

Beroepstrots als bron voor burgerschap: Burgerschapsvorming in het vmbo

*Yvonne Leeman (Universiteit voor Humanistiek/Hogeschool Windesheim)
en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam)*

URN:NBN:NL:UI:10-1-100761

Samenvatting

Dit artikel doet verslag van een beschrijvend onderzoek naar de burgerschapsdoelen die leraren in de beroepsgerichte vakken in de bovenbouw van het vmbo in hun lessen nastreven en de wijze waarop ze aan die doelen werken. Vijftien vakleraren, werkzaam in diverse sectoren werden geïnterviewd. De leraren zeggen weinig bezig te zijn met burgerschap als thema en doel. Tegelijkertijd besteden ze wel aandacht aan maatschappelijk verantwoord handelen en aan zelfkennis, vaardigheden en houdingen die te maken hebben met de relatie van de leerling tot anderen en de samenleving. In de context van het leren in levensechte beroepscontexten werken ze onder meer aan samenwerken, een goede werk- en beroepshouding en, met name in het geval van het technisch onderwijs, gezamenlijke zorg voor en reflectie op de kwaliteit van het werk. In de discussie gaan we in op de mogelijkheden voor een, in vergelijking tot algemene vormen van onderwijs, relatief eigen karakter van burgerschapsvorming in het vmbo en leggen een relatie met Sennetts visie op vakmanschap als burgerschap.

Inleiding

Het voorbereiden van jongeren op het sociale, culturele, politieke en economische leven is van oudsher een taak van het onderwijs. Recent worden in Nederland en verschillende andere Europese landen, sociale doelen explicieter dan voorheen, onder de noemer 'burgerschapsvorming' nagestreefd (Eurydice, 2005; Ministerie van OCenW, 2004). In Nederland geldt sinds 2006 de verplichting om burgerschapsvorming in het curriculum op te nemen. Het staat scholen vrij daar vorm en inhoud aan te geven.

■ Correspondentieadres: y.leeman@uvh.nl

De betekenis van burgerschap en de invulling van burgerschapsvorming is omstreden en niet vastomlijnd (Haste, 2004; Jansen, Chioncel, & Dekkers, 2006; Johnson & Morris, 2010; Osler, 2011; Pike, 2007; Westheimer & Kahne, 2004). Burgerschapsvorming kan bovendien zowel een plaats in het curriculum krijgen als vak(onderdeel) of project als op geïntegreerde wijze worden vormgegeven. In het laatste geval is het een onderdeel van de schoolcultuur, en krijgt het zijn uitdrukking in de sociale omgang, in mogelijkheden tot participatie en medezeggenschap, en in de wijze waarop met leerlingen aan vakinhouden wordt gewerkt. Die burgerschapsvorming is niet zichtbaar in de lessentabel. De Inspectie constateerde recent dat scholen in het voortgezet onderwijs er nog niet goed in slagen handen en voeten te geven aan burgerschapsvorming (Dijkstra, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2014). We zullen laten zien hoe leraren in het vmbo in hun reguliere praktijk aan burgerschapsdoelen werken, zonder dat ze dat persé burgerschapsvorming noemen.

We doen hier verslag van een beschrijvend onderzoek naar de sociale doelen die leraren in de beroepsgerichte vakken in de bovenbouw van het vmbo in hun lessen nastreven en de wijze waarop ze aan die doelen werken. De oriëntatie op de wereld van arbeid en beroep is een belangrijke taak voor het beroepsonderwijs. Er wordt geleerd via stages in de beroepspraktijk en in toenemende mate in gesimuleerde beroepscontexten. We verwachten dat burgerschapsthema's en -situaties zich daar als vanzelfsprekend aandienen, en vragen ons af in hoeverre en op welke wijze dit door leraren in de beroepsgerichte vakken herkend en aangegrepen wordt.

Theoretisch kader

Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling

Onderwijsdoelen voor burgerschapsvorming zijn vaak nogal verheven geformuleerd en blijven door hun abstractie verwijderd van het leven van leerlingen. Volgens Biesta, Lawy en Kelly (2009) staat burgerschapsvorming meestal los van de burgerschapservaringen van jonge mensen en wordt burgerschap geconceptualiseerd als iets wat weinig te maken heeft met hun dagelijks leven. Haste (2004) situeert dit type burgerschapsvorming in een 'knowledge' model. Zij stelt er een 'praxis' model tegenover, waarin actieve participatie van jonge mensen in sociale verbanden zoals de school, aangrijpingspunt is voor de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en vertrouwen in het eigen vermogen deel te nemen aan verschillende vormen van samenleven en voor de ontwikkeling van een identiteit als deelnemer. Ten Dam en Volman (2007) pleiten er op basis van een literatuurstudie voor om naar burgerschap als taak voor het onderwijs te kijken in termen van de sociale situaties die zich in het dagelijks leven van jongeren voordoen. De volgende 'sociale taken' kunnen dan representatief worden geacht voor de burgerschapspraktijken van jongeren: democratisch handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, maatschappelijk-

ke verantwoord handelen. Om deze taken adequaat te vervullen zijn kennis, vaardigheden, houdingen en reflectie nodig (Ten Dam, Geijsel, Reumerman, & Ledoux, 2010).

Burgerschapsvorming varieert zowel in doelen als in het maatschappelijk bereik dat wordt beoogd. Zo zijn het politieke (democratie in de zin van een politiek systeem) en het interpersoonlijke bereik (democratie als een manier van met elkaar omgaan) te onderscheiden. In de benadering van burgerschapsvorming die wij voor dit onderzoek hanteren, wordt leerlingen, naast feitelijke kennis en oefening met participatie, de mogelijkheid geboden om verschillende manieren van deelname aan het samenleven te onderzoeken en te reflecteren op hun persoonlijke deelname aan de samenleving.

Burgerschapsvorming op deze wijze ingevuld is verbonden met identiteitsontwikkeling; burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling zijn in feite twee kanten van dezelfde medaille (Bron & Van Vliet, 2009; Haste, 2004; Ten Dam & Volman, 2007). Burgerschapsvorming betreft namelijk het ontwikkelen en telkens herzien van het verhaal van de jongere over zichzelf en de plek die hij of zij in de samenleving wil en kan innemen, en het zich rekenschap geven van zijn of haar handelen in het verlengde van dat verhaal (Haste, 2004). Uitgangspunt voor deze ontwikkeling is het participeren in relevante en voor de jongere motiverende sociale taken. Cruciale hulpmiddelen bij deze ontwikkeling zijn kennis, zelfkennis, reflectieve vaardigheden en een bewuste omgang met morele waarden (zie ook Wardekker, 2004).

Voor de ontwikkeling van een persoonlijke burgerschapsidentiteit is betekenisvol onderwijs waarin gebruik wordt gemaakt van de burgerschapservaringen van jongeren cruciaal (Biesta et al., 2009). Het kan daarbij gaan om burgerschapservaringen buiten school, maar ook in het sociale leven op school. In de vernieuwde bovenbouw van het vmbo wordt gebruik gemaakt van levensechte werkcontexten. De ervaringen die leerlingen daarin opdoen raken bijna per definitie aan burgerschapsthema's. In concrete (eventueel gesimuleerde) werksituaties kan de focus immers niet uitsluitend liggen op het verwerven van kennis en technisch-instrumentele vaardigheden, maar komen ook het omgaan met klanten/cliënten, collega's en leidinggevendenden, de maatschappelijke context waarin het desbetreffende werk wordt verricht en de manier waarop de leerling zich daar zelf toe wil verhouden, in beeld. Het is interessant om na te gaan of en hoe leraren bij het leren en lesgeven in levensechte werkcontexten situaties herkennen, creëren en benutten, die zich lenen voor burgerschapsvorming.

Variaties in burgerschapsvorming

In de literatuur worden op theoretische gronden en empirisch onderzoek diverse burgerschapstypen en, daarmee samenhangend, vormen van burgerschapsvorming onderscheiden (Johnson & Morris, 2010; Leenders, Veugelers, & De Kat, 2008; Westheimer, 2008; Westheimer & Kahne, 2004). Zo onderscheiden Westheimer en Kahne (2004) vorming voor persoonlijk verantwoordelijk burgerschap, participierend burgerschap en voor burgerschap dat op sociale recht-

vaardigheid is gericht. Het eerste type burger richt zich met name op zijn eigen gedrag. Een participerende burger neemt actief deel aan sociale activiteiten voor buurt of stad. Het type burger dat op sociale rechtvaardigheid is gericht combineert dit met een kritische reflectie op maatschappelijke ongelijkheid, processen van in- en uitsluiting van groepen mensen en op vraagstukken van duurzaamheid. Op basis van empirisch onderzoek laten zij zien dat voor het nastreven van elk type burgerschapsdoel een meest geschikte aanpak bestaat. Ze concluderen onder meer dat het deelnemen aan buitenschoolse burgerschapsactiviteiten een goede voorbereiding is op participerend burgerschap maar niet automatisch leidt tot de vorming van kritische burgers die vanuit een visie op sociale rechtvaardigheid denken en handelen. Zij stellen dat voor de ontwikkeling van burgers van dat laatste type een combinatie van kennisverwerving, leren denken vanuit meer perspectieven, dialoog en reflectie belangrijk is.

Veugelers (2007) vond in het Nederlandse onderwijs drie vormen van burgerschapsvorming die hij typeerde als aanpassingsgericht, individualiserend en kritisch-democratisch. In elk type worden andere accenten gelegd voor wat betreft doelen en pedagogisch-didactische praktijken. Het aanpassingsgerichte type burgerschapsvorming benadrukt de ontwikkeling van sociale waarden door overdracht en gedragsregulatie. Bij het individualiserende type ligt het accent op het bevorderen van individuele verantwoordelijkheid en autonoom denken; hier wordt bijvoorbeeld leren kiezen benadrukt. Het kritisch-democratische type is gericht op de ontwikkeling van zowel autonomie als sociale betrokkenheid; de pedagogisch-didactische praktijken die daarbij passen zijn samenwerkend leren en oefenen met kritisch denken met behulp van onderzoek en dialoog.

Solomon, Watson en Battistich (2001) vonden in een reviewstudie positieve effecten van een geïntegreerde vorm van burgerschapsvorming. Later liet de reviewstudie van Geboers, Geijsel, Admiraal en Ten Dam (2013) zien dat gunstige opbrengsten samenhangen met aandacht voor burgerschap in het formele curriculum, in de vorm van projecten en cursussen. Daarbij ging het om integratie in vakken en vakinhouden, maar ook om integratie in aspecten van het sociale leven op school, zoals besluitvormingsprocessen, en omgang met en zorg voor elkaar. Het belang van een open klassenklimaat voor burgerschapsvorming komt meermaals uit onderzoek naar voren (bijv. Geboers et al., 2013; Isac, Maslowski, & Van der Werf, 2011; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). Voor democratisch burgerschap gaat het dan met name om discussie en dialoog.

Burgerschapsvorming in het vmbo

In 2012 constateerde de Inspectie dat basis- en kaderberoepsgerichte afdelingen in het vmbo voldoende aandacht, bijvoorbeeld met specifieke maatschappelijke projecten, aan burgerschap schenken. Slechts bij 63 procent van de onderzochte afdelingen is het een gestructureerd onderdeel van het kwaliteitsbeleid (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Het is opvallend dat integratie van burgerschapsvorming met het vakonderwijs niet genoemd wordt. Taken als arbeids- en beroepsoriëntatie en het leren in levensechte beroepscontexten bieden goede mogelijkheden voor die integratie. Het doel van arbeidsoriëntatie is leerlingen te laten ervaren wat werken in een bedrijf of instelling inhoudt, bij beroepsoriëntatie gaat het om kennismaken met de beroepssector en de daar vereiste kennis, vaardigheden en houding, en verkennen van welk soort beroep bij de leerling past.

In de bovenbouw van steeds meer vmbo-afdelingen wordt gestreefd naar zo levensecht mogelijk leren in echte en gesimuleerde praktijksituaties, waarin leerlingen ervaringen opdoen met de wereld van arbeid en beroep. De achtergrond daarvan is enerzijds de gedachte dat deze werkwijze integratie van beroepstheorie, beroepspraktijk en algemene vakken mogelijk maakt, en anderzijds dat leren in levensechte beroepscontexten voor leerlingen motiverend is (Boersma, Ten Dam, Volman, & Wardekker, 2010; Haste, 2004). Wij veronderstellen dat in levensechte beroepscontexten zich min of meer vanzelfsprekend situaties zullen voordoen, die betrekking hebben op de vier sociale taken (democratisch handelen, omgaan met verschillen, omgaan met conflicten en maatschappelijk verantwoord handelen), en die zich lenen om met leerlingen na te denken over wat voor werknemer en beroepsbeoefenaar zij in sociaal opzicht kunnen en willen zijn. We verwachten dat het type burgerschapsituaties waarmee leerlingen worden geconfronteerd, verschilt tussen de sectoren. Het omgaan met ouderen tijdens een stage in een verzorgingstehuis roept andere sociaal-maatschappelijke vragen en dilemma's op dan het functioneren in een stageplaats in de bouw.

Leenders et al. (2008) vonden in een survey over de visie van leraren op burgerschap en de doelen die ze in dat kader nastreven, naast verschillen tussen leraren die samenhangen met leeftijd en vak, een verschil naar schooltype. Een groot deel van de leraren in het vmbo benadrukte een combinatie van sociale betrokkenheid en discipline, terwijl leraren in het havo/vwo meer het accent legden op kritisch denken en autonomie. Zij brengen dit in verband met de typische kenmerken van academische vorming en beroepsgericht onderwijs en stellen dat in het beroepsonderwijs met een accent op morele vorming, in de zin van morele disciplineren, aan burgerschapsvorming wordt gewerkt. Er is dus reden om alert te zijn op een specifieke invulling van burgerschapsvorming in het vmbo. Ten Dam en Volman (2003) lieten zien dat werken aan sociale competentie, een aan burgerschapsvorming verwant onderwerp, in het vmbo een andere invulling krijgt dan in het havo/vwo. Zij onderzochten tien projecten in het voortgezet onderwijs gericht op de ontwikkeling van sociale competenties en constateerden dat in het havo/vwo de doelstellingen van die projecten gericht waren op het bevorderen van zelfstandig en kritisch vormgeven aan je leven ('levenskunst'), terwijl de projecten in het vmbo erop gericht waren leerlingen een 'reddingsvest' te bieden: het ontwikkelen van basale sociale vaardigheden die nodig zijn om het in de samenleving te redden.

Een 'one-size-fits-all' model van de participerende burger is onwenselijk, want dit houdt geen rekening met de verschillen in de ervaringen van jongeren

en hun manieren van participeren (Wood, 2013). Het lijkt ons echter onwenselijk om onderscheid te maken in basale en geavanceerde burgerschapsdoelen voor verschillende groepen leerlingen.

Deze studie

Om een beeld te krijgen van de mate waarin en de wijze waarop leraren in de beroepsgerichte vakken in het vmbo, in hun lessen gericht zijn op burgerschapsdoelen interviewden we vijftien leraren uit verschillende sectoren. We waren in het bijzonder geïnteresseerd in de doelen en aanpak van leraren die met hun leerlingen werken in levensechte leeromgevingen, hetgeen in het vmbo meer en meer gebeurt; we veronderstellen dat zich daar relatief veel gelegenheden voordoen om 'burgerschapservaringen' op te doen en dus geïntegreerd te werken aan burgerschapsvorming. We omschreven burgerschapsvorming als de ontwikkeling van het denken van de leerling over de plek die hij of zij in relatie tot anderen en de samenleving wil en kan innemen en het handelen in het verlengde daarvan. De algemene vraagstelling luidde: *'Welke burgerschapsdoelen streven leraren in de beroepsgerichte vakken in het vmbo na voor hun leerlingen en welke aanpak hanteren ze daarbij?'*

De dataverzameling en -analyse heeft plaatsgevonden aan de hand van de volgende deelvragen:

1. In welke mate zijn leraren in de beroepsgerichte vakken in het vmbo gericht op burgerschapsvorming?
2. Welke typen burgerschapsdoelen streven leraren na?
3. Welke aanpak hanteren de leraren bij het werken aan burgerschapsdoelen?

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd een beschrijvend onderzoek verricht. We interviewden vijftien leraren die in de bovenbouw van het vmbo lesgeven in de beroepsgerichte vakken over de mate waarin en de manier waarop ze in de context van deze vakken aandacht besteden aan burgerschap. De interviews werden steeds vooraf gegaan door een lesbezoek.

Respondenten

De respondenten werden geworven op vier scholen met een vmbo-afdeling in een regio buiten de randstad. We zochten scholen waar in levensechte contexten geïntegreerd gewerkt wordt aan theoretische en praktische onderdelen. Daarnaast was een voorwaarde dat alle drie de sectoren (Techniek, Zorg en Welzijn, Handel en administratie) binnen de school aanwezig waren. Het streven was deelname aan het onderzoek op elke school van minimaal een leraar per sector. Op twee scholen hadden meer leraren per sector belangstelling voor

deelname. Dit resulteerde in een onderzoeksgroep van vijftien leraren. Tabel 1 geeft weer hoe deze waren verdeeld over scholen en sectoren.

Tabel 1 Respondenten: verdeling over scholen en sectoren

	School A (N=5)	School B (N=4)	School C (N=3)	School D (N=3)	Totaal
Techniek	T1 (Bouw) T2 (Metaal)	T3 (Elektro) T4 (Bouw)	T5	T6	6
Zorg en welzijn	Z1	Z2	Z3	Z4 (Groen, recreatie en sport)	4
Handel en administratie	H1 (Handel en verkoop) H2 (Administratie)	H3	H4 (Administratie)	H5 (Welzijn, informatietechnologie en economie)	5

Alle leraren geven les op het niveau vmbo-kader en/of vmbo-gemengde leerweg. De meesten combineren hun lessen met het mentoraat van de vierde klas. Ze variëren in hun jaren onderwijservaring. De leraren Zorg/welzijn zijn allen vrouw, behalve de leraar Groen, recreatie en sport. De leraren Techniek en Handel/administratie zijn allen man, behalve de leraar Welzijn, informatietechnologie en economie.

Instrumenten

In het interview vroegen we leraren eerst naar hun doelen en aanpak op het gebied van arbeidsoriëntatie, omdat we verwachtten dat zo impliciete en/of expliciete burgerschapsdoelen naar voren zouden komen (Wat doet u in uw lessen aan arbeidsoriëntatie? Wat wilt u met arbeids- en beroepsoriëntatie bereiken?). Ook vroegen we of leraren tevreden waren over het werken in een levensechte context en waarom wel/niet, omdat we zo op het spoor hoopten te komen van wat leraren belangrijk vinden bij het werken aan arbeidsoriëntatie. Daarna vroegen we gericht naar aandacht voor burgerschap, zonder dat we dit begrip vooraf definieerden (Werkt u aan burgerschapsvorming in uw lessen? Zo ja, hoe? Welke aanknopingspunten ziet u voor burgerschapsvorming in uw lessen?). Van het lesbezoek werd een verslag gemaakt in termen van leraar- en leerlingenactiviteiten. Dit werd gebruikt als aanknopingspunt om vragen te concretiseren tijdens het interview (bijvoorbeeld: 'We zagen net dat Wat wilde u daarmee bij deze leerling bereiken?').

Analyse

Van de interviews werden volledige transcripties gemaakt. Vervolgens werden in het interviewdeel over arbeids- en beroepsoriëntatie de fragmenten geselecteerd.

teerd waarin de leraar uitspraken doet over de (ontwikkeling van) leerlingen in relatie tot anderen en/of in relatie tot de samenleving, en die we dus opvatten als impliciete uitspraken over burgerschapsvorming. Het tweede gedeelte van het interview waarin expliciet over burgerschapsvorming wordt gesproken is steeds in zijn geheel geanalyseerd. De geselecteerde fragmenten en interviewdelen werden vervolgens in twee rondes gecodeerd.

- I.** De eerste analyseronde was gericht op ordening van het materiaal :
- a. welke *expliciete uitspraken* doen leraren over burgerschapsvorming? (onderzoeksvraag 1)
 - b. welke *burgerschapsdoelen* benoemen de leraren? (onderzoeksvraag 2)
Hierbij werd een indeling gemaakt in de vier sociale taken: democratisch handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, maatschappelijk verantwoord handelen en andere burgerschapsdoelen. Zowel in het interviewgedeelte over arbeids- en beroepsoriëntatie als over burgerschapsvorming bleek een groot aantal doelen genoemd te worden die wel betrekking hadden op de relatie van de leerling tot anderen en tot de samenleving, maar die we niet direct onder een van de vier sociale taken konden ordenen; daarvoor werd in eerste instantie de code 'andere burgerschapsdoelen gebruikt'.
 - c. wat zeggen leraren over hun *aanpak* bij het werken aan burgerschapsdoelen? (onderzoeksvraag 3) Uitspraken over de manier waarop leraren werken aan burgerschapsdoelen werden verzameld. In deze ronde hebben we de betrouwbaarheid van onze interpretaties bewaakt door de twee auteurs elk de helft van het materiaal te laten coderen; vervolgens zijn de teksten en toegekende codes uitgewisseld en heeft de andere auteur de codering gecontroleerd. Discussiepunten naar aanleiding daarvan zijn besproken tot consensus was bereikt. Dit heeft ertoe geleid dat sommige aanvankelijk geselecteerde en gecodeerde fragmenten uiteindelijk niet in de analyses zijn meegenomen en dat andere fragmenten juist zijn toegevoegd.
- II.** In de tweede analyseronde is met behulp van een inductieve analyse gezocht naar patronen in de doelformuleringen van leraren, waarbij volgens de grounded theory methode een aantal sensitizing concepts (Blumer, 1954; Strauss & Corbin, 1998), afgeleid uit de literatuur, werd gehanteerd. Aan Veugelers (2007) ontleenden we het onderscheid tussen aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap, aan Leenders et al. (2008) de focus op sociale betrokkenheid vs. discipline, en aan Ten Dam en Volman (2003) het onderscheid tussen een gerichtheid op zelfstandig-kritisch handelen vs. het verwerven van sociale vaardigheden. In deze analyseronde hebben de twee auteurs onafhankelijk van elkaar patronen benoemd. Deze zijn besproken totdat consensus was bereikt. Tot slot is het geselecteerde materiaal nogmaals doorlopen op zoek naar aanvullende voorbeelden of tegenvoorbeelden van de benoemde patronen.

Resultaten

Gerichtheid op burgerschapsvorming

Met onze eerste onderzoeksvraag wilden we onderzoeken in hoeverre de leraren expliciet gericht zijn op burgerschapsvorming. Geen enkele leraar noemde in het interviewgedeelte over arbeids- en beroepsoriëntatie expliciet het bevorderen van (aspecten van) burgerschap. De doelen, zoals democratisch burgerschap, kritische participatie en sociale cohesie, die in de literatuur en beleidsstukken voor burgerschapsvorming worden genoemd, blijken voor de docenten niet te leven. Wel noemden de meeste leraren doelen die betrekking hebben op de ontwikkeling van de leerling in relatie tot anderen en de samenleving.

Op de expliciete vraag of en hoe leraren in hun lessen met burgerschapsvorming bezig zijn, verschilden de antwoorden sterk. Een enkele leraar vindt het een vanzelfsprekend aspect van het onderwijs - 'Burgerschap dat is het hele lesgeven' (H5) - en verwoordt hoe burgerschap en werken in haar sector samenhangen: "Het zijn allemaal leerlingen die zich straks moeten redden in de maatschappij; hoe ga je om met elkaar en met anderen ... om daar een goed mens in te zijn ...". Maar er zijn ook leraren die zeggen nog nooit bij burgerschapsvorming te hebben stilgestaan (Z4), terwijl anderen zeggen wel ongeveer te weten wat er bedoeld wordt, maar er niet mee bezig te zijn (H1). Twee leraren handel/administratie zien eerder een negatieve relatie tussen hun vak en burgerschap. Volgens hen kun je niet te sociaal bezig zijn bij het goed runnen van een bedrijf.

Burgerschapsdoelen: de vier sociale taken

Met onze tweede onderzoeksvraag wilden we in kaart brengen welke burgerschapsdoelen door leraren worden nagestreefd. Hoewel lang niet alle leraren bij het begrip 'burgerschapsvorming' een relatie met de eigen lessen leggen, geven de meesten wel aan aandacht te besteden aan onderwerpen die te ordenen zijn onder de vier sociale taken die in het theoretisch kader werden onderscheiden (zie tabel 2).

Tabel 2 Hoe vaak worden doelen m.b.t. de vier sociale taken genoemd?

	Aantal keer genoemd totaal	Techniek	Zorg en welzijn	Handel en administratie / economie
Democratisch handelen	1	1	-	-
Omgaan met conflicten	2	1	1	-
Omgaan met verschillen	7	4	2	1
Maatschappelijk verantwoord handelen	29	16	5	8
Totaal	39	22	8	9

Dit overzicht laat een verschil zien tussen leraren naar sector. De leraren techniek noemen in verhouding meer burgerschapsdoelen dan de andere leraren. De zes docenten techniek noemen samen 22 doelen, de andere negen leraren noemen samen 17 doelen.

Doelen die te maken hebben met *democratisch handelen* komen nauwelijks voor. Slechts door één leraar techniek (T5) wordt de vaardigheid om met elkaar te overleggen in een team genoemd. Hetzelfde geldt voor *omgaan met conflicten*. Slechts één leraar techniek (T3) refereert aan het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn in een conflictsituatie tijdens de stage ('iets durven zeggen van een onveilige werksituatie'). Doelen met betrekking tot het *omgaan met verschillen* komen iets vaker naar voren. Bijvoorbeeld: 'met verschillende collega's kunnen samenwerken', 'weten dat je niet mag discrimineren' (T4), 'leren samenwerken met medeleerlingen die een beter of juist minder technisch inzicht hebben' (T5). Doelen met betrekking tot *maatschappelijk verantwoord handelen* worden het meest genoemd. Afhankelijk van de sector krijgen die een specifieke invulling. Door de leraren techniek wordt veiligheid (veilig met machines werken voor jezelf en anderen) genoemd. Ook milieubewust werken is een doel: weten wat de gevolgen zijn van tropisch hardhout gebruiken (T1); rekening houden met energiebesparing (T3); zuinig omgaan met materiaal en restafval goed scheiden en afleveren (T5). Ook collegialiteit, netjes werken, verantwoordelijkheid nemen voor het werk – ook voor de minder prettige aspecten zoals opruimen en schoonmaken – komen naar voren. Tot slot noemt een leraar techniek (T6) het belangeloos werken voor een goed doel. Ook de leraren zorg/welzijn noemen zorg dragen voor veiligheid en collegiaal werken. Voor deze sector zijn hygiënisch werken en geheimhouding van gevoelige informatie (Z3) specifieke vormen van maatschappelijk verantwoord handelen. Voor de docenten handel/administratie zijn dat milieubewust handelen zoals het scheiden van papierafval en het omgaan met vertrouwelijke informatie, bijvoorbeeld de kennis die je als boekhouder hebt over een bedrijf niet naar buiten brengen (H2); op de afdeling personeelszaken de privacy van medewerkers bewaken (H2). Ook verantwoordelijkheid dragen voor het werk in algemene zin wordt genoemd; de gedachte daarbij is dat de kwaliteit van je werk gevolgen heeft voor het bedrijf waar je werkt (H1, H2 en H4).

Andere burgerschapsdoelen

Zowel op de vraag naar doelen van arbeids- en beroepsoriëntatie als op de vraag naar 'aandacht voor burgerschap' noemen leraren een aantal zaken die niet direct zijn onder te brengen bij een van de vier sociale taken, maar die wel te maken hebben met de relatie van de leerling tot anderen en/of de samenleving. Terwijl burgerschapsvorming in het vocabulaire van de meeste leraren nauwelijks voorkomt, kennen ze zichzelf wel duidelijk een opvoedende taak toe. De meeste leraren zien het als hun missie de leerlingen te 'helpen een plekje te

vinden in de maatschappij dat bij hen past'. Daarvoor zijn, naast vakkennis en -vaardigheden, nodig: het ontwikkelen van zelfkennis en zelfreflectie, het ontwikkelen van een werkhouding (een attitude ten aanzien van werknemerschap in het algemeen) en een beroepshouding (een attitude die past bij het uitoefenen van een specifiek beroep). Al noemen de docenten dit geen identiteitsontwikkeling, de onderwerpen die ze met hun leerlingen bespreken, gaan daar wel over. We gaan achtereenvolgens op deze onderwerpen in.

Zelfkennis en zelfreflectie. In het kader van arbeids- en beroepsoriëntatie zien de leraren het vooral als hun taak leerlingen te laten ontdekken wat bij hen past, opdat ze een goede keuze voor hun toekomst kunnen maken. Ze vinden het van belang dat leerlingen een beroepssector en later een beroep kiezen waarin ze het naar hun zin hebben en dat past bij hun aspiraties in het leven. Daarbij gaat het om vragen als: Wil ik dit mijn hele leven? Kan ik erin doorgroeien? Hoe kan ik dit beroep met mijn privéleven combineren? In dat licht vinden ze het belangrijk dat leerlingen zelfkennis ontwikkelen, in het bijzonder inzicht in hun capaciteiten en belangstelling. Het is belangrijk dat ze dat kunnen relateren aan de verwachtingen in een bepaalde sector. In de bouw moet je bijvoorbeeld secuur kunnen meten en ruimtelijk inzicht hebben. Bij een beroep in de sport- en recreatiesector hoort 'duidelijk praten, goed uitleggen, aanpassen en initiatief nemen' (Z4). Bij de metaalsector horen ploegendiensten en de elektrotechniek biedt mogelijkheden voor direct contact met de klant. De leraren stimuleren leerlingen erover na te denken of dat is wat ze willen en kunnen. Twee leraren willen expliciet meer. Een van de leraren handel/administratie (H3) geeft aan dat hij (overigens vooral in zijn lessen economie) probeert de wereld van de leerlingen een beetje groter te maken. *"Ik wil dat ze weten dat de wereld groter is dan Kampen en de weg naar deze school en de TV en de computer. Ik wil ze bijbrengen dat ze invloed hebben op hun leven dat niet alles hun zomaar overkomt, zoals veel leerlingen van dit niveau het ervaren"*. Ook een docent zorg en welzijn (Z1) wil de leerlingen iets 'wereldwijzer' maken. Een docent handel (H1), tot slot, benadrukt ook een kritische houding ten opzichte van jezelf en keuzen kunnen verantwoorden, bijvoorbeeld: *'Waarom wil je steeds het nieuwste van het nieuwste hebben?'* Hij is daarin een uitzondering.

Werkhouding. Sinds de invoering van het vmbo is volgens leraren de aandacht verschoven van het ontwikkelen van een goede beroepshouding voor een specifiek beroep naar een goede basishouding voor werk en het mbo: op tijd komen en werken van 8 tot half 5. In de beroepsoriënterende lessen wordt daaraan gewerkt. Ongeacht de sector noemen leraren zaken als: motivatie voor werk ontwikkelen, nadenken over het belang van werken en geld verdienen, netjes werken, verantwoordelijkheid nemen, initiatief tonen, voor jezelf op durven komen en bereidheid tot samenwerken. In de techniek moet je bijvoorbeeld leren dat je alles aanpakt en 'niet in het busje blijft zitten als er uitgeladen moet worden' (T1). De leraren verschillen in de mate waarin ze een verbinding leggen tussen het leren goed deelnemen aan werksituaties en aan de samenleving in het algemeen. Een deel van de leraren verbindt een fatsoenlijke werkhouding

met bijvoorbeeld fatsoen in het verkeer, of legt de relatie tussen communiceren op het werk en in het dagelijks leven. Voor anderen, zoals een lerares zorg en welzijn (Z1), blijft de reflectie op eigen gedrag tijdens de stage expliciet tot de werkhouding beperkt. Zij denkt dat leerlingen op deze leeftijd nog te veel op zichzelf gericht zijn voor dit type reflectie in brede zin. Sommige leraren verwijzen voor dit type doelen naar de mentorlessen en maatschappijleer.

Beroepshouding. Leraren van alle sectoren benadrukken dat leerlingen moeten leren zich aan de beroepsnormen te houden. Ze moeten die kennen, bijvoorbeeld wat betreft er verzorgd uitzien, taalgebruik en houding tegenover de cliënt: als monteur doe je je oorbelletje uit, als verzorgende blijf je altijd vriendelijk en aardig ook al ben je boos en je zegt steeds tegen degene die je verzorgt wat je gaat doen. Docenten administratie/handel kampen met een negatieve motivatie van leerlingen voor de sector en onjuiste beelden van wat het werk in deze sector inhoudt. Zij werken aan motivatie en gepast gedrag in de werkomgeving van een winkel of kantoor. Eén van hen (H2) zegt: *“Ik ben toch wel vrij veel op dat beroepsaspect gericht van ‘hoe doe je dit en hoe doe je dat [...]. Het gaat mij om die aspecten waarvan het belangrijk is dat in de administratie alles op orde blijft en onder controle.”* Doelen als leren omgaan en samenwerken met anderen in de context van het beroep (collega’s, klanten, leidinggevend) worden vaak genoemd, bijvoorbeeld: ‘een goede omgang met collega’s en klanten’; ‘gezag accepteren’ en: ‘jezelf in toom houden als mensen zeggen: je moet dit doen, je moet dat doen’. Leraren techniek benadrukken dat het belangrijk is dat leerlingen de bij het beroep behorende verantwoordelijkheden kunnen en willen opbrengen, bijvoorbeeld in verband met veiligheid (gevaarlijke stoffen), planning (werk op tijd afhebben) en collegialiteit (bijvoorbeeld je rotzooi opruimen, in een ploeg werken en elkaar helpen). Een docent Techniek (T5) hierover: *“Ze gaan samen met een monteur in een bus en komen ‘s middags pas tegen half 5 terug en moeten de hele dag met die persoon optrekken.”*

De leraren die voorafgaand aan hun werk in het onderwijs zelf als vakman of -vrouw hebben gewerkt, vinden het belangrijk dat hun leerlingen er plezier in leren hebben hun werk goed te doen. Dit zijn vooral techniekdocenten. Voor deze leraren is ‘beroepstrots’ een opvallend element in de beroepshouding die zij hun leerlingen willen bijbrengen. Een belangrijk onderdeel daarvan is kwaliteitsnormen ontwikkelen voor het werk. Een gangbare aanpak daarvoor is het leren reflecteren over de kwaliteit van het eigen werk. Leerlingen worden bijvoorbeeld uitgenodigd hun werk met een cijfer te waarderen en dat cijfer te beargumenteren. De leraar en soms medeleerlingen zijn daarna betrokken bij de definitieve bepaling van het cijfer. Een leraar (T6) vertelt over deze collectieve ontwikkeling van kwaliteitsbesef:

“Ze leren hun eigen kwaliteiten kennen door eerst te kijken bij de buurman, nadoen wat de buurman, die iets sneller was, gedaan heeft. Erachter komen dat de buurman ook wat foutjes gemaakt heeft. Dan door middel van die schouderklop, het compliment waar die andere jongens bij staan ‘dat ze een mooie las maken’. Of

je houdt de las omhoog naar een groepje leerlingen met de vraag: 'wat voor cijfer zouden jullie hem geven?' En vervolgens erop inspelen door te zeggen: 'Ik vind het een prachtige las van iemand die eigenlijk nog nooit gelast heeft. Van mij krijgt hij een 8.' Dan stuiven ze allemaal weer weg van 'ja, we willen ook een 8.'

De leraren spreken over goed handelen in een beroep of sector, waarbij zowel kennis, vaardigheden en houdingen een rol spelen. Reflectie wordt veel afzonderlijk als doel benoemd. Daarbij doelen docenten vooral op zelfkennis ontwikkelen in relatie tot werk en beroep en op reflectie op de kwaliteit van het afgeleverde werk.

De aanpak van burgerschapsdoelen

De derde onderzoeksvraag betrof de aanpak die de leraren hanteren bij het werken aan burgerschapsdoelen. We zagen dat burgerschapsdoelen vooral gestalte krijgen in de opvoedende taak die de leraren zichzelf toekennen. Ze geven daar vorm aan door met leerlingen in de levensechte werkomgeving zelf een voorbeeld te zijn, en door individuele gesprekjes 'tussendoor'. Leraren zeggen in te spelen op situaties die zich voordoen bij het werken aan beroepsvaardigheden en -houdingen en in gesprekken over de stages waarin 'burgerschapsthema's' aan de orde zijn. Ze spreken leerlingen aan op hun gedrag in concrete situaties; als er aanleiding toe is corrigeren ze of stellen ze een norm. Dit gebeurt vaak informeel en de mate waarin en de manier waarop hangt van de individuele leraar af. De leraren die zelf het vak uitoefenden spreken hun leerlingen aan als toekomstig lid van de beroepsgroep, als 'één van hen' en leggen welhaast vanzelfsprekend een verbinding van het vak met maatschappelijke verantwoordelijkheid. Zij zien een duidelijke verbinding van het werk in een levensechte context met de identiteitsontwikkeling van leerlingen tot vakgenoot. Leraren benoemen of creëren situaties waarin aan burgerschapsdoelen gewerkt kan worden niet bewust. Een enkele leraar noemt aspecten van de relatie met klasgenoten als relevant voor het leren van goed burgerschap: *"Op school gaat het om de omgang met klasgenoten, dat je er voor elkaar bent en even contact zoekt als iemand ziek is, dat je reageert als iemand gepest wordt, dat je elkaar laat uitpraten en naar elkaar luistert"* (H5).

In de literatuur werden discussie en dialoog, ruimte voor reflectie, samenwerken en een open klassenklimaat genoemd als geschikte manieren om te werken aan burgerschapsdoelen. Discussie en dialoog worden door de leraren niet genoemd. Reflectie wordt wel genoemd, maar krijgt hier een specifieke invulling. Techniekleraren benadrukken het individuele corrigeren van en reflecteren met hun leerlingen en zij maken in tegenstelling tot de andere leraren gebruik van de groep leerlingen bij zelfreflectie over de kwaliteit van het geleverde werk. Tegelijkertijd zagen we hiervoor dat samenwerken een belangrijke rol speelt. En hoewel dit niet wordt benadrukt door de desbetreffende leraar techniek, vereist

de situatie waarin de leraar met leerlingen werkte aan het ontwikkelen van een gedeeld kwaliteitsbesef een democratisch klassenklimaat.

De inrichting van de leeromgeving en de leerprocessen op school is belangrijk in het werken aan burgerschapsdoelen. Sommige leraren maken zich zorgen over de veralgemenisering van de beroepsrichtingen waardoor zij voor steeds grotere groepen leerlingen onderwijs moeten verzorgen. De pedagogische taak raakt zo op de achtergrond en die van manager op de voorgrond. Eén van de leraren handel/administratie (H3) maakt bijvoorbeeld een scherp onderscheid tussen wat hij als leraar economie doet en kan doen in een klassikale setting en de beperkte mogelijkheden die hij heeft bij dit beroepsgerichte vak, waar 40 leerlingen individueel achter een computer werken in een grote ruimte. Eén van de docenten zorg/welzijn (Z2) geeft aan dat ze een mentoruur geschikter vindt om met leerlingen te praten over beroepsoriëntatie dan de gesimuleerde beroepssituatie in de keuken. Leraren techniek geven aan dat ze het lastig vinden om les te geven in een brede opleidingsrichting techniek, waar ze bijvoorbeeld als 'metaalman' ook bouw moeten begeleiden, en daardoor moeilijker een persoonlijk voorbeeld kunnen zijn. Hun persoonlijke aanpak raakt ondergesneeuwd en hun specifieke vakkennis én beroepstrots heeft minder duidelijk een publiek.

Typen burgerschapsdoelen: aanpassingsgericht?

Tot slot stelden we de vraag welk type burgerschapsdoelen de leraren nastreven in termen van discipline, sociale betrokkenheid, autonomie en kritisch-maatschappelijke houding. Vakleraren in het vmbo lijken, in ieder geval in de beroepsgerichte vakken, vooral gericht te zijn op typen burgerschap die overeenkomen met wat Veugelers (2007) aanpassingsgericht burgerschap en Westheimer en Kahne (2004) persoonlijk verantwoordelijk en participerend burgerschap noemen. Het bieden van een reddingsvest van sociale vaardigheden aan leerlingen (in termen van Ten Dam en Volman, 2003) opdat ze zich in hun toekomstige beroep kunnen handhaven lijkt centraal te staan in de lessen. Leerlingen moeten leren wat de bedoeling is in werksituaties en in de specifieke sector waarop ze zich oriënteren. Daarvoor dienen ze de wil tot deelname en de gevraagde competenties te ontwikkelen en zich te leren aanpassen aan bestaande normen, zoals collegiaal zijn; veiligheid in acht nemen; helpen met materiaal klaar zetten en opruimen; milieubewust werken; verantwoordelijk omgaan met vertrouwelijke informatie; hygiënisch werken. Doelen als autonomie in de zin van kritisch leren denken in termen van democratie en sociale rechtvaardigheid en leren verschijnselen in een breder perspectief van maatschappelijke verhoudingen plaatsen, worden nauwelijks genoemd. Ook reflectie op de maatschappelijke betekenis van de sector of beroepen daarbinnen of op de vraag wat je in een dergelijk beroep voor anderen en de samenleving kunt betekenen komt nauwelijks voor.

Toch zijn deze leraren niet bezig hun leerlingen te ‘disciplineren’ of ‘aan te passen’. Om te beginnen begeleiden ze leerlingen informeel en op persoonlijke wijze vanuit persoonlijke belangstelling voor de leerling. Ze willen daarin meer dan ‘een goede werkhouding leren’ en werken op eigen wijze aan zelfinzicht en levenskunst van leerlingen. Belangrijk onderwerp daarbij is nadenken over de balans in privé en werk die bij je past. Tegelijkertijd is maatschappelijk verantwoord handelen een belangrijk thema. In de manier van werken in de levens-echte context op school en in extra activiteiten die de school voor ‘groepen in de samenleving’ organiseert, wordt daar inhoud aan gegeven. Kritische reflectie op de aard van de bijdrage aan de samenleving die leerlingen kunnen en willen leveren, wordt door de leraren niet als doel genoemd. Bij de leraren techniek die zelf ‘vakman’ zijn geweest, kan het streven naar ‘aanpassing’ aan de normen van het beroep ook anders dan in termen van disciplineren worden geïnterpreteerd. Uit de manier waarop ze over hun vak praten, spreekt liefde voor het vak en enthousiasme over wat je voor moois kunt maken. Deze beroepstrots, de wens om mooie dingen te maken en dat goed te doen, willen ze ook op hun leerlingen overbrengen. Die beroepstrots lijkt verder te reiken dan de kwaliteit van het product maar omvat ook de manier waarop dat product samen met anderen en op maatschappelijk verantwoorde wijze tot stand komt. Om ‘het goed te doen’ is ook discipline, teamgeest en collegialiteit nodig en ook dat willen ze hun leerlingen bijbrengen. Het benadrukken van discipline, wat op het eerste gezicht een aanpassingsgerichte benadering lijkt, is bij nader inzien meer dan dat. Naast (en zelfs in plaats van) discipline in de zin van ‘doen wat je gezegd wordt’, gaat het hen om leren ‘volhouden, ook als het moeilijk is of inspanning vraagt’. Het gaat dus niet om aanpassing maar om volhardendheid. Dit is de norm van de vakman, die leerlingen zich eigen moeten maken om volwaardig deel uit te gaan maken van de beroepsgroep. Opvallend is dat bij de leraren zorg/welzijn en bij de leraren handel/administratie een dergelijke beroepstrots nauwelijks voorkomt. Hier vonden we geen uitspraken die wijzen op beroepstrots, terwijl een vorm van beroepstrots in de zin van ‘je kunt iets voor mensen betekenen als je je werk goed doet’ hier voor de hand zou liggen.

Discussie

In dit onderzoek gingen we na in welke *mate* leraren in de beroepsgerichte vakken in het vmbo gericht zijn op burgerschapsdoelen, welk *soort* burgerschapsdoelen in hun denken en handelen van belang zijn, en *hoe* ze daaraan werken.

De geïnterviewde leraren bleken weinig bezig met burgerschap als thema. De abstracte en talige doelen die in de literatuur voor burgerschapsvorming worden genoemd (democratisch burgerschap, kritische participatie, enz.) blijken voor de docenten niet te leven. Hetzelfde geldt voor burgerschapsthema's uit de nationale onderwijspolitiek als sociale cohesie en diversiteit. De leraren besteden wel degelijk aandacht aan zaken die raken aan de relatie van de leerling tot anderen en de samenleving, maar daarbij blijven ze ‘dicht bij huis’, bij de

alledaagse en stage-ervaringen van jongeren, en ze benoemen dit niet in termen van burgerschap. Zij zien het vooral als hun taak leerlingen te laten ontdekken welk type functie en beroep bij hen past zodat ze een goede keuze voor hun toekomst kunnen maken, en hen een aantal basisvaardigheden en –houdingen voor die toekomst te laten ontwikkelen. Ze formuleren daarvoor doelen op het gebied van zelfkennis, werkhouding en beroepshouding, waartoe bijvoorbeeld goed omgaan met collega's, klanten en de natuurlijke omgeving behoren, evenals samenwerken met verschillende mensen en binnen gezagsverhoudingen.

De wens om aan te sluiten bij de alledaagse ervaringen van jongeren met burgerschap was voor Ten Dam et al. (2010) aanleiding om zich te richten op een viertal burgerschapstaken, democratisch handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen en maatschappelijk verantwoord handelen. Deze meer praktisch en alledaags geformuleerde burgerschapsthema's blijken echter ook geen geschikt kader om te beschrijven hoe leraren in het vmbo werken aan doelen die betrekking hebben op burgerschap. De leraren noemen nauwelijks doelen die te ordenen zijn in de eerste drie categorieën. Alleen sterk aan concrete beroepssituaties gekoppelde doelen in de categorie 'maatschappelijk verantwoord handelen' kwamen veel naar voren.

In de manier waarop de leraren spreken over de doelen die ze met hun leerlingen nastreven herkennen we kenmerken van het aanpassingsgerichte burgerschap (Leenders et al., 2008) en sociale competentie als reddingsvest (Ten Dam & Volman, 2003) zoals dat eerder is beschreven als typerend voor het vmbo in Nederland. Leraren spreken leerlingen niet aan op bijvoorbeeld kritisch werknemerschap, democratische besluitvorming over werktaken en reflectie op de betekenis van een beroep in de samenleving. Impliciet spreken leraren wel over sociale verantwoordelijkheid en de bijdrage van beroepsbeoefenaren aan de samenleving. Een deel van de leraren, met name in de sector techniek, benoemt het belang van het ontwikkelen van beroepstrots. Het gaat daarbij om vakmanschap gericht op het afleveren van goed werk, verbonden met het besef dat samenwerking daarvoor cruciaal is. Hierin ligt het leveren van een bijdrage aan de samenleving besloten die verder reikt dan aanpassing en overleven. Hier is ruimte voor een eigen bijdrage gebaseerd op realisme, samenwerken, hulpvaardigheid, verantwoordelijkheid nemen en zorg voor kwaliteit.

Als aanpak kiezen leraren niet voor discussie en dialoog, zoals de literatuur suggereert (Geboers et al., 2012; Torney-Purta et al., 2001), maar voor individuele gesprekjes met leerlingen in de concrete werkcontext waarin ze hen corrigeren en met hen reflecteren op hun werk, gedrag en houding. Gevraagd naar de aanpak van reflectie, noemen leraren techniek vormen van gezamenlijke reflectie van leraren en leerlingen op de kwaliteit van het werk. Die reflectie staat in het teken van het ontwikkelen van goed vakmanschap.

De interviews laten zien dat leraren in de beroepsgerichte vakken in het vmbo nauwelijks bewust gericht zijn op burgerschapsdoelen. Ze werken ook niet in een context waar gezamenlijk over burgerschapsvorming wordt nagedacht of waar aandacht wordt besteed aan de wettelijke eisen met betrekking

tot burgerschapsvorming. Op beroeps- en arbeidsoriëntatie hebben ze wel een uitgewerkte visie, en daarin spelen doelen die betrekking hebben op identiteitsontwikkeling, nadenken over de verhouding werk en privé, en over de relatie tot anderen en de samenleving een belangrijke rol. We kunnen concluderen dat de wijze waarop burgerschapsvorming gewoonlijk wordt opgevat, de leraren weinig aanknopingspunten biedt om de relatie met het functioneren als werknemer en vakman te leggen. Tegelijkertijd benoemen zij het feit dat zij – in de context van beroeps- en arbeidsoriëntatie - leerlingen iets leren en laten nadenken over zichzelf in relatie tot anderen en de samenleving, niet in termen van burgerschapsvorming.

We constateerden dat de manier waarop de leraren spreken over de doelen die ze met hun leerlingen nastreven ('leren meedoen', 'je fatsoenlijk gedragen' en 'nadenken over je plekje in de samenleving') voornamelijk te typeren is als aanpassingsgericht, gericht op participatie en persoonlijke verantwoordelijkheid. Echter, de wijze waarop een deel van de geïnterviewde leraren aankijkt tegen hun taak in het 'opvoeden' van hun leerlingen sluit ook aan bij een breder perspectief op burgerschap zoals Sennett (2008) dat formuleert in zijn boek 'De ambachtsman'. Hij pleit hierin voor een herwaardering van het vakmanschap, en de deugden die daarbij horen, zoals betrokkenheid, toewijding, geduld, zelfsturing, kameraadschap en kwaliteit willen leveren. Vakmanschap in de zin van ambachtelijkheid is voor hem het verlangen iets goed te doen, en vormt in zijn ogen een basis voor goed burgerschap. Sennett ziet vakmanschap als een bijdrage aan iets wat onszelf overstijgt, iets wat we niet alleen kunnen realiseren. Dit type vakmanschap gaat samen met het gevoel deel uit te maken van een groter geheel, en toch autonoom te zijn. Sennett nodigt hiermee uit tot een nieuwe conceptualisering van burgerschap en burgerschapsvorming. Deze conceptualisering is goed te verbinden met het streven naar goed vakmanschap van met name de docenten techniek die we interviewden, een streven dat samengaat met beroepstrots.

Dit onderzoek was verkennend van karakter en betrof een beperkte en selecte groep docenten. We hebben gesproken met leraren die les geven in beroepsgerichte vakken in de bovenbouw van vmbo-k en vmbo-gl. De leraren zijn werkzaam op scholen waar veel gewerkt wordt in levensechte beroepscontexten. Alle scholen bevonden zich buiten de randstad. Op basis van onze interviews kunnen we dus geen uitspraken doen over burgerschapsvorming in het vmbo in het algemeen. Ongetwijfeld bestaat er een veel grotere variatie van vormen van burgerschapseducatie in het vmbo, als ook gekeken wordt naar andere niveaus, andere vakken en naar scholen met een ander onderwijsconcept. Onze intentie was te onderzoeken welke mogelijkheden de beroepsgerichte onderdelen van het vmbo bieden om aan burgerschap te werken. Uit de verhalen van de leraren leidden we af dat leren voor een beroep, maar ook arbeidsoriëntatie, inderdaad een plek voor burgerschapsvorming kan zijn, zoals ook Sennett (2008) aangeeft. Het is echter aan de leraar om er ook burgerschapsvorming van te maken. Dat gebeurt op momenten dat leraren niet alleen aandacht besteden aan de kennis

en vaardigheden die nodig zijn om bepaalde taken uit te voeren, maar ook met hun leerlingen in gesprek gaan over verantwoordelijk en kritisch in het werk staan. Het gebeurt ook als leraren leerlingen aanspreken op het afleveren van producten en diensten van goede kwaliteit en hen leren daar trots op te zijn en het te zien als een manier om (samen) van betekenis zijn voor de samenleving. Deze vorm van burgerschap die verbonden is met de kwaliteit van het alledaagse en beroepsmatige handelen valt buiten de gangbare theoretische en beleidsmatige conceptualisering van burgerschap en burgerschapsvorming.

We signaleren enkele belemmeringen die de potentie van dit uitgangspunt voor burgerschapsvorming in de weg kunnen staan. Het belang van het ontwikkelen van beroepstrots werd vooral genoemd door leraren in de sector techniek. Dat kan enerzijds met de (toevallige persoonlijke) verbondenheid van deze leraren met de beroepssector te maken hebben, maar het kan ook gerelateerd zijn aan het type werk. Beroepen verschillen in maatschappelijke status en in ambachtelijkheid. Trots zijn op je werk is bij een mooie las wellicht eenvoudiger dan bij veel werk in de administratieve sector, waar het directe en concrete resultaat niet altijd zichtbaar te maken is. In de zorg kan het directe contact met ouderen of zieken beroepstrots vergemakkelijken, ondanks de lage maatschappelijke status van dit werk. Wellicht is het voor beroepstrots cruciaal dat je het gevoel kunt hebben dat het uitmaakt wat je doet en dat je ziet wat je werk voor anderen betekent. Of elke werksoort, elk baantje en elk stage die mogelijkheid biedt, is een vraag. Ook zien we dat het type vakmanschap dat Sennett beschrijft toenemend onder druk staat van een organisatie van het werk waarin niet de werknemer maar protocollen, procedures en 'objectieve normen' de kwaliteit definiëren (Verhaeghe, 2012).

Een andere belemmering ligt in de praktische omstandigheden waarin in vmbo-afdelingen gewerkt kan worden aan beroepsvorming. Er is een tendens in de richting van algemene beroepskwalificaties. De leraren vertelden over de samenvoeging van opleidingen, waardoor een vakdocent metaal in het vak algemene technieken ook timmeren geeft aan een grote groep leerlingen, waardoor een persoonlijke band met leerlingen moeilijker op te bouwen is en specifiek beroepsgericht lesgeven tot de uitzonderingen gaat behoren.

Ondanks deze belemmeringen, zien we interessante mogelijkheden voor nieuwe vormen van burgerschapsvorming die aan de doorsnee dominantie van taligheid en abstractheid ontsnappen. Die mogelijkheden liggen in een conceptualisering van burgerschapsvorming die gericht is op de ontwikkeling van de volgende drie elementen. Om te beginnen beroepstrots met betrekking tot de kwaliteit van de bijdrage aan de samenleving die je (samen met collega's) kunt leveren. In de tweede plaats verantwoordelijkheid willen dragen om in en door dat werk die bijdrage te leveren. En tot slot de bereidheid om kritisch te blijven nadenken over de vraag wat 'goed werk' en een 'goede samenleving' dan inhouden. Hier zijn de geïnterviewde leraren in hun dagelijks werken met hun leerlingen in meer en mindere mate mee bezig, vaak zonder dat ze dat expliciet benoemen in termen van burgerschapsvorming. Gebruik makend van

de expertise van de docenten in onze onderzoeksgroep, hebben we gepoogd een vorm van burgerschap en burgerschapsvorming in beeld te brengen, die bij een one-size-fits-all benadering (Wood, 2013), buiten het blikveld van beleid en wetenschap dreigt te vallen. Het bewust maken van de verbinding die leraren kunnen leggen tussen hun 'opvoedende taak', leren voor een beroep en burgerschapsvorming zou onderdeel van een professionaliseringsactiviteit kunnen zijn, die leraren helpt een vorm van burgerschapsvorming te realiseren die past bij hun leerlingen en hun vak.

Abstract

A descriptive study was conducted into the citizenship goals that teachers in grade 9 and 10 in prevocational education aim at in their lessons and how they approach those goals. Fifteen teachers, teaching vocational subjects in three sectors were interviewed about their attention for and approach of citizenship education. The teachers were hardly explicitly engaged in teaching citizenship. At the same time they paid attention to acting in a socially responsible way and to self-knowledge, skills and attitudes that pertain to the relation of the student to other people and society. They do so in the context of authentic vocational contexts, in which they work on collaboration, a good work and professional attitude, and - in particular in technical education - shared responsibility for and reflection on the quality of the students' craft work. This specific character of citizenship education is discussed, and related to Sennett's view on craftsmanship as citizenship.

Noten

- 1 Met dank aan Emma Heemstra die de docenten interviewde en observeerde

Referenties

- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1) 5-24.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American sociological review*, 19(1), 3-10.
- Boersma, A., Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W., (2010). "This baby isn't alive!" Towards a community of learners for vocational orientation. *British Educational Research Journal*, 36(1), 3-25.
- Bron, J., & Van Vliet, E. (2009). *Kernleerplan actief burgerschap en sociale integratie: een uitwerking van het eindniveau voor het voortgezet onderwijs*. SLO: Enschede.
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs. Oratie*. Universiteit van Amsterdam.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe. Survey*. Brussel: European Commission.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.

- Haste, H. (2004) Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-437.
- Inspectie van het onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M. M., Maslowski, R., & Van der Werf, M. P. C. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(13), 313-333.
- Jansen, Th., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 189-205.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers: Views on citizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Ministerie van OCenW (2004). *Onderwijs, integratie en burgerschap*. Brief d.d. 23-4-2004 aan de Tweede Kamer der Staten Generaal.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: nation identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-489.
- Pike, M. A. (2007). The state and citizenship education in England: a curriculum for subjects or citizens? *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 471-489.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects research on moral-prosocial development. In V. Richardson (ed.), *Handbook on teaching* (pp. 566-603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman. De mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2003). Life jacket and art of living. Social competency and the reproduction of inequality in education. *Curriculum Inquiry*, 33 (2), 117-137.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42 (2), 281-298.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37(1) 105-119.
- Wardekker, W. L. (2004). Moral education and the construction of meaning. *Educational Review*, 56(2), 183-192.
- Westheimer, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In: F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237-269.
- Wood, B. (2013). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education* DOI: 10.1080/01425692.2013.777209.