

# Omgaan met verschillen in het kader van burgerschapsonderwijs

Effectiviteit van het project Stories that Move op de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*

**Naam:** Melle Graff

**Studentnummer:** S2103273

**Scriptiebegeleider:** H. Mul MSc.

**Tweede begeleider:** Drs. J.G. Zonjee

**3<sup>de</sup> lezer:** Dr. C. L. Poortman

**Verslag van Onderzoek van Onderwijs voor de Master Leraar VHO in de Mens- en  
Maatschappijwetenschappen (10 EC)**

**UNIVERSITY  
OF TWENTE.**

## Samenvatting

In het verleden is regelmatig geconstateerd dat het burgerschapsonderwijs in Nederland niet aan de verwachtingen voldoet. Leerlingen in Nederland scoren onder de maat op burgerschapscompetenties als democratische waarden, gelijke rechten en participatie (Maslowski, Werf, van der, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Een aantal belangrijke belemmeringen voor het realiseren van goed burgerschapsonderwijs was het ontbreken van een duidelijk omschreven opdracht vanuit de overheid en van kennis bij scholen over welke aanpak geschikt is voor het nastreven van burgerschapscompetenties (Onderwijsraad, 2012). Scholen blijken ondersteuning nodig te hebben bij onderwijsontwikkeling, bijvoorbeeld bij de beschikbaarheid van effectieve methoden maar ook meetinstrumenten om de resultaten van burgerschapsonderwijs inzichtelijk te maken. Dit onderzoek heeft gemeten of het project Stories that Move van de Anne Frank Stichting een geschikte aanpak kan zijn. De onderzoeksvraag van deze scriptie luidt: In hoeverre is er een effect te meten op de competentie *omgaan met verschillen* van leerlingen uit 3 havo/vwo na het doorlopen van een deel van de online toolbox Stories that Move? Uit een vergelijking van de voor- en nametingen is gebleken dat leerlingen beter scoorden op de schaal attitude aangaande de competentie *omgaan met verschillen*. De items vaardigheden en reflectie laten geen significant verschil zien. Een eventuele aanbeveling voor verder onderzoek is de omvang van de populatie te vergroten en het project te laten plaatsvinden in een uitsluitend klassikale setting.

## Voorwoord

Deze masterscriptie doet verslag van het onderzoek naar de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* in het kader van burgerschapsonderwijs op middelbare scholen. Hiervoor is de online toolbox *Stories that Move* van de Anne Frank Stichting gebruikt waar ik mee kennis maakte tijdens een conferentie van de VO-raad over burgerschapsonderwijs. Aanleiding voor dit onderzoek is het aanreiken van effectieve aanpakken voor burgerschapsonderwijs, een van oudsher 'containerbegrip'. Scholen doen vaak al iets aan burgerschapsonderwijs, maar wat het precies toevoegt en welke resultaten dit soort onderwijs heeft, blijft vaak onbekend. Dit onderzoek speelt zich af in de context van de nieuwe Wet Burgerschap die in augustus 2020 is ingegaan. Deze wet stelt scholen verplicht iets te doen aan burgerschapsonderwijs.

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek werden we allemaal opgeschrikt door de Covid-19 pandemie. Hierdoor werd het onderzoek onderbroken en kwam het tijdelijk, net als grotendeels al het openbare leven, geheel stil te liggen. Een onwerkelijke ervaring waardoor ik als masterstudent, docent, onderzoeker tijdelijk uit het veld was geslagen. Mijn waardering en dank gaat daarom uit naar mijn begeleider Hinke Mul die in deze periode belde en me motiveerde om een paar stappen in de online richting te maken. Het onderzoek online afmaken had niet mijn voorkeur, maar er zat niets anders op. Na dit telefoongesprek zag de toekomst van dit onderzoek er toch anders uit en niet lang daarna is het project *Stories that Move*, samen met een select groepje leerlingen, online afgemaakt.

Tijdens en na het project *Stories that Move* is er contact geweest met de Anne Frank Stichting die ook de uitkomst van dit onderzoek toegestuurd zal krijgen.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn teamleider op Schaersvoorde, Wim Schmidt, die direct mogelijkheden zag en in een handomdraai uren beschikbaar stelde en contacten legde om dit project mogelijk te maken. Bedankt Wim!

Ook bedank ik de leerlingen van 3 havo/vwo, die inmiddels bijna allemaal in de 4<sup>de</sup> zitten, voor hun medewerking aan dit onderzoek. De meeste deden goed en serieus mee en dat heeft enorm geholpen.

Dank aan 2<sup>de</sup> begeleider Jan Zonjee voor het geven van feedback en het helpen beter maken van deze scriptie.

De verwerking en beschrijving van de data in dit onderzoek zijn mede mogelijk gemaakt door Cindy Poortman. Iets wat heel ingewikkeld leek, bleek ineens heel simpel. Toen werd SPSS mijn vriend.

En als laatst maar niet als minst, vrienden en familie voor het onophoudelijk vragen naar hoe ging met mijn scriptie. Lief.

Ik bedank ook mezelf. Dit is het slotstuk van het traject dat volgde op de beslissing mijn werkende leven een rigoreus andere richting te geven.

Melle Graff

Enschede, 21-10-2020

<b>1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING</b>	<b>4</b>
1.1 VRAAGSTELLING	5
<b>2. THEORETISCHE INBEDDING</b>	<b>6</b>
2.1 WAT IS BURGERSCHAPSONDERWIJS?	6
2.2 WAT ZEGT DE LITERATUUR OVER BURGERSCHAPSONDERWIJS?	9
2.3 BURGERSCHAP METEN	12
2.4 OMGAAN MET VERSCHILLEN	15
2.5 DISCRIMINATIE	17
<b>3. METHODE EN INSTRUMENTEN</b>	<b>19</b>
3.1 PROJECT STORIES THAT MOVE	19
3.2 ONDERZOEKSPOPULATIE	20
3.3 INSTRUMENT	20
3.3.1 BETROUWBAARHEID INSTRUMENT	21
3.3.2 PROCEDURE & RESPONS	21
3.4 ANALYSE	22
<b>4. RESULTATEN</b>	<b>22</b>
4.1 BESCHRIJVENDE ANALYSE	23
<b>5. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN</b>	<b>24</b>
5.1 CONCLUSIE	24
5.2 BEPERKINGEN	25
5.3 AANBEVELINGEN	26
<b>6. REFERENTIES</b>	<b>27</b>

## 1. Inleiding en probleemstelling

Sinds 2006 zijn scholen door de overheid verplicht burgerschapsvorming op te nemen in het curriculum. Zij hebben de opdracht gekregen hier zelfstandig invulling aan te geven.

Wat blijkt is dat burgerschapsonderwijs de afgelopen jaren onder de maat blijft. Uit een internationaal vergelijkingsonderzoek van Daas (2014) gebaseerd op data uit de internationale studie naar burgerschapsonderwijs van ICCS (International Civic Citizenship Education Study, 2009) blijkt dat de score van Nederlandse leerlingen op burgerschapsaspecten, zoals steun voor democratische waarden en gelijke rechten voor etnische minderheden, laag is.

Ook de onderwijsinspectie heeft meerdere keren gerapporteerd dat de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs vastloopt (Inspectie van het Onderwijs, 2009; 2010; 2014; 2016). De bevindingen van de onderwijsinspectie hebben betrekking op de kwaliteit van het onderwijs dat scholen geven. Volgens hen is een belangrijk obstakel voor het realiseren van goed burgerschapsonderwijs het ontbreken van kennis bij scholen over welke aanpak geschikt is voor het nastreven van bepaalde burgerschapscompetenties. Volgens de Inspectie van Onderwijs is de invulling van burgerschapsonderwijs wel terug te zien op scholen, maar is de samenhang in het aanbod vaak onduidelijk. Het ontbreekt dan vooral aan een doorlopende leerlijn tussen vakken en leerjaren en tussen speciaal op burgerschap gerichte activiteiten. Daarnaast hebben scholen vaak niet geformuleerd welke doelen ze met het burgerschapsonderwijs willen nastreven en is weinig bekend over de opbrengsten van dit onderwijs (Onderwijsraad, 2017).

Het is de vraag of de stagnerende prestaties van scholen waar het aankomt op burgerschapsonderwijs volledig zijn toe te rekenen aan het onderwijs zelf. Het afgelopen decennium is vanuit het onderwijs, de inspectie van onderwijs en wetenschappelijke hoek (Munnikma, Dijkstra, van der Veen, Ledoux, van de Werfhorst & ten Dam, 2017) gevraagd om meer duidelijkheid omtrent burgerschapsonderwijs zodat er op meer adequate wijze vorm aan kan worden gegeven. Veel van de problemen die scholen tegenkomen in het realiseren van burgerschapsonderwijs zijn te wijten aan een te vaag omschreven burgerschapsopdracht vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en een gebrek aan ondersteuning van onderwijsontwikkeling.

De verduidelijk is er gekomen. Het Wetsvoorstel Verduidelijking Burgerschapsopdracht moet scholen meer sturing geven. Met de wet krijgen scholen een duidelijkere handreiking hoe burgerschap in te vullen. De wet geeft scholen de opdracht om *“leerlingen op doelgerichte en samenhangende wijze kennis en respect bijbrengen voor de democratische rechtsstaat en de daaraan verbonden waarden, zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid en verdraagzaamheid”* (Overheid.nl, 2018, p. 3). Ook moet de school een oefenplaats zijn, waar leerlingen actief kunnen oefenen met de sociale en maatschappelijke vaardigheden die ze nodig hebben om deel te kunnen nemen aan de samenleving (VO-raad). In paragraaf 2.1 zal uitgebreid worden ingegaan op de brede definities van burgerschapsonderwijs en de opdracht vanuit het ministerie van OCW.

Zoals hierboven beschreven hebben scholen naast verduidelijking van de burgerschapsopdracht ook ondersteuning nodig bij de onderwijsontwikkeling op het gebied van burgerschap. Bijvoorbeeld bij de beschikbaarheid van werkzame aanpakken en meetinstrumenten om resultaten van deze aanpakken inzichtelijk te maken (Munniksma et. al., 2017). Om deze, en bovengenoemde, redenen is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een beschikbaar burgerschapsproject van de Anne Frank Stichting genaamd Stories that Move. Het project richt zich onder andere op identiteitsvorming en discriminatie. Met dit onderzoek is getracht erachter te komen of dit project een effectieve aanpak is om burgerschapscompetenties te bevorderen. Er is gekozen om de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* te meten (zie paragraaf 2.3) met een bestaand meetinstrument. Er wordt gekeken hoe leerlingen scoren op deze competentie voor en na het volgen van een deel van het project Stories that Move. Hiermee wordt gehoor gegeven aan het gebrek aan effectieve methoden om burgerschap op scholen te bevorderen door te kijken of het project Stories that Move een effectieve aanpak blijkt.

## 1.1 Vraagstelling

De achtergrondinformatie en probleemstelling aan elkaar koppelend, kwam een heldere vraag naar voren. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre is er een effect te meten op de competentie *omgaan met verschillen* van leerlingen uit 3 havo/vwo na het doorlopen van een deel van de online toolbox Stories that Move?

## 2. Theoretische inbedding

Hieronder volgt de theoretische context waarin dit onderzoek zich afspeelt. Allereerst wordt een uiteenzetting gegeven van de verschillende manieren waarop burgerschapsonderwijs wordt geïnterpreteerd door de belangrijkste onderwijsondersteunende instellingen in paragraaf 2.1. Daarna wordt in paragraaf 2.2 gekeken naar definities van burgerschap(onderwijs) vanuit de wetenschappelijke literatuur. In paragraaf 2.3 komt het belang van het definiëren en het meten van burgerschapscompetenties aan bod. Hier zal ook worden toegelicht hoe het meetinstrument dat in dit onderzoek is gebruikt, tot stand is gekomen. Hierna volgt een onderbouwing van de voor dit onderzoek geselecteerde burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* in paragraaf 2.4 en daarop aansluitend een toelichting op de gekozen thematiek (discriminatie) in paragraaf 2.5.

### 2.1 Wat is burgerschapsonderwijs?

Het onderwijs heeft een taak in burgerschapsvorming terwijl tegelijkertijd de invulling en omvang van burgerschapsonderwijs lange tijd onduidelijk waren. De invulling en aanpak van burgerschapsonderwijs kent verschillende interpretaties. Het afgelopen decennium is veel aandacht uitgegaan naar burgerschap als onderdeel van maatschappelijke vorming en is het een breed geaccepteerde taak van het onderwijs geworden (Bron & Gelinck, 2017). Maar een veel gehoord geluid was dat de opdracht vanuit het ministerie onduidelijk afgebakend en te breed was met als gevolg dat er grote verschillen bestonden tussen hoe scholen met burgerschapsonderwijs omgingen. Een nieuw wetsvoorstel, dat voor meer duidelijkheid moest zorgen, volgde.

Per augustus 2020 trad De Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht in werking. Zoals vermeld op de website van de Rijksoverheid geeft de wet scholen de volgende opdracht:

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

- a. Het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens; en*
- b. Het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de Nederlandse democratische samenleving.*

*2. Het bevoegd gezag draagt zorg voor een cultuur waarin alle bij het aanbieden van onderwijs betrokken personen in hun uitingen handelen in overeenstemming met de waarden, bedoeld in onderdeel a, en creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met omgang met deze waarden” (Rijksoverheid, 2018, p. 3).*

Het ministerie van OCW zegt op zijn website het volgende over het nieuwe wetsvoorstel burgerschap: *“Burgerschap is de manier waarop mensen deelnemen aan de maatschappij. In Nederland is dat met respect voor elkaar, voor de democratie en de rechtstaat en voor de vrijheden die iedereen heeft. Die gemeenschappelijke waarden zijn van belang om met allerlei verschillende mensen vreedzaam samen te leven. “Het reduceert de burgerschapsopdracht in ieder geval tot het overbrengen van de kernwaarden van de Nederlandse samenleving*

Als we kijken naar de manier waarop deze burgerschapsopdracht tot nu toe is geïnterpreteerd, kan de conclusie worden getrokken dat er een veelvoud aan definities bestaat over wat burgerschapsonderwijs is en wat het zou moeten inhouden. Er zijn vele perspectieven op hoe burgerschapsonderwijs en burgerschap in het algemeen invulling moet krijgen en welke sociale competenties hierbij horen (ten Dam, Volman, 2007). Ook de VO-raad onderstreept dat over burgerschapsvorming soms heel verschillend kan worden gedacht en er zelfs misvattingen over kunnen bestaan (Eidhof, 2020). Het zijn interpretaties die zich baseren op de Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht maar soms ook veel breder zijn en verder gaan dan alleen de politieke context waarin de burgerschapswet tot stand is gekomen.

Het ligt buiten de reikwijdte van dit onderzoek om de verschillende interpretaties van de burgerschapsopdracht uit heden en verleden uiteen te zetten. Deze paragraaf beperkt zich tot de uitwerkingen van de burgerschapsopdracht door de belangrijkste onderwijsondersteunende instituten; de VO-raad (Voortgezet Onderwijs), SLO (Stichting Leerplanontwikkeling) de Onderwijsraad en Curriculum.nu. Deze uitwerkingen kunnen eventueel worden aangehouden bij het vormgeven van de visie van scholen op burgerschapsonderwijs.

Het landelijk kenniscentrum voor curriculumontwikkeling, SLO, noemt in haar handreiking *Waarden en burgerschapsvorming op scholen* (2015) het belang van waardeontwikkeling bij leerlingen:

*“Een leerling moet weten welke morele waarden in de Nederlandse samenleving belangrijk zijn, om vervolgens een eigen visie op waarden te ontwikkelen. Van de school wordt een eigen visie op de waarden van de school verwacht, die aansluit bij de belangrijke waarden van de Nederlandse samenleving” (SLO, 2015, p. 5).*

Deze opvatting van burgerschapsonderwijs oogt vrij simpel, maar laat iets belangrijks zien. Volgens SLO is de visie van scholen op burgerschap essentieel voor de invulling van burgerschapsonderwijs. Het is belangrijk dit expliciet te benoemen. Zo wordt hier ook vanuit de wetenschappelijke literatuur op gewezen; Westheimer en Kahne (2002) pleiten ervoor dat scholen zichzelf de vraag stellen welke specifieke democratische waarden zij willen onderstrepen en onderwijzen. Het gaat niet om de vraag hoe goede burgers te ontwikkelen, maar om de vraag welke soort burger een school wil ontwikkelen. Daarmee wordt burgerschapsonderwijs een politieke keuze van de school en een volgens het SLO onmisbaar onderdeel van goed burgerschapsonderwijs.

Verder geeft SLO in haar leerplanverkenning *actief burgerschap* (2009) de essentie van burgerschapsonderwijs in drie domeinen weer: democratie, participatie en identiteit. Zij benadrukken dat het hierbij niet alleen gaat om kennis en vaardigheden maar ook om attitudes zoals een democratische houding, emoties, aandacht voor persoonlijke betekenisverlening en het bevorderen van dialoog en reflectie (SLO, 2009). De burgerschapscompetenties die de overheid benoemt zouden verduidelijkt kunnen worden door attitudes en reflecties, zoals SLO ze verwoordt, toe te voegen en uit te werken volgens de visie van de school.

Daarnaast wordt in diezelfde leerplanverkenning gewezen op twee andere punten die in relatie worden gebracht met burgerschap, namelijk; Europees burgerschap in het kader van de Europese eenwording en het alert zijn op de radicalisering en het ontsporen van leerlingen. Dit zijn echter twee elementen die niet direct zijn terug te voeren op de



afbakening van de burgerschapsopdracht van het ministerie. In die zin dat radicalisering tegengaan niet letterlijk is terug te lezen in de wet, maar indien aanwezig uiteraard aandacht zou moeten krijgen binnen de school. Echter is dit volledig afhankelijk van de schoolse context daar deze problematiek niet in iedere school aanwezig is. De kwestie van een Europees burgerschap valt echter niet terug te lezen in de Verduidelijking Burgerschapsopdracht.

Volgens het belangrijkste adviesorgaan voor onderwijsbeleid, de Onderwijsraad (2012) omvat de burgerschapsopdracht een gemeenschappelijke inhoudelijke kern. Deze is samen te vatten als:

*“Jongeren leren functioneren, vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren. Deze gemeenschappelijke kern bevat twee componenten die in het onderwijs aan bod zouden moeten komen. Ten eerste: kennis over de democratische rechtstaat en de waarden en spelregels die hieraan ten grondslag liggen. Ten tweede: identiteitsontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen de ontwikkeling van en reflectie op eigen idealen, normen en waarden en de eigen positie in de samenleving” (Onderwijsraad, 2012, p. 14).*

Net als bij SLO wordt hier het element van identiteitsontwikkeling toegevoegd. Iets wat niet te herleiden valt naar de originele burgerschapsopdracht zoals geformuleerd door het ministerie van OCW. Daarnaast blijven de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de Nederlandse democratische samenleving niet verduidelijkt. Tot nu toe wordt burgerschap vooral uitgelegd als het overbrengen van de democratische basiswaarden in een educatieve context. Maar wat deze waarden precies betekenen en hoe zij zich tot elkaar verhouden kan op meerdere manieren worden uitgelegd. Daarbij moeten leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen, maar welke hiervan worden nagestreefd is aan de school zelf om te bepalen. Het ontbreekt daarbij vaak aan inzicht in burgerschapscompetenties en passend onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2016). Het is noodzakelijk deze punten te verduidelijken om te kunnen weten of er ook resultaat wordt geboekt met het burgerschapsonderwijs.

Curriculum.nu, een collectief van leraren en schoolleiders die werken aan curriculumherziening, heeft een wat meer specifieke visie op burgerschapsonderwijs en benadrukt democratie en diversiteit. Volgens hun opvatting zouden leerlingen burgerschapsvaardigheden moeten ontwikkelen rond democratie en diversiteit. Deze vaardigheden ontwikkelen ze door te oefenen met maatschappelijke vraagstukken waarin waarden en belangen een belangrijke rol spelen. Daarnaast krijgen diversiteit en verschillende maatschappelijke vraagstukken aan de hand waarvan men burgerschap kan onderwijzen een prominente rol. Ook waarde vormend onderwijs komt terug in hun interpretatie (Curriculum.nu, 2019).

De belangenbehartiger en vereniging van scholen in het voortgezet onderwijs, de VO-raad, verstaat onder burgerschapsvorming hoe je je als burger kunt uiten in sociale, maatschappelijke en politieke contexten. Zij hebben het begrip burgerschapsonderwijs op drieledige wijze ontleed:

*“1 Onderwerpen die gaan over een spanningsveld tussen individuele en collectieve belangen of waarden die niet tot een individueel probleem te reduceren zijn. Dat zijn (dus) sociale,*

*maatschappelijke en politieke onderwerpen, waarin we afhankelijk zijn van elkaar om tot een goede uitkomst te komen.*

*2 De manier waarop we – op allerlei niveaus – vanuit deze spanningen, belangen- en waardentegenstellingen tot (nieuwe) besluiten en vreedzame oplossingen komen; of dat nu direct en tussen mensen onderling gaat, of indirect via instituties van democratie en rechtsstaat.*

*3 Het toerusten van leerlingen met kennis, vaardigheden en houdingen, die ze in staat stellen om zelfstandig te handelen ten aanzien van sociale, maatschappelijke of politieke problemen”(Eidhof, 2020, p. 38).*

Deze interpretatie legt de nadruk op het actieve burgerschap en minder op het bijbrengen van kennis van de democratische rechtsstaat al is dit laatste wel geïmpliceerd. Het gaat erom dat leerlingen iets kunnen met de kennis die ze opdoen en zich kunnen manifesteren in de samenleving. Identiteitsontwikkeling komt daarentegen niet duidelijk naar voren, daar waar de Onderwijsraad juist de nadruk legt.

Verschillende instanties, zoals die hierboven zijn genoemd, hebben getracht het begrip burgerschapsonderwijs uiteen te zetten en scholen een handreiking te bieden in de uitwerking van de burgerschapsopdracht. Dit leidt tot verschillende perspectieven waarin de nadruk net weer ergens anders op ligt. Burgerschapsvorming blijft een breed begrip en kan op verschillende manieren op scholen worden uitgevoerd. Toch wekt het ook de indruk dat burgerschap een vergaarbak lijkt te zijn geworden van verschillende interpretaties en visies waardoor het voor scholen moeilijk kan zijn een heldere aanpak op het gebied van burgerschapsonderwijs op te zetten. Dit heeft in het verleden ongetwijfeld bijgedragen aan het moeilijk van de grond komen van de burgerschapsopdracht. Zoals past in een democratie hebben scholen binnen de kaders van de burgerschapsopdracht de vrijheid te bepalen waar ze de nadruk op willen leggen in hun onderwijs. Bovenstaande interpretaties van de burgerschapsopdracht kunnen helpend zijn maar een eigen visie van de school op welke waarden zij willen benadrukken in hun onderwijs is leidend. Een bewustzijn over welke visie een school heeft op burgerschapsonderwijs is nodig omdat het samenhangt met de manier waarop dit onderwijs invulling krijgt en de resultaten die deze laat zien. Uiteindelijk hebben de keuzes die we maken consequenties voor het soort samenleving dat we helpen creëren.

## 2.2 Wat zegt de literatuur over burgerschapsonderwijs?

Daar waar de onderwijsondersteunende instellingen zich hebben beziggehouden met de interpretatie van de burgerschapsopdracht in Nederland buigen ook wetenschappers zich al decennia over burgerschap is het algemeen en burgerschapsonderwijs in het bijzonder. Hier gaat het dus niet zozeer om de Nederlandse burgerschapsopdracht maar over hoe tegen burgerschapsonderwijs in democratische samenleving wordt aangekeken. Kijkend naar relevante wetenschappelijke literatuur komen de volgende definities van burgerschapsonderwijs aan bod:

Waar het aankomt op verschillende soorten burgerschap, onderscheiden Leenders en Veugelers (2004) drie soorten burgerschapsonderwijs; Aanpassingsgericht burgerschap (waarbij aanpassing en sociale betrokkenheid centraal staan), individualistisch burgerschap (waarbij aanpassing, zelfstandigheid en kritische

meningsvorming centraal staan) en een kritisch-democratisch burgerschap (waarbij zelfstandigheid, kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid centraal staan). De auteurs geven de voorkeur aan de laatste vorm van burgerschapsvorming eens te meer omdat het een vorm van onderwijs is waarbij nadrukkelijk wordt geprobeerd leerlingen tot waardeontwikkeling te brengen. Leerlingen worden aangemoedigd te participeren in de (school) cultuur en hen worden vaardigheden van waardecommunicatie bijgebracht. Dit veronderstelt meer dan alleen het bijbrengen van kennis en het aanpassen aan democratische normen en waarden.

In de afgelopen decennia is het concept burgerschap volgens Veugelers (2020) verbreed en verdiept. Verbreed omdat het concept niet langer alleen met een natiestaat te maken heeft, maar ook met regionale identiteiten zoals de EU en zelfs de wereld. Verdiept omdat het concept niet meer alleen wordt gezien als politiek, maar ook als sociaal en cultureel. De opdracht om expliciet aandacht aan burgerschap te besteden vindt plaats in een tijdperk dat gedomineerd wordt door neoliberalisme waarbij een focus ligt op een kleine overheid en een open en vrije markt waarin vrij verkeer van goederen, diensten en mensen kan plaatsvinden. Globalisering en migratie hebben invloed op de manier waarop over burgerschap wordt gedacht en hoe er invulling aan wordt gegeven. Het is in de context van een veranderende samenleving waarin sprake is van toenemende politieke en sociale spanningen dat burgerschap vorm krijgt. Men moet zich realiseren dat burgerschapsonderwijs een belangrijke rol speelt in de vraagstukken die onze samenleving bezighouden, zoals sociale cohesie en integratie van immigranten (Ledoux et. al., 2011).

In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen nationaal georiënteerd burgerschap en wereldburgerschap (Veugelers, 2020; Banks, 2008; Osler&Starkey, 2018). Daar waar nationaal georiënteerd burgerschap zich onder andere richt op culturele waarden en normen en het overbrengen van de nationale identiteit, richt wereldburgerschap zich op de mensheid, mensenrechten en sociale rechtvaardigheid (Veugelers, 2020). Veugelers, Derriks en De Kat (2008) onderscheiden een open, een moreel en een sociaal-politiek wereldburgerschap. Een open wereldburgerschap accentueert de kennis van andere culturen en een open houding. Een moreel wereldburgerschap accentueert het positief waarderen van verschillen, verantwoordelijkheid nemen en het bevorderen van mogelijkheden voor mensen. Een sociaal-politiek wereldburgerschap accentueert het werken aan gelijkheid in sociale en politieke contexten.

Het is in het kader van burgerschapsonderwijs belangrijk de focus te leggen op de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attituden waarmee leerlingen kunnen functioneren in een globaliserende wereld. Door de toenemende effecten van globalisering en migratie is een nationaal georiënteerd burgerschap zeker belangrijk maar niet toereikend om van leerlingen participerende burgers te maken (Osler, 2015; Banks, 2008). Volgens Osler & Starkey (2018) is burgerschapsonderwijs een reactie op de veranderingen die globalisering met zich meebrengt en is het een manier om de gedeelde kernwaarden waarop democratie en rechtsstaat zijn gebaseerd, over te brengen. Echter, wil burgerschapsonderwijs werkelijk effectief zijn dan is de focus op loyaliteit aan de staat niet genoeg. Een kosmopolitisch perspectief op burgerschap is noodzakelijk. Mensen voelen zich meer met elkaar verbonden dan ooit tevoren en deze verbindingen overstijgen de nationale grens, cultuur en afkomst.

Leerlingen moeten weten welke culturele, sociale en economische processen hun leven beïnvloeden.

Ook bovengenoemde duidingen van burgerschapsvormingen zijn breed en kunnen op talloze manieren worden ingevuld. Burgerschapsvorming kan onder andere gaan over deelnemen aan de leerlingenraad, meedoen aan schooldebatteren, het lopen van een maatschappelijke stage, en zo verder.

In de, wat we wellicht een wirwar aan definities van burgerschapsonderwijs kunnen noemen, is het belangrijk helderheid te krijgen over wat volgens een school burgerschapsonderwijs moet inhouden. Immers, hoe kunnen we weten of we resultaten boeken wanneer de visies en doelstellingen niet duidelijk zijn?

Niet voor niets is wereldburgerschap in deze paragraaf breed uitgemeten. Want naast een heldere, inhoudelijke visie van de school op burgerschapsonderwijs wordt in dit onderzoek het belang van een kosmopolitische (wereldlijke) visie op burgerschap onderstreept. Deze visie op burgerschap gaat niet voorbij aan de nationale normen en waarden maar stopt daar ook niet. Het is noodzakelijk burgerschapsonderwijs breder en internationaler op te vatten. In een land als Nederland dat een grote diversiteit aan burgers kent is het vooral belangrijk dat mensen op een vreedzame manier met elkaar kunnen samenleven. Het kunnen omgaan met verschillen is derhalve essentieel en zou een prominente plek in moeten nemen in de invulling van burgerschapsonderwijs.

Het moreel en sociaal-politieke wereldburgerschap van Veugelers, Derriks en De Kat (2008) komt het dichtstbij deze opvatting over burgerschapsonderwijs. Het gaat hier om het positief waarderen van verschillen, verantwoordelijkheid nemen, het bevorderen van mogelijkheden voor mensen en het werken aan gelijkheid in sociale en politieke contexten. Deze definitie zal verder worden gehanteerd in dit onderzoek en worden gekoppeld aan de competentie *omgaan met verschillen* (zie ook par. 2.4 omgaan met verschillen) zoals uitgewerkt door ten Dam en Volman (2007). Deze definitie van burgerschapsonderwijs is van belang omdat het in een pluriforme samenleving wenselijk is leerlingen te socialiseren tot verdraagzame, tolerante burgers. Niet door verschillen te ontkennen maar door leerlingen uit te rusten met vaardigheden die hen in staat stelt respectvol en open met deze verschillen om te gaan. In het kader van dit onderzoek is er voor gekozen om het waarderen van verschillen centraal te stellen. De burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* past hier uitstekend bij omdat het gaat om attitude, vaardigheden en reflectievaardigheden op het gebied van verschillen tussen mensen. De attitudecomponent van deze competentie helpt leerlingen onder andere positief te staan tegenover verschillen en open te stellen voor andermans leefstijl. De vaardighedencomponent veronderstelt dat leerlingen zich kunnen bewegen in onbekende sociale situaties en de reflectiecomponent veronderstelt dat leerlingen kunnen nadenken over de aard en gevolgen van de verschillen tussen mensen (ten Dam & Volman, 2007). Omdat in zowel de definitie als in de competentie het waarderen van verschillen centraal staat is er voor gekozen deze aan elkaar te koppelen en de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen* te meten.

Het is vanuit deze invalshoek dat gekozen is om de thematiek van discriminatie met leerlingen te behandelen (zie ook paragraaf 2.5 discriminatie verkennen).

### 2.3 Burgerschap meten

Een belemmering voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs is het gebrek aan inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen. Ook scholen hebben daar amper zicht op, zodat het voor hen niet goed mogelijk is het onderwijs af te stemmen op deze competenties (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

In hun vergelijkende studie naar burgerschapscompetenties van middelbare scholieren is volgens Munnikma, Dijkstra, van der Veen, Ledoux, van de Werfhorst & ten Dam (2017) een meer actueel beeld nodig van wat Nederlandse leerlingen tegenwoordig weten, vinden en kunnen op het gebied van burgerschap. Het vereist inzicht in de bijdrage die scholen kunnen leveren aan de burgerschapscompetenties van leerlingen en welk onderwijs daarvoor effectief is. Het eerdergenoemde ICCS-onderzoek uit 2009 (zie inleiding) laat zien dat het burgerschapsonderwijs op scholen in Nederland achterblijft. Er is geen sprake van geëxpliciteerde leerdoelen, doorgaande leerlijnen of afstemming tussen inhoud en aanpak (Inspectie van het Onderwijs, 2016). De onderwijsinspectie (2016) merkt daarbij op dat het voornemen tot verduidelijking van de burgerschapsopdracht in de wet een stap in de goede richting was, maar dat het twijfelachtig blijft of daarmee een effect kan worden verwacht zonder investeringen in de randvoorwaarden, zoals de beschikbaarheid van effectieve methoden en evaluatie-instrumenten. Deze zijn nodig om scholen daadwerkelijk in staat te stellen meer gerichte invulling te geven aan burgerschapsonderwijs. Niet alleen de scholen zijn dus aan zet. Men moet ook de instrumenten en de randvoorwaarden geboden worden om burgerschapsonderwijs verder te ontwikkelen (Munnikma et. al., 2017). Scholen worden echter niet streng afgerekend op hun burgerschapsonderwijs. Door de terughoudende opstelling van de overheid is ook de Onderwijsinspectie terughoudend op dit gebied en stelt vooral vragen als: *“Heeft de school een visie op het bevorderen van burgerschap en integratie en geeft ze daar planmatig invulling aan? Wordt deze invulling verantwoord? Heeft de school zicht op de opbrengsten (evaluatie)? Is het onderwijs niet strijdig met de basiswaarden van onze democratische rechtsstaat? En speelt de school in op mogelijke risico’s in de burgerschapsontwikkeling van leerlingen?”* (Munnikma et. al., 2017, p. 15).

Wanneer burgerschapscompetenties helder zijn geformuleerd, kan ook gekeken worden tot in hoeverre leerlingen voldoen aan deze competenties. Om voldoende zicht te krijgen op de effecten van burgerschapsonderwijs kan een meetinstrumenten die de burgerschapscompetenties van leerlingen meet, uitkomst bieden (Daas, Dijkstra, de Kort, 2019). Het gebruik van deze instrumenten helpt bij de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs en bij de bepaling van de inrichting van het onderwijsaanbod (Daas, Dijkstra et. al., 2019). Belangrijk hierbij is om eerst helder te hebben welke competenties worden bedoeld. Omdat burgerschap een breed begrip is bestaat er een veelheid aan competenties en bijbehorende meetinstrumenten die zich vaak richten op maar een gedeelte van burgerschap (ten Dam et. al., 2010).

Ten Dam en Volman (2007) deden onderzoek naar welke competenties leerlingen nodig hebben om op een verantwoordelijke en adequate wijze te kunnen participeren in een democratische samenleving. Allereerst wordt het concept *competentie* gezien als een multidimensionaal concept. Dat wil zeggen dat er wordt gedifferentieerd tussen intra persoonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke dimensies van het concept als ook tussen

kennis, vaardigheden en attituden. Ook wordt er gedifferentieerd tussen sociale vaardigheden en sociaal gedrag (Ten Dam & Volman, 2007).

De intra persoonlijke dimensie refereert aan de relatie die een jongere met zichzelf heeft, zoals de mate van zelfrespect en zelfbeheersing. Bij de interpersoonlijke dimensie gaat het om het contact en de relaties die jongeren onderling hebben. Hier horen vriendschappen, samenwerking en gezamenlijk problemen oplossen bij. De maatschappelijke dimensie omvat de houding, kennis en inzicht van een jongere ten aanzien van de maatschappij.

De tweede vorm van differentiatie is kennis, vaardigheden en attituden. Kennis omvat wat een jongere moet weten van de wereld om zich hierin functioneel te kunnen begeven.

Vaardigheden omvatten zowel sociale vaardigheden als wel het vermogen om van mening te veranderen. Daarbij gaat het ook om het kunnen opvolgen van regels en het respecteren van een ieders mening. Attitude behoort bij aspecten van de intra-persoonlijke dimensie zoals zelfrespect en zelfregulatie. Een bepaalde mate van zelfverzekerdheid en een positief zelfbeeld zijn essentieel om sociaal competent te zijn. Maar ook de houding ten opzichte van andere doet ertoe. Hier gaat het om welke gedachten, opvattingen en houdingen jongeren hebben sociale situaties en hun relaties met anderen. Daarnaast is aandacht nodig voor reflectie als element van het hedendaagse burgerschapsonderwijs. Het gaat niet alleen om aanpassing aan wat de norm is, maar ook om een kritische participatie aan de samenleving. Hiervoor is reflectie nodig, een aspect dat leerlingen in staat stelt richting te geven aan zowel hun eigen ontwikkeling als die van de samenleving (ten Dam & Volman, 2007).

Op basis van bovenstaande sociale competenties ontwikkelden ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) een meetinstrument. Het instrument is erop gericht uitspraken te kunnen doen over het vermogen van leerlingen om als burger te handelen en over de effecten van onderwijs op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Hiervoor zijn uit de literatuur vier sociale taken afgeleid: democratisch handelen, maatschappelijke verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. Per sociale taak is bepaald wat jongeren nodig hebben aan kennis, vaardigheden, attitude en reflectie om deze taak goed te kunnen volvoeren (zie tabel 1). Deze begrippen zijn vervolgens geoperationaliseerd tot items in een vragenlijst die burgerschapscompetenties bij leerlingen meet (Ten Dam & Volman, 2007).

Tabel 1

*Conceptuele definities burgerschapscompetenties per component per sociale taak*

<b>COMPONENTEN</b>	<b>Kennis</b> weten, begrijpen, inzicht hebben in	<b>Attitude</b> vinden, willen, bereid zijn	<b>Vaardigheid</b> een inschatting maken van wat je kunt	<b>Reflectie</b> nadenken over onderwerpen
<b>SOCIALE TAKEN</b>	Een jongere met deze kennis ...	Een jongere met deze attitude ...	Een jongere met deze vaardigheid ...	Een jongere met deze reflectie ...
<b>Democratisch handelen</b> Het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving.	... weet wat democratische principes zijn en wat het handelen volgens die principes inhoudt.	... wil ieders stem horen, dialoog aangaan en een actieve, kritische bijdrage leveren.	... kan het eigen standpunt naar voren brengen en luisteren naar de standpunten van anderen.	... denkt na over (on)democratische kwesties en kwesties van (on)macht en (on)gelijke rechten.
<b>Maatschappelijk verantwoord handelen</b> Medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort.	... kent sociale regels (wettelijke of ongeschreven regels voor het sociaal verkeer).	... wil zich sociaal rechtvaardig opstellen (niemand uitsluiten), is bereid tot zorg en hulp, wil de ander en het milieu niet schaden door eigen gedrag.	... kan zich sociaal rechtvaardig opstellen	... denkt na over belangentegenstelling en, sociale cohesie, sociale processen (in- en uitsluiting) en eigen bijdrage aan sociale rechtvaardigheid.
<b>Omgaan met conflicten</b> Betreft (lichte) conflictsituaties of belangen- tegenstellingen waarbij de jongere zelf 'partij' is.	... kent manieren om conflicten op te lossen zoals zoeken naar win-win oplossingen, hulp van anderen invoeren, ongelijk bekennen, escalatie voorkomen.	... wil conflicten onderzoeken, is bereid het standpunt van de ander serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing zoeken.	... kan naar de ander luisteren, zich in de ander verplaatsen en win-win oplossingen zoeken.	... denkt na over hoe het conflict heeft kunnen ontstaan, over eigen en andermans rol daarin en over mogelijkheden om conflicten te voorkomen of op te lossen.
<b>Omgaan met verschillen</b> Bij 'verschillen' denken we hier met name aan sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen.	... kent verschillen van culturele aard, heeft kennis van gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie.	... wil andermans opvattingen en leefstijl leren kennen, staat positief tegenover verschillen.	... kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten.	... denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.

## 2.4 Omgaan met verschillen

*“Citizenship education should help students to realize that “no local loyalty can ever justify forgetting that each human being has responsibilities to every other” (Appiah, 2006, p. xvi).*

Scholen hebben de opdracht gekregen actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen door leerlingen *“respect en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de fundamentele rechten en vrijheden van de mens bij te brengen”* (Overheid.nl, 2018). Zoals in de vorige paragraaf omschreven refereert de maatschappelijke dimensie van sociale competenties aan een democratische houding, kennis over en inzicht in de samenleving en zijn structuur en het kunnen omgaan met culturele verschillen. Wat houdt dit laatste precies in?

Er bestaat consensus over dat tolerantie en gelijke rechten voor iedereen ongeacht afkomst een belangrijk onderdeel van burgerschapsvorming behoort te zijn (Eidhof, ten Dam, Dijkstra, van de Werfhorst, 2016). Zoals eerder vermeld krijgt burgerschap steeds meer vorm tegen een achtergrond van een veranderende samenleving waarin sprake is van toenemende politieke en sociale spanningen. Veranderingen die globalisering en migratie met zich meebrengen, zijn van invloed op de manier waarop burgerschap en burgerschapsonderwijs wordt ingevuld. In een pluriforme samenleving die doorgaans gekenmerkt wordt door een verscheidenheid aan etnische en sociale groepen, is het wenselijk dat burgers weten om te gaan met deze pluriformiteit (ten Dam & Volman, 2017). Ook SLO noemt het een van de belangrijkste zaken die kinderen over democratie moeten leren, namelijk, hoe je, ondanks dat je van elkaar verschilt, eerlijk en rechtvaardig omgaat met diversiteit en conflicten samen problemen op kan lossen (SLO 2009).

Toch wijst onderzoek (Veugelers, de Groot, Stolk, 2017) uit dat over het algemeen veel West-Europese landen, waaronder Nederland, de nadruk leggen op de integratie van migranten en de aanmoediging van de eigen nationale geschiedenis, normen en waarden. Dit is een burgerschap die naar binnen is gekeerd en de nadruk legt op de nationale geschiedenis en cultuur: een cultuur waaraan nieuwkomers, waaronder immigranten, zich moeten aanpassen. Dit is in West-Europese landen bijvoorbeeld te zien in het vermijden van controversiële historische kwesties zoals slavernij en de negatieve aspecten van het kolonialisme. De wereldlijke dimensie van burgerschap krijgt weinig aandacht en wordt gezien als een abstracte aangelegenheid voor de mensheid en de wereld. Paradoxaal genoeg zorgt een steeds verder globaliserende wereld voor een beperkt idee van burgerschap (Veugelers, 2020). De stroom van migranten naar de Westerse wereld als resultaat van politieke, culturele en religieuze spanningen en conflicten hebben bijgedragen aan een versmalling van het concept burgerschap en burgerschapsonderwijs naar een traditioneel-nationaal burgerschap.

Anderen (Veugelers 2020, Banks, 2018) benadrukken het belang van wereldburgerschap en gaan in hun interpretatie van burgerschapsonderwijs verder dan de huidige



burgerschapsovername in Nederland. Samenlevingen worden steeds diverser en identificatie met het land waarin men woonachtig is, is niet vanzelfsprekend. Leerlingen zijn steeds meer onderdeel van de wereld in plaats van alleen het eigen land en vormen overeenkomstig met dat waar ze veelvuldig mee in aanraking komen hun identiteit en relaties tot anderen. Het is bijvoorbeeld niet vreemd wanneer een leerling de identiteit heeft opgebouwd rondom de popcultuur uit Japan of wanneer een leerling tijdens het gamen een online vriendschap heeft gesloten met iemand uit Argentinië.

Bij wereldburgerschap draait het om moraliteit en het samenleven met andere culturen. Migratie is een onderdeel van globalisering en beïnvloedt in grote mate burgerschapsonderwijs. Banks (2008) gaat hierin nog een stap verder en stelt dat burgerschapsonderwijs leerlingen zou moeten helpen bij het ontwikkelen van een identiteit en een loyaliteit ten aanzien van de wereldgemeenschap. In andere woorden, scholen moeten van leerlingen wereldburgers maken die beseffen dat ze beslissingen moeten maken en actie moeten ondernemen in het belang van de wereld en de mensheid in het algemeen. Ze moeten worden gestimuleerd te participeren in de samenleving op een manier die de democratie versterkt en gelijkwaardigheid en sociale rechtvaardigheid bevordert. Een nationaal georiënteerd burgerschap lijkt hiermee passe. In de wereld van vandaag moet leerlingen worden geleerd wat identiteit is, dat zoiets wordt gecreëerd en dat de regio of het land waar iemand vandaan komt daarin een belangrijke rol kan spelen. Een dergelijk burgerschapsonderwijs erkent en waardeert de culturele identiteiten van de leerlingen (Osler, 2018) en overstijgt de landsgrenzen. Het gaat erom dat bij burgerschapsonderwijs niet alleen ons en de onzen centraal worden gesteld maar dat we een verantwoordelijkheid hebben als mensheid aan diezelfde mensheid. Afkomst en nationaliteit spelen hierin zeker een rol maar volgens Appiah, die aan het begin van deze paragraaf is geciteerd, rechtvaardigt geen enkele lokale loyaliteit het vergeten van de verantwoordelijkheid die we hebben naar ieder van onze medemensen.

Volgens Banks is het problematisch dat veel etnische groepen zich nauwelijks verbonden voelen met het land waarin zij woonachtig zijn omdat ze hun problemen, toekomstbeeld, dromen en bestaansrecht niet weerspiegeld zien in de instituties om hen heen (Banks, 2008). Banks ziet leerlingen niet zozeer als burgers van een land, maar als wereldburgers. Volgens hem moet burgerschapsonderwijs leerlingen helpen bij het ontwikkelen van een identiteit en een toewijding aan de 'global community'.

Daarom is een van de grootse uitdagingen van een pluriforme samenleving, zoals Nederland, hoe om te gaan met verschillen tussen mensen en groepen (diversiteit) en het neerzetten van een algemene nationale identiteit waarin iedereen zich kan vinden (eenheid). Ofwel; hoe vindt een land eenheid in diversiteit? Het zoeken naar verbinding in een land dat sterk is geïndividualiseerd, zoals Nederland, en het geven van ruimte aan mensen met een migratieachtergrond, een ruimte waarin zij zichzelf kunnen zijn en worden gehoord, zijn belangrijke factoren in het zetten van een koers naar een inclusief en democratisch land.

## 2.5 Discriminatie

*"Citizenship education should help students to understand why "a threat to justice anywhere is a threat to justice everywhere" (Martin Luther King, 1963/1994, p. 2–3).*

Het onderzoek voor u is geïnspireerd en gekleurd door voorvallen als de zwartepietendiscussie in Nederland, toenemend rechtsextremisme en nationalisme in Europa en in Nederland en het institutioneel racisme pijnlijk blootgelegd door de moord op George Floyd en vele andere Afro-Amerikanen. De thematiek uitgekozen voor het burgerschapsproject is dan ook discriminatie.

In Nederland wordt al langere tijd een discussie gevoerd over de figuur van Zwarte Piet en of deze al dan niet racistisch is. De discussies werden met het jaar feller en meerdere sleutelpersonen stonden op om een rol aan te nemen in het nationale debat waarbij de tegenstellingen eerder duidelijker werden dan dat er overeenstemming werd bereikt (bijv. pro-Zwarte-Pietsnelwegblokkade van een aantal Friezen om te voorkomen dat actievoerders konden demonstreren bij de intocht van Sinterklaas in Dokkum).

Afro-Amerikanen die in de Verenigde Staten de dood vonden door toedoen van politiegeweld en de protesten die naar aanleiding daarvan wereldwijd losbraken, vonden gelijktijdig plaats met de uitvoering van het project *Stories that Move*. De protesten en discussies braken ook in Nederland los. Het sociologische begrip institutioneel racisme bestond al langer maar is nu, naar aanleiding van de protesten en discussies rondom racisme, ook doorgedrongen bij een groter publiek. Onder institutioneel racisme wordt verstaan; Het gerichte en ongerichte handhaven van de eigen status beïnvloedt door instituties op een bewuste en/of onbewuste manier. Status in deze is *"de raciale status en de hiërarchie waarin deze zich bevindt. Instituties zijn de opvattingen en gedragingen van mensen die aan deze instituties ten grondslag leggen. De instituties op hun beurt beïnvloeden het individuele gedrag van mensen. Het is een vorm van onbewust racisme waarvan de samenleving is doordrongen"* (Lopez, 2000, p. 1806). Of; *"Beleid, bezit en functies van een bestaand systeem van normatieve patronen die ertoe dienen om individuen of groepen te onderwerpen, onderdrukken en tot afhankelijkheid te dwingen door het vaststellen en uitvoeren van oneerlijke doelen (...) en prioriteiten voor zwarte en witte mensen, en het doorvoeren van ongelijkheid in status alsook toegang tot goederen en diensten"* (Jones, 1974, p. 3).

Het gaat hier dus om systematische uitsluiting en/of discriminatie van groepen op basis van geschreven en ongeschreven regels, tradities, gedrag en omgangsvormen. Iets wat niet meer alleen een probleem is van de VS maar nu ook in Nederland steeds meer wordt erkend.

De gebeurtenissen rondom politiegeweld in de VS zwenkten in Nederland de zwartepietendiscussie aan en plotseling werd deze ook in de lente/zomer gevoerd in plaats van de gebruikelijke maanden voor het Sinterklaasfeest. Een opmerkelijke gebeurtenis was de uitspraak van minister-president Rutte die in juni 2020 van mening veranderde over de figuur van Zwarte Piet en er rekening mee houdt dat deze over een aantal jaar niet meer bestaat (NOS, 2020).

Projecten als *Stories that Move* (zie par. 3.1) blijken van groeiende betekenis in een wereld waarin steeds meer populistische partijen en extreem-rechtse bewegingen momentum vinden. De opkomst van populistische leiders wereldwijd is hier een voorbeeld van. In Duitsland is rechtsextremisme doorgedrongen tot nationale instituten zoals politie, leger en zelfs de inlichtingendienst (Lodiers, 2020). De AIVD (Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst) noemt in haar jaarverslag (2019) de aanslagen van rechts-extremisten in de VS, Nieuw-Zeeland maar ook in Europa een bedreiging voor de democratische rechtsorde. Ook in Nederland leidt rechts-extremisme regelmatig tot spanningen en geweld, bijvoorbeeld rondom anti-Zwarte Piet-demonstraties.

Ontwikkelingen als deze in de samenleving zijn een dringend verzoek om meer aandacht te besteden aan bewustwording rondom het thema discriminatie en gedeelde kernwaarden zoals gelijkwaardigheid. Dit sluit naadloos aan op de burgerschapsopdracht. Zo is in juli 2020 een aantal moties aangenomen waarmee de Tweede Kamer structureel meer aandacht voor racisme, discriminatie en mensenrechten in het onderwijs wil verankeren. De Kamer verzoekt de regering onder andere om erop toe te zien dat mensenrechten en antidiscriminatie een centrale en zichtbare plek innemen in de kerndoelen van het basis- en voortgezet onderwijs. De moties passen bij de vernieuwde burgerschapsopdracht waarin actief burgerschap en sociale integratie, waarbij gemeenschappelijke waarden zoals gelijkheid en 'respect voor elkaar' een belangrijke rol spelen (VO-Raad, 2020).

In de wereld vandaag de dag zijn wij meer met elkaar verbonden dan ooit. Onze levens zijn nauw met elkaar verbonden op manieren die ons vaak niet bekend zijn. Wereldburgerschap legt deze connecties bloot en helpt leerlingen begrijpen hoe internationale gebeurtenissen op hen van invloed zijn. Wereldburgerschap heeft veel aandacht voor kwesties als mensenrechten en sociale rechtvaardigheid. Martin Luther King schreef in een brief vanuit de gevangenis in Birmingham, Verenigde Staten, over zijn besef van deze onderlinge verbondenheid. Hij kon niet werkloos zitten toekijken terwijl grote onrechtvaardigheid plaatsvond in Birmingham. In zijn woorden is een bedreiging van de rechtvaardigheid ergens op de wereld, een bedreiging van de rechtvaardigheid overal. Ieder van ons zit in een onontkoombaar netwerk van wederkerigheid. Wat iemand direct beïnvloedt, beïnvloedt ons allemaal (King, 1963). We kunnen het ons niet veroorloven anderen buitenstaanders te maken en te denken dat onrechtvaardige situaties waar dan ook ter wereld buiten ons omgaan en niets met ons te maken hebben. Het is onder andere hierom dat onderwerpen als discriminatie de aandacht verdienen binnen burgerschapsoponderwijs.

### 3. Methode en instrumenten

In wat volgt zal het project Stories that Move van de Anne Frank Stichting verder worden toegelicht. Daarna volgt informatie over de onderzoekspopulatie en het meetinstrument dat is gebruikt om de resultaten van de uitvoering het project Stories that move inzichtelijk te maken. Tot slot komen de procedure, het proces en de analyse van het onderzoek aan bod.

#### 3.1 Project Stories that Move

De online toolbox Stories that Move stimuleert leerlingen na te denken over diversiteit en discriminatie en om hun eigen standpunten en keuzes beter te doorgronden. In de toolbox komen 5 jongeren aan bod die vertellen over hun eigen ervaringen met uitsluiting en discriminatie. Het lesmateriaal richt zich op racisme, antisemitisme, en de discriminatie van Roma en Sinti, Moslims en LHBT'ers.

Gekozen is voor dit project omdat het specifiek vooroordelen, stereotypen en discriminatie aan de kaak stelt. Dit project past hierom goed bij de burgerschapscompetentie omgaan met verschillen. Daarnaast zit er een element van bewustwording in het project. Wil men een verandering teweegbrengen in de manier waarop we met elkaar omgaan dan moet er eerst bewustwording worden gecreëerd over de werking van onze gedachten en de daaruit voortvloeiende handelingen. Waarom doen we wat we doen? Het project laat heel doeltreffend zien wat de mechanismen achter discriminatie zijn en maakt leerlingen bewust van hun eigen vooroordelen en stereotypen. Een ander zeer effectief element van het project is de ervaringen van leeftijdsgenoten die middels video's tot de leerlingen komen. Leerlingen zijn gevoelig voor de verhalen van anderen die in leeftijd dicht bij hen staan. Het zijn normale meisjes en jongens die toch iets vervelends meemaken en hierover vertellen. Ook dit draagt bij aan de bewustwording van en inzicht in het bestaan en de werkingen van discriminatie.

De tool box bestaat uit 5 leerpaden met elk online en offline opdrachten en individuele en groepsactiviteiten: *Zien & zijn* (identiteitsvorming en beeldvorming), *discriminatie verkennen* (vooroordelen en de mechanismen van discriminatie uitgelegd), *verhalen uit het verleden* (persoonlijke verhalen uit het verleden over discriminatie), *de media de baas* (vooroordelen, stereotypen en discriminatie in de media) en *kom in actie* (jongeren worden hier gestimuleerd zelf actief te worden in verdediging van mensenrechten).

Gekozen is voor leerpad 2: *discriminatie verkennen*. De leerlingen uit de derde klassen hebben al het een en ander gedaan op het gebied van identiteit en perceptie van anderen in de eerste klas. De aandacht ging daarom uit naar de andere leerpaden. Omdat de leerpaden op elkaar voortbouwen, leek het logisch het tweede leerpad te kiezen. Het derde leerpad, waarin persoonlijke verhalen van mensen uit het verleden aan bod komen, sluit goed aan bij een vak als geschiedenis en was minder voor de hand liggend in het kader van burgerschap. Het vierde leerpad, de media de baas zijn, leek een goede kanshebber en deze is meegenomen in de overweging. Het laatste leerpad is een afsluitend leerpad wat veronderstelt dat leerlingen in ieder geval al een ander leerpad hebben doorlopen. In het de periode gereserveerd voor dit project was er geen tijd om 2 leerpaden achter elkaar te behandelen. Uiteindelijk is gekozen voor leerpad 2 vanwege de relevantie en actualiteit van

het thema discriminatie in de Nederlandse samenleving. Later, in juni 2020, zou dit thema nog meer aandacht krijgen in de samenleving door gebeurtenissen in de wereld rondom racisme. Het maatschappelijke debat over racisme is nieuw leven ingeblazen en leerpad 2 is actueler en relevanter dan ooit.

### 3.2 Onderzoekspopulatie

De groep die heeft deelgenomen zijn de derde klassen havo en vwo van Christelijke College Schaersvoorde. Van 3 havo zijn er drie klassen en van 3 vwo zijn er twee klassen die meededen. In totaal waren dit 124 leerlingen met een gemiddelde leeftijd van 14 jaar. Deze groep is vrij homogeen daar de herkomst van de meeste leerlingen in de Achterhoek ligt. Deze groep heeft nog geen vak als maatschappijleer gehad en heeft wat betreft de thematiek weinig gericht onderwijs gehad, naast onderwijs dat enige raakvlakken heeft met het thema, waaronder het vak levensbeschouwing. Een vak als maatschappijleer dat veel overlap heeft met burgerschap, kan een experiment als deze minder valide maken. Bij het vak maatschappijleer volgen de leerlingen Domein E Pluriforme samenleving waarbij leerlingen soortgelijke thematiek als die in dit onderzoek centraal staat, krijgen aangeboden (College voor toetsen en examens, 2020). Dit zou het verloop van het experiment hoogstwaarschijnlijk hebben beïnvloed. Door te kiezen voor de derde klassen kan met zekerheid worden gesteld dat de resultaten niet toe te schrijven zijn aan het volgen van een vak als maatschappijleer.

De online toolbox *Stories that Move* is ontworpen voor leerlingen van 12 tot en met 18 jaar en zou om die reden ook in de tweede of zelfs vijfde klas kunnen worden uitgevoerd. Echter, de leeftijd van leerlingen uit de derde klassen leent zich er goed voor om een effect te meten. Deze leerlingen laten zich niet meer zomaar alles aanpraten, krijgen steeds meer notie van de wereld om hen heen en zijn op weg naar volwassenheid.

De opzet van dit onderzoek is goedgekeurd (aanvraagnummer 191418) door de ethiek commissie van de faculteit BMS (Behavioural, Management and Social Sciences). Een belangrijke voorwaarde bij de ethische toetsing is een Informed Consent, een schriftelijke bevestiging van de leerlingen en hun ouders van hun kennisneming en instemming met het onderzoek. De leerlingen en hun ouders zijn digitaal op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek middels een informatiebrief van de school. In deze brief is zowel de leerling als een van de ouders gevraagd te tekenen voor toestemming om mee te doen aan het onderzoek. De leerlingen hebben allemaal een nummer gekregen om anonimiteit te waarborgen.

### 3.3 Instrument

De burgerschapscompetenties gemeten in dit onderzoek zijn uitgewerkt door ten Dam en Volman (2007) en gebaseerd op de inhoudelijke burgerschapsopdracht van het ministerie van OCW.

Hieruit ontstaan is het instrument *Burgerschap meten*, ontwikkeld door onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam (ten Dam, Geijssel, Reumerman, Ledoux, 2010) en uitgezet door Rovict, een ICT-dienstverlener die zich richt op onderwijs.

Het meetinstrument Burgerschap brengt de burgerschapscompetenties en het burgerschapsgedrag van leerlingen in kaart. In de complete vragenlijst staan vier sociale

taken centraal die jongeren als burger moeten kunnen vervullen: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen. Iedere sociale taak wordt op zijn beurt onderverdeeld in items die de kennis, attituden, vaardigheden en reflectie van de leerlingen meet.

*Kennisitems* betreffen het weten, begrijpen, inzicht hebben in wat je het beste kunt doen met betrekking tot de vier taken. De leerlingen kiezen het beste antwoordalternatief uit bij een vraag, bijvoorbeeld: 'Alle kinderen hebben recht: a) op zakgeld, b) om te kiezen bij wie je woont, c) op onderwijs'.

*Attitude-items* gaan over het vinden (meningen), willen, bereid zijn ten aanzien van de vier sociale taken. De vraagstelling bij de items luidt 'hoe goed past een uitspraak bij jou?'. Een voorbeelduitspraak is: 'ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof'. De antwoordopties zijn: 1) past helemaal niet bij mij, 2) past niet erg bij mij, 3) past best wel wat bij mij, 4) past helemaal bij mij.

*Vaardigheiditems* betreffen de inschatting van de eigen vaardigheid voor de vier taken. De vraagstelling is 'hoe goed ben jij in...?' De antwoordopties zijn: 1) helemaal niet goed, 2) niet zo goed, 3) best wel goed, 4) heel goed.

*Reflectie-items* betreffen het nadenken over de vier taken. De vraagstelling luidt 'hoe vaak denk jij na over...', bijvoorbeeld '...of er naar leerlingen wordt geluisterd op jouw school?'. De antwoordopties zijn: 1) (bijna) nooit, 2) heel af en toe, 3) vrij vaak, 4) vaak (ten Dam, 2007, p. 9) (ten Dam, Geijssels, Reumerman, Ledoux, 2010).

### 3.3.1 Betrouwbaarheid instrument

Zoals hiervoor genoemd is het instrument *Burgerschap meten* ontwikkeld door onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam (ten Dam, et.al., 2010).

Het instrument is in verschillende deelstudies ontwikkeld en onderzocht op betrouwbaarheid en validiteit. De eerste versie van de vragenlijst is in twee pilotstudies uitgetoetst. Uit deze studies is gebleken dat er empirische steun is gevonden voor de constructvaliditeit van het instrument. De hoge betrouwbaarheden van de geconstrueerde schalen maken het mogelijk de burgerschapscompetenties van leerlingen te meten (Ledoux, Meijer, Veen, van der Breetvelt, m.m.v. Dam, G. ten, Volman, 2013).

### 3.3.2 Procedure & respons

Voor dit onderzoek zijn vragen geselecteerd uit het laatste onderdeel van de vragenlijst: *omgaan met verschillen* (zie bijlage I). De kennisitems uit dit instrument zijn niet opgenomen in de vragenlijst die is voorgelegd aan de leerlingen. De reden hiervoor is dat met het project *Stories that Move* niet zozeer kennisopname wordt beoogd, maar een verandering aan inzicht. Zoals een van de doelen van het leerpad *Discriminatie verkennen* laat zien; *In dit leerpad worden leerlingen uitgedaagd om: Na te denken over wie in situaties waarin discriminatie plaatsvindt invloed heeft en over wat ze in een specifiek geval zelf zouden doen of zeggen* (Stories that Move, 2018).

De vragenlijst is tweemaal aan de leerlingen voorgelegd; een keer voorafgaand aan het project en nog eens na afloop van het project. De vragenlijst is uitgezet via Qualtrics, een aanbieder van enquêtesoftware. Aan de voormeting hebben alle betrokken klassen, 124 leerlingen, meegedaan. De meeste leerlingen hebben de vragenlijst serieus ingevuld. Een

aantal heel vluchtig, maar dit was een minderheid. De enquête van leerlingen die de vragenlijst niet of onvolledig hebben ingevuld is niet meegenomen in de T-toets.

Aan de nameting hebben 59 leerlingen meegedaan, waarvan de resultaten van 45 leerlingen daadwerkelijk zijn gebruikt voor analyse. Dit waren de leerlingen die zowel de voor- als de nameting volledig hebben ingevuld. De leerlingen die alleen aan de nameting hebben meegedaan of die de vragenlijst niet of onvolledig hebben ingevuld zijn niet meegenomen in de analyse.

De vermindering in deelname aan de nameting is toe te schrijven aan de vermindering van het aantal klassen dat meedeed aan het project in verband met online onderwijs door de Covid-19 epidemie.

### 3.4 Analyse

Voor de verwerking en analyse van de verzamelde data is SPSS gebruikt; een standaard dataverwerkingsprogramma binnen de sociale wetenschappen. Allereerst is de data gefilterd op leerlingen die zowel aan de voor als aan de nameting hebben meegedaan. Zoals hiervoor gemeld hebben veel leerlingen niet meegedaan aan de nameting door de aan Covid-19 gerelateerde lockdown en de vermindering van het aantal deelnemende klassen.

Leerlingen namen anoniem deel aan de enquête middels een persoonlijk nummer. Op basis van dit nummer zijn de enquêteresultaten samengevoegd en de leerlingen die of de voor- of de nameting hebben gemist niet meegenomen in de verdere analyse. Daarna zijn er drie schalen opgesteld bestaande uit items die behoren bij attitude, vaardigheid en reflectie waarvan vervolgens het statistisch gemiddelde is berekend. Met deze gemiddelden per schaal is een gepaarde T-toets uitgevoerd. Een T-toets vergelijkt gemiddelden en wordt vaak gebruikt om te toetsen of er een significant verschil is tussen twee groepen of condities. Door te vergelijken kunnen de mogelijke effecten van het project in kaart worden gebracht. In het volgende hoofdstuk zal de beschrijvende analyse van de resultaten worden behandeld.

## 4. Resultaten

Hierna volgen de statistieken van de voor- en nameting (tabel 2) en de uitkomst van de gepaarde T-toets (tabel 3). Tabel 2, *Paired Sample Statistics*, bevat beschrijvende statistieken van beide groepen, zoals het gemiddelde, de standaarddeviatie en de standaardfout van het gemiddelde. Tabel 3 beschrijft de uitkomst van de gepaarde T-toets en of er een significant verschil is. Tabel 4, *Paired Sample Effect Sizes*, laat zien hoe groot het effect is geweest van de interventie. De effectgrootte is een statistische maat voor hoe sterk het effect van een interventie is op een populatie.

De resultaten van in totaal 45 leerlingen zijn gebruikt voor de vergelijking. In de T-toets is rekening gehouden met een betrouwbaarheid van 95%. De significantiewaarde is daarom bepaald op 0,05, een standaard significantiewaarde. Daarnaast is in de analyse de effectgrootte bij iedere schaal aangegeven met Cohens 'd' (zie ook tabel 4). Normaal gesproken duidt een d van 0,20 op een klein positief effect, een d van 0,50 op een middelgroot positief effect en een d van 0,80 op een groot positief effect (NJI, 2020).

Dit teneinde de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden; In hoeverre is er een effect te meten op de competentie *omgaan met verschillen* van leerlingen uit 3 havo/vwo na het doorlopen van een deel van de online toolbox Stories that Move?

#### 4.1 Beschrijvende analyse

##### Attituden

Bij het schaalgemiddelde van attitude (Hoe goed past een uitspraak bij jou?) is de score tijdens de voormeting ( $M=2,64$ ,  $SD= 0,552$ ) en de nameting ( $M=2,80$ ,  $SD= 0,532$ ) uitgekomen op  $t(45)= -2,689$ ,  $p= 0,010$ , 95% CI [ 0,695, 0,094],  $d= 0.39$ . Hiermee is een significant verschil gevonden in het item attitude. De effectgrootte is hier klein. Dit betekent dat het effect dat het project Stories that Move op de attitudevorming een klein effect is.

##### Vaardigheden

Bij het schaalgemiddelde van vaardigheden (Hoe goed ben jij hierin?) is de score tijdens de voormeting ( $M=3,125$ ,  $SD=0,310$ ) en de nameting ( $M=3,222$ ,  $SD= 0,362$ ) uitgekomen op  $t(45)=-2,004$ ,  $p=0,051$ , 95% CI [0,589, 0,001],  $d= 0.29$ . Het verschil is hiermee niet significant. Het effect van het project op de vaardigheden van leerlingen is ook hier klein.

##### Reflectie

Bij het schaalgemiddelde reflectie (Hoe vaak denk jij hierover na?) is de score tijdens de voormeting ( $M=1,76$ ,  $SD=0,453$ ) en de nameting ( $M=1,802$ ,  $SD=0,609$ ) uitgekomen op  $t(45)=-0,477$ ,  $p=0,636$ , 95% CI [ 0,359, 0,219],  $d= 0,07$ . Hier is geen significant verschil gevonden. Het effect van het project op de reflectievaardigheden van leerlingen is hier zeer klein.

Tabel 2

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	attitudevoormeting	2.6449	46	.55289	.08152
	attitudenameting	2.8043	46	.53206	.07845
Pair 2	vaardigheidvoormeting	3.1250	46	.31069	.04581
	vaardigheidnameting	3.2228	46	.36220	.05340
Pair 3	attitudenameting	2.8043	46	.53206	.07845
	reflectienameting	1.8020	46	.60951	.08987

Tabel 3

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper				
Pair 1	attitudevoormeting - attitudenameting	-.15942	.40209	.05928	-.27883	-.04001	-2.689	45	.010
Pair 2	vaardigheidvoormeting - vaardigheidnameting	-.09783	.33115	.04883	-.19617	.00051	-2.004	45	.051
Pair 3	reflectievoormeting - reflectienameting	-.03300	.46960	.06924	-.17245	.10646	-.477	45	.636



Tabel 4

			Paired Samples Effect Sizes			
			Standardizer <sup>a</sup>	Point Estimate	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Pair 1	attitudevoormeting -	Cohen's d	.40209	-.396	-.695	-.094
	attitudenameting	Hedges' correction	.40548	-.393	-.689	-.093
Pair 2	vaardigheidvoormeting -	Cohen's d	.33115	-.295	-.589	.001
	vaardigheidnameting	Hedges' correction	.33394	-.293	-.584	.001
Pair 3	reflectievoormeting -	Cohen's d	.46960	-.070	-.359	.219
	reflectienameting	Hedges' correction	.47356	-.070	-.356	.218

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference.

Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.

## 5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik ingaan op de resultaten in voorgaand hoofdstuk, de beantwoording van de onderzoeksvraag, beperkingen van dit onderzoek en aanbeveling voor verder onderzoek.

### 5.1 Conclusie

De onderzoeksvraag van deze masterscriptie luidde: In hoeverre is er een effect te meten op de competentie *omgaan met verschillen* van leerlingen uit 3 havo/vwo na het doorlopen van een deel van de online toolbox *Stories that Move*? Door te meten of er een effect is bereikt met het project wordt inzichtelijk gemaakt of deze educatieve aanpak goed werkt, of zou kunnen werken (zie hiervoor 6.3 Aanbevelingen).

Er is een significant verschil gevonden in de component attitude van de burgerschapscompetentie *omgaan met verschillen*. Dit wil zeggen dat leerlingen bij de nameting significant beter scoorden op deze schaal dan bij de voormeting. Bij zowel vaardigheden als reflectie is geen significant verschil gevonden. Bij alle drie de schalen was het effect van het doorlopen van het project *Stories that Move* klein te noemen.

Uit het onderzoek ICCS uit 2009 kwam naar voren dat leerlingen in Nederland beneden het internationaal gemiddelde scoren op burgerschapscompetenties als democratische waarden, gelijke rechten en participatie. Nederlandse leerlingen scoorden bijvoorbeeld laag wat betreft de steun voor gelijke rechten voor migranten (Maslowski, van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Met de resultaten van dit onderzoek wordt aangetoond dat ook op de items gebruikt door het ICCS enige, zij het wellicht geringe, verbetering kan worden behaald middels het project *Stories that Move*.

In deze scriptie is een probleemstelling geschetst waar met het onderzoek aan tegemoet is getracht te komen. Er is op scholen een gebrek aan basale randvoorwaarden, zoals doorlopende leerlijnen, en effectieve aanpakken zijn maar in beperkte mate aanwezig. Zowel

de inspectie van onderwijs (2016) als verschillende onderzoekers (Munniksma et. al., 2016) wijzen op het belang van betere ondersteuning van scholen, meer investering in ontwikkeling van (effectieve) methoden en didactische en pedagogische aanpakken, specifiek gericht op het leren van burgerschapscompetenties. De ontwikkeling van meetinstrumenten die het voor scholen mogelijk maken de leerresultaten van leerlingen in kaart te brengen, vraagt ook om aandacht. Elementen die, zo constateerde de inspectie van onderwijs, dikwijls ontbraken op scholen (2017). Het project Stories that Move kan voorzien in deze behoefte aan doorlopende leerlijnen tussen vakken en leerjaren en het gebruikte meetinstrument in de behoefte meer te weten te komen over de opbrengsten van burgerschapsonderwijs.

## 5.2 Beperkingen

Door de aard van dit onderzoek kan niet zonder meer de conclusie worden getrokken dat een hogere of lagere score op de metingen zijn toe te schrijven aan de participatie aan het project Stories that Move. Verschillende andere factoren kunnen namelijk leiden tot een hogere of lagere score op de metingen.

Tussentijdse voorvallen kunnen van invloed zijn geweest op het onderzoek en de nameting. Gebeurtenissen als de Covid-19 epidemie waardoor alle leerlingen in het land thuis onderwijs genoten en de grootschalige protesten wereldwijd tegen racisme en discriminatie naar aanleiding van de dood van George Floyd zijn mogelijk van invloed geweest op de uitkomsten van het onderzoek.

Hetgeen het onderzoek kan hebben beïnvloed is het feit dat door het online onderwijs beide metingen onder verschillende condities hebben plaatsgevonden, namelijk klassikaal en in 'isolatie'. De voormeting is klassikaal uitgevoerd en de nameting hebben leerlingen online en individueel doorlopen. Leerlingen zaten dus bij de voormeting bij elkaar en tijdens de nameting alleen thuis. In een klassikale setting, met een docent aanwezig, zijn de afnamecondities beter te controleren. Ook een gedeelte van de lessen is online voortgezet in plaats van in een klassikale setting. Dit kan van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek.

Daarnaast speelden de gebeurtenissen rondom racisme in de Verenigde Staten precies op het moment van de uitvoering van het project. Wellicht dat leerlingen door deze gebeurtenissen bewuster zijn geworden van de problematiek rondom discriminatie. De resultaten zouden ook hieraan te wijten kunnen zijn.

Ook kan er sprake zijn van een testeffect. Dit komt voornamelijk voor bij experimenteel onderzoek met voor- en nametingen. Het houdt in dat er iets wordt geleerd door de respondent of deze gaat extra goed opletten bij het beantwoorden van vragen wanneer herhaaldelijk wordt getoetst. De respondent kan dus door de voormeting anders reageren tijdens de nameting doordat er een leereffect optreedt. Het feit dat er herhaaldelijk wordt getoetst kan ervoor zorgen dat leerlingen dus anders hebben gereageerd op de vragen van de nameting.

Het is denkbaar dat de resultaten van het onderzoek niet zijn toe te schrijven aan het project Stories that Move maar aan de factoren hierboven beschreven.

### 5.3 Aanbevelingen

Een mogelijke verklaring voor geen significant effect van het project Stories that Move zou de omvang van de groep leerlingen kunnen zijn. Het aantal leerlingen dat heeft meegedaan aan dit onderzoek was gering. Aanbevelingswaardig zou zijn het onderzoek nogmaals uit te voeren met een meer omvangrijke groep leerlingen. Daarnaast is zoals benoemd het onderzoek in een klassikale setting gestart, maar in een online setting geëindigd. Ook deze omstandigheden verdienen een aanbeveling namelijk dat het project onder dezelfde condities wordt uitgevoerd. Naar mijn mening is het nastreven van een klassikale setting, waarin leerlingen, direct en face-to-face, met elkaar en met de docent kunnen interacteren, aanbevelingswaardig.

Ook zou het een aanbeveling zijn dit onderzoek uit te voeren met de toevoeging van een controlegroep om de externe validiteit van het onderzoek te waarborgen.

Ik ben van mening dat projecten als Stories that Move zowel interessant zijn voor leerlingen als wel een noodzakelijk onderdeel van het onderwijs in een divers land als Nederland. Interessant voor leerlingen omdat ze kunnen delen in de ervaringen van leeftijdsgenoten, de ruimte kregen om met elkaar te overleggen en de variëteit in online en offline opdrachten en individuele en groepsactiviteiten. Noodzakelijk omdat het leerlingen letterlijk een kijkje in het leven van iemand anders geeft en ze meeneemt naar een andere wereld. Leerlingen krijgen de gelegenheid een situatie eens van een andere kant te bekijken. Ofwel een kant die leerlingen goed kennen, ofwel een kant waar ze minder bekend mee zijn. Leerlingen kunnen het hier met elkaar over hebben, hun eigen ervaringen delen en met elkaar in discussie gaan. Ze krijgen zo de kans zich in een ander te verplaatsen. Juist de verschillen tussen leerlingen in één klas maakt dit project leerzaam. Het is geen uitgesproken doel van het project om leerlingen meer empathie te laten ontwikkelen, maar je ziet het wel gebeuren. Dit is een zeer waardevol element. Empathie ligt aan de basis van een meer saamhorige, verdraagzamere samenleving.

*“Compassion, empathy, and love are the real pillars we need to build within ourselves to become human.” (Loknath)*

## 6. Referenties

- Algemene Inlichtingen en Veiligheidsdienst. 2020. *Jaarverslag 2019*. Ministerie van binnenlandse zaken en koninkrijksrelaties. Geraadpleegd op 25 augustus 2020, van <https://www.aivd.nl/onderwerpen/jaarverslagen/jaarverslag-2019>
- Banks, J.A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3),129-139. doi: 10.3102/0013189X08317501
- Bron, J, Veugelers, W., Vliet, van, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap*. Handreiking voor schoolontwikkeling. Enschede. SLO.
- Bron, J., Gelinck, C. (2017). Maatschappelijke vorming. In *Folmer, E. Koopmans-van Noorel, A., & Kuiper, W. (Red.) Curriculumspiegel 2017* (145-167). Enschede. Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- College voor toetsen en examens. 2020. *Examenprogramma maatschappijleer, havo*. Geraadpleegd van <https://www.examenblad.nl/vak/maatschappijleer/2020>
- Curriculum.nu (2019) Leergebied burgerschap. Geraadpleegd op 29-12-2020 van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/uitwerking-burgerschap/>
- Daas, R. (2014). Linking citizenship education policy to students' citizenship competence in the Netherlands, Norway, Scotland and Sweden. In A.B. Dijkstra & P.I. de la Motte (Eds.), *Social outcomes of education: the assessment of social outcomes and school improvement through school inspections* (73-100). Amsterdam. University Press.
- Dam, G. ten, & Volman, M. L. L. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87(5), 313-333.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2014). *Burgerschap meten. Handleiding voortgezet onderwijs*. Versie 1.2. Geraadpleegd van [https://www.burgerschapmeten.nl/VO/Vragenlijst\\_Compententies.html](https://www.burgerschapmeten.nl/VO/Vragenlijst_Compententies.html)
- Dam, G. ten, Dijkstra, A.B. (2018, 27 december). *Burgerschapsonderwijs blijft maar onder de maat*. Geraadpleegd op 12 maart 2020 van <https://www.socialevraagstukken.nl/burgerschapsonderwijs-blijft-maar-onder-de-maat/>
- Eidhof, B. (2020). *Handboek burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht. Amsterdam. Den Haag.
- Eidhof, B. Dam, G. Dijkstra, A. Werfhorst, H. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, citizenship and social Justice*, 11(2), 114-129.

- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2007/2008. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2008/2009. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2012/2013. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jones, T. (1974). Institutional racism in the United States. *Social Work*, 19(2), 218-225. Retrieved September 6, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/23712909>
- King Jr., Martin Luther. 1994/1963. *Letter from Birmingham Jail*. New York: HarperCollins.
- Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & ten Dam, G. (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88(1), 3-22.
- Leenders, H., Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Lodiers, P. (presenterator). (2020, 25 juni) *Extreem-rechts in Duitsland* [radio fragment]. In BNNVARA (producent). De Nieuws BV. Hilversum, Nederland: NPO1.
- Lopez, I. F. H. (2000). Institutional Racism: Judicial Conduct and a New Theory of Racial Discrimination. *The Yale Law Journal*, 109(8), 1717-1884.
- Maslowski, R., Werf, M.P.C. van der, Oonk, G.H.G., Naayer, H.M., & Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Consultatie Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 28 november 2019, van <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (29-11-2019). *Meer duidelijkheid voor scholen over burgerschapsonderwijs*. Den Haag: OCW. Geraadpleegd op 28 juni 2020, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2019/11/29/meer-duidelijkheid-voor-scholen-over-burgerschapsonderwijs>

- 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*. Amsterdam: Amsterdam. University Press.
- Nederlands Jeugd Instituut. 2020. *Effectgrootte*. Geraadpleegd op 2-1-2021 van <https://www.nji.nl/Effectgrootte>
- NOS. 2020, 5 juni. *Rutte: ik ben anders gaan denken over Zwarte Piet*. Geraadpleegd van <https://nos.nl/artikel/2336254-rutte-ik-ben-anders-gaan-denken-over-zwarte-piet.html>
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Advies*. Geraadpleegd van [https://www.nieuwsindeklas.nl/wp-content/uploads/2017/12/onderwijs\\_en\\_burgerschap\\_internetversie.pdf](https://www.nieuwsindeklas.nl/wp-content/uploads/2017/12/onderwijs_en_burgerschap_internetversie.pdf)
- Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/08/27/samenvatting-verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs>
- Osler, A. (2015). The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7(1-2): 12-25.
- Osler, A, & Starkey, H. (2018) Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship, *Educational Review*, 70(1), 31-40.
- Rijksoverheid (2018, juni 5). *Nieuwe wet als kompas voor burgerschapsonderwijs*. Ministerie van OCW. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/burgerschap/nieuws/2018/06/05/nieuwe-wet-als-kompas-voor-burgerschapsonderwijs>
- Rovict BV (z.d.). *Burgerschap Meten - Handleiding, versie 1.2*. Geraadpleegd van <https://www.rovict.nl>.
- Veugelers, W., Stolk, V., & Bron, J. (2015). *Op zoek naar gedeelde waarden: handreiking waarden en burgerschapsvorming op scholen*. Enschede: SLO.
- Veugelers, W. (2020): How globalisation influences perspectives on citizenship education: from the social and political to the cultural and moral, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2020.1716307
- Overheid (2018, juni 5). *Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs*. (2018, 5 juni). Geraadpleegd op 15 januari 2020, van <https://www.internetconsultatie.nl/burgerschap>
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237 - 269.

## Bijlage I Vragenlijst omgaan met verschillen: attitude, vaardigheden en reflectie

Attitude: positieve attitude ten aanzien van verschillen tussen mensen

*Hoe goed past een uitspraak bij jou?*

1. Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.
2. Ik vind het goed iets te leren over andere culturen.
3. Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof.
4. Verschillen in culturen maken het leven leuker.
5. Ik vind het leuk om mensen te kennen die een ander geloof hebben.
6. Ik vind het leuk om te gaan met mensen die andere gewoonten hebben dan ik.

Vaardigheid: aanpassen aan anderen

*Hoe goed ben jij hier in?*

7. Je aanpassen aan andermans regels en gewoonten.
8. Je normaal gedragen in een onbekende omgeving.
9. Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt.
10. Rekening houden met de wensen van anderen als je samen een beslissing moet nemen.

Reflectie: nadenken over verschillen en in- en uitsluiting

*Hoe vaak denk jij hierover na?*

11. Of geloof iets uitmaakt voor hoe je bent.
12. Waarom sommige meisjes een hoofddoek willen dragen.
13. Waarom sommige ouders hun kinderen verbieden om te gaan met kinderen uit een andere cultuur.
14. Hoe het komt dat sommige kinderen zichzelf beter vinden dan een ander.
15. Hoe het komt dat mensen van verschillende afkomst weinig met elkaar omgaan (afkomst is: waar je geboren bent, wie je ouders zijn).
16. Hoe het komt dat je het ene kind eerder als vriend uitkiest dan het andere kind.
17. Waarom sommige kinderen niet met andere kinderen willen omgaan.
18. Hoe het komt dat sommige klassen bestaan uit allemaal groepjes die niet zo veel met elkaar te maken willen hebben.

	Antwoordalternatieven (minimumscore 1, maximumscore 4)		
	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
1=	Dat past helemaal niet bij mij	Helemaal niet goed	(bijna) nooit
2=	Dat past niet erg bij mij	Niet zo goed	Heel af en toe
3=	Dat past wel wat bij mij	Best wel goed	Vrij vaak
4=	Dat past helemaal bij mij	Heel goed	Vaak