen (Montfort uitgezonderd). Leerkrachten hebben verder de autonomie om van het aanbod af te wijken en/of aan te vullen met eigen leermiddelen. De docenten ervaren veel individuele vrijheid bij het afwegen in welke onderwerpen ze belangrijk vinden. Een Emmaus-respondent illustreert dit als volgt:

“Bij levensbeschouwing hebben mijn collega’s heel wat lesmateriaal ontwikkeld. Maar ik heb de ruimte om zelf materiaal te kiezen, waarvan ik denk dat het beter past. Zolang er een gezamenlijke lijn is, hebben we onze eigen stijl waar we de nadruk op leggen.”

Ook het Kralingen Lyceum gebruikt specifieke lesmethodiek die past bij de eigen wereldburgerschapsvisie. Een keuze die samenhangt met de ideologische schoolidentiteit. Stichting Cosmicus (2019) is hier verantwoordelijk voor, een landelijke organisatie die actief is op het gebied van emancipatie, onderwijs en integratie. De school kan zelf, in overeenstemming met docenten en teamleiders, aangeven welke thema’s zij wil terugzien. Openbare scholen gebruiken in mindere mate eigen methodes, maar docenten selecteren weleens materiaal.

Het gebruik van religieuze bronnen in het kader van burgerschapsvorming gebeurt veelal op de islamitische en christelijke scholen. Op het Avicenna, bijvoorbeeld door aan de hand van overleveringen (zgn. ‘hadiths’) waarden over te brengen over wat goed en fout is, gebaseerd op hoe de Profeet Mohammed leefde. Op de GSR en het Emmaus is de bijbel

onderdeel van leermiddelen die illustratief gebruikt worden. Daarnaast gebruikt het christelijke Calvijn Zuidermavo speciaal lesmateriaal voor dagopeningen bij Godsdienst. Het zogenaamde Oase Magazine is vooral populair binnen het christelijk onderwijs en bevat voornamelijk gespreksonderwerpen vanuit religieus (bijbels) perspectief.



Figuur 7. Lesmateriaal dagopeningen christelijke school

Hoe heeft de schoolidentiteit invloed op de keuze voor leermiddelen? Op de ene school is dit een bewust proces wat van bovenaf gecontroleerd wordt: het managementteam bepaalt in samenspraak met vakdocenten welk materiaal geschikt en beschikbaar is. Dit is echter niet altijd even leidend. Respondenten ervaren namelijk professionele vrijheid om zelf illustratieve materiaal te selecteren en gebruiken, zolang het informatief is. Hier hoeft dus niet op alle scholen vooraf toestemming of overleg aan vooraf te gaan. Hierbij geven vooral confessionele scholen specifiek aan rekening te houden met de ideologische grondslag van de school, dat wil zeggen dat aanstootgevende of obscene video's niet gebruikelijk zijn. Het uitgangspunt is dat de educatieve functie van materiaal altijd prioriteit heeft en met deze vrijwaring is veel toegestaan om wél klassikaal te tonen, hoe gevoelig ook. Een duidelijk voorbeeld waar een schoolbestuur op voorhand een handelingsperspectief hierover schetst, staat in het Identiteitsbeleid van het Avicenna (2017):

“Van docenten wordt verwacht dat zij hun lesmateriaal vòòr gebruik beoordelen op geschiktheid. Zij gebruiken geen materiaal dat niet strookt met de islamitische identiteit. Bij twijfel raadplegen zij de voorzitter van de identiteitscommissie.” (Identiteitsbeleid, 2017)

4.9 Groeperingsvormen

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Alle scholen hanteren een mix van klassieke en creatieve **werkvormen**. Een combinatie van plenair de stof bespreken enerzijds en lessen waarin leerlingen zelf actief bezig met (interactieve) opdrachten anderzijds. Het Libanon noemt dit *“een didactische balans tussen klassikaal les, samenwerkend leren, zelfstandig werken en projecten.”* (Schoolgids, 2018-2019).

De toepassing hiervan blijkt sterk afhankelijk van jaarlaag, niveau, beschikbare tijd en het soort vak. In de bovenbouw wordt een groter beroep gedaan op de zelfstandigheid van studenten, vanwege de examenvorbereiding. In de lagere klassen is meer tijd voor alternatieve werkvormen. Ook lenen niet alle vakken zich in dezelfde mate voor creatieve werkvormen. Het motief van scholen om een werkvorm te hanteren is dus vaak pedagogisch ingestoken. Het draait vooral om functionaliteit; zo helpen debatten leerlingen weerbaar te zijn voor andere meningen. Een Avicenna-docent illustreert de meerwaarde van simulaties als volgt:

“Neem bij maatschappijleer een simulatie van een rechtszaak bij het thema strafrecht. Ik verdeel drie rollen: officier van justitie, rechter, en advocaat. Dan moeten ze een zaak reconstrueren, met een strafeis komen, wat de advocaat daar tegenin te brengen heeft etc. Ondertussen leren ze de werking van de rechtsspraak.”

De inbedding van debatten, simulaties, presentaties en quizzen dient primair om de stof tot leven te laten komen. Een docent van het Emmaus legt uit hoe hij actuele discussies gebruikt om debatten aan te zwengelen:

“Vanmiddag de les over besnijdenis. Ik leg kort uit wat het is en hoe wordt dat gezien in de islam. Ik laat een discussie hierover zien tussen Theo Maassen en

Ali B (video 24uurmet). Dan vraag ik vervolgens reacties en je krijgt een vrij pittige discussie.”

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Hoewel op de meeste scholen de keuze voor werkvormen dus nauwelijks met de schoolidentiteit samenhangt, is het Kralingen Lyceum een uitzondering op deze regel. Hier is de voorkeur voor werkvormen wél expliciet gemotiveerd vanuit de ideologische identiteit. De ideologie achter het wereldburgerschap, de UNESCO-identiteit, propageert samenwerking en verbinding van mensen met verschillende achtergronden en leefwerelden. Het klaslokaal is bij uitstek een plek om kennis te maken met de diversiteit in de samenleving en interculturele relaties te bevorderen. Daarom werken leerlingen bewust veel in groepssamenstelling, om de sociale integratie op kleine schaal in de klas te stimuleren. Docenten delen bewust zelf de groepjes in, om te voorkomen dat dezelfde leerlingen elkaar blijven opzoeken:

“Als leerlingen uit zichzelf groepjes moeten maken, zoeken altijd dezelfde mensen elkaar op. Dus ik geef ze vaak willekeurig nummers, zodat leerlingen die niet zo snel met elkaar omgaan, elkaar leren kennen”

4.10 Tijd

∞ Geen invloed schoolidentiteit

De **tijd** die scholen besteden aan burgerschapsvorming verschilt per school en niet zozeer per denominatie. Dit heeft eerder te maken met bezetting van het personeel, budget, tijdsdruk, en de planning van overige vakken dan dat het samenhangt met schoolidentiteit. Bij het bepalen van de tijdsinvestering kijken scholen vooral naar hoeveel uren gereserveerd staan voor maatschappijvakken en burgerschapsgerelateerde activiteiten in het lesprogramma als indicator.

De hoeveelheid uren voor vaste vakken in het curriculum (geschiedenis, maatschappijleer) komt sterk overeen tussen denominaties. Optionele vakken, zoals godsdienst, worden vooral onderwezen op confessionele scholen en zijn te vergelijken met levensbeschouwing op de openbare scholen. Een beperkt aantal scholen biedt aanvullend het eindexamenvak maatschappijwetenschappen-/kunde aan. Lyceum Kralingen heeft een

extra vak wereldburgerschap, maar alleen op basis van het aantal lesuren in het curriculum, is niet stellen dat de school de facto meer tijd aan burgerschap besteedt, omdat de hoeveelheid burgerschapsactiviteiten sterk verschilt per school.

Confessionele scholen beschouwen religieuze vieringen als burgerschapsactiviteiten, deze activiteiten zien we niet terug op de openbare scholen. Maar of dit een daadwerkelijk verschil maakt in hoeveelheid tijd is moeilijk te zeggen, omdat de scholen zich onderling moeilijk laten vergelijken. Uiteenlopende percepties van welke vakken en projecten onderdeel uitmaken van burgerschapsvorming liggen hieraan ten grondslag. Bovendien zijn sommige hiervan structureel en andere weer incidenteel. Gezien geen enkel lespakket identiek is, is het lastig om nauwkeurig te constateren hoeveel tijd scholen besteden aan burgerschapsvorming. Zo illustreert een Montfort-docent:

“Ik kan geen specifiek getal noemen. Het is een geheel en verschilt ook per docent. Het is maar net ook wat er speelt in het nieuws.”

∞ Wel invloed schoolidentiteit

De keuzes die scholen maken met betrekking tot de tijdsinvestering in burgerschapsonderwijs houden geen verband met de schoolidentiteit, maar eerder met pragmatische overwegingen. Er zijn geen aspecten naar voren gekomen die wel vanuit de schoolidentiteit gemotiveerd zijn.

4.11 Plaats

∞ Geen invloed schoolidentiteit

Zonder uitzondering geven scholen aan dat burgerschapsvorming **vakoverstijgend** is en tegelijk aan de orde komt bij verschillende vakken. Docenten van verschillende vakken staan, bewust of onbewust, stil bij burgerschap. Zelfs op het Kralingen Lyceum, waar wereldburgerschap een apart vak is. Dat betekent dat burgerschap vaak in de kleine dingen zit. Het hele schoolverkeer is burgerschapsvorming; sociale omgang, elkaar groeten, je plek in de kantine netjes achterlaten en respect voor docenten zijn essentiële aspecten van burgerschap. Daar heb je volgens geen separaat vak voor nodig. De volgende zinsneden illustreren dit:

"De school is een kleine gemeenschap waarin leerlingen het wereldburgerschap dagelijks oefenen en in praktijk brengen." (Schoolgids Kralingen Lyceum, 2018-2019)

"Een apart vak burgerschap is overbodig, dat wordt voldoende onderlegd bij de bestaande vakken."

Inhoudelijke kennis van burgerschapsthema's relateren scholen sterk aan specifieke vakken, terwijl het ontwikkelen van (burgerschaps)vaardigheden, veelal iteratief en vakoverstijgend is. Daarom vinden scholen het belangrijk om burgerschap te integreren in álle vakken, die samen de werktuigen bieden. Desalniettemin is er in de praktijk slechts beperkt sprake van die integrale inbedding, omdat bijvoorbeeld bèta-vakken zich hiervoor minder lenen. Wel bevorderen deze vakken volgens respondenten algemene vaardigheden, waaronder begrijpend lezen. Zo draagt elk vak bij aan burgerschapsvorming als een puzzelstukje van een groter geheel. Voorts is er overeenstemming in de stelling dat burgerschapsthema's het meest expliciet terugkomen bij mentorlessen en maatschappelijke vakken (levensbeschouwing/godsdienst, geschiedenis en in mindere mate aardrijkskunde/Nederlands). Een Emmaus-docent zegt hierover het volgende:

"Burgerschap staat niet specifiek in het curriculum, maar elk geschiedenis-thema raakt daar wel aan. Als we in de brugklas de prehistorie bespreken, is burgerschap misschien ver weg. Maar verder raakt elk historisch thema aan nadenken over je positie in de samenleving, de verhouding tussen burger en overheid, politiek, bestuur. Je snijdt het vanzelf aan."

∞ Wel invloed schoolidentiteit

Een verschil tussen verschillende denominaties, is dat vooral confessionele scholen het vak levensbeschouwing/godsdienst aanhalen als 'burgerschapsvak'. Om leerlingen te leren functioneren in een diverse samenleving met goede omgangsvormen en een open houding, vinden zij kennis van verschillende levensbeschouwingen noodzakelijk. Op niet-confessionele scholen ontbreekt dit vak soms of typeert men het minder als burgerschapsvak.

Daarnaast heeft op het Kralingen Lyceum de identiteit duidelijk invloed op de positie van burgerschap in het lesprogramma. Veel scholen vinden het overbodig om een apart burgerschapsvak in het curriculum op te nemen en zien de inhoud ervan voldoende gedekt door reguliere vakken. Kralingen vormt hierop een uitzondering en geeft aanvullend het vak wereldburgerschap in de eerste twee jaren. De visie hierachter is dat leerlingen, als ze jong zijn en net van de basisschool af komen, gekneed en gevormd kunnen worden. Daarvoor hebben ze een bagage aan kennis en *skills* nodig en deze toerusting biedt dit vak.

Is er een verband tussen de religieuze identiteit van een school en de positie van het vak binnen het curriculum? Op confessionele scholen, vooral Avicenna en de GSR, en Kralingen Lyceum is een holistische, ideologische visie op burgerschap duidelijk geïntegreerd in alle vakken:

“In alles wat wij doen, weerklinkt die christelijke grondslag. Die christelijke identiteit is als een marinade gegoten over alle vakken heen.” (GSR)

“Als rode draad verbindt het de extra vakken, programma’s en activiteiten met elkaar.” (Schoolgids Lyceum Kralingen, 2018-2019).

4.12 Toetsingsmethodiek

∞ Geen invloed schoolidentiteit

De keuzes die scholen maken omtrent het **toetsen** van burgerschap (kennis, gedrag en vaardigheden) hangen niet samen met de schoolidentiteit, maar worden verantwoord vanuit pedagogische overwegingen en praktische haalbaarheid. Hoe men ‘burgerschap’ toetst, hangt samen met financiële middelen om individueel ofwel klassikaal te kunnen toetsen (en hiervoor toetsmethoden aan te schaffen), beschikbare tijd van docenten en de examineerwijzen bij overige vakken.

Hoewel scholen waarde hechten aan het inzichtelijk maken van in hoeverre educatieve inspanningen zich uitbetalen en wat de concrete opbrengsten zijn van burgerschapsvorming, betwisten zij in hoeverre ‘goed burgerschap’ te toetsen is. Het niveau van kennis en vaardigheden zijn wel meetbaar, maar (het correct toepassen van) gedragsnormen is een mentaliteitskwestie en aldus impliciet, wat in geen momentopname te vatten is.

“Je kunt door een toets niet zeggen; je bent geen goede burger, want je hebt een 3 gehaald. Scholen willen alles in cijfers en getallen, maar burgerschap is niet te vangen in grafieken.” (Montfort)

Alle scholen gebruiken meerdere toetsingsmethodieken complementair aan elkaar. De wijze van monitoren verschilt voor kennis en vaardigheden. Dit kan uiteenlopen van schriftelijke proefwerken (over actualiteit) en cijfers voor individuele presentaties tot beoordelingen van betrokkenheid tijdens klassikale debatten, groepsopdrachten en simulaties. Het Kralingen Lyceum ziet het als uitkomst *‘voor het bepalen van het lerend vermogen van leerlingen’* (Schoolgids Kralingen Lyceum, 2018-2019).

∞ Wel invloed schoolidentiteit

De keuzes die scholen maken met betrekking tot de wijze waarop burgerschapsvorming getoetst wordt, blijken geen verband te houden met de schoolidentiteit, maar eerder met allerlei pragmatische overwegingen. Er zijn geen aspecten naar voren gekomen die wel vanuit de schoolidentiteit gemotiveerd zijn.

5. Conclusie

Dit hoofdstuk is bedoeld om de onderzoeksbevindingen te duiden in het verlengde van de theorie. Burgerschapsonderwijs is in deze studie geconceptualiseerd aan de hand van tien leerplancomponenten, te weten **basisvisie, doelen, inhouden, materialen en bronnen, docentrollen, groeiperingsvormen, leeractiviteiten, plaats, tijd en toetsing** (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Alle tien de scholen zijn systematisch vergeleken op elk van deze aspecten. Alle gevolgtrekkingen hebben dan ook enkel betrekking op de scholen binnen de studie.

Het vertrekpunt van dit onderzoek is de volgende hoofdvraag:

In hoeverre kunnen verschillen in inhoudelijke invulling aan burgerschapsonderwijs verklaard worden aan de hand van de levensbeschouwelijke/religieuze identiteit van Rotterdamse scholen?

In aanvulling hierop zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1) hoe geven Rotterdamse scholen met een verschillend levensbeschouwelijk signatuur invulling aan burgerschapsonderwijs,*
- 2) hoe veronderstelt de literatuur een relatie tussen burgerschapsonderwijs en de schoolidentiteit en*
- 3) hoe verhouden deze concepten zich tot elkaar in de realiteit?*

Door interviews met onderwijzers en een documentenanalyse van schoolgidsen/jaarverslagen, is getracht een zo volledig mogelijk beeld te reconstrueren van de onderwijspraktijk van burgerschapsvorming en de invloed van de levensbeschouwelijke/ideologische schoolidentiteit hierop. Denominaties, waarvan binnen deze studie de islamitische, christelijke en openbare voorkomen, geven de levensbeschouwelijke of religieuze overtuiging weer waarop het onderwijs gefundeerd is.

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Een terugblik op de literatuur leert dat burgerschapsonderwijs uiteengezet is in tien leerplancomponenten. Volgens Bron, Veugelers en Vliet (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006) is allereerst de basisvisie van een school het kloppend hart van burgerschapsonderwijs. Dit omvat samenhangende ideeën van waar het onderwijs voor staat en waar leerlingen naar gevormd moeten worden (Thijs & Van den Akker, 2009). Een verdiepende vraag die aan de essentie raakt is: wat is de ideaaltype burger en welke eigenschappen moeten leerlingen zich eigen maken om hieraan te voldoen? (Bron, 2009). Uit de empirie blijkt dat inhoudelijke verschillen in **basisvisie** van scholen vanuit de schoolidentiteit verklaard kunnen worden. Het tussenliggende mechanisme is dat de schoolidentiteit veelal de maatschappijvisie van scholen bepaalt. Allen formuleren zij een uniek antwoord op de vraag wat iemand tot een goed burger maakt en hoe leerlingen voor te bereiden op de samenleving. De persoonlijke waarden die scholen hierin benadrukken, lopen uiteen binnen, maar vooral tussen denominaties. De meeste confessionele scholen benadrukken ethiek en de vorming van een religieuze identiteit (islamitisch of christelijk) als nadrukkelijk doel van burgerschapsvorming en centraliseren naar eigen zeggen religieuze normen, zoals rentmeesterschap, reinheid en het collectieve belang boven het individuele. In hun visie zien zij burgers als onderdeel van een grotere geloofsgemeenschap. Openbare scholen stellen naar eigen zeggen 'liberale waarden', zoals vrijheid en gelijkheid, centraal in hun burgerschapsvisie. Op het Avicenna en Kralingen Lyceum speelt het schoolprofiel een dermate grote rol, dat de burgerschapsvisie zelfs formeel is vastgelegd (in een schoolgids). De literatuur doet geen inhoudelijke uitspraken over *hoe* de basisvisie van scholen op burgerschap zich conceptueel verhoudt tot de denominatie. Wel wordt de algemene stelling van Eidhof (2016) bevestigd door de bevindingen, omdat hij stelt dat de meeste scholen abstracte, universele democratische principes opnemen in hun basisvisie. Dit komt vooral naar voren bij de openbare scholen. Additioneel aan het theoretische verband tussen het schoolidentiteit en basisvisie (Pollefeyt, & Bouwens, 2009), kan worden gesteld dat het schoolprofiel doorsijpelt in de maatschappijvisie en waardeoriëntatie; christelijke en islamitische scholen benadrukken in hun burgerschapsvisie religieuze normen terwijl openbare scholen zich veelal liberaal opstellen.

De verschillen tussen confessionele en non-confessionele scholen in basisvisie komen op dezelfde wijze terug in de **onderwijsdoelen**. Dit zijn de ambities die scholen

nastreven op het gebied van burgerschapsvorming (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Hoewel alle scholen burgerschapsdoelen identificeren op dezelfde dimensies die tevens in de literatuur onderscheiden worden, namelijk; 1) kennis en inzicht, 2) het aanleren van specifieke attitudes (gedrag) en 3) vaardigheden, hebben sommigen specifieke doelen, die expliciet samenhangen met de schoolidentiteit. De vorming van een christelijke of islamitische identiteit is naast, actieve deelname aan de maatschappij, een extra speerpunt die bijvoorbeeld vooral de GSR en Avicenna belichten. Confessionele scholen benadrukken religie als onderdeel van burgerschap en dat burgers van meerwaarde voor de samenleving moeten zijn vanuit hun religieuze achtergrond. Hun onderwijs heeft dan ook deze religieuze inbedding in de maatschappij als blauwdruk ten doel. De invloed van de schoolidentiteit is hier zowel expliciet als impliciet aanwezig, al verschilt dat soms nog zelfs binnen denominaties. In aanvulling op de aangeduide relatie tussen schoolidentiteit en burgerschapsvorming (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014; Peschar, 2010; Driessen et al., 2003), is te concluderen dat islamitische en christelijke scholen vaker de koppeling zoeken met religieus-georiënteerde doelen en het overbrengen van confessionele waarden. Openbare scholen beperken zich veelal tot onderwijs-didactische doelen, zoals talentontwikkeling.

Als het vervolgens aankomt op wat scholen **inhoudelijk** doceren bij burgerschapsvorming, beperken de verschillen zich tot accenten in het bespreken van specifieke onderwerpen (*wat?*) en de vorm waarop thema's aan de orde komen (*hoe?*). Inhouden hebben bijvoorbeeld betrekking op inzichten die scholen hun leerlingen bijbrengen over het functioneren van de samenleving en de rol van burgers daarin. Het gaat hierbij om *wat* leerlingen leren (Thijs & Van den Akker, 2009). Naast de vaste onderdelen die op elke school terugkomen (rechtsstaat, democratie, geschiedenis, politiek) zijn er over de hele linie verschillen in *hoe* confessionele scholen, geïnspireerd door de bijbel of de koran, onderwijzen vergeleken met openbare scholen. Het betreft een toevoeging van een religieuze inspiratie en diepere spirituele zingeving die zowel subtiel als expliciet aan de orde komt. Bijvoorbeeld door maatschappelijke vraagstukken vanuit levensbeschouwelijk perspectief te benaderen, zoals criminaliteit, genotsmiddelen, de evolutietheorie, seksuele diversiteit, abortus, euthanasie en orgaandonatie. Dergelijke delicate thema's worden op christelijke/islamitische scholen veelal vanuit religieus en normatief perspectief besproken en uitgelegd. Op de GSR en Avicenna gaat men behoudender met de thematiek om,

vanwege de religieuze gevoeligheden. Het Kralingen Lyceum vormt hierop een uitzondering en is lastiger binnen een denominatie te vangen. Zij definiëren hun schoolidentiteit vooral in termen van de UNESCO-identiteit en wereldburgerschapsvisie dan binnen het raamwerk van een religie. Het UNESCO-gedachtengoed is de drijvende kracht achter keuzes om ontmoeting en dialoog te faciliteren tussen andersdenkenden, leefwerelden te verbreden, toekomstige burgers op een bepaalde manier voor te bereiden op de internationale samenleving. Dit heeft als gevolg dat ook zij zich onderscheiden binnen de inhoudelijke burgerschapsoverdracht, met een sterke focus op mondiale vraagstukken, mensenrechten en culturele/religieuze diversiteit. Concluderend en overeenstemmend met de theorie kan worden gesteld dat de schoolidentiteit bepalend is voor *hoe* inhouden besproken worden en welke accenten/prioritering gegeven zijn aan sociaal-maatschappelijke thema's. Een concrete toevoeging op het verband in de literatuur tussen schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs, is de bevinding dat confessionele scholen vaker de onderwijsinhoud aanvliegen vanuit religieus –soms filosofisch- invalshoek. Ofwel vanuit de ideologische visie (Kralingen Lyceum). Terwijl openbare scholen veelal beschouwend hun onderwijsinhoud inrichten.

De schoolidentiteit heeft ook invloed op de gebruikte **materialen en bronnen** bij burgerschapsvorming. Het gaat hierbij om leermiddelen (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Confessionele scholen hechten er belang aan dat de onderwezen inhoud strookt met de eigen religieuze identiteit, zo dienen docenten deze vooraf te beoordelen op geschiktheid. Op de meeste christelijke scholen speelt de evangelische boodschap een educatieve en informatieve rol in het lesmateriaal. Zelfs binnen denominaties verschilt overigens hoe zeer de schoolidentiteit van invloed is. Zo geven enkele christelijke scholen blijk van een verbleekte levensbeschouwelijke identiteit, terwijl de GSR (gereformeerd) sterk waarde hecht aan het verweven van de gereformeerde identiteit met de dagelijkse onderwijspraktijk en burgerschapsvorming. Een toevoeging op de theoretische veronderstellingen dat de schoolidentiteit van invloed is op de onderwijsvorm- en inhoud (Peschar, 2010) is dat scholen hun leermiddelen laten stroomlijnen met de eigen ideologische visie. Dit uit zich in het gegeven dat confessionele scholen, naast reguliere leermiddelen, dikwijls religieuze of zelf ontwikkelde methodiek aanwenden. Anders dan openbare scholen, halen zij bijvoorbeeld verhalen uit heilige boeken aan om lessen te illustreren en over te brengen.

Verder zijn scholen grotendeels eensgezind over de **rol van docenten** binnen burgerschapsonderwijs. Hoe verhouden docenten zich tot het grotere geheel van doel- en middelaspiraties van scholen om burgerschapsvorming te organiseren? (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Uit de bevindingen blijkt dat leerkrachten anderen in hun kracht moeten zetten en vooral een faciliterende/stimulerende functie hebben. Toch zijn er ook binnen deze dimensie verschillen in percepties die door de schoolidentiteit te verklaren zijn. Confessionele scholen als Calvijn Zuidermavo, Avicenna, Emmaus en Avicenna hechten waarde aan de voorbeeldfunctie van docenten, ook in religieus opzicht, terwijl openbare scholen neutraliteit en de didactische functie benadrukken. Ook hiervoor geldt; de visie op docentrollen binnen burgerschapsvorming verschilt naargelang de levensbeschouwelijke identiteit van scholen. Kortom, islamitische en christelijke scholen benadrukken - anders dan de openbare - een voorbeeldfunctie in bredere zin, namelijk ook in religieus opzicht. Deze bevinding is complementair aan de literatuur, waar schoolidentiteit een van de verklarende factoren is voor burgerschapsonderwijs (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014; Peschar, 2010; Driessen et al., 2003)

Ook **leeractiviteiten** vormen een belangrijke spil in het bevorderen van burgerschap en betrokkenheid. Dit wordt uitgelegd als *leren door praktijkervaring* en burgerschapslessen aan den lijve ondervinden (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). Scholen verzorgen in dit kader gastlessen, buitenschoolse activiteiten en themadagen. Dit kan variëren van musea bezoeken, goede doelen acties, maatschappelijke stages en uitwisselingsprogramma's. Confessionele scholen hebben doorgaans een bredere opvatting van burgerschapsactiviteiten, zij scharen ook traditionele religieuze vieringen (Kerst, Pasen, Offerfeest) hieronder en organiseren vaker activiteiten rondom christelijke/islamitische kunst en cultuur. Niet op alle scholen speelt de schoolidentiteit een even prominente rol in de keuze voor leeractiviteiten. Enkele christelijke scholen die blij geven van een verbleekte identiteit (Montfort, Emmaus en Vreewijk Lyceum), ontplooiën initiatieven voor Paarse Vrijdag, waarbij de seksuele diversiteit centraal staat. Algemenerwijs, verzorgen confessionele scholen vaker activiteiten die passen bij de eigen ideologische identiteit.

Verder is er overlap tussen scholen in hun perceptie van welke vakken in het curriculum raken aan burgerschapsthema's (**plaats**). Idealiter is het volledig ingebed in het hele curriculum en niet slechts bij één vak onderlegd. Veelal vinden scholen dat burgerschap terugkomt bij maatschappijvakken als geschiedenis, maatschappijleer, godsdienst,

levensbeschouwing. In mindere mate worden ook Nederlands, de mentorlessen en aardrijkskunde genoemd. Respondenten vinden dat burgerschap vakoverstijgend is, omdat omgangsvormen, normen en waarden en burgerschapsvaardigheden bij alle vakken een belangrijke rol spelen. Van de onderzochte scholen is er slechts één welke expliciet het vak 'wereldburgerschap' in het curriculum heeft opgenomen, te weten het Lyceum Kralingen. Deze keuze komt voort uit de schoolidentiteit waarbinnen wereldburgerschap extra prioriteit is toegeschreven. In aanvulling op de theoretische aanname dat de schoolidentiteit doorwerkt in de onderwijspraktijk (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014; Peschar, 2010; Driessen et al., 2003), is te concluderen dat het levensbeschouwelijke schoolprofiel slechts een marginale rol speelt in welke plek scholen burgerschap in het curriculum geven.

Scholen toetsen de opbrengsten van burgerschapsonderwijs (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006). **Toetsing** gebeurt vooral aan de hand van inhoudelijke kennistoetsen, cijfers voor debatten, presentaties, samenwerken en verslagen. De schoolidentiteit heeft geen invloed op de keuze voor toetsingsmethoden. Hier liggen vooral pragmatische redenen aan ten grondslag. Datzelfde geldt voor de hoeveelheid **tijd** die scholen besteden aan burgerschap, dit heeft vooral te maken met de ruimte in het curriculum. In de theorie zijn qua tijdsinvestering twee richtingen te onderscheiden: horizontaal, (*in verschillende lessen een samenhangende boodschap*) en verticaal (*aandacht voor burgerschap komt herhalend terug*) (Van den Akker, 2003; In: Stichting Leerplanontwikkeling, 2009). Uit de resultaten blijkt dat scholen beide gelijktijdig gebruiken. Burgerschapsvorming komt zowel iteratief terug als bij verschillende vakken. De schoolidentiteit speelt hierin echter geen rol van betekenis.

Ook de keuze voor de **groeperingsvormen** is voor veel scholen pedagogisch ingestoken en staat los van de ideologische identiteit. Dit geldt echter niet voor het Kralingen Lyceum, hier worden leerlingen bewust vaak in willekeurige groepen ingedeeld ten behoeve van de sociale integratie en cohesie. Groepsopdrachten zijn hier veelgebruikt om het intercultureel leren in de klas te bevorderen, naar de visie van het wereldburgerschap. Anders dan de theoretische assumptie dat de ideologische identiteit een rol speelt in de onderwijspraktijk (Ten Dam, Dijkstra & Janmaat, 2016; Eidhof, 2014; Peschar, 2010; Driessen et al., 2003), geven de empirische bevindingen nauwelijks aanleiding om dit voor de componenten groeperingsvormen, toetsing of tijd te bevestigen.

Kortom, de invloed van schoolidentiteit op het burgerschapsonderwijs verschilt per school en per leerplancomponent wezenlijk.

Een interessante uitkomst is dat de verschillen in burgerschapsonderwijs zich veelal voordoen tussen confessionele en niet-confessionele scholen (openbaar). Tussen de islamitische en christelijke onderwijsinstellingen zijn zodanig veel raakvlakken; zij doen grofweg hetzelfde, met als grote verschil de religie van waaruit het onderwijs wordt ingericht.

Uit de bevindingen komt verder naar voren dat op sommige scholen de schoolidentiteit een prominentere rol speelt in de invulling van burgerschapsvorming. Veel *openbare* scholen geven aan dat het burgerschapsonderwijs niet per definitie ideologisch geïnspireerd is, maar eerder een exponent van de sociale omgeving, de algemene en liberale normen en waarden die het bestuur waardevol acht en die tevens aansluiten bij de belevingswereld en interesses van de leerlingenpopulatie. Zij stemmen hun burgerschapsvisie en –inhoud vaak af op wat de doelgroep nodig heeft. Hieruit blijkt vooral een pragmatische houding, die bij openbare scholen sterker waarneembaar is dan bij scholen met een religieuze identiteit, die veelal een (religieus-) principiële grondhouding aannemen. Op het Avicenna College, Kralingen Lyceum en de GSR dringt de identiteit door in alle aspecten van het onderwijs *an sich* en zo ook in burgerschapsvorming. Waar het Avicenna en de GSR zich beroepen op een religieuze inspiratie, is dit voor het Kralingen Lyceum een ideologie waarbinnen burgerschap sterk internationaal georiënteerd is. Op deze scholen is men sterker bezig om vanuit de eigen religieuze of ideologische identiteit het onderwijs vorm te geven. Vanuit diepere beginselen het onderwijs zodanig inrichten, dat de levensbeschouwelijke inspiratie overal in terugkomt.

Het uitgangspunt van de studie is om zicht te krijgen op *hoe* schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs zich tot elkaar verhouden in de praktijk. De conclusie is dat de religieuze/levensbeschouwelijke grondslag van een school empirisch samenhangt met de wijze waarop scholen vorm en inhoud geven aan burgerschapsonderwijs. Schoolidentiteit is een verklarende factor. In veel van de gevallen is het echter niet de enige drijvende kracht achter keuzes die scholen maken. In de praktijk is burgerschapsvorming een resultante van pedagogische (wat is didactisch verantwoord?), pragmatische (tijd, geld, ruimte) en ideologische afwegingen (wat strookt met de schoolidentiteit?). Het verschilt per component wat de verhouding is tussen deze verklarende factoren. Zo hangt de basisvisie

meer samen met de identiteit/ideologie en zijn plaats, tijd en toetsing vaker afhankelijk van rationele afwegingen. Hierbij dient de vermelding dat de invloed van het identiteitsprofiel per school uiteenloopt en per dimensie van burgerschapsonderwijs onderhevig is aan verschillen. Zo speelt bij het Avicenna de schoolidentiteit een grote rol in de onderwijsdoelen en is het bij de dimensie 'tijd' weer geen relevante factor. Bij acht van de tien leerplancomponenten zijn er zowel scholen waar de schoolidentiteit wel en geen invloed heeft op de invulling die gegeven is aan burgerschapsvorming. Enkel bij de wijze van toetsing en tijd aan burgerschap geven scholen unaniem aan dat eerder pragmatische omstandigheden ten grondslag liggen aan de gemaakte keuzes.

6. Aanbevelingen

Dit onderzoek is niet à priori gericht op waarheidsvinding of om kant-en-klare beleidsoplossingen te presenteren. De weerbarstige onderwijspraktijk en het maatschappelijke en politieke debat rondom burgerschapsonderwijs is gekenmerkt door tegengestelde belangen en wensen van én binnen het heterogene onderwijsveld en de overheid. Er is niet één denkbare oplossing voor een ‘probleem’ dat überhaupt niet alle scholen als zodanig definiëren, te weten het gebrek aan uniformiteit. Uniform beleid en het centraliseren van macht over burgerschapsonderwijs doet dus geen recht aan de complexe realiteit hiervan. Daarom is substantiële samenwerking tussen verschillende actoren (onderwijs, de inspectie, beleidsmakers) op meerdere niveaus nodig.

Het uitgangspunt van het Rijk is het spanningsveld tussen enerzijds gewenste uniformiteit en anderzijds de onderwijsvrijheid. Toch vinden niet alle scholen het problematisch dat de religieuze identiteit van scholen een rol speelt in burgerschapsvorming. Dat is nog een andere discussie dan de wenselijkheid van duidelijke richtlijnen voor leerkrachten en schoolbesturen. De kunst is om recht te doen aan de behoefte van scholen om burgerschapsvorming doelgerichter en behapbaar te maken (vrijblijvend), zonder hiermee scholen te beknotten in hun onderwijsvrijheid (artikel 23 van de Nederlandse Grondwet).

a. Waarborg de individuele vrijheid van scholen

Onze grondwet geeft scholen het recht om het onderwijs in te richten volgens de eigen geloofsrichting. Ga hier niet te makkelijk aan voorbij in de ambitie om verschillen tussen scholen in burgerschapsvorming glad te strijken. Verschillen zijn niet altijd problematisch, zolang de kwaliteit van educatie gewaarborgd blijft. En deze taak is onderlegd bij de inspectie. Hou hier voldoende rekening mee in het ontwerpen van beleid. Het bovenaf dichttimmeren van ‘burgerschapsonderwijs’ en een te (aanjagende) rol van de overheid wordt bovendien kritisch bekeken in het onderwijsveld. Zo zei één van de respondenten: *“We moeten voorkomen dat we leerlingen willen kneden in door de overheid gewenst modelburger.”* Docenten vinden het onwenselijk dat de overheid scholen gaat opleggen wat burgerschap wel/niet inhoudt en waar een goed burger aan moet voldoen. Alle scholen moeten professionele vrijheid hebben om daarover eigen visies op na te houden.

b. Ontwerp een syllabus

Er is brede weerstand tegen een van bovenaf (door de overheid) aan scholen opgelegde definitie of prototype van 'goede burger'. *Je moet niet willen dat je een soort eenheidsworst krijgt, in een mal gegoten waar een ideaaltype burger aan moet voldoen*, aldus de algemene teneur onder docenten. Wees gedetailleerder over wát scholen moeten onderwijzen, bijvoorbeeld in een syllabus/ curriculumontwerp, maar schiet niet door in het opleggen van instrumentaria (hoe dit aan te pakken) en hou voldoende oog voor contextuele verschillen tussen scholen (regio en schoolcultuur). Formuleer expliciete kerndoelen en eindtermen en ontwikkel bijvoorbeeld een lespakket met methodes en toetsen die scholen kunnen gebruiken.

c. Geef de onderwijsinspectie meer houvast om toe te zien of scholen zich houden aan hun wettelijke plicht

Maak burgerschapsonderwijs meetbaar door bijvoorbeeld in een burgerschapsmatrix uiteen te zetten welke uitingsvormen er mogelijk zijn. Hiermee kan de inspectie gerichter haar toezichtstaak vervullen.

d. Faciliteer kennisuitwisseling tussen scholen

Scholen vinden het nuttig als zij ervaringen en gedachten van andere scholen kunnen 'afkijken'. Zo krijgen zij een beter idee van de mogelijkheden en bestaande initiatieven. Stimuleer uitwisseling van kennis en praktijken. Organiseer periodieke werksessies waar scholen *best practices* kunnen uitwisselen en lerend vermogen opbouwen.

e. Investeer in deskundigheidsbevordering onder onderwijsprofessionals.

Ook docenten hebben meer houvast nodig. Uit de empirie van deze studie blijkt dat veel verschillen in burgerschapsonderwijs dikwijls aan de invulling van individuele docenten zijn toegeschreven. In de huidige situatie is er geen speciale docentenopleiding 'burgerschap' of zelfs ook maar een bevoegdheidseis voor het doceren van dit vak. Dat betekent dat alle leraren hiervoor ingevlogen kunnen worden, wat niet altijd ten goede komt aan de onderwijskwaliteit. Investeer in voldoende kennis, kunde en skills bij professional over burgerschapsgelateerde thematiek, zodat zij voldoende handvatten hebben.

f. Investeer extra geld, tijd en ruimte in scholen

Wie extra taken meegeeft aan het onderwijsveld, moet ook evenredig investeren. Met de resultaatverplichting van scholen om kwalitatief burgerschapsonderwijs te verzorgen, gaat een inspanningsverplichting aan de kant van de overheid gepaard. We moeten ervoor waken dat allerlei taken te makkelijk op het bordje van het onderwijs worden gelegd, zonder scholen te equiperen met extra (financiële) middelen en tijd. Met name in het licht van het lerarentekort, vergroot dit de weerstand onder onderwijsprofessionals en ook dit komt de kwaliteit van het onderwijs niet ten goede.

g. Burgerschap is dynamisch, dus ook onderwijsbeleid moet levenslang leren

Actualiseer de inhoudelijke richtlijnen periodiek. De dynamiek van maatschappelijke ontwikkelingen vereisen een continue herijking van wat goed burgerschap is en waar de samenleving nood aan heeft. Treed daarom continu in gesprek met scholen over waar zij concreet behoefte aan hebben.

h. Zorg voor voldoende materiaal en lesmethodes burgerschap en zorg dat scholen in gelijke mate toegang hiertoe hebben

Ongetwijfeld is er al het een en ander beschikbaar aan materiaal, maar lang niet alle docenten zijn hiervan op de hoogte. Uit dit onderzoek blijkt een verschil in hoe uitputtend respondenten het beschikbare materiaal en de leerbronnen vinden. Benader scholen pro-actief om hen hiervan op de hoogte stellen. Ook om de ongelijkheid tussen scholen weg te nemen, is het essentieel om een gelijk speelveld te creëren.

i. Zorg dat leeractiviteiten in het kader van burgerschapsonderwijs stevig verankerd worden.

Vaak krijgen activiteiten slechts vorm in tijdelijke projecten en is de continuïteit onzeker. Inbedding is bijvoorbeeld mogelijk door activiteiten structureel te ondersteunen en samenwerkingen met organisaties te formaliseren op de lange termijn.

7. Discussie & Reflectie

Dit deel belicht een zorgvuldige reflectie op tekortkomingen van deze studie.

Om te beginnen is scholen tijdens de data-verzameling gevraagd zelf een inschatting te maken van welke docenten input kunnen leveren met betrekking tot het onderwerp burgerschapsonderwijs. In deze bewuste keuze zit een zwakte verscholen, namelijk dat het mogelijk arbitrair is. Als onderzoeker ga je namelijk af op het beoordelingsvermogen van medewerkers van het secretariaat en wat zij percipiëren als burgerschap. Dit hoeft echter niet altijd te corresponderen met de visie van de school hierop.

Met datzelfde argument had ook de keuze om docenten als primaire bron te gebruiken, anders kunnen zijn. De analyse focust op de ervaringen van onderwijzers, maar zij zijn niet altijd een representatieve vertegenwoordiging van een hele schoolgemeenschap. Zij hebben een eigen perceptie en kijk op zaken. Ook kunnen sociaal wenselijke antwoorden de bevindingen hebben beïnvloed. Desondanks zijn de waarnemingen van de respondenten in kwalitatief onderzoek van grote waarde in aanvulling op de documentenanalyse.

De tweede limitatie is dat scholen zich niet makkelijk laten vangen binnen duidelijke categorieën, de realiteit van strikt gescheiden denominaties is vaak genuanceerder. Bij veel geïnterviewde respondenten van de christelijke scholen is een terugkerend patroon waarneembaar. Wanneer gevraagd naar de schoolidentiteit, komt naar voren dat de school formeel gezien christelijk is/binnen een christelijk onderwijskoepel valt. Echter, is daar in de praktijk van alledag steeds minder van terug te zien. Een zekere vertroebeling van de identiteit is bij sommige scholen aan de orde, waarbij de denominatie minder expliciet als een onderscheidend kenmerk in het onderwijs is geïnternaliseerd. De ene christelijke school is de andere nog niet. Dit maakt de invloed van denominaties als institutioneel kader en methodologische categorisering lastiger te verantwoorden en te onderzoeken.

Een volgende tekortkoming is wat praktischer van aard. Het onderzoeken van een gelimiteerd aantal scholen stelt de onderzoeker niet in staat om de verkregen resultaten te generaliseren en te laten gelden voor een grotere groep. Zo is het lastig gebleken om binnen de islamitische denominatie meerdere scholen te betrekken; simpelweg omdat Nederland slechts twee islamitische middelbare scholen kent. Dit heeft als gevolg dat niet alle bevindingen even gewichtig zijn, omdat ze betrekking hebben op een beperkte selectie van

scholen. Dit is immers een *case study*, waarbij de focus doorgaans ligt op *enkele* personen, organisaties of groepen met overeenkomende eigenschappen. Deze disclaimer is belangrijk bij het interpreteren van de uitkomsten, die dus niet per se geldig zijn voor ‘het islamitisch/christelijk of openbaar onderwijs’. Het reproduceren van dit onderzoek op grotere schaal, met meerdere respondenten, zou daarom meerwaarde hebben.

Vervolgens, de onderwijspraktijk van burgerschapsvorming is zelden een 1-op-1 vertaling van de visie en missie van de school. Tussen wat op papier staat en wat er vervolgens daadwerkelijk gedaan wordt, zitten discrepanties, bijvoorbeeld vanwege een bijstelling van prioriteiten of tijdgebrek. Hetgeen scholen geformaliseerd hebben in hun schoolgidsen kan een papieren werkelijkheid zijn. Deze stelling laat zich echter moeilijk cijfermatig onderbouwen, omdat scholen vaak een abstracte visie hebben en ruime doelen opstellen, die dikwijls niet gemonitord worden. Daarbij komt dat er allerlei factoren zijn die dit proces van “burgerschapsvisie implementatie” beïnvloeden. Er wordt een belangrijke rol toegeschreven aan de invloed van de docent zelf, de omgeving van de school, de leerlingenpopulatie, de visie van het management- en directieteam en de beschikbare (financiële) middelen. De interviews geven aanleiding tot het aanwijzen van specifieke factoren waar de invulling van burgerschapsonderwijs afhankelijk van is. Veel van de bevindingen zijn bijvoorbeeld sterk vak- of docentgerelateerd. Echter is de voorname focus van deze studie de schoolidentiteit en dus is deze bijvangst geschikt voor vervolgonderzoek.

De brede opzet van deze studie, die voortborduurde op de bevindingen van docenten als primaire bron en schoolverslagen, brengt globale detailverschillen aan het voetlicht over hoe scholen invulling geven aan burgerschapsonderwijs, op een specifiek moment. Ervaringen van docenten zijn gekleurde waarnemingen en schoolvisies geven niet altijd de realiteit weer. Om adequaat zicht te krijgen op substantieve inhoudelijke verschillen, dus hoe scholen daadwerkelijk gestalte geven aan burgerschap, en de invloed van de schoolidentiteit hierop, zou (longitudinaal) participatief onderzoek uitkomst bieden. Maar ook het bestuderen van lesmethodiek, het langdurig bijwonen van lessen en het structureel bijhouden van leeractiviteiten stellen ons beter in staat om gewichtige uitspraken te doen over de realiteit van burgerschapsonderwijs. Aanvullend zouden ook leerlingen betrokken kunnen worden in studies om de beleving en sociale opbrengen van burgerschapsvorming te reconstrueren.

Tot slot zorgt het verschil in bereidwilligheid van respondenten om deel te nemen en de aanwezigheid van slechts één islamitische middelbare school in de regio voor onevenredigheid in de onderzoekspopulatie. Hierdoor zijn de resultaten onderling niet altijd goed te vergelijken en zijn niet alle resultaten voor elke denominatie even gewichtig.

Literatuurlijst

- Avicenna College Jaarverslag. (2017). Avicenna 2017 Gewaarmerkt Jaarverslag. Verkregen op 29 mei, 2019, via <https://avicenna-college.com/media/uploads/2019/03/08/avicenna-2017-gewaarmerkt-jaarverslag-2017-1-1.pdf>
- Avicenna College. (2019). Notitie Identiteit Avicenna College. Verkregen op 2 juni, 2019, via https://avicenna-college.com/media/uploads/2019/01/25/notitie_identiteit_avicenna_college.pdf
- Avicenna College. (z.j.). Identiteit. Verkregen op 2 juni, 2019, via <https://avicenna-college.com/identiteit/>
- Baarda D.B., De Goede M.P.M. (2001), Basisboek Methoden en Technieken, Groningen/Houten: Stenfert Kroese.
- Bovens, M., Dekker, P., Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden? Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. SCP.
- Braster, S. J. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*.
- Bron, J. (2006). Stichting Leerplan Ontwikkeling. Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Verkregen op 25 maart, 2019, via <http://downloads.slo.nl/Repository/een-basis-voor-burgerschap.pdf>
- Bron, J., Veugelers, W. & Van Vliet., E. (2009). Stichting Leerplan Ontwikkeling. Leerplanverkenning actief burgerschap: Handreiking voor schoolontwikkeling. Verkregen op 25 maart, 2019, via <http://downloads.slo.nl/Repository/leerplanverkenning-actief-burgerschap.pdf>
- Bronneman-Helmers, R. & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: Schnabel, P., Betrekkelijke betrokkenheid: Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008, SCP Den Haag, december 2008, p. 173-2005
- Bryman, A. (2008). Social research methods. Oxford university press.
- Burgerschap op Avicenna College. (z.j.). Verkregen op 28 mei, 2019.
- Burgerschapsagenda MBO. (2017). Burgerschapsagenda MBO 2017-2021 Een impuls voor burgerschapsonderwijs. Verkregen op 25 februari, 2019, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/09/14/burgerschapsagenda-mbo-2017-2021-een-impuls-voor-burgerschapsonderwijs>
- Bussemaker, J. (2017). Kamerbrief Versterking burgerschapsonderwijs. Verkregen op 19 februari 2019, via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs>

- Contourennota 1994. Integratiebeleid etnische minderheden. Verkregen op 11 februari, 2019, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-26426-2.html>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. London, England: Sage.
- De Nederlandse Grondwet. (z.j.). Artikel 23 Grondwet. Verkregen op 2 maart, 2019, via https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vh8lnhrouwy3/artikel_23_grondwet
- Driessen, G., & van der Slik, F. (2001). Religion, denomination, and education in the Netherlands: Cognitive and noncognitive outcomes after an era of secularization. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40, 561–572.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Van der Veen, I., & Vergeer, M. (2003). Sociale integratie in het primair onderwijs. *Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut*.
- Durkheim, É., 1957, *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge.
- Eidhof B.B.F, ten Dam, G.M., Dijkstra, A.B., & Westhof, H.G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*.
- Faber, M. (2012). *Identity Dynamics at Play: A Theoretical and Empirical Analysis of the Concept 'Religious Identity of a School' within a Religiously Diverse Context in the Netherlands* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Fraser, N. & Gordon, L. (1998). Contract versus Charity: Why Is There No Social Citizenship in the United States? In: G. Shafir (red.) *The Citizenship Debates. A Reader*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 113-127.
- Gelijke kansen voor elk talent (2019). Onderwijsbeleid 2019-2022. Verkregen op 7 februari, 2019, via <https://onderwijs010.nl/sites/onderwijs010.nl/files/images/Onderwijsnota%20%27Gelijke%20kansen%20voor%20elk%20talent%27.pdf>
- Groenland, E.A.G. (2001). *Online kwalitatief marktonderzoek. Een deerne van vele zinnen*. Oratie. Breukelen: Universiteit Nyenrode.
- Gunsteren, van, H.R. (1998). *A Theory of Citizenship: Organizing plurality in contemporary democracies*, Oxford: Westview Press.
- Schoolkeuze Rotterdam. (2019). Vo Scholen. Verkregen op 23 maart, 2019 via <https://www.schoolkeuzerotterdam.nl/vo/scholen.aspx>
- Hurenkamp, M. & Tonkens, E. (2008) Wat vinden burgers zelf van burgerschap? Burgers aan het woord over binding, loyaliteit en sociale cohesie. Den Haag, Nicis Institute. Verkregen op 29 mei, 2019, via

https://pure.uva.nl/ws/files/1234598/117813_wat_vinden_burgers_van_burgerschap_p_2.pdf

Hurenkamp, M., & Tonkens, E. (2011). *De onbeholpen samenleving: burgerschap aan het begin van de 21e eeuw*. Amsterdam University Press.

Inspectie van het onderwijs (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht, Inspectie van het onderwijs

Inspectie van het Onderwijs (2006a). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Geraadpleegd op 9 februari 2019 via, http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2006/Toezicht+burgerschap+en+integratie.pdf

Inspectie van het Onderwijs (2006b). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Geraadpleegd op 9 februari 2019 via, http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2006/Actief+burgerschap+en+sociale+integratie.pdf

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

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering*. Verkregen op 22 mei, 2019, via <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2017/02/07/burgerschapsonderwijs-vraagt-verbetering>

Klifman, H. (2013). Op zoek naar een identiteit. *NartheX*. (2), 48-52.

Leenders, H., & Veugelers, W. (2005). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.

Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008), 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands', *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170.

Leest-Borst A. van. (2005) *Fundamentalistische opvoeding vanuit liberaal-democratisch perspectief; grenzen aan de onderwijsvrijheid*. Amsterdam, Vrije Universiteit

Lems, M. & Suvarierol, S. (2012). De inhoud van 'burgerschap' in de inburgeringscursus en burgerschapsonderwijs. *Beleid & maatschappij*, 39(3), 280-296. Verkregen op 25 februari, 2019, via <https://repub.eur.nl/pub/38246/>

Lyceum Kralingen. (z.j.). *Wereldburgerschap*. Verkregen op 18 mei, 2019, via <https://www.lyceumkralingen.nl/de-school/onderwijs/wereldburgerschap/>

- Lyceum Kralingen.(2019). Schoolgids 2018-2019. Verkregen op 3 juli, 2019, via https://www.lyceumkralingen.nl/wp-content/uploads/2019/01/LKR_Schoolgids-2018-2019.pdf
- Marshall, T.H. (1963) Citizenship and Social Class. In: S.M. Lipset (red.) Class, Citizenship, and Social Development. Essays by T.H. Marshall. New York: Doubleday, 71-134.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004) *Citizenship – made in Europe: living together starts at school*. Den Haag: OCW
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap MOCW (2008) *Onderwijs met ambitie. Samen werken aan kwaliteit in het voortgezet onderwijs*. Den Haag, OCW
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Wetsvoorstel 29959 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie'*. Den Haag, OCW
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam., G. (2017. Burgerschap in het voortgezet onderwijs Nederland in vergelijkend perspectief. Verkregen op 13 februari, 2019, via <https://www.kohnstamminstituut.nl/iccs-nederland/assets/iccs2016burgerschapnederland.pdf>
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de, & Dam, G. ten (2017). Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Netjes, J., Van de Werfhorst, H.G., Dijkstra, A. B., & Geboers, E. (2011). Eenheid of verdeeldheid? -Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem. *Mens en maatschappij*, 86(1), 34-65.
- NMECS. (2005). The education system in the Netherlands 2005. The Hague: Netherlands Ministry of Education, Culture and Sciences. Verkregen op 22 juli, 2019, via www.minocw.nl/documenten/eurydice_en.pdf
- NOS. (2017). Een op de negen leraren vermijdt gevoelige onderwerpen. Verkregen op 7 februari, 2019, via <https://nos.nl/artikel/2155983-een-op-de-negen-leraren-vermijdt-gevoelige-onderwerpen.html>
- Oase Magazine. (2019). Verkregen op 1 juli, 2019, via <https://oasemedia.nl/oase-magazine/>
- Onderwijs010. (z.j.). Burgerschapsles. Verkregen op 7 februari, 2019, via <https://onderwijs010.nl/burgerschapsles>

Onderwijsraad. (2012). Verder met burgerschap in het onderwijs. Verkregen op 9 februari, 2019, via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs/volledig/item191>

Persberichten Rotterdam (2019). Gelijke kansen voor Rotterdamse leerlingen. Verkregen op 25 februari, 2019, via <https://www.persberichtenrotterdam.nl/bericht/2676/Gelijke-kansen-voor-Rotterdamse-leerlingen/>

Peschar, J. L. (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Maklu

Pollefeyt, D., & Bouwens, J. (2009). Identiteit van scholen in beeld gebracht. KU Leuven.

Popper, K. (1945). De Paradox van tolerantie. In: *The Open Society and Its Enemies*.

Rijksoverheid.nl. (z.j.). Vrijheid van Onderwijs: openbaar en bijzonder onderwijs. Verkregen op 26 maart, 2019, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>

Schinkel, W. (2009). De virtualisering van burgerschap en de paternalistische staat. *Sociologie*, 5(1), 48-68.

Schinkel, W., & van Houdt, F. (2009). Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland. *Beleid & maatschappij*, 36(1), 50-58.

Schoolgids Avicenna College. 2018-2019. Verkregen op 17 mei, 2019, via <https://avicenna-college.com/media/uploads/2019/03/26/schoolgids-avicenna-2018-2019.pdf>

Schoolgids Emmaus College 2018-2019. Verkregen op 14 juli, 2019, via <https://www.emmauscollege.nl/wp-content/uploads/2018/08/Schoolgids-1819.pdf>

Schoolgids Gereformeerde Scholengemeenschap Rotterdam. 2018-2019. Verkregen op 27 juli, 2019, via https://www.devogids.nl/opjescherm/2018-2019/Hugo_de_Groot/Schoolgids_2018-2019/2-3/

Schoolgids Kralingen Lyceum Rotterdam. 2018-2019. Verkregen op 27 juli, 2019, via <https://www.lyceumkralingen.nl/ouders/schoolgids/>

Schoolgids Libanon Lyceum 2018-2019. Verkregen op 23 juli, 2019, via <https://www.libanonlyceum.nl/schoolgids/Schoolgids18-19.pdf>

Schoolgids Montfort College. 2018-2019. Verkregen op 2 augustus, 2019, via <https://www.montfortcollege.nl/media/21935/schoolgids-montfort-college-18-19b.pdf>

- Schoolgids OSG Hugo de Groot. 2018-2019. Verkregen op 31 juli, 2019, via https://www.devogids.nl/opjescherm/2018-2019/Hugo_de_Groot/Schoolgids_2018-2019/2-3/
- Schoolgids RVC De Hef. 2018-2019. Verkregen op 1 augustus, 2019, via https://www.devogids.nl/opjescherm/2018-2019/Hugo_de_Groot/Schoolgids_2018-2019/2-3/
- Schoolgids Vreewijk Lyceum 2018-2019. Verkregen op 14 juli, 2019, via <https://www.calvijn.nl/media/Algemeen/Schoolgidsen/Schoolgids-Vreewijk-Lyceum-18-19.pdf>
- Schoolgids Calvin Zuidermavo. 2018-2019. Verkregen op 17 augustus, 2019, via <https://zuidermavo.calvijn.nl/schoolgidsen>
- Stichting Cosmicus. (2019). Over Cosmicus. Verkregen op 23 mei, 2019, via <http://www.cosmicus.nl/overcosmicus/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (z.j.). Over SLO. Verkregen op 29 mei, 2019, via <https://slo.nl/over-slo/>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. Een basis voor burgerschap. Verkregen op 29 mei, 2019, via <http://downloads.slo.nl/Repository/een-basis-voor-burgerschap.pdf>
- Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Janmaat, G., (2016), De maatschappelijke opdracht van de school: burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. In: Eidhof, B., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (red.), Sociologen over onderwijs, 259–280.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system. *Religion and Education in Europe: Developments, contexts and debates*, 203-219.
- Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO. Verkregen op 14 augustus, 2019, via [Leerplan in ontwikkeling - Downloads - SLOdownloads.slo.nl/Repository/leerplan-in-ontwikkeling.pdf](http://Leerplan%20in%20ontwikkeling%20-%20Downloads%20-%20SLOdownloads.slo.nl/Repository/leerplan-in-ontwikkeling.pdf)
- Trouw. (2018). Slob wil greep op burgerschapsles: 'Er is te veel vrijheid'. Verkregen op 7 februari, 2019, via <https://www.trouw.nl/democratie/slob-wil-greep-op-burgerschaps-les-er-is-te-veel-vrijheid-~ad89a128/>
- Unescoscholen.nl. (2019). Verkregen op 22 mei, 2019, via <http://www.unescoscholen.nl/over-unesco-scholen/>
- Van Grinsven, V., Van der Woud, L., Elphick, E. (2017). DUO Onderwijsonderzoek. Rapportage Integratie op school. Verkregen op 7 februari, 2019, via <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2017/01/Rapportage-Integratie-op-school-1-februari-2017.pdf>

- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Educational Sciences.
- Velema, E., & Wit, C. de (1979). *Het Nederlandse onderwijs - een overzicht*. Nijmegen: KUN.
- Verhoeven, I. (2006) Alledaags politiek burgerschap en de overheid. In: P.L. Meurs, E.K. Schrijvers en G.H. de Vries, *Leren van de praktijk. Gebruik van lokale kennis en ervaring voor beleid*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 119-144.
- Vermeulen, B.P. (2007) *Vrijheid, gelijkheid, burgerschap. Over verschuivende fundamenteën van het Nederlandse minderhedenrecht en –beleid: immigratie, integratie, onderwijs en religie*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Veugelers, W. (2010). Ontwikkelingen in het concept burgerschapsvorming. Het begrip burgerschap: verbreding en verdieping. *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*, 43.
- Volkskrant. (2017). Nederlandse jongeren weten minder over democratie dan hun leeftijdsgenoten in andere Europese landen. Verkregen op 13 februari, 2019, via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/nederlandse-jongeren-weten-minder-over-democratie-dan-hun-leeftijdsgenoten-in-andere-europese-landen~b8e73403/>
- WRR. (1992). *Eigentijds burgerschap*, Den Haag: SDU Uitgevers.
<file:///Users/nidarotterdam/Desktop/Eigentijds-Burgerschap.pdf>
- Zoontjens, P. J. (2003). Bijzonder en openbaar onderwijs. *Ars Aequi*, 563-572. Via: <https://wij-leren.nl/identiteit-school.php>

Bijlage: Topiclijst interviews

Introductie

Allereerst wil ik u hartelijk bedanken voor uw deelname aan dit onderzoek. In het kader van mijn masterthesis en afstuderen aan de Erasmus Universiteit (Bestuurskunde, Beleid & Politiek) doe ik onderzoek naar de relatie tussen schoolidentiteit en burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs. Door interviews met docenten, wil ik graag meer te weten komen over de samenhang hiertussen.

De resultaten van het interview zullen gebruikt worden voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Daarom zal ik gedurende het interview aantekeningen maken en wil ik het gesprek graag opnemen. Uiteraard zal alle informatie die u geeft vertrouwelijk behandeld worden en zal de opname achteraf worden gewist, dus uw identiteit blijft anoniem. Geeft u toestemming voor het opnemen?

Het interview zal ongeveer één uur in beslag nemen. Heeft u nog vragen voordat we beginnen? Als u er klaar voor bent, wil ik nu graag de opname starten.

Achtergrondvragen

Om te beginnen zou ik eerst graag wat achtergrondvragen willen stellen. Kunt u kort wat vertellen over uzelf? Wat is uw functie, hoe lang bent u hier al werkzaam en hoe verhoudt uw functie zich tot burgerschapsonderwijs?

Topic		Vragen	Verduidelijking
Schoolidentiteit	<i>Als eerst wil ik graag meer weten over de schoolidentiteit van X. School X is islamitisch/christelijk /openbaar.</i> <i>Omschrijving</i> Keuzes geïnspireerd vanuit openbare c.q. religieuze grondslag	Wat is de schoolidentiteit? Gebaseerd op ideologische/religieuze grondslag? Of juist	Wat betekent dat concreet, voor de missie en visie?

	school	niet? Hoe komt de schoolidentiteit tot uiting in de dagelijkse onderwijspraktijk? Impliciet + expliciet	
Burgerschapsonderwijs	Basisvisie <i>Omschrijving</i>	Basisvisie school algemeen Wat is de visie van de school op burgerschap? Uitgangspunten/profilering Welk begrip hanteert de school van burgerschap: associaties/ gedachten Wat verstaat school onder burgerschapsonderwijs? Welke normen en waarden vindt de school belangrijk (om over te brengen)? (Religieus of niet) Tot wat voor soort burgers willen wij onze leerlingen zien ontwikkelen? Hoe omschrijft de school zichzelf. O.a. in jaarverslag à taalgebruik Welke visie heeft de school op hoe de samenleving idealiter	Op welke manier ziet u dat terug? Kunt u hier voorbeelden van geven? Wat is uw ervaring op dit gebied? Wat zijn volgens u de redenen hiervoor?

		zou moeten functioneren en welke rol burgers daarin hebben, ten aanzien van de overheid en elkaar. Hoe wil de school haar leerlingen klaarstomen voor de samenleving? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in het formuleren van de basisvisie op burgerschap(sonderwijs)?	
	Doelen <i>Omschrijving</i>	Wat zijn de doelen van de school op het vlak van burgerschapsvorming? In hoeverre zijn de doelen m.b.t. burgerschapsonderwijs vastgelegd, bijvoorbeeld in het schoolplan? Actief burgerschapsvorming en sociale integratie kan worden verdeeld in drie domeinen: democratie, participatie en identiteit. Wat zijn de doelen op deze drie vlakken? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in het maken van keuzes als school op	Idem.

		vlak van burgerschapsdoelen?	
	Inhouden <i>Omschrijving</i>	Wat wordt inhoudelijk onderwezen onder het mom van burgerschapsvorming? Binnen het vak wat u geeft, waar ligt de focus op? Wat wil u de kinderen bijbrengen aan inzichten? Aan welke dimensies van burgerschap schenken de scholen aandacht? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in het vastleggen van de inhoud?	
	Leeractiviteiten <i>Omschrijving</i>	In hoeverre organiseert de school leeractiviteiten in het kader van burgerschapsvorming? Met wie werkt de school samen in het kader van burgerschap? Wordt door externe partners voorlichting verzorgd op de scholen? Bijvoorbeeld over islamofobie of over LHBTI of over zwangerschappen? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in het organiseren van leeractiviteiten?	Idem.

	Docentrollen <i>Omschrijving</i>	Welke rol hebben de docenten bij de kennisoverdracht van waardevormend onderwijs? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in de visie op docentrollen binnen burgerschapsonderwijs?	Idem.
	Materialen en bronnen <i>Omschrijving</i>	Welke studiematerialen en/of bronnen worden gebruikt bij de burgerschapslessen? Kunt u voorbeelden noemen van methoden die u gebruikt? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in welke materialen en bronnen worden gebruikt onder het mom van burgerschapsonderwijs?	Idem.
	Groeperingsvormen <i>Omschrijving</i>	Welke werkvormen passen jullie toe? Hoe is deze keuze gestold? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in de toepassing van groeperingsvormen?	Idem.
	Tijd	Hoeveel tijd wordt er aan burgerschapsvorming	Idem.

	<i>Omschrijving</i>	besteed? Welke klassen/niveaus? (onderscheid in activiteiten, lessen, aparte vakken, etc.) Hoe speelt schoolidentiteit een rol in hoeveel tijd er wordt besteed aan burgerschapsonderwijs?	
	Plaats <i>Omschrijving</i>	Hoe wordt burgerschap op deze school ondergebracht/bij welke vakken: apart vak of overstijgend? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in waar jullie burgerschapsonderwijs binnen het curriculum onderleggen?	Idem.
	Toetsing <i>Omschrijving</i>	Hoe evalueert de school de opbrengsten van de burgerschapslessen. Wordt er getoetst of juist niet? Hoe speelt schoolidentiteit een rol in de wijze van toetsing als het aankomt op burgerschapsonderwijs?	Idem.
Reflectie	Scholen zijn inhoudelijk vrij in hoe zij burgerschapsvormin	- Hoe heeft de levensbeschouwelijke grondslag van de school	Idem.

	g tot uiting brengen, maar dit zou in de praktijk voor ongewenste (niveau)verschillen zorgen. Het Rijk wil daarom meer uniformiteit in het burgerschap wat op scholen onderwezen wordt. Waar denkt u dat die verschillen in invulling vandaan komen?	invloed op hoe er invulling wordt gegeven aan het burgerschapsonderwijs? Welke overige zaken spelen volgens u een rol bij de gegeven invulling aan burgerschap in het lesprogramma? Hoe reflecteert de school op keuzes voor invulling X van burgerschapsonderwijs? Wat betekent de schoolidentiteit concreet voor de invulling aan burgerschap? Hoe komt de schoolidentiteit concreet tot uiting in keuzes b.o.?	
--	---	--	--

Afsluiting

Heeft u verder nog aanvullingen of dingen die u graag kwijt wilt?

Mocht u achteraf nog vragen of opmerkingen hebben over het interview, dan kunt u contact met mij opnemen. Ook zal ik u, als u dat wenst, informeren over de bevindingen van het onderzoek.

Dan wil ik u tot slot hartelijk bedanken voor uw tijd en deelname aan het interview.