

Burgerschapsvorming op de basisschool

Over de veranderingen in de morele opvoeding van kinderen

Ali de Regt

Scholen staan onder druk om meer aandacht te geven aan morele opvoeding. Het publieke discours over verlies van normen en waarden heeft geleid tot een roep om versterking van de pedagogische opdracht van de school. De klachten over normverval hangen samen met recente maatschappelijke ontwikkelingen. De twintigste-eeuwse veranderingen in de opvoedingsstijl van basisscholen, van discipline, orde, netheid en gehoorzaamheid naar zelfontplooiing, zelfwerkzaamheid, verantwoordelijkheidsbesef en zelfbeheersing, hingen samen met de overgang naar een post-industriële samenleving. Nog verdergaande individualisering en informalisering, en toenemende etnische verscheidenheid hebben geleid tot kritiek op deze opvoedingsdoelen, omdat deze tot te grote vrijheid, te weinig structuur en onbeheersbaar gedrag zouden hebben geleid. Maar hoe is deze kritiek uiteindelijk vertaald in de dagelijkse praktijk op school? Verschillende actoren zijn betrokken geweest bij het omvormen van het normen- en waardendebat tot concrete veranderingen in de interacties in de klas. Scholen gaven meer aandacht aan regels enerzijds, aan het aanleren van sociale en emotionele vaardigheden anderzijds, maar het waren politieke actoren, gesteund door pedagogen, die de roep om meer aandacht voor normen en waarden herformuleerden tot behoefte aan burgerschap en burgerschapsvorming tot verplicht onderdeel van het curriculum wisten te maken.

Inleiding

Vrijwel overal ter wereld zijn basisvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen tegenwoordig een voorwaarde voor economisch succes, en een goed-opgeleide bevolking wordt als noodzakelijk beschouwd voor de economische ontwikkeling van elke samenleving. Maar onderwijs is niet alleen belangrijk voor het verwerven van cognitieve vaardigheden. Altijd heeft onderwijs ook andere functies, voor zowel de persoonlijke ontwikkeling van kinderen als de cohesie van de samenleving. Zo leren kinderen op school de deugden, houdingen en gedragsstandaarden die op dat moment maatschappelijk gangbaar zijn of wenselijk worden geacht, en leiden maatschappelijke veranderingen doorgaans ook tot veranderingen in de inhoud van de morele eisen die de school aan kinderen stelt.

In Nederland, zoals trouwens in veel westerse samenlevingen, worden scholen er de laatste jaren van beschuldigd beide functies te verwaarlozen. Scholen zouden zowel aan de morele opvoeding als aan het aanleren van de basisvaardigheden te weinig aandacht hebben besteed en dit zou hebben geleid tot een verlies aan normen en waarden, gebrek aan discipline en te weinig schoolse kennis. Met enig

heimwee wordt teruggekeken op een verleden waarin een meer expliciete morele opvoeding zou zijn samengegaan met beter onderricht in de basisvakken. Deze kritiek heeft geleid tot een sterke druk op scholen om zowel meer aandacht te schenken aan lezen, taal en rekenen als aan hun pedagogische functie. Scholen worden meer en meer afgerekend op het aanleren van schoolse vaardigheden via het publiekelijk tonen van hun resultaten, culminerend in hun scores op de Cito-toets. Maar sinds zij in 2006 wettelijk verplicht werden hun leerlingen op te voeden tot wat is genoemd 'actief burgerschap en sociale integratie' worden scholen ook hierop beoordeeld.

De centrale vraag van dit artikel is wat de maatschappelijke achtergronden zijn geweest van de huidige kritiek op het onderwijs, met name op de tekortschietende morele vorming en hoe die kritiek uiteindelijk vertaald is een curriculumwijziging in de basisschool. In de onderwijssociologie is veel geschreven over de relatie tussen maatschappelijke verhoudingen op macroniveau en de inhoud van het onderwijs. Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw waren de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs en de disciplinerende werking van het onderwijs veel bediscussieerde thema's. In die theorieën werd een bijna automatische doorwerking gepostuleerd van maatschappelijke structuren naar wat er in de klas werd geleerd, en bestond er weinig of geen aandacht voor de manier waarop de actoren in het onderwijsveld zelf een actief aandeel hadden in de vertaling van maatschappelijke veranderingen naar de onderwijspraktijk.

In dit stuk wil ik aantonen dat sociale veranderingen op macroniveau niet rechtstreeks vertaald worden in de onderwijsinhoud van de basisschool, maar dat dit gebeurt door tussenkomst van verschillende actoren, die een eigen definitie van de problemen geven. Aan de hand van een concreet voorbeeld zal ik laten zien hoe deze actoren de publieke zorg om de heersende moraal, voortvloeiend uit recente sociale ontwikkeling, omgewerkt hebben tot de introductie van een nieuw kern-doel in het onderwijs. Meer specifiek luidt de vraagstelling:

- 1) welke maatschappelijk ontwikkelingen hebben aanleiding gegeven tot een hernieuwde roep om morele vorming in het onderwijs?
- 2) welke actoren hebben zich ingezet om morele vorming meer expliciet in het curriculum van de basisschool op te nemen, en wat waren hun motieven hiervoor?
- 3) hoe heeft dit streven ten slotte geresulteerd in burgerschapsvorming als verplichte onderdeel van het lesprogramma van de basisschool?
- 4) hoe hebben basisscholen gereageerd op de nieuwe eisen met betrekking tot morele vorming?

Het stuk berust op een analyse van secundaire literatuur, beleidsstukken, onderzoeksrapporten, presentaties van scholen op internet, en een inhoudsanalyse van enkele specifieke onderwijsmethoden voor de basisschool, die invulling geven aan de door de wet vereiste doelstelling.

Burgerschapsvorming is tot stand gekomen als kritiek op de bestaande morele opvoeding in het basisonderwijs, die te weinig zou aansluiten bij veranderende maatschappelijke verhoudingen. Na een theoretisch paragraaf waarin ik de opvattingen over de relatie tussen maatschappelijke orde en de inhoud van het onderwijs bespreek, zal ik eerst laten zien hoe de morele opvoedingsdoelen en -praktij-

ken van het basisonderwijs sinds het begin van de negentiende eeuw tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw zijn veranderd in samenhang met de maatschappelijke veranderingen in die periode. Vervolgens ga ik in een aantal paragrafen dieper in op recente maatschappelijke ontwikkelingen, de daarmee samenhangende bezorgdheid rond normen en waarden en het antwoord dat hierop volgens verschillende partijen door het onderwijs moet worden gegeven. Achtereenvolgens behandel ik eerst de politieke arena met daaraan gelieerde organen zoals de Onderwijsraad en de Onderwijsinspectie, daarna de scholen en leerkrachten, en tenslotte de ouders. In die paragrafen zal ik laten zien hoe pleidooien tot versterking van de pedagogische opdracht van het onderwijs zijn vertaald in burgerschapsvorming als een wettelijk vastgelegd opvoedingsdoel.

Morele opvoeding in het curriculum: een theoretische benadering

Veel sociologen, historici, pedagogen en onderwijskundigen hebben in de loop van de tijd gewezen op het belang van het formele onderwijs voor de morele opvoeding van kinderen. Durkheims *Moral Education* (1961 [1921]) is voor dat onderzoek een belangrijk beginpunt geweest. Durkheim zag de school als een belangrijk instituut voor waardenoverdracht. Kinderen moesten gevormd worden tot burgers die zich met een collectiviteit konden identificeren. Hiervoor was schoolse discipline een voorwaarde, een discipline die het hele leven op school moest doordringen, kinderen moest leren zich aan regels te binden, zich met een groep te identificeren en de waarden te leren die hen tot goede burgers zouden vormen. Bepaalde vakken, zoals literatuur en geschiedenis, waren volgens hem bij uitstek geschikt voor het bijbrengen van morele waarden.

De vraag waarom bepaalde kennis tot schoolse kennis wordt gemaakt en wat in het curriculum wordt opgenomen, werd in het begin van de jaren zeventig een belangrijke onderwijssociologische kwestie (Young 1971; Bernstein 1971; 1977; Whitty 1977). Daarbij ging het niet alleen om de inhoud van het formele lesprogramma, maar ook om wat het 'verborgen curriculum' werd genoemd, om de morele boodschappen die opgesloten zitten in de organisatie van het hele onderwijsproces en in de regels en routines van de alledaagse onderwijspraktijk (Jackson 1968; Benson & Snyder 1971; Meighan 1981; Giroux & Purpel 1983; Klassen 1988). Onderwijs sociologen zagen het als hun taak die verborgen boodschappen aan het licht te brengen en te analyseren.

In de loop van de jaren zeventig werd deze vraag steeds meer toegespitst op een analyse van de relatie tussen de in het onderwijs aangeleerde kennis, houdingen en waarden en de structuur van de gehele samenleving. Veel van dat werk was geschreven vanuit een neo-marxistisch of sociale-beheersingsperspectief (Foucault 1975) waarin de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid centraal stond. Onderwijs werd in eerste instantie gezien als een middel tot reproductie van de dominante maatschappelijke verhoudingen, i.c. de kapitalistische samenleving. Volgens Bernstein (1971) reflecteerde de onderwijskennis de verdeling van macht en de principes van sociale controle; Althusser (1975) zag het onderwijs als een van de ideologische staatsapparaten dat kinderen uitrust met kennis, vaardig-

heden en ideologische disposities vereist door de gevestigde orde; Bowles & Gintis (1976) spraken over de correspondentie tussen de structurele kenmerken van de samenleving en de sociale verhoudingen binnen de school, waardoor de bestaande klassenstructuur in het bewustzijn wordt opgenomen; Bourdieu & Passeron (1977) concentreerden zich op de culturele reproductie van de maatschappelijke hiërarchie via het onderwijs.

In de onderwijssociologie werden deze reproductietheorieën uitvoerig bediscussieerd en bekritiseerd. Gewezen werd onder meer op de deterministische en mechanistische kanten van de verschillende theorieën die verandering uitsloten, en op het ontbreken van noties over de manier waarop macro-sociale verhoudingen vertaald werden in het curriculum zoals dat in de klas werd uitgevoerd (vgl. voor een overzicht van deze benaderingen en de kritiek daarop Wesselingh 1985; Whitty 1985; Gewirtz & Cribb 2009). Deze kritiek vertaalde zich in empirisch onderzoek naar verschillende aspecten van het formele en het verborgen curriculum bij het overdragen van waarden, normen en interpretatieschema's, zoals de rol van de schoolorganisatie, de leraren, de leerstofinhoud en de interacties in de klas, waaruit bleek dat er niet alleen sprake was van bestendiging maar ook van verandering van bestaande maatschappelijke verhoudingen. Het curriculumonderzoek liet zien hoe niet alleen klassenongelijkheden, maar ook sekseongelijkheden en etnische ongelijkheden in de dagelijks onderwijspraktijk worden geconstrueerd en geconstitueerd door zowel leerkrachten als leerlingen/studenten. Uit de resultaten van deze onderzoeken bleek ook dat in de interacties in de klas niet alleen de dominante maatschappelijke verhoudingen worden gereproduceerd, maar dat deze interacties ook tot verandering in de houding van docenten kunnen leiden, zoals bijvoorbeeld is te zien in multicultureel onderwijs (vgl. voor een overzicht van dit onderzoek Gewirtz & Cribb 2009).

Maar net als reproductietheorieën postuleren ook interactionistische of constructionistische theorieën een verband tussen de dominante maatschappelijke verhoudingen en de praktijken op de werkvloer. En ook in deze theorieën ontbreekt een analyse van de manier waarop deze sociale verhoudingen doorwerken in de onderwijspraktijk. Hierdoor wordt de suggestie gewekt dat er een eenrichtingverkeer bestaat tussen maatschappelijke structuren en het onderwijs en dat maatschappelijke veranderingen eenzijdig gereflecteerd worden in de inhoud van het curriculum en wat in de klas gebeurt. De vraag welke kennis terecht komt in het curriculum en wat en hoe er gedoceerd wordt in de klas kan echter niet direct afgeleid worden uit heersende ideologieën. Het onderwijs is niet een getrouwe afspiegeling van macro-sociale verhoudingen, maar een relatief autonoom systeem met een eigen dynamiek. Het formele en verborgen curriculum dat scholen aanbieden krijgt vorm door het optreden van allerlei actoren die een bemiddelende rol spelen in de vertaling van dominante maatschappelijke ideeën naar de onderwijspraktijk. Het is daarom belangrijk om na te gaan welke partijen betrokken zijn bij het tot stand komen en veranderen van het curriculum, en vanuit welke ideeën, waarden en belangen deze partijen optreden.

In dit stuk zal ik dit laten zien voor een concreet geval, namelijk het opnemen van burgerschapsvorming in de kerndoelen van het basisonderwijs. Daartoe analyseer ik hoe naast de overheid die uiteindelijk het formele curriculum vaststelt, de

onderwijsraad, onderwijsinspectie, verschillende professionele groepen van leerkrachten, pedagogen en onderwijskundigen, en ouders betrokken zijn geweest bij de inhoudelijke vormgeving van de morele opvoeding in de basisschool en de veranderingen daarin sinds de jaren negentig van de vorige eeuw. Maar ik begin met een schets van de ontwikkelingen in de morele opvoeding in het lager onderwijs vanaf het begin van de negentiende eeuw tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw.

Van nationale deugden naar zelfontplooiing

In de loop van de negentiende eeuw kwamen in alle West-Europese landen hervormingen van het onderwijssysteem tot stand in reactie op de grootscheepse maatschappelijke veranderingen, kortweg aangeduid als de Franse en industriële revolutie. Overal kwam een stelsel van algemeen onderwijs voor iedereen van de grond, nam de onderwijsdeelname toe en werd uiteindelijk de leerplicht ingevoerd.

In Nederland was de Onderwijswet van 1806 een belangrijk markeringspunt voor de ontwikkeling van het volksonderwijs. De overgang van een gedecentraliseerde republiek naar een eenheidsstaat aan het einde van de achttiende eeuw had een impuls gegeven tot ideeën over het belang van onderwijs voor de massa van de bevolking. In die plannen speelden leden van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen met hun verlichte denkbeelden een belangrijke rol. De nieuwe nationale regering, gevormd tijdens de Bataafse Republiek, kwam al spoedig met een voorstel voor een stelsel van nationaal onderwijs. Een nationale staat zou gebaat zijn bij de vorming van nationale burgers, en de lagere school werd gezien als een van de instituties waar 'nationale deugden' aangeleerd moesten worden (Boekholt & De Booy 1987; Knippenberg & De Pater 1988; Lenders 1988; De Vries 1993). Dit wil niet zeggen dat religieuze waarden werden ontkend; het uiteindelijke doel van het lager onderwijs werd omschreven als het aanleren van 'Christelijke en maatschappelijke deugden'. Het zijn van een goed burger en een goed christen werd als min of meer identiek beschouwd. Maar het christendom van de openbare school moest een algemeen, niet-dogmatisch christendom zijn, anders dan de orthodox-protestantse of rooms-katholieke doctrines, omdat kinderen van alle klassen, alle denominaties en beide seksen tot gelijke burgers in een nationale staat moesten worden gevormd (Lenders 2003).

Ondanks scherpe tegenstellingen over aard en inhoud van het lager onderwijs tussen allerlei religieuze en maatschappelijke groeperingen kwam er in de loop van de negentiende eeuw een zekere eenheid in het lager onderwijs tot stand, mede doordat de nieuwgevormde onderwijsinspectie met een corps van schoolopzieners ervoor zorgde dat opeenvolgende onderwijswetten in de praktijk werden toegepast. Aan het einde van de negentiende eeuw hadden de lagere scholen een aantal fundamentele kenmerken met elkaar gemeen.

In de eerste plaats was in alle scholen het klassikaal onderwijs ingevoerd. Vóór 1800 zaten kinderen van allerlei leeftijden en verschillende niveaus bij elkaar in een ruimte en kregen individuele instructie. De Onderwijswet van 1806 ver-

plichtte scholen om kinderen te onderwijzen in groepen die min of meer homogeen waren naar leeftijd en niveau. Dit resulteerde uiteindelijk in een systeem van zes klassen, elk in een apart lokaal met een eigen leerkracht. Daarnaast werden de eisen waaraan leerkrachten moesten voldoen formeel vastgesteld, evenals de vakken die onderwezen moesten worden, de lesroosters die scholen moesten volgen en de inrichting van gebouwen en klaslokalen.

Het doel van de openbare school om kinderen tot goede burgers te vormen impliceerde het onderwijzen van nationale en algemene morele deugden. Nationale deugden kregen een plaats in het curriculum toen behalve lezen, schrijven en rekenen ook vaderlandse geschiedenis en aardrijkskunde verplicht werden gesteld en in bijvoorbeeld de leesboekjes, de wandplaten en de zanglessen het Nederlandse landschap, de natuur, het nationale verleden en de nationale helden bezongen werden. De leesboekjes bevatten daarnaast boodschappen van goed gedrag, zoals ordelijkheid, gehoorzaamheid, vroomheid, hulpvaardigheid, vriendelijkheid en barmhartigheid (Bakker 2004).

De volksschool bood evenwel niet alleen verbale lessen in moreel en religieus gedrag, maar dwong deze vormen van gedrag ook af door leerlingen aan de dagelijkse routines van de school te onderwerpen. De waarden en gedragsstandaarden die opgesloten zaten in boeken, liedjes, verhalen en platen werden ook opgenomen in het tijdsregime van de school, in de fysieke kenmerken van het schoolgebouw, het klaslokaal en het schoolmeubilair en in het beoordelingssysteem waaraan kinderen werden onderworpen. Het 'verborgen curriculum' was een constante disciplinerende kracht, die vooral voor kinderen uit de lagere klassen, die niet gewend waren aan zulke vormen van dwang in hun huiselijke omgeving, nieuw was (Foucault 1975; Van Daalen & De Regt 2003).

In de eerste plaats werden kinderen onderworpen aan een strikt tijdsregime. Op school ontwikkelden ze een sterk besef van tijd, net als arbeiders in de negentiende-eeuwse fabrieken. Ze leerden op tijd komen, te laat komen werd bestraft, bijvoorbeeld door na te moeten blijven. De tijd in de klas werd gestructureerd door lesroosters en afgewisseld met korte pauzes. Klassikaal onderwijs betekende dat alle kinderen tegelijkertijd op hetzelfde moment in hetzelfde tempo aan dezelfde taak werkten, zij hadden zich te schikken naar het tempo dat de onderwijzer vaststelde. Toen aan het begin van de twintigste eeuw de leerplicht werd ingevoerd waren ouders die hun kinderen zonder goede reden thuisielden zelfs strafbaar. Zo ging de schoolse tijdsdiscipline voor alle kinderen en hun ouders gelden.

Ook de fysieke kenmerken van de school hadden een sterke disciplinerende werking (vgl. Foucault 1975). Naar school gaan betekende binnen moeten blijven en het lichaam controleren. In de tweede helft van de negentiende eeuw was de 'wetenschap der schoolhygiëne' tot bloei gekomen. Onderwijshervormers hielden zich bezig met de architectuur en het ontwerp van schoolgebouwen die kinderen zouden civiliseren en disciplineren door hun lichamen te reguleren. In deze periode kreeg het klassieke schoolgebouw zijn vorm. De verschillende klaslokalen hadden aan één kant hoge ramen, die ruimschoots licht gaven maar verhinderden dat kinderen afgeleid zouden worden door wat zich buiten afspeelde. Vooraan in de klas hingen het schoolbord en stond de grote leesplank, de muren waren ver-

sierd met platen die historische episoden, didactische scènes en authentiek-hollandse landschappen toonden. Het gebouw straalde uit dat de school een wereld op zichzelf was, waar kinderen in contact kwamen met hogere vormen van cultuur.

De inrichting van de school maakte het mogelijk om de bewegingen van de kinderen op elk moment te observeren. Door de kale gangen konden de kinderen ordelijk, in rijen van twee de school binnenkomen en verlaten. In de klas kon de leerkracht vanaf het podium voorin de klas alle kinderen in één blik overzien om hun gedrag te bekijken. Leerlingen zaten in banken, twee aan twee, meisjes en jongens gescheiden. De banken stonden in rijen met smalle paden ertussen, zodat alle kinderen met hun gezicht naar de leerkracht zaten. Schoolbanken waren zo ontworpen dat ze de lichaamsbeweging van de kinderen maximaal controleerden. Kinderen mochten niet van hun plaats, tenzij de leerkracht toestemming gaf. Ze moesten stil zitten, armen over elkaar, mochten niet omkijken of met elkaar praten. Deze houding werd vaak geoefend als de discipline wat verslaptte. Verplichte gymlessen hadden ook ten doel het lichaam te disciplineren, net als de zangles waar 'zacht en zuiver' zingen werd geoefend (Foucault 1975; Neuvel 1983).

Disciplineren was ook een functie van het evaluatiesysteem. Ten tijde van de introductie van het klassikale onderwijs was een systeem van evaluatie ontwikkeld om kinderen te beoordelen naar individuele prestaties en gedrag. Dat werd eerst gedaan door belonen en straffen, waarbij kinderen systematisch en in het openbaar werden vergeleken met hun klasgenoten in een proces van *naming and shaming*: een rangorde op het bord van goede naar slechte leerlingen, een zitplaats op de voorste of juist op de achterste banken, regelmatige prijzen voor de beste leerlingen. In de loop van de negentiende eeuw werd het systeem van permanente openlijke rangorden wat verzacht, al bleef de voortdurende beoordeling. Kinderen kregen dagelijks cijfers voor hun werk, regelmatige rapporten met cijfers voor de verschillende vakken en voor 'vlijt en gedrag' en jaarlijks viel de beslissing of kinderen overgingen of bleven zitten. Op die manier werden kinderen er voortdurend aan herinnerd waar ze stonden in de prestatiehiërarchie en dat werd beschouwd als een stimulans om hun best te doen en zich goed te gedragen.

Het curriculum dat in de negentiende-eeuwse volksschool gestalte kreeg, was gericht op het aanleren van vaardigheden en deugden die nodig geacht werden in een nationale industrialiserende staat. Naast lezen, schrijven en rekenen moesten kinderen leren zich te oriënteren op de nationale samenleving en zich gedisciplineerd en beschaafd te gedragen. Deze doelstellingen waren wettelijk vastgelegd in het formele curriculum, en werden in de praktijk gebracht in het dagelijkse schoolleven, afdwongen via het tijdsregime, de ruimtelijke indeling van de school en de eisen die onderwijzers aan hun leerlingen stelden.

In de loop van de twintigste eeuw veranderde de onderwijspraktijk van de lagere school. Reeds in de jaren twintig van de vorige eeuw werden op vernieuwingscholen, zoals Montessorischolen, Daltonscholen en Jenaplanscholen nieuwe pedagogische idealen in de praktijk gebracht. Volgens de onderwijsvernieuwers moest het onderwijs nieuwe houdingen en waarden aanleren, zoals onafhankelijkheid, verantwoordelijkheid en zelfontplooiing, en aansluiten bij de individuele

behoefden en mogelijkheden van leerlingen. Deze vernieuwingsidealen pasten in de geleidelijke overgang van een hiërarchische industriële samenleving naar een meer egalitaire post-industriële samenleving, waarin individuele mogelijkheden en verantwoordelijkheden een belangrijker rol gingen spelen. Vernieuwingsonderwijs werd dan ook in eerste instantie toegejuicht en gesteund door ouders uit de hogere middenklassen die van deze maatschappelijke ontwikkeling de voorhoede vormden. Na de Tweede Wereldoorlog nam de welvaart toe, de persoonsgerichte dienstensector breidde zich sterk uit en autonome professionele beroepsgroepen groeiden in aantal en omvang. Hierdoor werden eigenschappen als zelfstandigheid, zelfontplooiing, individuele verantwoordelijkheid en het kunnen maken van eigen keuzes belangrijker, en als onderwijsidealen ook overgenomen in het 'gewone' onderwijs. De drang tot vernieuwing kwam vooral vanuit het onderwijs zelf, van leerkrachten en schoolleiding, van pedagogische centra en met name van de schoolbegeleidingsdiensten die vanaf de tweede helft van de jaren zestig actief werden en via hun praktische adviezen de onderwijspraktijk hervormden (*Op weg* 1980). De overgang van een hiërarchische naar meer egalitaire omgang tussen volwassenen en kinderen, aangeduid als een verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding (De Swaan 1979), die sinds de jaren vijftig en zestig in de gezinsopvoeding waarneembaar was, ging niet aan het onderwijs voorbij. Ook leerkrachten waren hierdoor beïnvloed en wilden op die manier met hun leerlingen omgaan, ook zij leerden in hun opleiding dat individualisering de nieuwe didactische aanpak moest zijn.

De nieuwe pedagogische idealen van zelfontplooiing en autonomie waren op allerlei manieren in de school te zien. Ze kwamen tot uiting in het curriculum, zoals in de leesboekjes, waarin onvoorwaardelijke gehoorzaamheid nu niet meer werd geïdealiseerd en kinderen ook stout mochten zijn. Het idee dat kinderen afgeschermd moesten worden van de buitenwereld verschoof naar de opvatting dat ze voorbereid moesten worden op deelname aan het volwassen leven met alle sociale problemen van dien. De traditionele lessen in lezen, schrijven en rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en kennis van de natuur werden daarom aangevuld met allerlei projecten over vrede en veiligheid, het milieu, roken, drugs- en alcoholgebruik, seksuele voorlichting enzovoort (Bank & Van der Veen 1987), en het aanleren van sociale vaardigheden werd een expliciet doel van het basisonderwijs. Maar meer nog dan in het formele lesprogramma kregen de nieuwe denkbeelden vorm in het verborgen curriculum. Ze weerspiegelden zich in het tijdsregime van de school. Overal werd klassikaal onderwijs in elk geval aangevuld met individuele instructie en instructie in kleine groepjes. In de klas kregen kinderen veel meer de gelegenheid om hun eigen tijd in te delen en in hun eigen tempo te werken en lieten de lesroosters meer ruimte voor zelfwerkzaamheid. Ook in de ruimtelijke ordening kwam meer vrijheid. Het traditionele strenge, donkere, drukkende en gesloten schoolgebouw werd vervangen door open, lichte, vrolijke gebouwen met veel glas, waar kinderen zich beter zouden ontwikkelen en in contact zouden staan met de omgeving. De kritiek op het klassikale systeem en de roep om meer geïndividualiseerd onderwijs vroegen ook om een andere inrichting van het klaslokaal, waarbij de strijd vooral ging over de traditionele tweepersoons bank of losse tafeltjes en stoeltjes, die meer geschikt zijn voor individueel werk en groeps-

werk. Stilzitten werd niet langer als een deugd gezien, in tegendeel, het zou ongezond en zelfs tegennatuurlijk zijn (*Normalisatie* 1959). Tegenwoordig is de ruimtelijke ordening in de klas flexibel. Tafeltjes en stoeltjes kunnen worden verschoven al naar gelang de les, kinderen mogen hun plaats verlaten om iets te vragen, iets op te rapen of naar de WC te gaan, ze mogen met hun medeleerlingen praten, en zonder toezicht op de gang of in de hal alleen of in een groepje iets zitten doen. Veel minder dan tevoren zijn leerlingen onderworpen aan de allesziende blik van de onderwijzer. Leerkrachten kunnen niet langer de hele klas in een oogopslag overzien en niet controleren wat elke leerling op een bepaald moment doet. In overeenstemming met de meer recente pedagogische ideeën werd ook het evaluatieproces meer geïndividualiseerd en werden kinderen meer op hun eigen niveau beoordeeld dan volgens gemiddelde standaarden van de gehele groep. Bovendien werden de beoordelingscriteria verfijnd en uitgebreid van hoofdzakelijk cognitieve vaardigheden naar andere vaardigheden zoals belangstelling, zelfstandigheid, samenwerking, creativiteit en sociaal en emotioneel functioneren. De hiërarchie in 'goede' en 'slechte' leerlingen werd daardoor minder eenduidig en minder expliciet aan kinderen meegedeeld. Al deze veranderingen voltrokken zich geleidelijk, niet altijd volgens de wens van met name leerkrachten die hun traditionele gezagspositie ondermijnd zagen en niet op alle scholen in dezelfde mate. Maar geen enkele basisschool werkt nog op de manier die aan het begin van de twintigste eeuw normaal was (vgl. Ahlers 1990).

In de afgelopen twee eeuwen zijn de waarden die de basisschool uitdraagt dus aanzienlijk veranderd. In de negentiende en eerste decennia van de twintigste eeuw werd algemeen lager onderwijs voor iedereen gezien als een noodzaak om goede burgers te vormen die in een moderne industriële samenleving konden functioneren. Basisvaardigheden, morele waarden, burgerschapswaarden en beschaafd gedrag waren de belangrijkste ingrediënten van het lager onderwijs, die zowel expliciet als impliciet werden aangeleerd en afgedwongen. De twintigste-eeuwse veranderingen in de richting van een meer welvarende, minder hiërarchische post-industriële samenleving kwamen het klaslokaal binnen door nieuwe waarden en omgangsvormen in de praktijk te brengen. Zelfstandigheid, zelfwerkzaamheid en zelfontplooiing werden de nieuwe kernwaarden. Deze kwamen tot uitdrukking in meer egalitaire gezagsverhoudingen, het stimuleren van motivatie van binnenuit en individualiserende lesmethoden.

Deze veranderingen waren geen teken van een verzwakking van het 'pedagogisch regime'. Integendeel. In de eerste plaats is de vrijheid die kinderen krijgen, nog altijd beperkt. Kinderen verblijven langer dan ooit tevoren in een onderwijsomgeving. Het curriculum bepaalt nog altijd welke vakken moeten worden onderwezen en welke taken in een dag of een week moeten worden afgerond, de schooltijden staan vast, te laat komen is nog altijd strikt verboden, en de bewegingsvrijheid in de klas blijft beperkt. En hoewel kinderen tijdens hun onderwijs carrière meer op hun eigen niveau mogen werken, worden ze tegelijkertijd beoordeeld volgens in voortgangstoetsen vastgelegde prestatiecriteria. Kinderen blijven weliswaar minder vaak zitten, maar aan het einde van de basisschool moeten ze een test afleggen die hun eigen cognitieve prestaties vergelijkt met het landelijke

gemiddelde. En de resultaten van die test spelen vervolgens een belangrijke rol bij de selectie naar welk type voortgezet onderwijs de kinderen worden verwezen.

In de tweede plaats is de druk van het pedagogisch regime weliswaar minder openlijk, maar niet minder doordringend geworden. Kinderen moeten aan regels voldoen die minder duidelijk van buitenaf worden opgelegd, maar wel moeten worden nageleefd. Het omgaan met de vrijheid die hun is toegestaan, doet een groot beroep op cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden. Opvoeding tot autonomie, zelfstandigheid, zelfwerkzaamheid en zelfontplooiing, de opvoedingsidealen die vanaf de jaren zestig dominant werden, veronderstelt dat kinderen zich leren te bewegen binnen grenzen die vaak onzichtbaar en onuitgesproken, maar niettemin dwingend zijn.

De veranderingen in de morele boodschappen die de basisschool uitdraagt, en waaraan onderwijsvernieuwers, schoolleiders en onderwijzers, pedagogen en didactici een aandeel hadden, werden geformaliseerd bij het instellen van de basisschool waarbij de lagere school en de kleuterschool tot één schoolsoort samengevoegd werden. In de Wet op het Basisonderwijs die in 1985 in werking trad, werd gesteld dat het onderwijs zich moest richten op emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit en op het verwerven van noodzakelijke kennis en sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Uit het verplichte schoolwerkplan moest duidelijk worden dat individualisering en differentiëring werden nagestreefd (Van Gelder 1986), al bleven scholen grote vrijheid houden in de manier waarop deze doelen zouden moeten worden bereikt.

In de volgende paragrafen zal ik laten zien hoe meer recente maatschappelijke veranderingen sinds die tijd hebben geleid tot aanpassingen van de onderwijsinhoud, niet als een automatische doorwerking van macroverhoudingen in de dagelijkse onderwijspraktijk, maar als het resultaat van het optreden van verschillende actoren, die hun definitie van de problemen aannemelijk wisten te maken en in beleid om te zetten. Aan de orde komen achtereenvolgens actoren in de politieke arena, scholen en leerkrachten, en ouders.

Burgerschap in het curriculum: de politieke arena

De jaren negentig van de vorige eeuw lieten een nieuwe golf zien van publieke bezorgdheid over het verval van normen en waarden (WRR 2003; Van den Brink 2004; SCP 2004). In 1998 was bijvoorbeeld meer dan 70 procent van een steekproef uit de bevolking het eens met de uitspraak dat de opvattingen over zeden en gedrag in ons land steeds meer achteruit gaan, een enorme toename sinds 1970, toen slechts 40 procent deze mening was toegedaan (SCP 2004: 24). In de media werd in dit verband gewezen op allerlei vormen van afkeurenswaardig gedrag: van rijden door rood licht tot criminaliteit, van hondenpoep tot toenevend egoïsme. Toegespitst op jongeren ging het om een gebrek aan fatsoen en goede manieren, spijbelen en schooluitval, drank- en drugsgebruik, vandalisme en geweld.

Het idee dat er sprake was van een neergang van normen en waarden hing samen met veel bediscussieerde maatschappelijke veranderingen, kortweg aangeduid

met begrippen als toenemende individualisering en secularisering, verdergaande informalisering van omgangsvormen en toenemende pluriformiteit van de bevolking. Individuen zouden steeds meer hun eigen wensen volgen en ieder hun eigen gedragsstandaarden vaststellen in plaats van vast te houden aan religieuze leerstellingen of gemeenschappelijke waarden. De minder hiërarchische relaties in de gehele maatschappij zouden hebben geleid tot losse omgangsvormen, afwijzen van gezagsrelaties en een weigering zich te houden aan de normen en waarden die door autoriteitsfiguren worden gesteld. Een van de belangrijkste aspecten van de probleemdefinitie was echter de toenemende diversiteit van de bevolking, veroorzaakt door de toestroom van met name Turkse en Marokkaanse immigranten. Immigratie zou de voormalige overeenstemming over het normatieve kader hebben verbroken en normen, waarden en gedragvormen hebben geïntroduceerd die tegengesteld zijn aan 'Nederlandse' waarden. Gebrek aan participatie aan de Nederlandse samenleving, conflicten tussen de meerderheidsgroep en minderheidsgroepen, en probleemgedrag van jonge immigranten werden gezien als problemen die om nieuwe oplossingen vroegen (vgl. Scheffer 2000).

Met het aan de orde stellen van normverval veranderde ook het discours over het onderwijs. Zowel het primair als voortgezet onderwijs kwam onder vuur te liggen. Scholen zouden hun pedagogische taak om kinderen morele waarden bij te brengen hebben verwaarloosd, terwijl zij hier nu juist een belangrijke taak hadden. De publieke onrust over tekortschietende opvoeding in scholen stimuleerde verschillende actoren om zich in te zetten voor morele opvoeding als onderdeel van het curriculum.

In eerste instantie was het de minister van onderwijs J.M.M. Ritzen die zich de maatschappelijke zorg over normverval aantrok. Begin jaren negentig probeerde hij wat hij noemde 'de pedagogische opdracht' van het onderwijs op de agenda te plaatsen; hij nodigde de betrokken partijen uit het onderwijsveld uit om gezamenlijk actie te ondernemen om die opdracht te realiseren (Ritzen 1992). Veel effect had deze oproep niet. Vier jaar later stelde de parlementaire Vaste Commissie voor Onderwijs aan de minister de vraag of het mogelijk was een opsomming te geven van de fundamentele normen en waarden die elke school tot haar pedagogische opdracht diende te rekenen. De minister antwoordde dat in de grondwet een aantal waarden besloten liggen, en somde vervolgens een hele serie waarden op, die overigens niet uit de grondwet voortvloeiden, zoals het geweten volgen, keuzen kunnen maken, betrouwbaarheid, eerlijkheid, rechtvaardigheid, hulpvaardigheid, geduld, respect, verantwoordelijkheid, zelfdiscipline en burgerschap (gecit. Onderwijsraad 2003: 57).

Inmiddels was de discussie over waardenoverdracht in het onderwijs overgenomen door pedagogen en onderwijskundigen. Zij lieten een veelheid van publicaties het licht zien onder de noemer 'de pedagogische opdracht van de school' (vgl. Veugelers 1993; Veugelers & De Kat 1998; 2000; Vedder & Veugelers 1999; Veugelers et al. 2007). Ten eerste ging het om de vraag waar het bij morele opvoeding om moest gaan. Sommigen benadrukten karaktervorming, dat wil zeggen om het aanleren van specifieke waarden zoals respect, verantwoordelijkheidsgevoel, eerlijkheid en rechtvaardigheid, anderen noemden de bekwaamheid tot het maken van morele keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid voor die keuzes als

voornaamste doel (vgl. voor een discussie over de verschillende standpunten Schuitema 2008). Maar geleidelijk verschoof de aandacht in de pedagogische literatuur van persoonlijkheidsvorming naar burgerschapsvorming. Kinderen zouden opgevoed moeten worden tot actieve burgers die bereid en in staat zijn te participeren in een multiculturele samenleving, die in staat zijn tot democratisch gedrag en bereid zijn zich in te zetten voor het algemeen belang (De Winter 2000). Daarvoor is nodig dat leerlingen kritisch leren denken, kunnen reflecteren op eigen handelen, beschikken over oplossend vermogen en zich kunnen inleven in anderen. Die nadruk op burgerschap was een internationaal verschijnsel; ook in andere landen staat 'civic education' weer in het brandpunt van de belangstelling (vgl. bijvoorbeeld Brint 2003; Banks 2004; McNaughten et al. 2008; Oser & Veugelers 2008). De overeenstemming over morele opvoeding als burgerschapsvorming leidde vervolgens tot de didactische vraag hoe die in de onderwijspraktijk gerealiseerd moest worden. Moeten burgerschapswaarden bijvoorbeeld vooral in vakken als geschiedenis en maatschappijleer aan bod komen of juist opgenomen worden in alle vakken van het curriculum? En hoe kunnen didactisch werkvormen zoals groepswerk, groepsdiscussies en dialoog worden ingezet om de doeleinden te bereiken? (vgl. Schuitema 2008; Radstake 2009; Van Oers et al. 2009).

Die wending naar burgerschapsvorming via het onderwijs kwam vervolgens ook weer in het politieke veld terecht. Op een in 2001 ingediende motie van de Partij van de Arbeid waarin aandacht voor burgerschap werd bepleit, antwoordde de toenmalige minister van onderwijs dat hij zou nagaan of dit zou kunnen worden gestimuleerd en ondersteund. De WRR wijdde in 2003 nog een uitgebreid rapport aan normen en waarden, getiteld *Waarden, normen en de last van het gedrag* waarin het woord burgerschap nauwelijks voorkwam, en dat trouwens nog zeer terughoudend was in het toekennen van nieuwe verantwoordelijkheden aan het onderwijs vanwege het gevaar van 'overvraging'. Maar in datzelfde jaar kwam de Onderwijsraad met een rapport getiteld *Samen Leren Leven* (2002) waarin als antwoord op 'tanend burgerschap' burgerschapsvorming werd aanbevolen. En een jaar later presenteerde de Onderwijsraad haar advies met de titel *Onderwijs en burgerschap* (2003). Hierin werd op basis van gesprekken met mensen uit het onderwijs, scholen, schoolbesturen, lokale bestuurders, wetenschappers en andere gezaghebbende auteurs geconcludeerd dat het dringend nodig was burgerschapsvorming in het onderwijs op te nemen. De Onderwijsraad beargumenteerde dit door erop te wijzen dat 'het in acht nemen van basale gedragsregels minder vanzelfsprekend was geworden' en 'de vroegere situatie waarin een minimum aan gemeenschappelijkheid kon worden verondersteld niet langer gold' (p. 15). De verklaring hiervoor zocht zij in een veranderende bevolkingssamenstelling, individualisering, secularisering en culturele verscheidenheid.

Deze verklaring wees erop dat het pleidooi voor intensivering van de pedagogische taak van de school onderdeel was geworden van het debat over het gebrek aan integratie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving. Een van de uitgangspunten van de Wet op het Basisonderwijs was dat leerlingen 'opgroeien in een multiculturele samenleving' (Ahlers 1990). Op school was dit vooral geconcretiseerd in aandacht voor de leerachterstanden van 'anderstaligen'.

Maar nu ging de discussie over waarden en normen. De roep om burgerschapsvorming was ook een antwoord op het achterblijven van integratie. Zo moest burgerschapsvorming leiden tot het ontwikkelen van waarden die zouden bijdragen aan tolerantie van diversiteit, tot het bevorderen van het samenleven van verschillende etnische groepen, en niet in de laatste plaats tot participatie in de Nederlandse samenleving.

Een onderwerp dat in dit verband uitvoerig werd bediscussieerd, ook in de media, was de vermeende verwaarlozing van het vak geschiedenis in het onderwijs. Het onderwijzen van vaderlandse geschiedenis werd gezien als een manier om alle leerlingen in een gemeenschappelijke cultuur te integreren, een gemeenschappelijke identiteit te creëren en migrantenkinderen te binden aan de historisch gefundeerde waarden van hun nieuwe vaderland. De minister van OCW vroeg de Commissie De Rooy advies hoe het geschiedenisonderwijs te hervormen. In het in 2001 verschenen het rapport *Verleden, heden, toekomst* werd een nieuwe tijdvakindeling van de vaderlandse geschiedenis voorgesteld, die in de nieuwste kerndoelen (kerndoel 52) voor het basisonderwijs is opgenomen. In 2005 pleitte de Onderwijsraad in *De stand van educatief Nederland* voor een canon van de vaderlandse geschiedenis, en in datzelfde jaar kreeg een commissie van historici, onder voorzitterschap van Van Oostrom opdracht zo'n canon te ontwikkelen. In de aanbiedingsbrief stond de taakopdracht van de commissie vermeld. Daarin werd de verwachting uitgesproken 'als de jongeren in Nederland de kennis van ten minste de kern van de canon delen, dit burgerschap en integratie ten goede zal komen' (Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon 2005: 2). De commissie publiceerde in 2006 de gevraagde 'canon van de vaderlandse geschiedenis': een reeks historische gebeurtenissen, figuren en plaatsen die alle kinderen zou moeten leren in de loop van hun onderwijs carrière, vanaf de basisschool tot het einde van het voortgezet onderwijs. Deze canon kwam, hoewel niet expliciet, terecht in de kerndoelen van de basisschool in de formulering dat leerlingen moeten leren over de belangrijke personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis (kerndoel 54).

Een canon van de vaderlandse geschiedenis werd echter niet voldoende gevonden voor het creëren van een gemeenschappelijk waardensysteem. Het advies van de Onderwijsraad uit 2003 diende als basis voor een wetsvoorstel om burgerschapsvorming wettelijk verplicht te stellen in het curriculum van zowel de basisschool als het voortgezet onderwijs. In 2006 werd de wet van kracht die eiste van het onderwijs "om actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen", verder geëxpliciteerd als het bevorderen van deelname van alle burgers van elke culturele achtergrond aan de maatschappij en haar instituties, sociale participatie en kennis van en bekendheid met de Nederlandse cultuur (Wet op het Primair Onderwijs 2006; Veugelers 2006). Hoe deze doeleinden moesten worden bereikt, werd niet aangegeven. Scholen werden vrijgelaten om zelf een interpretatie te geven van wat actief burgerschap is, zelf te bepalen wat te onderwijzen en op welke manier. Deze interpretatievrijheid is nauw verbonden met een van de belangrijkste kenmerken van het Nederlandse onderwijssysteem, namelijk de vrijheid van onderwijs. Dit betekent onder meer dat scholen die opgericht zijn op religieuze en levensbeschouwelijke basis volledig door de overheid worden gefinancierd, maar

dat de overheid zich niet mag bemoeien met de morele en religieuze waarden die door de scholen worden onderwezen, tenminste wanneer die niet ingaan tegen bepaalde basisstandaarden. De overheid mocht dus niet bepalen welke burgerschapswaarden zouden moeten worden aangeleerd, omdat dat een vorm van 'staatspedagogiek' zou betekenen (Bronneman-Helmers 2008). Scholen zelf konden ervoor kiezen om bijvoorbeeld meer aandacht te geven aan manieren, omgangsvormen en fatsoenlijk gedrag, aan sociale vaardigheden, aan politieke vorming, aan godsdienstige doctrines of aan grondwettelijke rechten.

De wet verplicht scholen echter niet alleen tot aandacht voor 'actief burgerschap' maar ook voor 'sociale integratie'. De roep om burgerschapsvorming kwam immers mede voort uit de problemen van massa-immigratie en de moeilijkheid immigranten uit niet-westerse samenlevingen te integreren in de Nederlandse maatschappij. Kinderen moeten leren om samen te leven met mensen met een verschillende achtergrond en met verschillende waarden, en normen en waarden aanleren die als essentieel voor de Nederlandse samenleving worden aangemerkt, zoals democratie, religieuze en politieke tolerantie, gelijkheid tussen mannen en vrouwen en acceptatie van homoseksualiteit. Deze eisen zijn opgenomen in de kerndoelen van zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs.

Het is de Onderwijsinspectie die erop toeziet dat scholen zich aan deze kerndoelen houden en daaraan een goede invulling geven. In de publicatie *Toezicht op Burgerschap en Integratie* (2006) kondigt de Inspectie aan hoe zij dat toezicht zal gaan uitoefenen. In dit document geeft zij ook een eigen reden voor dit nieuwe onderdeel van het curriculum. Ze meent dat 'de betrokkenheid is verminderd', 'plichten en rechten op de achtergrond zijn geraakt' en 'sommige ouder/verzorger en kinderen niet gewend zijn aan burgerschapsinstituten en gebruiken van onze samenleving' (p.4). Hoewel niet expliciet gezegd wordt hier bedoeld op immigranten uit niet-westerse samenlevingen. Hoe belangrijk integratie door de Inspectie wordt gevonden bleek in 2009 toen een islamitische basisschool herhaaldelijk negatief werd beoordeeld en gekort op haar financiën omdat het onderwijs niet gericht was op sociale integratie, maar integendeel 'strijdig was met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat (www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsinhoud/burgerschapensocialeintegratie).

Burgerschapsvorming in de klas

De bezorgdheid om normverval en de kritiek op het onderwijs hiertegen te weinig te doen, liet de basisscholen niet onberoerd. Zoals we hebben gezien waren de aard en inhoud van de waarden die scholen aan hun leerlingen probeerden over te dragen in de naoorlogse periode veranderd. Van het aanleren van een concrete, nauw omschreven morele code zoals orde, discipline, gehoorzaamheid en eerlijkheid was de morele opvoeding verschoven naar minder als zodanig herkende waarden, door de pedagoog Frank Furedi 'behaviour management' genoemd (Furedi 2009). Sociale en emotionele competenties, samenwerking, hulpvaardigheid, onafhankelijkheid, een kritische houding en het maken van eigen keuzen werden nu gezien als basisvaardigheden die in de basisschool moeten worden

aangeleerd. Uit de historische schets bleek dat deze vaardigheden werden geïnstitutionaliseerd in de kerndoelen van het onderwijs, in de dagelijkse routines op school, de inrichting van de klas en de relaties tussen leerkrachten en leerlingen. Deze verschuiving weerspiegelde sociale veranderingen in de richting van een post-industriële consumptiemaatschappij die een premie stelt op persoonlijke flexibiliteit, empathie, relationele vaardigheid en zelf-regulering.

Aan het eind van de vorige eeuw stuitte deze ontwikkeling echter op forse kritiek van tweeërlei aard. In de eerste plaats werd deze focus op de gepersonaliseerde en geïndividualiseerde gedragsregulering gezien als ongelimiteerde vrijheid en daarmee als een oorzaak van het normverval dat zich uitte in egoïsme, onverschilligheid, onbeschoftheid, geweld en criminaliteit. Daarnaast zou de aandacht voor persoonlijkheidsontwikkeling en zelfontplooiing ertoe hebben bijgedragen dat de primaire taak van de basisschool, namelijk om kinderen goed te leren lezen, schrijven en rekenen, wordt verwaarloosd. Deze kritiek werd het meest duidelijk en krachtig verwoord door de organisatie Beter Onderwijs Nederland (BON), opgericht in 2006 als een vereniging van betrokkenen, zoals ouders, leerkrachten en andere onderwijsprofessionals die een offensief begon voor een herwaardering van de schoolse vaardigheden.

Beide vormen van kritiek, te weinig morele vorming en te weinig cognitieve vaardigheden, kwamen samen in een pleidooi voor meer structuur in het onderwijs op de basisschool. De school zou kinderen minder vrijheid moeten geven, onderwerpen aan duidelijke regels en morele gedragsstandaarden, leren hard te werken; en 'goed' onderwijs zou belangrijker moeten zijn dan 'leuk' onderwijs. De niet-autoritaire, kindgerichte socialisatiepatronen gericht op zelfregulering en zelfontplooiing - dominant in gezinnen - werden nu als te vrijblijvend gezien en nadelig voor alle kinderen. In de eerste plaats veronderstelt deze pedagogische aanpak een niveau van zelfbeheersing dat veel kinderen - met name kinderen die gewend zijn aan autoritaire gezinsrelaties zoals allochtone kinderen - nog niet hebben geïnternaliseerd (Pels 2000). Daarom zou zo'n opvoeding bij hen tot ordeloos en onhandelbaar gedrag leiden. Maar ook voor kinderen die van huis uit gewend zijn aan een onderhandelingshuishouding zou zo'n vrijblijvend opvoedingsregime verkeerd uitpakken door de mogelijke gevoelens van onzekerheid en onveiligheid, en het risico dat kinderen de greep op hun eigen gedrag verliezen en bandeloos dan wel depressief worden (Brinkgreve 2010). Daarom werden scholen opgeroepen duidelijker gedragsregels op te stellen.

Scholen probeerden aan beide vormen van kritiek tegemoet te komen en te schipperen tussen deze verschillende eisen (vgl. Bronneman-Helmerts 1999). Enerzijds door meer aandacht te geven aan de basisvaardigheden, deze vaker te toetsen en sneller actie te ondernemen als kinderen niet presteren volgens objectieve maatstaven. Vrijwel alle basisscholen maken tegenwoordig gebruik van een of ander leerlingvolgstelsel waarin wordt bijgehouden hoe kinderen presteren, en grijpen in als het gewenste niveau niet wordt gehaald. Scholen worden daartoe ook gedwongen. De Onderwijsinspectie beoordeelt scholen hierop, zoals zij ook op hun prestaties, zoals hun Cito-scores, worden beoordeeld. En ook ouders kijken meer en meer naar deze prestaties (De Regt 2004).

Daarnaast zijn scholen, geconfronteerd met de kritiek zowel in de media als van ouders dat zij te weinig optreden tegen ongewenst gedrag, ook daarop een antwoord gaan zoeken. In de eerste plaats zijn scholen hun regels op schoolniveau en op klasniveau het afgelopen decennium explicieter en openlijker gaan formuleren. Lijstjes met regels worden gepubliceerd in de schoolbrochures en hangen bijvoorbeeld in de klas. Deze regels krijgen doorgaans de vorm van 'wij doen dit ...' en 'wij doen niet dat ...'. Behalve regels over op tijd komen, rustig zijn in de gang en op de trap, zijn het regels als 'we gooien onze rommel in de prullenbak', 'we gaan zorgvuldig met onze spullen om', 'we luisteren als anderen praten', 'we respecteren elkaar', 'we lossen onze problemen op met onze mond, niet met onze vuisten', 'we zijn aardig voor elkaar', 'we helpen elkaar indien mogelijk', 'we vloeken niet', 'we schelden niet', 'we pesten niet', 'we bedreigen elkaar niet', 'we sluiten elkaar niet buiten', 'we roddelen niet', enz. enz.. Vaak worden deze regels opgesteld in samenspraak tussen leerkrachten en leerlingen om de kinderen aan deze regels te binden en om hen te leren zich aan democratisch vastgestelde regels te houden. Leerkrachten handhaven die regels meer nauwgezet, zowel systematisch in de gehele school door bijvoorbeeld actief beleid tegen te laat komen en verplichte aandacht in de les voor pestgedrag, als in de dagelijkse interacties in de klas.

Uit zowel de inhoud van deze regels als uit de formulering ervan in termen van 'wij doen en wij doen niet' blijkt evenwel eerder een voortzetting dan een verandering van de waarden die in school worden aangeleerd. Waarden als respect voor anderen, tolerantie van verschillen, fatsoen, beschaafde omgangsvormen en aandacht voor het gemeenschappelijk belang vragen om het aanleren van zelfcontrole. Wel zijn scholen sterker dan voorheen geneigd deze regels expliciet te stellen en af te dwingen. Zij merken dat het naleven ervan niet eenvoudig is, maar de internalisering van sterke en flexibele vormen van zelfcontrole vereist. Zo'n emotiehuishouding is niet snel en gemakkelijk aan te leren, zeker niet als kinderen hiermee thuis niet zijn opgevoed, en daarom zijn steeds meer scholen hieraan systematisch aandacht gaan besteden.

De introductie van burgerschapsvorming in het curriculum sluit weliswaar bij deze onderwijspraktijk aan, maar voor scholen was deze verplichting weer een extra taak. De bedoeling van de wet was niet om een nieuw schoolvak te creëren, maar om actief burgerschap te integreren in verschillende bestaande vakken. Spoedig werd echter duidelijk dat scholen geneigd waren om reeds bestaande onderwijspraktijken nu onder dit kopje te scharen, zoals delen van de geschiedenisles, sociale vaardigheidslessen, religieuze rituelen, projecten om samenwerking te leren en klassengesprekken over diversiteit, integratie en discriminatie. Projecten tegen pesten, een bezoek aan de gemeenteraad, lessen in omgangsvormen, klassengesprekken over allerlei sociale problemen, regelmatige schoonmaakacties rond de school, bezoeken aan verzorgingshuizen om daar zelfgemaakte cadeautjes te brengen met kerstmis, de adoptie van oorlogsmonumenten enzovoorts, al deze activiteiten - die al veel langer werden gedaan - werden nu gebruikt om tegemoet te komen aan de eis van burgerschapsvorming (Bas 2008). De Onderwijsinspectie was niet tevreden over deze invulling. Ze eiste dat er werkplan zou komen waarin precies werd aangegeven hoe burgerschapsvorming in het curriculum gestalte zou krijgen. Op papier slaagden scholen er nog wel in een consistent plan te formule-

ren, maar de Inspectie klaagde dat burgerschapsonderwijs in de praktijk vaak willekeurig en hapsnap vorm kreeg. Sinds 2008 ziet de Inspectie streng toe of scholen wel voldoen aan het kerndoel actief burgerschap en sociale integratie (www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsinhoud/burgerschapsociale-integratie) en verbindt daaraan, zoals uit het voorbeeld van de islamitische school bleek, ook consequenties.

Voor scholen is het daarom belangrijk geworden een systematisch leerplan op te stellen met een eigen lesmethode die alle docenten in opeenvolgende leerjaren kunnen gebruiken. Verschillende, vaak al bestaande lesmethoden, gericht op de training van sociale en emotionele vaardigheden, van vreedzame conflictoplossing en het voorkomen van pesten worden door scholen gebruikt om aan de eisen van burgerschapsvorming te voldoen. Voorbeelden van dergelijke methoden zijn *De vreedzame school*, *Leefstijl* en *Kanjertraining*. Deze methoden bestaan uit een programma van trainingen voor docententeams, tussentijdse coaching en begeleiding van docenten, lessenseries voor alle groepen en regelmatige toetsen om na te gaan of de doelstellingen zijn bereikt. Thema's die systematisch vanaf de eerste tot de achtste groep in de lessen worden aangeboden in de vorm van verhaaltjes, discussies, groepswerkjes, rollenspelen, oefeningen, werkbladen en dergelijke betreffen bijvoorbeeld het herkennen en omgaan met emoties: wanneer ben je vrolijk, wanneer boos, waarvan word je vrolijk of boos, hoe herken je de emoties van anderen en wat kan je daaraan doen; hoe kan je je eigen wensen en behoeftes uiten en verwoorden op een niet-bedreigende manier. Een ander thema is 'wie ben ik?': jezelf leren kennen, zelfvertrouwen krijgen, jezelf belangrijk vinden, positieve bevestiging, respect en vertrouwen geven en krijgen. Een heel belangrijk aandachtspunt is het leren oplossen van conflicten zonder geweld: door overleg, naar elkaar luisteren, een eigen mening geven zonder anderen te kwetsen, compromissen sluiten, samenwerken, groepsdruk weerstaan. Bovengenoemde methoden zijn in de eerste plaats gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, die de basis legt voor een democratische houding, respect voor verschillen en conflictoplossend vermogen, en worden bijvoorbeeld aangevuld met het instellen van een leerlingenraad via verkiezingen per klas met verschillende lijsten met eigen programmapunten. Deze lessen moeten ertoe bijdragen dat kinderen kennis, houdingen en vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn om als democratische burgers mee te doen aan de samenleving. Door leerlingen bewust te maken van hun eigen gedrag, verantwoordelijk te maken voor de sfeer op school en een stem te geven in de school moet de school een oefenplaats worden voor actief burgerschap.

Toch schuilt er een ambivalentie in de lijst van eisen die aan de basisschool worden gesteld (vgl. Bronneman-Helmers 1999; Bulterman-Bos 2008). De roep om meer cognitieve vakken, minder vrijheid, meer gezag en duidelijker regels botst met de voortdurende roep om het aanleren van meer geïnternaliseerde gedragsregulering, nu in de vorm van burgerschapsopvoeding. Kinderen moeten leren hun eigen impulsen en emoties te kennen en te beheersen, zich in te leven in en om te gaan met anderen, zij moeten leren te onderhandelen en zich te schikken, eigenschappen die van vitaal belang zijn om te kunnen functioneren in de huidige

maatschappij. En dit vraagt een intensieve training die veel tijd en aandacht kost, tijd en aandacht die niet aan schoolse vakken kan worden besteed.

Ouders en waardenonderwijs

Het pleidooi voor hernieuwing van de pedagogische taak van de school in de jaren negentig van de vorige eeuw kwam hoofdzakelijk vanuit overheidsinstanties, pedagogen, onderwijskundigen en bezorgde commentatoren in de publieke ruimte. Ouders met kinderen op de basisschool waren niet de actoren die in dit opzicht voor verandering pleitten. Over het algemeen waren zij niet ontevreden met wat de basisschool op dit gebied deed. Integendeel. In een survey-onderzoek in 1992 (Herweijer & Vogels 2004) onder ouders over de kwaliteit van het onderwijs en de gewenste taakverdeling tussen school en gezin bleek een meerderheid van de ouders zelfs nogal wantrouwend te staan tegenover de pedagogische taak van de school; hetzelfde bleek in het jaar 2000 (Herweijer & Vogels 2004). Ouders vonden dat zijzelf en niet de school de eerstverantwoordelijken waren voor de morele opvoeding van hun kinderen. De uitspraak dat leerkrachten vooral opvoeders moesten zijn ontmoette veel weerstand. Bijna tachtig procent van de ondervraagden meende dat het aanleren van goede manieren en een gezonde levensstijl vooral hun eigen taak was, en dat de school daarvoor hoogstens medeverantwoordelijk was. Ongeveer zestig procent dacht dat van seksuele opvoeding en de vorming van een levensvisie, en zelfs lang niet iedereen vond het aanleren van consideratie met anderen, tolerantie en hulpvaardigheid een belangrijke taak van de school. De hoge percentages ouders die zeiden dat opvoeding in normen en waarden in de eerste plaats hun eigen verantwoordelijkheid is, corresponderen met het grondwettelijke recht van ouders om een school te kiezen in overeenstemming met hun eigen religieuze of levensbeschouwelijke achtergrond. Zij willen ervan uit kunnen gaan dat de waarden die zijzelf belangrijk vinden ook op school worden gehanteerd.

Gevraagd wat zij het belangrijkste vonden in het basisonderwijs kozen ouders in de eerste plaats voor kindgerichte waarden. Het 'welzijn' van de kinderen kwam op nummer één. Het kind zou gelukkig moeten zijn op school, en daarom moest de school een veilige omgeving bieden. Ouders eisten dan ook streng optreden tegen pesten. Ook het bevorderen van onafhankelijkheid en de nadruk op het individuele kind werden toegejuicht. Dit laat zien dat ouders in grote lijnen tevreden waren met de ontwikkelingen in de pedagogische aanpak van de basisschool met zijn nadruk op individualisering, onafhankelijkheid, samenwerking en zelfontplooiing. Maar ouders vonden ook 'orde en discipline' belangrijk. Zo was er veel steun voor uitspraken dat leerkrachten duidelijke regels moesten hanteren, aandacht moesten geven aan goed gedrag en dat kinderen hun leerkracht moesten gehoorzamen. Het idee dat kinderen stil moesten zijn in de klas en alleen naar de leerkracht moesten luisteren werd daarentegen ruimschoots afgewezen.

Nog in het jaar 2000 stonden leerprestaties niet hoog op de ouderlijke agenda (Herweijer & Vogels 2004). Hoge cijfers en het streven om kinderen tot een zo

hoog mogelijk niveau te brengen werden als minder belangrijk gezien dan welbevinden en zelfontplooiing.

Maar in de jaren daarna is de kritiek op het gebrek aan kennis en cognitieve vaardigheden in het publieke debat losgebarsten. Pleidooien voor meer nadruk op academische vaardigheden en minder op zelfontplooiing weerspiegelen zich in veranderende opvattingen bij ouders over wat de basisschool moet aanleren. In een recent onderzoek onder ouders met een of meer kinderen in het primair en secundair zei ongeveer veertig procent niet tevreden te zijn met het basisonderwijs; meer dan vijftig procent was ontevreden met het voortgezet onderwijs (Elzinga 2009). Ouders herhaalden de klachten die ook in de media waren geuit. Ze zeiden dat de school te weinig aandacht geeft aan de basisvaardigheden zoals spellen, grammatica en cijferen en überhaupt aan 'feitenkennis'. Bovendien vonden ze dat de school de kinderen niet stimuleert om zo goed mogelijk te presteren. Ouders zijn er diep van doordrongen geraakt dat de resultaten van de Cito-toets aan het einde van de basisschool van groot belang is voor de vervolgopleiding en eisen dat leerkrachten ervoor zorgen dat hun kinderen zo hoog mogelijk scoren (vgl. De Regt 2004). Het belang dat ouders in 2000 aan orde en discipline zeiden te hechten, werd nu geformuleerd als klacht dat orde, discipline, gezag en respect voor leerkrachten verminderd zijn en dat leraren strikter zouden moeten zijn, meer gehoorzaamheid zouden moeten afdwingen en bijvoorbeeld niet bij hun voornaam genoemd moesten worden. Een meerderheid van ouders vond zelfs dat het schrijven van strafregels weer ingevoerd zou moeten worden.

Toch is het de vraag of ouders van basisschoolleerlingen het eens zijn met de afwijzing door Beter Onderwijs Nederland van schoolactiviteiten die niet primair op schoolse kennis zijn gericht, en de opvoedende taak van het onderwijs alleen wil zien in de context van 'primair vakinhoudelijke en algemene vorming' (www.beteronderwijsnederland.nl). In het onderzoek uit 2009 verwelkomden ouders namelijk ook de toegenomen aandacht voor leer- en gedragsproblemen, voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, voor eigen initiatief en voor niveauverschillen tussen kinderen. En in het algemeen vonden de ouders de moderne onderwijsmethoden veel leuker dan die in hun eigen tijd, en dat was een positief punt.

Uit dit alles blijkt dat ouders ambivalent zijn over wat de basisschool moet doen. Enerzijds vinden ze dat de verantwoordelijkheid voor morele opvoeding vooral bij henzelf ligt, maar aan de andere kant juichen ze het toe dat scholen hun kinderen socialiseren in de moderne waarden. Ze vragen om meer discipline en meer schoolse vaardigheden, maar waarderen ook persoonlijke ontwikkeling, het aanleren van onafhankelijkheid en een steunende en zorgzame omgeving waarin kinderen zich op hun gemak voelen en zich individueel kunnen ontplooiën. Ouders hebben zich niet bemoeid met het invoeren van verplichte burgerschapsvorming, maar als dit leidt tot aandacht voor zelfstandigheid, eigen initiatief en de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen zullen zij dit toejuichen.

Conclusie

In de loop van de afgelopen twee eeuwen zijn kinderen onderworpen aan een steeds dwingender onderwijsregime. De basisschool is het begin noch het einde hiervan: kinderopvangarrangementen gaan hieraan vooraf en voortgezet en hoger onderwijs volgen. Behalve het aanleren van basisvaardigheden en meer gespecialiseerde kennis heeft formeel onderwijs ook altijd als doel om de waarden over te dragen die gangbaar zijn in een bepaalde samenleving, variërend van nationale deugden, orde, discipline en gehoorzaamheid tot zelfstandigheid en zelfontplooiing, flexibiliteit, zelfreflectie, en sociale en emotionele empathie.

In dit artikel heb ik laten zien dat er een samenhang bestaat tussen maatschappelijke ontwikkelingen en de inhoud van het onderwijs, maar ook dat sociale veranderingen niet automatisch worden gereflecteerd in wat er in de klas gebeurt. De recente kritiek op scholen dat zij de morele ontwikkeling van de leerlingen zouden hebben verwaarloosd, kwam voort uit het idee dat maatschappelijke veranderingen, zoals verdergaande individualisering, egalisering van sociale verhoudingen, informalisering, en toenemende heterogeniteit en etnische verscheidenheid tot allerlei ongewenst gedrag hadden geleid. In het publieke debat werd de eis gesteld dat het onderwijs moest bijdragen om aan deze kwalen een eind te maken. De morele verontrusting onder de bevolking over allerlei vormen van normverval werd uiteindelijk geherformuleerd en vertaald in het curriculum als 'actief burgerschap en integratie'. Dit was het resultaat van het optreden van verschillende actoren die zich opwierpen om de pedagogische opdracht van de school opnieuw vorm te geven. Het idee om 'burgerschap' als nieuw kerndoel toe te voegen aan de reeds bestaande kerndoelen kwam niet van scholen, leerkrachten of ouders. Het was het politieke veld, bestaande uit het ministerie van onderwijs, onderwijsspecialisten in de Tweede Kamer, aan de overheid gelieerde organen zoals de Onderwijsraad, de Onderwijsinspectie en door de overheid benoemde commissies, die hiervoor pleitten. Zij baseerden zich daarbij mede op ideeën van pedagogen en onderwijskundigen die een verschuiving van 'normen en waarden' naar 'burgerschap' lieten zien. Voor basisscholen was burgerschapsvorming aanvankelijk geen issue. Zij waren in de praktijk geconfronteerd met allerlei disciplineproblemen, en zochten daarvoor een antwoord in duidelijker en strakker regels, meer aandacht voor beschaafde omgangsvormen, versterking van sociale en emotionele vaardigheden en meer gemeenschapsactiviteiten. Ouders klonnen evenmin op de barricade voor burgerschapsvorming; zij voelden zich sterker aangesproken door het pleidooi voor meer schoolse vaardigheden dan door klachten over een gemis aan burgerschap. Maar scholen, leerkrachten noch ouders hebben zich uiteindelijk verzet tegen het nieuw kerndoel. In de eerste plaats ligt de inhoud van burgerschapsvorming niet vast, zodat scholen en docenten daaraan een invulling kunnen geven overeenkomstig hun eigen filosofie, en in de tweede plaats zijn ouders vrij een school te kiezen die aansluit bij hun eigen overtuiging. Beide partijen hebben zich dan ook geruisloos neergelegd bij opname van burgerschapsvorming in het curriculum.

Uit deze analyse is duidelijk geworden dat het voor onderwijssociologen van belang is om na te gaan hoe formele veranderingen in het curriculum tot stand

komen, en wat daarmee vervolgens in de dagelijkse onderwijspraktijk gebeurt. Maatschappelijke veranderingen worden niet automatische en eenzijdig vertaald in het curriculum, zoals de reproductie- en disciplinerings-theorieën vaak impliceren. Dit gebeurt alleen wanneer gezaghebbende actoren zich daarvoor inzetten. Maar deze actoren geven aan de door hen geconstateerde maatschappelijke eisen een eigen invulling. Dit blijkt in dit artikel bijvoorbeeld uit de herformulering door de politieke actoren van 'normen en waarden' tot 'burgerschap' in het formele curriculum, en uit het feit dat scholen deze nieuwe eis hebben uitgewerkt als aandacht voor strakkere regels enerzijds, voor meer sociale en emotionele vorming anderzijds.

Deze interpretatie van burgerschapsvorming laat zien dat scholen voortbouwen op de praktijk die vanaf de naoorlogse jaren is ingezet: de vorming van eigenschappen, karakterkenmerken en gedragsstandaarden die consistent leken met de eisen die in een post-industriële samenleving, zoals zelfkennis en zelf-reflectie, een flexibele omgang met eigen emoties, sociale en relationele vaardigheden, onafhankelijkheid en kritisch vermogen. Morele opvoeding als '*behaviour management*' werd door scholen omarmd en ook door ouders gesteund. In de recente multi-etnische samenleving zijn daar nieuwe eigenschappen en vaardigheden bijgekomen, zoals tolerantie, respect voor verschillen van mening, geloof, seksuele voorkeur en levensstijl, een democratische houding en een gevoel van verbondenheid met de eigen samenleving. Op welke manier deze waarden en gedragsstandaarden kunnen worden ontwikkeld, is een vraag waarop scholen een antwoord moeten zoeken. Duidelijk is dat deze waarden en gedragsstandaarden een hoge mate van zelfcontrole eisen, en dat het leren hiervan een lang en moeizaam proces van oefenen vraagt. Dat geldt voor alle kinderen, maar in versterkte mate voor kinderen die uit gezinnen komen met meer hiërarchische gezagsrelaties en meer autoritaire omgangsvormen, waar nog minder sprake is van een onderhandelingshouding die ouders en kinderen leert zich te beperken zonder duidelijke regels van buiten. Het is om die reden te begrijpen dat pogingen tot het aanleren van meer zelfcontrole samengaan met het geven van meer expliciete regels en duidelijker gezagsrelaties.

Concluderend kan worden gesteld dat scholen vanaf hun ontstaan een rol hebben gespeeld bij de morele opvoeding, zowel in het formele als in het verborgen curriculum. De inhoud van die waarden is veranderd met de veranderende maatschappelijke verhoudingen. De huidige kritiek op het verwaarlozen van de pedagogische taak van het onderwijs en de pogingen de gewenste waarden weer duidelijker te formuleren, zijn een reactie op recente maatschappelijke tendensen. Naast de reeds genoemde veranderingen nam ook de concurrentie om onderwijskwalificaties toe, zowel tussen bevolkingsgroepen als op internationaal niveau, waardoor het belang van onderwijsprestaties groter is geworden. Scholen moeten optreden in een zeer gecompliceerd veld waarin vele, soms tegenstrijdige eisen worden gesteld. Maar zowel de grote verscheidenheid van leerlingen als de roep om meer schoolse vaardigheden dwingt scholen tot meer aandacht voor disciplineren, tot strakkere regulering en een zekere inperking van de vrijheid van kinderen. Dit wil echter niet zeggen dat van kinderen minder zelfsturing wordt geëist. In tegendeel. Van de basisschool wordt gevraagd om meer zelfcontrole aan te leren, door

het bieden van structuur en een duidelijke orde, via expliciete regels, maar met het doel om de leerlingen op te voeden tot autonome, zelfreflecterende en zelfsturende persoonlijkheden.

Literatuur

- Ahlers, J., 1994, *De basisschool*. Twello: Van Tricht.
- Althusser, L., 1971, Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser, *Lenin and philosophy, and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Bakker, N., 2004, Tot deugd en vreugd. Kinderliteratuur en de opvoedingsidealen van de negentiende eeuw. In: N. Bakker et al. *Tot burgerschap en deugd*. Hilversum: Verloren, pp. 49-68.
- Bank, M. & A. van der Veen, 1987, *Landelijk onderzoek bureau Burke-Inter/View*. In: J.J. Kuyk (red.), *Basisvorming in de basisschool*. Tiburg: Zwijsen
- Banks, J.A., 2004, *Diversity and citizenship education: a global perspective*. San Francisco: Jossey Brass.
- Bas, J. de, 2008, *Burgerschapsvorming. Jong gedaan, oud geleerd. Visies en instrumenten*. Baarn: Bekadidact.
- Bernstein, B., 1971, *Class, codes and control I*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B., 1977, *Class, codes and control III*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. de Booy, 1987, *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen: Van Gorcum
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, 1977 [1971], *Reproduction in education, society and culture*, Londen : Sage.
- Brink, G. van den, 2004, *Schets van een beschavingsoffensief*. Amsterdam: AUP.
- Brinkgreve, C., 2010, *Onzekere ouders*. Amsterdam: SWP.
- Brint, S., 2003, Multiculturalism as an element in the socialization practices of American primary schools. In: J.C.C. Rupp & W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 137-158.
- Bronneman-Helmers, 1999, *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: SCP.
- Bronneman-Helmers, R. & E. Zeijl, 2008, Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: *Betrekkelijk betrokken*. Den Haag: SCP, pp. 173-205.
- Bulterman-Bos, J., 2008, Het onbehagen tussen scholen en instanties die van alles van scholen verwachten. In: Oers, B. van, Y. Leemans & M. Volman (red.), *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling: een bijdrage aan de pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum, pp. 116-124.
- Commissie Ontwikkeling Nederlandse canon, 2005, *Historische canon van Nederland*. Den Haag.
- Daalen, R. van & A. de Regt, 2003, Twintigste-eeuwse veranderingen in schoolse disciplineren: Ruimte, tijd en beoordeling. In: J.C.C. Rupp & W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 159-190.
- Durkheim, E., 1961 [1922], *Moral education. A study in the theory and application of the sociology of education*. New York etc: The Free Press.
- Elias, N., *The civilizing process*. Oxford: Blackwell 1994 [1939].
- Elzinga, A., 2009, Ouders hebben het gehad met school. In *J/M*, 13/9, pp. 21-28.
- Foucault, M., 1975, *Discipline and punish. The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin
- Furedi, F., 2009, *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: Vossiuspers.

- Gelder, H. van, 1986, Het overheidsbeleid. In: H.Vrijenhoef (red.), *De basisschool in werking*. 's-Gravenhage: SVO, pp. 15-25.
- Gewirtz, S. & A. Cribb, 2009, *Understanding education*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. & D. Purpel (eds.), 1983, *The hidden curriculum and moral education*. Greensboro: McCutchin.
- Herweijer, L. & R. Vogels, 2004, *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Klaassen, C.A.C., 1988, Het verborgen curriculum. In: *Pedagogische studiën*, 65, pp. 329-343.
- Klaassen, C.A.C. & H. Leeferink, 1998, *Partners in opvoeding*
- Knippenberg H. & B. de Pater, 1988, *De eenwording van Nederland*. Nijmegen: SUN.
- Lenders, J., 1988, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming 1780-1850*. Nijmegen: SUN.
- Lenders, J., 2003, De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19^{de} eeuw: tussen verlichting en romantiek. In: J.C.C. Rupp & W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 59-108.
- Lenders, J., 2006, Van kind tot burger. Lager onderwijs en de vorming tot burgerschap in de negentiende eeuw. In: N. Bakker et al. *Tot burgerschap en deugd*. Hilversum: Verloren, pp. 11-34.
- McNaughton, G. et al. (eds.), 2008, *Young children as active citizens. Principles, policies and pedagogies*. Cambridge: Newcastle.
- Meighan, R. (ed.), 1981, *A sociology of educating*. Londen etc.: Holt, Reinhart and Winston.
- Neuvel, K., 1983, Schoolbanken, gymnastiek en klassikaal onderwijs in de tweede helft van de negentiende eeuw. *Sociologische Tijdschrift*, 10, pp. 478-506.
- Normalisatie van schoolmeubilair*, 1959, Rotterdam: Bouwcentrum.
- Oers, B. van, Y. Leemans & M. Volman (red.), 2009, *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling: een bijdrage aan de pedagogische kwaliteit in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Onderwijsinspectie, 2006, *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Den Haag.
- Onderwijsraad, 2002, *Samen leren, samen leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad, 2003, *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag.
- Onderwijsraad, 2005, *De stand van educatief Nederland*. Den Haag.
- Oser, F.K. & W. Veugelers, 2008, *Getting involved. Global citizen development and sources of moral values*. Rotterdam/Taipeh: Sens Publishers.
- Pels, T., 2000, *Opvoeden en integratie. Een vergelijkende studie naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.
- Radstake, H., 2009, *Teaching in diversity*. Universiteit van Amsterdam: dissertatie.
- Regt, A. de, 2004, Welkom in de ratrace. Over de dwang van de citotoets. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 31,3, pp. 297-320.
- Ritzen, J.M.M., 1992, *De pedagogische opdracht van het onderwijs, een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Sociaal en Cultureel Planbureau, 2004, *De moraal in de publieke ruimte*. Den Haag: SCP.
- Scheffer, P., 2000, Het multiculturele drama, *NRC-Handelsblad*, 29 januari.
- Schuitema, J.A., 2008, *Talking about values: a dialogic approach to citizen education as an integral part of history classes*. Amsterdam: UvA (dissertatie).
- Swaan, A. de, 1979, *Uitgaansbeperkingen en uitgaansangst. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Snyder, B.R., 1971, *The hidden curriculum*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- Veugelers, W., *Pedagogische opdracht en arbeid*. Amsterdam: Thesis Publishers
- Veugelers, W. & E. de Kat, 1998, *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

- Veugelers, W. & E. de Kat, 2000, *De pedagogische opdracht van het studiehuis*. Amsterdam: ILO.
- Veugelers, W., 2006, Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming. In : *Pedagogische Studiën*, 83, pp. 155-166.
- Veugelers W. et al. (red.), 2007, De pedagogische functie van het onderwijs op klasse- en schoolniveau. Special issue van *Pedagogische Studiën*, 84/2.
- Vries, G. de, 1993, *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Wesselingh, A.A., 1985, *Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975-1985*. Nijmegen: ITS.
- Whitty, G., 1977, *School knowledge and social control*. Milton Keynes: OUP.
- Whitty, G., 1985, *Sociology and school knowledge*. London: Methuen.
- Winter, M. de, 2000, *Beter maatschappelijk opvoeden: hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Utrecht: UU (oratie).
- Wouters, C., 1990, *Van minnen en sterven. Informalisering van omgangsvormen rond seks en dood*. Amsterdam: Bert Bakker.
- WRR, 2003, *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: AUP.
- Young, M.F.D. (ed.), 1973, *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Londen: Collier-MacMillan.