

Evaluatieonderzoek Maatschappelijke Stage

René Bekkers
Linda Bridges Karr

met medewerking van
Juil Versteegen en Joris Hehenkamp

19 februari 2008

Samenvatting

In dit rapport doen we verslag van een onderzoek naar de ervaringen met maatschappelijke stages van leerlingen op middelbare scholen in Nederland. 2491 leerlingen van 34 verschillende scholen vulden in de periode juni-november 2007 vragenlijsten in waarin hun stage-ervaringen, burgerschapswaarden, -competenties en -gedrag werden gemeten. Docenten en stagecoördinatoren gaven inzicht in de organisatie van de stage op de scholen. Daarnaast hielden we groepsinterviews en focusgroepen met 88 leerlingen op drie scholen.

Het kwalitatieve onderzoek laat zien dat leerlingen op allerlei manieren betrokken zijn bij 'de samenleving', maar dat leerlingen hun betrokkenheid zelf niet altijd als zodanig herkennen. Volgens de leerlingen erkennen volwassenen hun betrokkenheid ook niet altijd. Op school krijgen reflectie en evaluatie over de maatschappelijke stage nog weinig aandacht. Reflectie en evaluatie zijn wel belangrijke voorwaarden voor de vorming van burgerschap via maatschappelijke stages. Het ontbreekt aan concrete materialen en ondersteuning voor reflectie en evaluatie. Reflectie en evaluatie vereisen ook dat de doelen van de stage vooraf helder zijn. Dit is lang niet altijd het geval. Als de doelen niet helder zijn is het voor de leerlingen niet duidelijk wat het nut van de maatschappelijke stage is en kan de stage weerzin oproepen.

De gegevens van het kwantitatieve onderzoek laten zien dat leerlingen over het algemeen positief terugkijken op hun stage. Leerlingen zijn achteraf positiever over hun stage als zij meer keuzevrijheid hadden en als de stage is besproken in lessen op school. Leerlingen die op stage zijn geweest scoren hoger op vele aspecten van burgerschap dan leerlingen van dezelfde school die niet op stage zijn geweest. De grootste verschillen liggen op het terrein van vrijwilligerswerk (buiten de maatschappelijke stage), het belang van het helpen van anderen, de emotionele betrokkenheid bij anderen, normen over geven en vrijwilligerswerk doen, praten vaker met andere leerlingen over persoonlijke problemen en helpen vaker met huiswerk dan leerlingen die niet op stage zijn geweest. Deze verschillen blijven significant als rekening gehouden wordt met een reeks achtergrondkenmerken.

Maatschappelijke stages hebben een sterker verband met burgerschap als leerlingen de stage ervaren als leerzamer, nuttiger, gezelliger, uitdagender, als de stage beter past bij de interesses en talenten van de leerlingen en als leerlingen zich meer gewaardeerd voelen. Leerlingen die meer keuzevrijheid krijgen zijn achteraf wel positiever over hun stage, maar hebben nauwelijks hogere scores op burgerschap. Beoordeling van maatschappelijke stages met een punt lijkt de intrinsieke motivatie te ondermijnen. Verplichte stages lijken in de sport minder goed te werken dan in andere sectoren. De verbanden tussen burgerschap en de maatschappelijke stage zijn niet systematisch sterker of zwakker onder specifieke groepen leerlingen. Het lijkt niet zo te zijn dat leerlingen die door hun sociale herkomst eerder met vrijwillige inzet in aanraking komen meer profiteren van de maatschappelijke stage.

De gevonden verschillen vormen bemoedigende aanwijzingen maar nog geen direct bewijs dat maatschappelijke stages betere burgers opleveren. Nader onderzoek moet uitwijzen of de verschillen tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan daadwerkelijk het gevolg zijn van stage-ervaringen, en indien dat het geval blijkt te zijn, of de effecten standhouden op de lange termijn. Nametingen onder de leerlingen die aan de nulmeting hebben deelgenomen kunnen daar duidelijkheid over geven.

Summary in English

This is a study of the impact of civic internships on the civic orientation, civic skills and civic engagement of high-school students (ranging from 12 to 18 years of age) in the Netherlands. Between June and November 2007, 2491 students in 34 different schools completed questionnaires and another 88 students in three different schools participated in focus groups and group interviews. In all but two of the participating schools, some form of civic internship was required for graduation.

Students who had participated in a civic internship in the previous year scored higher on civic orientation than did students who had not yet participated, their civic orientation was stronger, and they reported more civic skills and greater civic engagement.

Controlling for a wide variety of personal characteristics, students who had participated in civic internships scored higher on altruistic values, empathy, social support behaviour and civic attitudes than did students from the same school who had not yet participated.

Seventy-six percent of the students responding to the questionnaire reported that the civic internship as a positive experience. Half or more of the students reported that their civic internships were challenging (50%), interesting (59%) or matched their talents (71%), and 75% felt that their efforts had been appreciated. Students who were allowed more freedom to choose the location and tasks of their civic internships reported more positive experiences. In addition, students who had discussed their civic internship experiences in class were more positive. The effects of civic internship on civic outcomes were stronger among students who reported their experiences as more positive. .

Students often have difficulty reflecting on their experiences, in part because the goals of civic internships are unclear to them. This could partially explain why only a minority of students felt that their efforts had made a valuable contribution (42%). Specification of the civic and educational objectives of civic internship programs requires more attention in the future, as does the incorporation of reflection activities within the programs.

Our survey revealed no systematic differences in the civic returns of civic internship programs for students from different social backgrounds. Participation by students of 15 or 16 years of age tended to generate lower civic returns than did participation by those aged 12-14 years and 17-18 years. Re-administration of the survey at the end of the school year could reveal longitudinal gains among the students who participated in this study.

Colofon

De werkzaamheden voor dit onderzoek werden uitgevoerd in opdracht van het ministerie van VWS. Verantwoordelijkheid voor de inhoud berust bij de auteurs. René Bekkers coördineerde het onderzoek, en heeft het kwantitatieve onderzoek uitgevoerd met assistentie van Juul Versteegen, die de contacten onderhield met de scholen. Linda Bridges Karr heeft het kwalitatieve onderzoek uitgevoerd met assistentie van Joris Hehenkamp, die de gesprekken notuleerde en uitwerkte. Joris Hehenkamp en Juul Versteegen voerden ook gegevens in van schriftelijke vragenlijsten. We bedanken Marleen Alblas, Cuinira de Bondt, Huub Braam, Andrea Knecht, Agnes Meinhard, Peter Roelofsma, Mark Wilhelm, en de leerlingen, docenten en coördinatoren van de onderzochte scholen voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Summary in English.....	3
Colofon.....	4
Inhoudsopgave	5
1. Inleiding.....	8
Achtergrond.....	8
Een praktijkevaluatie	9
Opzet van het onderzoek	9
Voorbehoud	10
Opbouw rapport	11
2. Theoretische achtergrond.....	12
De vorming van burgerschap.....	12
Helpt verplichte participatie in de jeugd?	13
Effecten van verplichte maatschappelijke stages in het buitenland	15
Onderzoeksvragen.....	16
Causaal model	22
Noten.....	22
3. De maatschappelijke waarden van leerlingen.....	24
Respect!.....	25
Delen en helpen.....	27
Meeleven met anderen	28
Geefnormen.....	29
Sociaal vertrouwen	30
Noten.....	31
4. Burgerschapsvaardigheden van leerlingen	32
Sociale vaardigheden.....	32
Gespreksvaardigheden.....	33
Gevoel van eigenwaarde.....	33
Noten.....	34
5. Burgerschapsgedrag door leerlingen.....	35
Lidmaatschap.....	35
Vrijwillige inzet voor maatschappelijke organisaties	35
Sociale steun.....	37
Politieke betrokkenheid	38
Noten.....	38

6. Ervaringen met de maatschappelijke stage	39
Tevreden terugkijken.....	39
Positieve ervaringen	40
Meer inzet dan verplicht was	43
Noten.....	43
7. Een grote variatie aan stages.....	44
Verplicht of niet.....	44
Organisaties	44
Taken.....	45
Keuzevrijheid.....	45
Het gezelschap.....	46
Duur en intensiteit	46
Vrijstelling	48
Beoordeling	48
Maatschappelijke stage en reguliere stage	48
8. Reflectie op de maatschappelijke stage door leerlingen	50
Momenten voor reflectie	51
Vorbereidingsfase.....	51
Uitvoeringsfase	52
Evaluatiefase.....	53
9. Wat maakt leerlingen tevreden over hun stage?.....	54
Hoe meer keuzevrijheid, hoe tevredener.....	54
Tevredenheid nader onderzocht.....	56
Keuzevrijheid	56
Aandacht voor de stage in lessen op school	57
Eerder stage gedaan	58
Stage onder schooltijd	58
Eigen inzet	58
Persoonlijke kenmerken.....	58
Noten.....	59
10. Wat draagt de stage bij aan burgerschap?	60
Stages en burgerschap nader onderzocht.....	61
Hoe sterk is de invloed van de maatschappelijke stage?	65
Stages en specifieke aspecten van burgerschap.....	67
Terreinen, taken en maatschappelijke waarden	69
Noten.....	72
11. Wie profiteert het meest van de stage?.....	74
Noten.....	75

12. Conclusie en aanbevelingen.....	76
Antwoorden op de onderzoeksvragen	76
(a) In welke mate bevorderen maatschappelijke stages burgerschap?	76
(b) Welke kenmerken van maatschappelijke stages sorteren het meeste effect?.....	76
(c) Hoe reflecteren leerlingen over hun maatschappelijke stage en wat is de betekenis van deze reflectie voor leerlingen?.....	77
(d) Voor welke groepen leerlingen sorteren maatschappelijke stages het meeste effect?77	
Aanbevelingen.....	78
Moet de verplichte maatschappelijke stage worden ingevoerd?.....	78
Wat is de optimale stage?	79
Is een maatschappelijke stage van 72 uur niet te lang?	80
Vervolgonderzoek	80
Noten.....	81
 Bijlage A. Onderzoeksopzet.....	 82
Opzet kwantitatief onderzoek.....	82
Deelnemende scholen	82
Methode	83
Samenstelling vragenlijst.....	83
Overige gegevens.....	84
Opzet kwalitatief onderzoek	85
Deelnemende scholen	85
Methode	85
Voorbehoud	86
 Bijlage B. Regressie-analyses tevredenheid	 88
1. Tevredenheid met de stage als geheel.....	88
2. Gemiddelde tevredenheid met zeven aspecten van de stage.....	89
 Bijlage C. Regressie-analyses aspecten van burgerschap	 90
1. Burgerschapswaarden	90
2. Burgerschapsvaardigheden	91
3. Betrokkenheid bij vrijwilligerswerk.....	92
4. Betrokkenheid bij goede doelen.....	93
5. Sociale steun.....	94
6. Politieke betrokkenheid	95
 Bijlage D: Overzicht opmerkingen over stelling “De jeugd van tegenwoordig heeft helemaal geen aandacht voor andere mensen of voor de samenleving.”	 96
 Literatuur.....	 102

1. Inleiding

Achtergrond

In opdracht van het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport heeft de Universiteit Utrecht een onderzoek uitgevoerd naar de invloed van maatschappelijke stages door middelbare scholieren op burgerschap. Een maatschappelijke stage van minimaal 72 uur wordt vanaf 2011 verplicht voor alle leerlingen op middelbare scholen in Nederland. De doelen van de maatschappelijke stage zijn volgens het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap “om jongeren ook verantwoordelijkheid voor anderen en respect voor elkaar te leren” en “dat alle jongeren tijdens hun schooltijd kennis maken met én een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving” (OCW 2007). In 2005 omschreef de minister van VWS de mogelijke effecten van maatschappelijke stages als volgt: “Door het doen van vrijwilligersactiviteiten maken de leerlingen actief kennis met allerlei aspecten van de samenleving. Hierdoor wordt positief bijgedragen aan het vergroten van hun maatschappelijke betrokkenheid, van hun besef voor waarden en normen en wordt actief burgerschap gestimuleerd” (brief aan tweede kamer [VO/S&O/2005/15559]). Het is de vraag in hoeverre de maatschappelijke stage deze effecten inderdaad heeft. Die vraag staat centraal in dit onderzoek.

De maatschappelijke stage past bij de doelen van het regeerakkoord ‘Samen leven, samen werken’ doordat het de sociale samenhang zou versterken en ook de veiligheid, stabiliteit en respect binnen de samenleving. De maatschappelijke stage moet dus waarden op een tastbare manier aan leerlingen overdragen. Daarnaast is de hoop dat de maatschappelijke stage onder leerlingen ook burgerschapsvaardigheden leert en de bereidheid tot vrijwillige inzet versterkt.

De maatschappelijke stage past in een tijd waarin onderwijs een steeds belangrijkere rol krijgt in de samenleving. Ten eerste zien we dat onderwijsdeelname een toenemend aantal jaren inneemt in het leven van jongeren. De vrijwillige deelname aan hoger onderwijs stijgt nog steeds. Onlangs is voorgesteld om de leerplicht te verhogen tot 18 jaar. Ten tweede zien we dat het onderwijs steeds meer een maatschappelijke functie krijgt. Dit begint al in het basisonderwijs, waarin steeds meer met programma’s voor sociale vaardigheden zoals ‘De Vreedzame School’ geprobeerd wordt probleemgedrag, conflicten, en pesten te verminderen. Scholen voor voortgezet en middelbaar onderwijs zijn ook steeds meer met buitenschoolse activiteiten bezig, inclusief internationalisering. Kortom, er komt meer aandacht voor de maatschappelijke functie van onderwijs. Deze ontwikkeling is al enige tijd gaande (Onderwijsraad 2003).

Een andere ontwikkeling waar de maatschappelijke stage bij past is de toenemende behoefte aan vrijwillige inzet door burgers. Op allerlei terreinen treedt de overheid terug. Tegelijkertijd biedt de overheid op lokaal niveau steeds meer ruimte voor inspraak door burgers. De zorg is een specifiek terrein waarop meer vrijwillige inzet door burgers nodig is. Door het groeiende aantal ouderen in Nederland neemt de behoefte aan zorg toe. Daardoor neemt ook de behoefte aan vrijwilligers in de zorg toe. Bovendien nemen enerzijds de absolute kosten voor gezondheidszorg toe en neemt anderzijds het aandeel op de arbeidsmarkt actieve personen in de samenleving af. De kosten voor het arbeidsactieve deel nemen daardoor toe. Tegelijkertijd is er een politieke trend naar een kleinere overheid:

burgers willen op allerlei terreinen minder centrale regelgeving. Dit samenspel van factoren heeft onder meer geleid tot een hervorming van de AWBZ tot de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (WMO). Een van de uitgangspunten van de WMO is dat burgers in eerste instantie zelf verantwoordelijk zijn voor de zorg voor zichzelf en hun omgeving. Hierdoor neemt de vraag naar vrijwilligers verder toe. Het probleem is dat het aanbod aan beschikbare vrijwilligers niet stijgt. Het aantal mensen dat beschikbaar en bereid is tot vrijwilligerswerk is daarin vaak al actief. Daardoor ervaart ongeveer vier op tien vrijwilligersorganisaties een tekort aan vrijwilligers (Devilee 2005). In de mantelzorg dreigt overbelasting van de actieve vrijwilligers (Timmermans et al 2005). Het aantal actieve vrijwilligers zal naar verwachting in de toekomst niet stijgen maar eerder dalen (Dekker et al 2007). Op termijn dreigt door al deze factoren een groot tekort aan vrijwilligers. Vanuit deze dreiging lijkt het verstandig te investeren in maatregelen die de bereidheid tot het doen van vrijwilligerswerk bevorderen. Het is de vraag of de maatschappelijke stage hieraan kan bijdragen.

Een praktijkevaluatie

Om bij de invoering van de verplichte maatschappelijke stage rekening te kunnen houden met wat in de praktijk goed en slecht blijkt te werken onderzoeken we of en op welke manier stages bijdragen aan de vorming van burgerschap. Veel middelbare scholen in Nederland hebben al een of andere vorm van maatschappelijke stage (Alblas 2006). Van de ervaringen op deze scholen kunnen we leren. Er blijkt een enorme variatie te zijn in de eigenschappen van de stages die leerlingen doen. Op sommige scholen is de stage verplicht, op andere vrijwillig; op sommige scholen vindt de stage onder schooltijd plaats, op andere scholen in de vrije tijd van de leerlingen; er is variatie in de mate van keuzevrijheid wat betreft taken en organisaties; er is variatie in de duur en de intensiteit van de stages; en er is grote variatie in de sectoren waarin leerlingen hun maatschappelijke stage doen. Wat zijn nu de effecten van al deze verschillende kenmerken op de ervaringen van leerlingen tijdens de maatschappelijke stage? En wat zijn de effecten op de ontwikkeling van burgerschap? Dit zijn belangrijke vragen die eerst beantwoord zouden moeten worden aan de hand waarvan aanbevelingen gedaan kunnen worden voor de inrichting van de maatschappelijke stage op middelbare scholen. In dit rapport geven we op basis van kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de bestaande praktijk een eerste, voorlopig antwoord op deze vragen.

Dit rapport beschrijft ten eerste de stage-ervaringen van leerlingen op scholen die al een maatschappelijke stage hebben gedaan. Ten tweede beschrijft het rapport verbanden tussen stagekenmerken en stage-ervaringen. We gaan daarbij met name in op de rol van reflectie. Ten derde beschrijft het rapport de verschillen in burgerschap tussen leerlingen die wel en niet maatschappelijke stages hebben gedaan.

Opzet van het onderzoek

Het onderzoek waar we in dit rapport verslag van doen bestond uit twee deelstudies. In bijlage A vindt u gedetailleerde informatie over de opzet van deze studies. Hier geven we kort de belangrijkste informatie. De eerste deelstudie is een kwantitatief onderzoek onder 2491 leerlingen. Het kwantitatieve onderzoek vond plaats in twee periodes: een vooronderzoek in de maand juni 2007 en een nulmeting in de periode september – november 2007.

Het vooronderzoek is gedaan onder 304 leerlingen van 8 scholen om de methode van dataverzameling en de vragenlijst uit te testen voor de nulmeting in september. Ook de validiteit (geldigheid) en betrouwbaarheid van de gebruikte meetinstrumenten werd geanalyseerd. De vragenlijst werd zowel online als schriftelijk ingevuld. In de vragenlijst worden drie aspecten van burgerschap gemeten: burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden, en burgerschapsgedrag. Daarnaast zijn vragen gesteld over de maatschappelijke stage die de leerlingen gedaan hebben. Tenslotte zijn vragen gesteld over de achtergrondkenmerken van leerlingen. Zowel de online vragenlijst als de schriftelijke vragenlijst bleken op enkele punten na goed te functioneren. De validiteit en betrouwbaarheid van de meetinstrumenten bleek ook op enkele punten na goed te zijn. Kleine tekortkomingen in de vragenlijst zijn voor de nulmeting aangepast.

Aan de nulmeting deden 2187 leerlingen mee op 28 verschillende scholen (waaronder twee die ook aan het vooronderzoek meededen). Het totaal aantal ingevulde vragenlijsten is daarmee 2491. Online zijn 1476 vragenlijsten ingevuld; schriftelijk 1015. Als in het vervolg van dit rapport wordt gesproken over het kwantitatieve onderzoek bedoelen we daarmee (tenzij anders vermeld) het vooronderzoek én de nulmeting. 1034 leerlingen hadden al één of andere vorm van maatschappelijke stage gedaan. 1457 leerlingen hadden nog geen maatschappelijke stage gedaan. Ook ondervroegen we docenten en coördinatoren van maatschappelijke stages op de scholen die aan het onderzoek meededen.

De tweede deelstudie is een kwalitatief onderzoek onder 88 leerlingen op drie scholen, waar een serie focusgroepen en groepsinterviews werden gehouden. In dit onderzoek stond de vraag centraal in welke mate en op welke wijze scholieren over hun positie binnen de samenleving reflecteren en wat de betekenis is van deze reflectie voor scholen en scholieren. In voorbereidende gesprekken met schoolleiders, leerkrachten, en de coördinatoren van maatschappelijke stages op de drie scholen is aandacht besteed aan: (a) de vorm en inhoud van de stage op de school; (b) de plaats van reflectie binnen de stage en (c) de betekenis van de reflectie op stages voor het onderwijs. Vervolgens vonden in elke school twee groepsinterviews plaats met leerlingen die nog geen ervaring hadden met de maatschappelijke stage. Thema's in deze gesprekken waren: (a) de waarden, vaardigheden, attitudes en gedrag van de leerlingen ten opzichte van de samenleving en (b) de manier waarop de leerlingen hun rol binnen de samenleving ervaren. Uiteindelijk deden 56 leerlingen mee in de groepsgesprekken, die tussen 35 minuten en drie kwartier duurden. Op de tweede interviewdag vonden in elke school focusgroep sessies plaats met leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hadden. Naast de thema's van de groepsgesprekken kwamen de volgende thema's in de focusgroepen aan de orde: (a) het verband tussen de maatschappelijke stage en de rol van de leerlingen binnen de samenleving; (b) de manier waarop dit verband gelegd werd; (c) hoe er over dit verband gereflecteerd werd binnen de stage en (d) de betekenis van de reflectie binnen de stage voor de manier waarop de leerlingen hun rol binnen de samenleving ervoeren. We hebben de inzichten uit het kwalitatieve onderzoek samengevoegd met de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. Van het kwalitatieve onderzoek is een apart rapport beschikbaar.

Voorbehoud

De scholen en leerlingen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen vormen geenszins een representatieve steekproef voor alle scholen en leerlingen in Nederland. De hieronder

genoemde percentages en gemiddelden zeggen dus niet noodzakelijkerwijs iets over de verdeling in de totale populatie leerlingen. Het is waarschijnlijk dat leerlingen op scholen waar een of andere vorm van maatschappelijke stage bestaat sterker maatschappelijk betrokken zijn dan leerlingen op scholen waar geen maatschappelijke stages worden gevolgd.

We vergelijken in dit onderzoek vaak leerlingen die nog geen maatschappelijke stage hebben gedaan met leerlingen die nog geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Een significant verschil tussen de leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan is een belangrijke eerste voorwaarde voor een effect van stages, maar vormt nog niet voldoende bewijs voor zo'n effect. Idealiter zouden leerlingen echter over een langere periode moeten worden gevolgd. Zij moeten voorafgaand aan de stage en daarna worden ondervraagd om hun ontwikkeling in verband te kunnen brengen met stage-ervaringen. Het huidige onderzoek kan gezien worden als een nulmeting. Nametingen kunnen inzicht verschaffen over de ontwikkeling onder de leerlingen nadat de stage is gevolgd.

Toch wagen we de vergelijking tussen leerlingen die wel een stage hebben gedaan en leerlingen die geen stage hebben gedaan omdat de stage op nagenoeg alle onderzochte scholen verplicht was. Daardoor kunnen eventuele verschillen niet verklaard worden door zelf-selectie van leerlingen met bepaalde kenmerken. Om verschillen tussen scholen uit te schakelen zullen we in dit rapport vergelijkingen maken tussen leerlingen van dezelfde scholen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan.

Opbouw rapport

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 geven we theoretische achtergronden bij de verwachting dat maatschappelijke stages bijdragen aan de vorming van burgerschap onder jongeren. In hoofdstukken 3 tot en met 11 bespreken we de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 3 geven we een beschrijving van burgerschap onder leerlingen: wat vinden de leerlingen die we onderzocht hebben belangrijk, wat zien ze zelf als hun vaardigheden, en hoe vaak vertonen ze burgerschapsgedrag? In hoofdstuk 4 beschrijven we de burgerschapsvaardigheden van leerlingen. In hoofdstuk 5 beschrijven we het burgerschapsgedrag. In hoofdstuk 6 beschrijven we de ervaringen die leerlingen hebben gehad op hun maatschappelijke stage en de tevredenheid daarmee. In hoofdstuk 7 geven we een beschrijving van de stages die de leerlingen op de door ons onderzochte scholen hebben gevolgd. In hoofdstuk 8 gaan we nader in op de rol van reflectie in de maatschappelijke stages. In hoofdstuk 9 analyseren we welke kenmerken van stages en leerlingen samenhangen met tevredenheid over de maatschappelijke stage. In hoofdstuk 10 analyseren we het verband tussen de maatschappelijke stage en burgerschap. In hoofdstuk 11 gaan we in op de vraag voor welke groepen leerlingen de maatschappelijke stage meer (of juist minder) burgerschap oplevert. We besluiten dit rapport in hoofdstuk 12 met conclusies en aanbevelingen.

2. Theoretische achtergrond

De vorming van burgerschap

In ons onderzoek verdelen we het begrip burgerschap in drie deelaspecten: burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden, en burgerschapsgedrag. Voor de duidelijkheid: het gaat hierbij niet om de juridische betekenis van burgerschap ('een Nederlands staatsburger'). Het gaat om de maatschappelijke betekenis, om wat het inhoudt een 'goed' burger te zijn. We zijn uitgegaan van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek over de bronnen van vrijwilligerswerk en giften aan goede doelen (Bekkers & Wiepking 2007; Verba et al 1995). Vrijwilligerswerk en giften aan goede doelen gaan vaak samen: het zijn verschillende uitingsvormen van betrokkenheid bij maatschappelijke organisaties. We noemen deze twee verschillende vormen in dit rapport vrijwillige inzet. We onderscheiden twee typen bronnen van vrijwillige inzet: burgerschapswaarden en burgerschapsvaardigheden. Burgerschapswaarden zijn maatschappelijke waarden zoals altruïsme, sociaal vertrouwen, en empathie. Burgerschapsvaardigheden zijn sociale vaardigheden zoals contacten leggen, samenwerken en kritiek geven. Burgerschapswaarden en vaardigheden dragen bij aan burgerschapsgedrag.

Sociale wetenschappers zijn het er in het algemeen over eens dat maatschappelijke waarden gevormd worden in de jeugd. In de volwassenheid blijken maatschappelijke waarden die vrijwillige inzet bevorderen inderdaad zeer stabiel te zijn (Bekkers 2007b). Wie op zijn dertigste meer dan gemiddeld vertrouwen heeft in anderen heeft dat op zijn vijftigste nog steeds.¹ Maatschappelijke waarden zijn in de jeugd en de adolescentie waarschijnlijk minder stabiel. De maatschappelijke stage zou ook een invloed kunnen hebben op de maatschappelijke waarden van leerlingen. Deelname aan maatschappelijke organisaties lijkt weinig invloed te hebben op de maatschappelijke waarden van volwassenen omdat maatschappelijke waarden onder volwassenen zo stabiel zijn (Bekkers 2007b). Het is echter goed mogelijk dat deelname aan maatschappelijke organisaties in de jeugd wél mede maatschappelijke waarden bepaalt. Zeker is dat vrijwillige deelname aan maatschappelijke organisaties in de jeugd samengaat met sterker maatschappelijke waarden in de volwassenheid (Bekkers 2005a; Bekkers et al 2005).

Uit eerder onderzoek naar effecten van jeugdparticipatie bleek dat Nederlanders die in hun jeugd actief waren in maatschappelijke organisaties in de volwassenheid vaker vrijwilligerswerk doen en meer geld geven aan 'goede doelen' dan degenen die niet participeerden. Dit effect bleek ook op te treden wanneer zij maatschappelijke inzet niet 'van huis uit' hadden meegekregen. Het effect van vrijwillige jeugdparticipatie op vrijwillige inzet in de volwassenheid komt voornamelijk tot stand doordat volwassenen die in de jeugd actief waren geweest in verenigingen allerlei vaardigheden en contacten opdoen en later gemakkelijker bereikbaar zijn voor deze organisaties. Daarnaast blijkt dat volwassenen die in hun jeugd al betrokken waren bij maatschappelijke organisaties sterker politiek geïnteresseerd zijn en zich sterker verantwoordelijk voelen voor anderen (Bekkers 2005a; Bekkers et al 2005).

In deze onderzoeken ging het om vrijwillige participatie in de jeugd. Als participatie in maatschappelijke organisaties vrijwillig is, blijken alleen jongeren met specifieke kenmerken daaraan te beginnen. Dat zijn in de eerste plaats jongeren van ouders die zelf

vrijwilligerswerk doen. Daarnaast zijn het jongeren van wie de ouders meer kerkelijk betrokken zijn en hoger opgeleid (Bekkers et al 2005). Ook zonder ervaring met participatie in maatschappelijke organisaties in de jeugd raken deze groepen in de volwassenheid vaker bij maatschappelijke organisaties betrokken als lid, donateur of vrijwilliger. Kinderen met hoger opgeleide, kerkelijke ouders, en zeker kinderen van ouders die zelf vrijwilligerswerk doen raken via hun ouders betrokken (Bekkers 2007a). Dat vrijwillige participatie vooral jongeren aantrekt die op andere manieren ook betrokken raken bij maatschappelijke organisaties betekent niet dat vrijwillige stages geen effect hebben. Via vrijwillige participatie in de jeugd ontwikkelen jongeren de gewoonte van participatie; de ervaringen houden hen betrokken en maken hen bereikbaar voor maatschappelijke organisaties (Bekkers 2005a).

Helpt verplichte participatie in de jeugd?

Het is de vraag of dezelfde effecten van jeugdparticipatie ook optreden voor verplichte activiteiten, zoals in een maatschappelijke stage via school (Karr 2007; Mateman & Van der Meulen 2007). Een verplichting tot vrijwilligerswerk heeft iets tegenstrijdigs in zich. Bij het nieuws dat de maatschappelijke stage verplicht zou worden was dit bezwaar ook in enkele opiniestukken te lezen: een verplichte stage leidt alleen maar tot weerzin. In de sociale psychologie staat dit verschijnsel bekend als 'reactance' (Brehm 1966). Reactance kan optreden wanneer aan mensen een keuzemogelijkheid wordt ontnomen of hen één van meerdere opties wordt opgelegd. Een ontnomen optie krijgt extra aantrekkingskracht; tegen een opgelegde keuze ontstaat juist weerstand.

Als de maatschappelijke stage buiten schooltijd plaatsvindt en wordt geïnterpreteerd als een vermindering van de vrije tijd van leerlingen kan de waardering voor vrije tijd toenemen en de stage ongewenst worden. Als de maatschappelijke stage als vrijwilligerswerk wordt gepresenteerd kan juist weerstand ontstaan tegen vrijwilligerswerk omdat het wordt opgelegd. Weerstand is met name een mogelijk probleem voor leerlingen die nog geen ervaring hebben met vrijwillige inzet en de maatschappelijke stage als een bedreiging van hun vrije tijd zien of die al een lichte aversie hebben tegen vrijwillige inzet. Op basis van experimenteel en veldonderzoek concluderen Stukas, Snyder en Clary (1999) dat verplichte vrijwillige inzet de intentie ondermijnt om in de toekomst vrijwilligerswerk te doen onder degenen die anders geen interesse voor vrijwilligerswerk hebben of die het gevoel hebben dat ze externe druk moet ervaren voordat ze vrijwilligerswerk zouden doen.

Uit de sociale psychologie is ook bekend dat de intrinsieke motivatie ondermijnd kan worden door prikkels te introduceren (Deci et al 1999). Ondermijning van intrinsieke motivatie kan optreden wanneer mensen vrijwillig een bepaald gedrag vertonen dat niet direct in hun eigen voordeel is. Als zij op een gegeven moment een materiële beloning gaan ontvangen voor het vertonen dat gedrag – of juist een straf krijgen voor het niet vertonen van het gedrag – gaan ze een kosten-baten analyse maken van hun gedrag. De intrinsieke motivatie die eerder voldoende was om het gedrag te realiseren wordt dan niet als een opbrengst gezien. Het resultaat is dat prikkels de intrinsieke motivatie verdrijven, en voortaan steeds noodzakelijk zijn om het gewenste gedrag te realiseren. Een meta-analyse van laboratoriumstudies heeft laten zien dat materiële prikkels inderdaad de prestaties verminderen op interessante taken en hoe interessant men de taken vindt (Deci et al 1999). Voor kinderen blijkt ondermijning van intrinsieke motivatie sterker te zijn dan voor studenten. Intrinsieke motivatie wordt het sterkst ondermijnd als van tevoren bekend is dat

men een beloning zal ontvangen voor van het afmaken van de taak of afhankelijk van de prestaties.

In het geval van de maatschappelijke stage kan ondermijning van intrinsieke motivatie optreden wanneer sterk de nadruk wordt gelegd op de noodzaak om de stage te halen om te slagen voor het eindexamen, of op de beoordeling van de stage in de vorm van een punt. Dit zou met name een probleem kunnen zijn voor leerlingen die al vrijwilligerswerk doen. Deze leerlingen zouden door de maatschappelijke stage minder plezier kunnen krijgen in het vrijwilligerswerk dat ze buiten de stage om doen als ze een beoordeling krijgen in de vorm van een punt. Overigens hoeft een beoordeling niet negatief uit te werken als die vergezeld gaat van waardering voor de student. Uit het onderzoek naar intrinsieke motivatie blijkt namelijk dat verbale aanmoediging de prestaties en de interesse juist bevordert.

Ook kan de intrinsieke motivatie afnemen als leerlingen zien dat hun werk economische waarde heeft voor de organisatie waar ze stage lopen maar zij zelf het werk onbetaald maar wel verplicht doen, zo blijkt uit ervaringen in Australië (Warburton & Smith 2003). Als leerlingen geplaatst worden in organisaties waar niet alleen vrijwilligers maar ook betaalde krachten werken kan dit als oneerlijk worden gezien, ook voor leerlingen die zelf geen vrijwilligerswerk doen buiten de stage om.

In de discussie over het nut van verplichte stages komen argumenten vóór beperking van keuzevrijheid soms niet goed aan bod. Als leerlingen volledige vrijheid krijgen om te kiezen *waar* ze op stage gaan kan tot gevolg hebben dat leerlingen activiteiten die ze al vrijwillig ondernemen als stage opvoeren. In dat geval heeft de stage geen meerwaarde, en kan juist de intrinsieke motivatie ondermijnd worden als leerlingen wel met een punt beoordeeld worden. Een stage zou nog wel meerwaarde kunnen hebben als de leerlingen deze activiteiten verbreden of verdiepen, of hier op reflecteren. Een ander mogelijk gevolg is dat leerlingen vooral kiezen voor stageplekken die dicht bij hun eigen belevingswereld staan. De maatschappelijke stage zal in dat geval minder bijdragen aan een verbreding van de horizon van jongeren en een kennismaking met de samenleving.

Als leerlingen volledige vrijheid krijgen om te kiezen *welke taken ze verrichten* tijdens hun stage kan dit leiden tot een laag niveau van inzet en betrokkenheid. Leerlingen die een bepaalde taak toebedeeld krijgen zullen op de een of andere manier moeten leren hoe ze die taak moeten uitvoeren. Dit kunnen ze van anderen leren (van stagebegeleiders of medeleerlingen) of helemaal zelf. Leerlingen die geen specifieke taken krijgen kunnen voor de gemakkelijkste weg kiezen en nauwelijks iets doen tijdens hun stage. Deze leerlingen zullen de stage minder leerzaam vinden en eerder als zinloos ervaren.

We zullen de argumenten die naar voren gebracht zijn over de mate van verplichting in de stage in het onderzoek meetbaar maken door te vragen naar de mate van keuzevrijheid die leerlingen gekregen hebben in het bepalen waar ze stage gaan lopen en wat ze daar doen, en door te vragen het oordeel van de leerlingen over de stage die ze gedaan hebben. Als de leerlingen geen enkele keuzevrijheid kregen, is het mogelijk dat ze negatief terugkijken op de stage en een aversie ontwikkelen tegen vrijwillige inzet. Anders gezegd: we verwachten dat maatschappelijke stages sterker bijdragen aan burgerschapswaarden, -vaardigheden en –

gedrag als leerlingen positievere ervaringen hebben opgedaan. Om de resultaten te valideren vergelijken we de kwantitatieve uitkomsten met kwalitatieve informatie uit de focusgroepen.

Effecten van verplichte maatschappelijke stages in het buitenland

Op basis van onderzoek in het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten kunnen we verwachten dat verplichte participatie op zichzelf geen negatief effect hoeft te hebben op de bereidheid tot vrijwillige inzet. In het Verenigd Koninkrijk is onderzoek gedaan naar de effecten van het Giving Nation-programma, dat ontworpen is om middelbare scholieren sterker te betrekken bij het werk van goede doelen (Breeze & Thornton 2006, p. 21). In Giving Nation gaat het niet zozeer om stages buiten school, maar om activiteiten voor maatschappelijke organisaties die op of vanuit de school worden georganiseerd. Deelname aan deze activiteiten is niet verplicht; maar scholieren hebben geen directe invloed op de beslissing van de school om wel of niet mee te doen met het programma. De kans dat scholieren de mogelijkheid krijgen om aan het programma mee te doen is daardoor niet van henzelf afhankelijk. Uit het onderzoek naar Giving Nation blijkt dat leerlingen op scholen die mee hebben gedaan met het programma vaker van plan zijn regelmatig vrijwilligerswerk te doen in de toekomst dan leerlingen op scholen die niet meededen met het programma (Breeze & Thornton 2006, p. 21).

Het Amerikaanse onderzoek naar 'service learning' laat zien dat verplichte stages op korte termijn (tot twee jaar na afstuderen) in de regel net zo effectief zijn als vrijwillige (Metz & Youniss 2003; Planty et al 2006; Schmidt et al 2007). Op iets langere termijn (zes jaar na afstuderen) lijkt er in de VS geen effect meer te zijn van verplichte maatschappelijke stages (Planty et al 2006).

Deze literatuur heeft verder uitgewezen dat met name voor leerlingen die maatschappelijke inzet niet van huis uit meekrijgen verplichte stages effectief zijn (Metz & Youniss 2005). Aan vrijwillige stages beginnen zij vaak niet uit zichzelf. Verder blijken er grote verschillen bestaan in de effectiviteit van maatschappelijke stages tussen soorten stages. Scholen hebben de effectiviteit voor een groot gedeelte zelf in de hand, zo blijkt uit het onderzoek (McLellan & Youniss 2003). Het Amerikaanse onderzoek laat zien dat stages het meest effectief zijn wanneer scholieren actief begeleid worden, een stage doen die hen in contact brengt met doelgroepen met wie ze doorgaans weinig contact hebben, en wanneer de leerlingen over hun ervaringen reflecteren op school.

In een studie uit 1998 naar 'community service' programma's in Canada bleken leerlingen die een stage hadden gedaan een sterker gevoel van eigenwaarde te hebben dan leerlingen die geen stage hadden gedaan (Meinhard & Foster 1999). In 40% van de gevallen ging het hier om leerlingen die zelf konden kiezen of ze de stage deden of niet. Helaas is in de analyse van het effect op eigenwaarde geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen die vrijwillig en verplicht de stage deden. Daardoor is niet bekend of verplichte stages ook een positief effect hebben. Een vervolgstudie (Meinhard & Foster 2000) heeft laten zien dat leerlingen die meer keuzevrijheid kregen, meer verantwoordelijkheid hadden en meer uitdagend werk hoger scoren op allerlei aspecten van burgerschap. Een recent onderzoek naar 'community service' een 'service learning' in Canada laat zien dat zij alleen bijdragen aan burgerschapswaarden, -vaardigheden en -gedrag als leerlingen positieve ervaringen hebben opgedaan (Taylor & Pancer 2007).

Ook van de ervaringen bij de invoering van verplichte 'community service' op middelbare scholen in Canada kunnen we leren. In de provincie Ontario werden scholen in 1999 door de minister van onderwijs plotseling verplicht hun leerlingen 40 uur community service te laten doen om de leerlingen hun diploma te laten halen. Op scholen waar al community service programma's bestonden kregen docenten die eerder op eigen initiatief enthousiast bezig waren te maken met allerlei eisen; scholen die voorheen geen community service programma's hadden kregen juist te weinig ondersteuning. Als gevolg hiervan had het nieuwe verplichte programma geen enkel positief effect op de ontwikkeling van burgerschap (Henderson et al 2007).

Het is de vraag of conclusies uit het buitenlandse onderzoek naar 'service learning' en 'community service' ook gelden voor Nederland. De Nederlandse stagepraktijk wijkt nogal af van de Amerikaanse. De Nederlandse situatie lijkt meer op die in Canada van voor 1999. Een ander verschil tussen Nederland en de VS is het imago van vrijwilligerswerk. In de VS doen meer mensen vrijwilligerswerk dan in Nederland en wordt er meer op een morele manier over gesproken. Vrijwilligers zien hun werk meer als een manier om iets voor de samenleving te betekenen ('giving back to society') en als iets waartoe men moreel verplicht is.

In een eerste inventarisatie van het verloop van de invoering van maatschappelijke stages in Nederland zei 36% van de responderende docenten dat "leerlingen na de maatschappelijke stage vrijwilligerswerk blijven doen voor de organisatie waar ze stage liepen", en zei 67% van de responderende docenten dat "leerlingen in de toekomst meer vrijwilligerswerk zullen gaan doen" (Alblas 2006). Het gaat hier om verwachtingen van docenten. In de toekomst moet blijken of deze hoog gespannen verwachtingen realistisch zijn.

Begeleiders van stages noemen drie soorten voordelen van maatschappelijke stages door leerlingen voor maatschappelijke organisaties zelf (De Gruijter & Braam 2007): ideologische (stages dragen bij aan de 'civil society'), instrumentele (stages kunnen wellicht op termijn nieuwe vrijwilligers opleveren) en strategische (door samenwerking met scholen breiden maatschappelijke organisaties hun netwerken uit). Daar staan echter ook nadelen tegenover. Het begeleiden van stages kost de maatschappelijke organisaties vanzelfsprekend tijd. Ook het overleg met scholen en bemiddelaars van bijvoorbeeld de vrijwilligerscentrales vereist investering. Gezien de tekorten aan vrijwilligers en de toenemende regeldruk op vrijwilligerswerk is het de vraag of deze nadelen wel opwegen tegen de mogelijke voordelen. Met het onderzoek waar we in dit rapport verslag van doen kunnen we een dergelijke veelomvattende afweging niet maken. In dit onderzoek geven we wel een eerste voorlopig antwoord op de vraag wat nu precies die 'ideologische' voordelen zijn van maatschappelijke stages, en hoe groot die zijn.

Onderzoeksvragen

De vragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek zijn de volgende.

- (a) *In welke mate bevorderen maatschappelijke stages burgerschap?*
- (b) *Welke kenmerken van maatschappelijke stages sorteren het meeste effect?*
- (c) *Hoe reflecteren leerlingen over hun maatschappelijke stage en wat is de betekenis van deze reflectie voor leerlingen?*

(d) Voor welke groepen leerlingen sorteren maatschappelijke stages het meeste effect?

We lichten deze vragen nu toe.

(a) In welke mate bevorderen maatschappelijke stages burgerschap?

Om de effecten van maatschappelijke stages op burgerschap vast te stellen zou een longitudinale studie onder leerlingen die maatschappelijke stages volgen en leerlingen die dat niet doen optimaal zijn. In een eerste meting ('nulmeting') wordt de uitgangspositie vastgesteld van leerlingen voordat zij de gebeurtenis meemaken die geacht wordt de leerlingen te beïnvloeden. Dit is in ons onderzoek de stage. Vervolgens vindt de stage gebeurtenis plaats in de experimentele groepen, maar niet in de controle groep. Er zijn verschillende typen maatschappelijke stages, die elk hun eigen effecten kunnen hebben: stages kunnen vrijwillig zijn of verplicht, in verschillende soorten organisaties plaatsvinden, onder meer of minder begeleiding, met of zonder reflectie. Elke combinatie van kenmerken van stages vormt een eigen type. In een tweede meting worden in alle groepen de prosociale attitudes, waarden en gedrag van leerlingen vlak na de stage vastgesteld. Vervolgens worden veranderingen binnen leerlingen berekend en de effecten van het volgen van een stage berekend door leerlingen die wel of niet een stage hebben gevolgd met elkaar te vergelijken. De resultaten van deze systematische aanpak kunnen aangevuld worden met kwalitatieve kennis opgedaan door interactieve interventieonderzoek in samenwerking met scholen. Zo krijgen we inzicht in niet alleen de concrete 'resultaten' van bestaande programma's maar ook in de processen waardoor deze effecten versterkt, verzwakt of veranderd zouden kunnen worden.

Gezien de probleemstelling van het onderzoek is het cruciaal dat leerlingen over een periode van meer dan één schooljaar worden gevolgd. De gewenste effecten van stages liggen op de lange en middellange termijn: het gaat om de ontwikkeling van waarden, competenties en gedrag in de toekomst. Vele studies hebben zich gericht op de intenties van scholieren om vrijwilligerswerk te doen in de toekomst, en hebben niet vastgesteld of de scholieren ook inderdaad vaker actief waren in vrijwilligerswerk na afloop van de stage. De samenleving is weinig geholpen met alleen goede voornemens of een kortdurende opleving van burgerschap tijdens de stage, als deze na afloop van de stage gevolgd wordt door een terugkeer naar het oude niveau.

Een dergelijk patroon is geen onwaarschijnlijke uitkomst van het onderzoek voor wat betreft effecten van vrijwillige stages. In het onderzoek naar effecten van het vak CKV op de cultuurdeelname van jongeren (Ganzeboom et al 2004) bleek namelijk wel een effect op korte termijn, maar niet op de middellange termijn (twee tot vier jaar na afsluiting van het vak). Het vak CKV bleek alleen de cultuurdeelname te bevorderen zolang de leerlingen CKV-bonnen kregen waarmee ze gratis aan cultuur konden deelnemen. Op de middellange termijn bleken er geen effecten te zijn van het vak CKV. Het risico bestaat dat maatschappelijke stages slechts een kortdurende opleving van burgerschap oplevert, die op de lange duur niet beklijft. Wellicht creëren de stages bij sommige leerlingen zelfs een aversie op tegen vrijwilligerswerk. Om de effecten van stages zuiver vast te stellen is het nodig om leerlingen gedurende tenminste twee schooljaren te volgen, en steeds aan het begin en het eind van het schooljaar te ondervragen.

Een dergelijke opzet is niet mogelijk in dit onderzoek, dat de periode februari – november 2007 beslaat. We kunnen wel uitspraken doen over verschillen tussen leerlingen die in het verleden diverse typen stages doorlopen hebben. Deze uitspraken zijn gebaseerd op een methodologisch minder zuiver design. De opzet is dan een quasi-experiment met alleen een nameting, of een zogenaamd static-group comparison design (Judd et al 1991, p. 105-107), zie tabel 1.

Leerlingen rapporteren zowel in juni als in september 2007 over hun stage-ervaringen in het afgelopen jaar. Echter, omdat de selectie van leerlingen in typen stages niet op basis van toeval is geschied kunnen strikt genomen geen uitspraken gedaan worden over de causale effecten van die stages. Het is zeer waarschijnlijk dat verschillen tussen leerlingen die verschillende typen stages hebben voltooid niet alleen het gevolg zijn van effecten van verschillende typen stages, maar gedeeltelijk ook het resultaat zijn van kenmerken van de leerlingen en scholen. We proberen door statistische controle deze verstoringen zoveel mogelijk uit te sluiten.

Tabel 1. Opzet onderzoek maatschappelijke stage (Static-group comparison design)

	Gebeurtenis	Nameting
Controlegroep	Geen stage	Uiteindelijke positie burgerschap
Experimentele groepen	Stage type 1	Uiteindelijke positie burgerschap
	Stage type 2	Uiteindelijke positie burgerschap
	Stage type ...	Uiteindelijke positie burgerschap
	Stage type n	Uiteindelijke positie burgerschap

Ons onderzoek is geen zuiver experiment maar een quasi-experiment omdat we geen controle hebben over de toewijzing van leerlingen aan de verschillende typen stages. Scholen bepalen immers zelf of ze een stage invoeren en hoe ze dat doen. Het ligt voor de hand dat scholen systematisch verschillen in de kans dat zij de maatschappelijke stage hebben ingevoerd, en de manier waarop de stages worden vormgegeven. Daarom zullen we groepen leerlingen gaan vergelijken die op dezelfde school zitten die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Een dergelijke vergelijking werd ook in de kwalitatieve deelstudie gehanteerd.

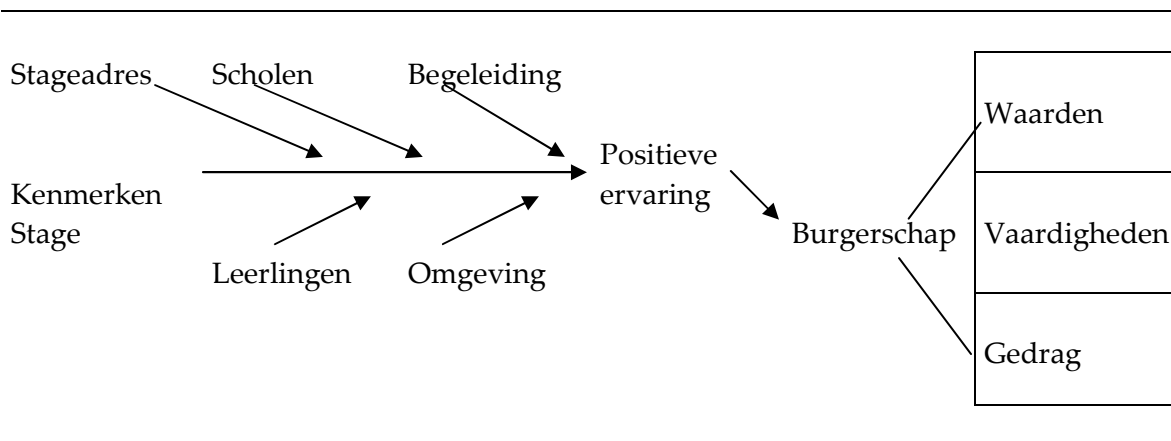
Uit eerder onderzoek (Alblas 2006) blijkt dat leerlingen op de hogere schooltypen meer zelfstandigheid krijgen in het bepalen van hun stagewerkzaamheden. Doordat scholen verschillen in de kans dat zij de maatschappelijke stage hebben ingevoerd en de precieze invulling ervan verschilt de uitgangspositie van leerlingen in de mate van burgerschap waarschijnlijk, afhankelijk van kenmerken van de school en haar omgeving.

(b) Welke kenmerken van maatschappelijke stages sorteren het meeste effect?

In nadere analyses kunnen de veranderingen in verband gebracht worden met kenmerken van de gevolgde stage, kenmerken van scholen, de begeleiding van de stage, de uitgangspositie van de leerlingen, kenmerken van leerlingen, en kenmerken van de sociale omgeving die onder andere gevormd wordt door de ouders (zie figuur 1).

Er bestaat in de literatuur over ‘service learning’ en ‘community service’ geen consensus over de effecten van kenmerken van programma’s (Meinhard & Brown 2007). Dit komt onder andere doordat in verschillende studies verschillende uitkomsten onderzocht zijn en de onderzochte ‘service learning’ programma’s sterk verschillen. Daarnaast verschillen de gebruikte meetinstrumenten ook per studie. Omdat er geen consensus bestaat over de effecten van stagekenmerken hebben we veel kenmerken die mogelijk die van invloed zijn op de mate waarin burgerschap gevormd wordt onderzocht. Dit zijn: het terrein waarop de stage gevolgd is (veel voorkomende terreinen zijn: zorg, sport, welzijn), de doelgroep (bijvoorbeeld ouderen, kinderen, dieren), de mate van contact met de doelgroep, de mate van zelfstandigheid bij het bepalen en uitvoeren van taken, en de kwaliteit van reflectie over de stageactiviteiten.

Figuur 1. Factoren die de effecten van stages beïnvloeden



Eerder onderzoek naar vrijwillige jeugdparticipatie suggereert dat de effecten van deelname aan maatschappelijke organisaties in de jeugd groter zijn naarmate er meer zelfstandigheid is (Bekkers 2005a). Onderzoek naar ‘service learning’ laat zien dat jongeren die tijdens hun stage in contact komen met gemarginaliseerde groepen de grootste verandering ondergaan in hun denkbeelden over maatschappelijke rechtvaardigheid (Metz et al 2003; Reinders & Youniss 2006). Het is overigens de vraag in hoeverre leerlingen die in Nederland een maatschappelijke stage doen via hun stage in contact komen met groepen die aan de rand van de samenleving verkeren.

Relevante kenmerken van scholen zijn het niveau (vmbo-t, havo, vwo), de signatuur van de school (openbaar of bijzonder; katholiek, protestant-christelijk, gereformeerd/reformatorisch, islamitisch; interconfessioneel), de omvang van de klassen op school, en de organisatie van de stage op school. De manier waarop ‘community service’ programma’s op scholen zijn georganiseerd is in het Amerikaanse onderzoek de belangrijkste factor die het effect van die programma’s stages bepaalt. Wanneer leerlingen in de les met docenten en andere leerlingen over hun stage-ervaringen reflecteren ontstaat de mogelijkheid om die ervaringen een plaats te geven in de emotionele en morele ontwikkeling, en te relateren aan waarden en normen uit verschillende culturele tradities (McLellan & Youniss 2003). Omdat het moeilijk is via een vragenlijst de reflectie-ervaringen goed te meten worden deze nader bestudeerd in het kwalitatieve onderzoek. Eerder onderzoek naar de mate van gemeenschapszin onder

leerlingen heeft uitgewezen dat in hogere schooltypen, op interconfessionele en gereformeerde en reformatorische scholen, en op scholen met kleinere klassen leerlingen een hoger niveau van gemeenschap ervaren (Kassenberg 2002). Het ligt voor de hand dat stages sterker zullen bijdragen aan een hoger niveau van burgerschap na afloop van de stages voor leerlingen op scholen waar de leerlingen meer gemeenschapszin ervaren.

Relevante kenmerken van de ontvangen begeleiding zijn het enthousiasme en de mate van betrokkenheid van de begeleider bij de stage. Leerlingen die begeleid worden door een docent die enthousiaster en sterker betrokken is zullen sterker beïnvloed worden door de stage. Dit bleek een belangrijke factor voor het succes van 'service learning' in de VS (Metz & Youniss 2005). Daarnaast kan de mate van professionaliteit van begeleiding in de maatschappelijke organisatie een rol spelen. Leerlingen die aan hun lot worden overgelaten tijdens hun stage zullen bij gebrek aan begeleiding in de regel een weinig positieve indruk krijgen van de organisatie.

Het meest relevante kenmerk van de omgeving is de mate van betrokkenheid bij maatschappelijke organisaties in de gemeente. Hoe sterker deze betrokkenheid, hoe groter de kans dat scholieren in hun omgeving waardering krijgen voor het werk dat ze tijdens hun stage doen. Omdat waardering een van de belangrijkste factoren is die burgerschapsgedrag bevordert, zal de mate van betrokkenheid in de omgeving de effecten van de stage bevorderen. Een complicerende factor is wellicht dat leerlingen in een sterk betrokken omgeving zelf ook al een hoger aanvangsniveau van burgerschap hebben, en er daardoor plafond-effecten optreden (zie onder).

(c) Hoe reflecteren leerlingen over hun maatschappelijke stage en wat is de betekenis van deze reflectie voor leerlingen?

We besteden in dit rapport uitgebreid aandacht aan de rol van reflectie. Uit een overzicht van de literatuur over 'community service' (Meinhard & Brown 2007) blijkt dat de mogelijkheid tot reflectie het vaakst genoemd als succesfactor. Ook in de Nederlandse praktijk (Bruning & Van Oort 2006) wordt reflectie – "terugkoppeling van de leermomenten" – genoemd als belangrijk voor het succes van maatschappelijke stages. Reflectie wordt gedefinieerd als 'het opzettelijke overwegen van een ervaring ten opzichte van een bepaald leerdoel' (Hatcher & Bringle 1997). Deze auteurs zien reflectie als een brug tussen *service* en *learning*. Volgens Eyler (2002) is reflectie zelfs 'het mechanisme waardoor de cognitieve ontwikkeling gestimuleerd wordt'.

Reflectie gaat echter niet vanzelf. Eyler (2002) schrijft: 'Hoewel het intuïtief lijkt dat het verbinden van academische leren en maatschappelijke dienstverlening enthousiasme zou wekken voor maatschappelijke participatie, samen met de vaardigheden en kennis die noodzakelijk zijn voor effectieve burgerschap blijft bewijs van deze effecten nog steeds achter de praktijk'. Het reflecteren over ervaringen om daaruit kennis te distilleren dat vervolgens toegepast kan worden in andere contexten vraagt een behoorlijk hoge cognitieve niveau (Eyler 2002). Mensen die een dergelijk niveau (nog) niet hebben bereikt, hebben structuur en ondersteuning nodig om in effectieve reflectie te kunnen engageren. Verschillende auteurs concluderen dat het invoeren van *experiential learning* elementen binnen het onderwijs vraagt dat instellingen ervoor zorgen dat leerlingen voldoende kansen

hebben om over hun ervaringen te reflecteren (Bridges Karr & Van Loenen 2006; CPS 2005; Eyler 2002; Hatcher & Bringle 1997).

Hatcher en Bringle (1997) noemen vijf voorwaarden waar reflectieactiviteiten in 'service learning' aan moeten voldoen. Effectieve reflectieactiviteiten moeten:

- ervaringen met leerdoelen verbinden;
- begeleid worden;
- regelmatig plaatsvinden;
- ruimte laten voor feedback en beoordeling;
- verheldering van waarden omvatten.

Eyler (2002) pleit ervoor dat reflectieactiviteiten structureel geïntegreerd moeten worden binnen sociale leerervaringen zodat leerlingen vóór, tijdens en ná de werkelijke stage de kans krijgen om de gewenste verbindingen te maken. Deze oproep vindt ook in de Nederlandse praktijk literatuur weerklank (Bruning & Van Oort 2006; CPS 2005).

Het is de vraag in welke mate reflectie op de maatschappelijke stage plaatsvindt, en in welke mate aan de voorwaarden voor succesvolle reflectie wordt voldaan. Deze vragen zijn uitgediept in het kwalitatieve onderzoek.

(d) Voor welke groepen leerlingen sorteren maatschappelijke stages het meeste effect?

Metz & Youniss (2005) hebben laten zien dat in de VS het effect van 'community service' afhankelijk is van de uitgangssituatie: leerlingen die door hun afkomst de minste kans maken vanzelf in contact te komen met vrijwilligerswerk boeken meeste vooruitgang in burgerschap. Dit is waarschijnlijk een 'vloer-effect': de mate van burgerschap was in deze groep betrekkelijk laag, en de ruimte voor stijging het grootst. Onder leerlingen die al vertrouwd waren met maatschappelijke organisaties was het effect beperkter door een 'plafond-effect': zij hadden al een relatief sterke mate van burgerschap, waar de ervaringen tijdens de stage weinig meer aan kan bijdragen. In Canada blijkt de situatie juist omgekeerd te zijn: met name leerlingen die van huis uit al vertrouwd waren met vrijwilligerswerk gingen vooruit op allerlei aspecten van burgerschap (Meinhard & Foster 2000).

Het is een open vraag of in Nederland ook plafond- en vloer-effecten optreden. In de VS is vrijwilligerswerk nog veel wijder verspreid in de samenleving dan in Nederland. Kinderen maken in het basisonderwijs vaak al in een soort maatschappelijke stage kennis met vrijwilligerswerk. Ook is in de VS de kans groter dat jongeren via kerkelijke groepen met vrijwilligerswerk in aanraking komen. Zowel in Nederland als in de VS komen mensen via kerkelijke netwerken vaak in het vrijwilligerswerk terecht (Bekkers 2000; Bekkers & Schuyt 2005; Jackson et al 1995). In de VS is de kerkelijke participatie hoger dan in Nederland, zeker onder jongeren. De situatie in Nederland lijkt in veel opzichten meer op die in Canada dan op die in de VS.

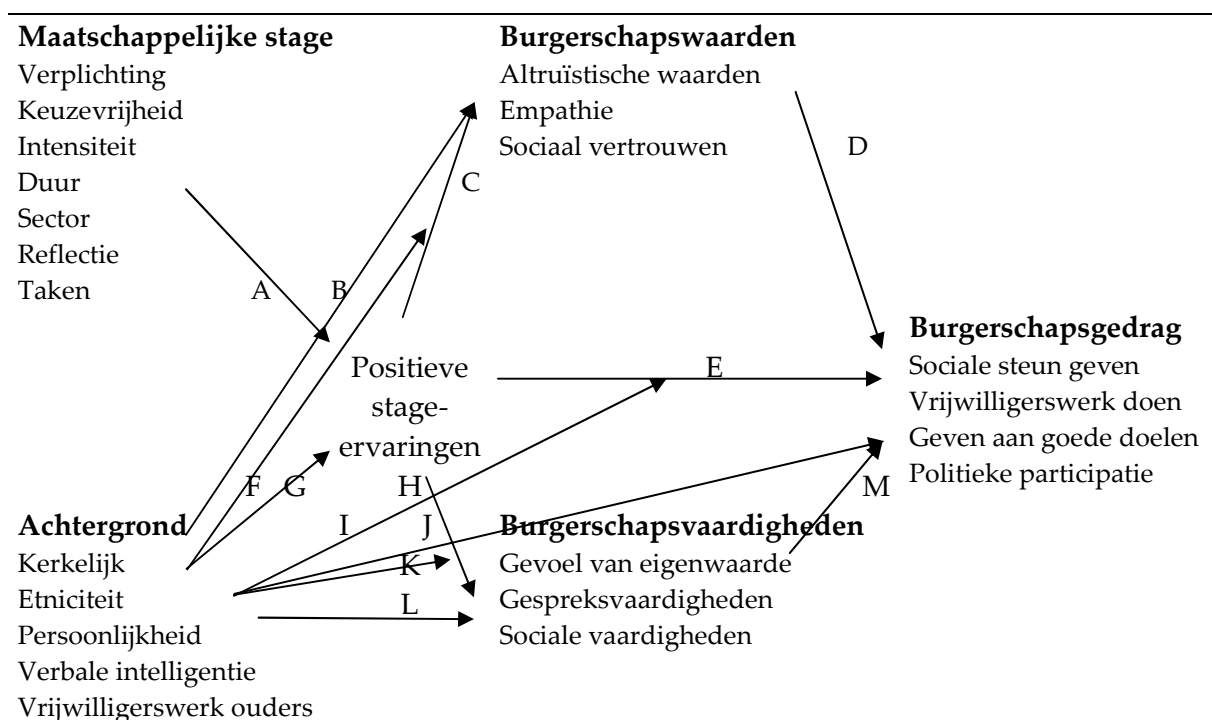
We onderzoeken of maatschappelijke stages grotere effecten hebben onder groepen jongeren die door hun sociale herkomst een kleinere kans maken met vrijwillige inzet te beginnen. Dit zijn leerlingen die niet kerkelijk zijn, leerlingen op een lager schooltype, leerlingen die in het buitenland geboren zijn of minstens één ouder hebben die in het buitenland geboren is, en leerlingen met een lagere verbale intelligentie. Daarnaast bekijken we of de effecten van

stages verschillend zijn onder jongens en meisjes en onder leerlingen van verschillende leeftijden. Wellicht hebben de maatschappelijke stages een groter effect voor meisjes zoals in Canadees onderzoek is gevonden (Meinhard & Foster 2000). Er zou ook een optimale leeftijd kunnen zijn voor de maatschappelijke stage: meteen in de brugklas, juist iets later, of helemaal aan het eind.

Causaal model

We vatten ons theoretisch kader samen in een causaal model (zie figuur 2). In dit model hebben we de relaties uit figuur 1 nader uitgewerkt. We verwachten dat kenmerken van maatschappelijke stages verband houden met het oordeel van leerlingen over hun stage-ervaringen (pijl A). Positieve ervaringen bevorderen burgerschapsvaardigheden (C), burgerschapswaarden (H) en burgerschapsgedrag (E). Leerlingen met sterkere burgerschapswaarden (D) en meer burgerschapsvaardigheden (M) vertonen meer burgerschapsgedrag. Daarnaast hebben achtergrondkenmerken een invloed op de beoordeling van de stage-ervaringen (G), op burgerschapsvaardigheden (L), burgerschapswaarden (B) en burgerschapsgedrag (J). Tenslotte beïnvloedt de achtergrond van de leerlingen de effecten van stage-ervaringen op burgerschapswaarden (F), vaardigheden (K) en gedrag (I).

Figuur 2. Causaal model van maatschappelijke stage en burgerschap



Noten

¹ Dit betekent overigens niet dat er totaal geen veranderingen in het gemiddelde vertrouwen optreden. Gebeurtenissen in de maatschappij beïnvloeden maatschappelijke waarden. Er zijn aanwijzingen dat het vertrouwen na de moord op Pim Fortuin gedaald is, en nadat de

maatschappelijke onrust afgenomen was weer toenam (Bekkers & Ruiter 2008). Daarnaast kunnen er algemene maatschappelijke trends zijn die waarden beïnvloeden.

3. De maatschappelijke waarden van leerlingen

Een van de doelen van de maatschappelijke stage is de maatschappelijke waarden van leerlingen te bevorderen. Meer in het bijzonder gaat het om waarden die vrijwillige inzet voor maatschappelijke doelen bevorderen. Uit onderzoek naar vrijwillige inzet onder volwassenen is bekend welke waarden dat zijn (Bekkers 2007b; Bekkers & Ruiters 2008; Verba et al 1995). Onbekend is echter hoe het met de maatschappelijke waarden van leerlingen gesteld is. Daarom hebben we in de beide deelstudies dit vraagstuk verkend. In het kwantitatieve onderzoek hebben we daarom vier soorten maatschappelijke waarden gemeten. Ten eerste gaat het om de houding van leerlingen ten opzichte van specifieke maatschappelijke doelen, zoals respect, tolerantie, natuur en milieu, en gezondheid. Ten tweede gaat het om altruïstische waarden: de waarde die de leerlingen hechten aan het helpen van anderen en delen van bezittingen. Ten derde gaat het om empathie, de emotionele betrokkenheid bij anderen. Ten vierde hebben we het sociaal vertrouwen gemeten: de mate waarin leerlingen anderen vertrouwen.

Jongeren worden vaak gezien als egocentrisch en materialistisch. In het kwalitatieve onderzoek vroegen we de leerlingen hun mening te geven over de stelling: "De jeugd van tegenwoordig heeft helemaal geen aandacht voor andere mensen of voor de samenleving." Een overzicht van alle antwoorden is te vinden in Bijlage D.

Ongeveer een kwart van de leerlingen was het met de stelling oneens. Van deze leerlingen motiveerden de meeste hun mening met voorbeelden van jeugd die duidelijk betrokken zijn bij de samenleving.

"Als je kijkt naar wat wij doen in deze samenleving, boodschappen doen voor je oma, vrijwilligerswerk, trainingen geven bij je sportclub, vind ik dat je wel degelijk betrokken bent met je medemensen." (m, 16; 4VWO)

Andere leerlingen verzetten zich fel tegen de stelling, omdat ze zich gemarginaliseerd voelden. Ze zagen dat de inspanningen van de jeugd niet gewaardeerd worden door de (volwassen) samenleving.

"Jongeren willen hun best doen voor de maatschappij maar er zijn veel vooroordelen over jongeren, en de maatschappij doet nix voor hen!" (v, 14; 2VMBO)

Andere leerlingen waren het met de stelling oneens omdat ze de stelling te generaliserend vonden. Ze merkten op dat 'dé jeugd' bestaat niet en dat 'helemaal geen aandacht' te sterk uitgedrukt is. De werkelijkheid is volgens deze leerlingen veel genuanceerder.

"Het lijkt wel zo, maar dat is vooral stoerdoenerij. Als het er echt op aankomt vinden ze het echt wel belangrijk. En het is te generaliserend." (m, 17; 5VWO)

In de interviews waren de meeste leerlingen (ruim tweederde) waren er niet met de stelling eens maar ook niet oneens. Veel van deze leerlingen verwezen veel naar de grote variatie onder de jeugd. Ze gaven wel toe dat sommige jongeren alleen maar uit eigen belang lijken te handelen, maar dat er ook veel zijn die bereid zijn om zich in te zetten als dat nodig is.

“Het ligt meer aan de persoon hoe bepaalde kinderen zijn. Sommige geven er wel om en sommige kinderen weer niet.” (v, 14; 1VMBO)

Ook zeiden sommigen dat het van de situatie afhangt of iemand zich wel of niet sociaal opstelt en/of een kwestie van opvoeding is. Daarnaast merkten sommige leerlingen dat de jeugd naar sociale gedrag toegeleid moet worden, omdat het niet vanzelf gaat. De jeugd moet kansen krijgen en gestimuleerd worden.

“... het is niet zo dat de jeugd er geen oog voor wil hebben, ze hebben alleen een duwtje in de rug nodig.” (v, 17, 4VWO)

“Als er iets ergs is gebeurd heb ik aandacht voor wat er is gebeurd, hoe het is gebeurd, maar ook soms heb ik er geen interesse in.” (v, 13; 1VMBO)

Slechts enkele leerlingen (4 van de in totaal 88 leerlingen die aan het kwalitatieve onderzoek meededen) waren het met de stelling eens.

“We doen er niet echt veel mee. En volgens mij weet bijna niemand wat het is.” (v, 13; 2VMBO)

“De jeugd van tegenwoordig heeft daar geen interesse in. Ze zijn heel egoïstisch.” (v, 15; 3VMBO)

Er waren geen verschillen te merken in de meningen van de leerlingen die een maatschappelijke stage hadden gelopen en de leerlingen die dat nog niet hadden gedaan.

Respect!

De belangrijkste maatschappelijke waarde onder de leerlingen is respect. Dit kwam zowel in het kwantitatieve als in het kwalitatieve onderzoek naar voren. In het kwantitatieve onderzoek gaf 85,6% van de leerlingen een rapportcijfer 8 of hoger voor de waarde ‘dat mensen respect hebben voor elkaar’. Respect wordt op de voet gevolgd door een goede gezondheidszorg (84,4%). Daarna volgen ‘dat de mensenrechten gerespecteerd worden’ (81,2%), ‘dat mensen begrip hebben voor mensen die een andere mening hebben’ (76,1%), ‘dat de natuur gespaard wordt’ (65,2%), ‘dat oude mensen een waardig bestaan hebben’ (64,8%) en ‘dat mensen geen overlast veroorzaken voor anderen’ (57,6%).

In het kwalitatieve onderzoek vroegen we elke groep om een lijst te maken van de waarden die ze zelf het meest belangrijk vonden en normen waardoor die waarden in de praktijk gebracht konden worden. Hoewel de groepen behoorlijk uiteenliepen in zowel hun opvattingen van het begrip ‘normen en waarden’ als in de zaken die de leerlingen noemden, kwamen een aantal aspecten steeds weer naar voren.

Respect bleek een van de belangrijkste waarden voor bijna alle groepen. Dit gold zowel voor zelf als voor anderen. Voor sommige leerlingen was respect zelfs een soort hoofdwaarde waaruit alle anderen afgeleid kunnen worden. De leerlingen noemden gelijkwaardigheid ook vaak, samen met eerlijkheid, beleefdheid en vrijheid.

Minder vaak noemden de leerlingen behulpzaamheid, vriendelijkheid, verantwoordelijkheid, zelfontwikkeling, zelfstandigheid en zich aan de regels houden. Eén

leerling merkte hierbij dat er ook geen onnodige regels moeten zijn. Andere waarden die ter discussie kwamen waren aanpassing, tolerantie, karakter en geduld. In 1 groep noemden de leerlingen plezier, geld en vrije tijd ook als belangrijke waarden.

Op de vraag of en in welke zin hun lijsten zouden verschillen van de lijsten van volwassenen zeiden de meeste leerlingen dat er duidelijk verschillen zijn. Volgens deze leerlingen staat de jeugd totaal anders in het leven dan volwassenen en zijn daardoor de normen en waarden van de twee groepen sterk verschillend. Sommige leerlingen stelden dat het voor volwassenen gemakkelijk is om hun normen en waarden te herkennen en deze aan de jeugd op te leggen omdat zij maximale vrijheid genieten, een duidelijke plek in de samenleving hebben en veel levenservaring.

“Volwassenen hebben wel altijd geld; als ze niet werken hebben ze een uitkering en jongeren hebben helemaal geen uitgaansbudget of zo van de overheid. Jongeren moeten zelfs smeken om geld.” (v, 14; 2VMBO)

Een aantal leerlingen dacht dat er juist weinig verschillen zouden zijn, omdat normen en waarden doorgegeven worden tijdens het proces van opvoeding. Na verder discussie kwam het er in de meeste groepen op neer dat de normen en waarden van de jeugd en de volwassenen in de basis toch hetzelfde zijn, maar dat elke groep deze op een eigen manier laat zien.

“...Ze [volwassenen] zien alles als vroeger. Je hebt ook ouders die nu denken ... dat ze erbij horen, maar het is niet zo. De jeugd is anders.” (v, 3VMBO)

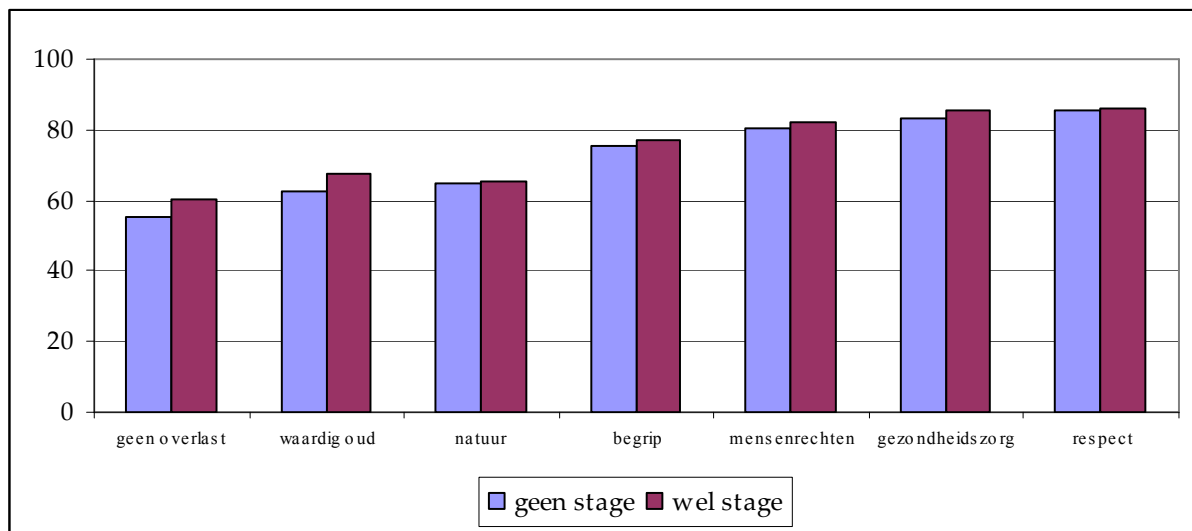
“Ik denk dat volwassenen heel anders over denken als jeugd ... die denken veel verder door.” (m, 12, 1VMBO)

Hoewel er redelijk veel variatie was in de antwoorden en opmerkingen van de leerlingen met betrekking tot normen en waarden, we kunnen de verschillen niet aan de maatschappelijke stage (of de organisatie daarvan) toeschrijven. Dit wordt bevestigd door het kwantitatieve onderzoek (zie figuur 2).

Respect, een goede gezondheidszorg, mensenrechten, begrip voor mensen met een andere mening en de natuur sparen blijken vrij algemeen gedeelde maatschappelijke waarden onder jongeren.

Voor wat betreft de twee minst populaire waarden blijken wel verschillen te bestaan tussen leerlingen die nog geen stage hebben gedaan en leerlingen die dat al wel hebben gedaan. Leerlingen die al wel een maatschappelijke stage hebben gedaan zeggen vaker dat ze het belangrijk vinden dat mensen geen overlast veroorzaken voor anderen (60,6%) dan leerlingen die nog geen stage hebben gedaan (55,5%). Leerlingen die nog geen stage hebben gedaan zeggen ook minder vaak dat ze het belangrijk vinden dat oude mensen een waardig bestaan hebben (62,7%) dan leerlingen die al wel een stage hebben gedaan (67,7%).²

Figuur 2. Maatschappelijke waarden onder leerlingen die nog geen maatschappelijke stage hebben gevolgd vergeleken met leerlingen die al wel een maatschappelijke stage hebben gevolgd (% dat een 8 of hoger geeft voor de waarde)

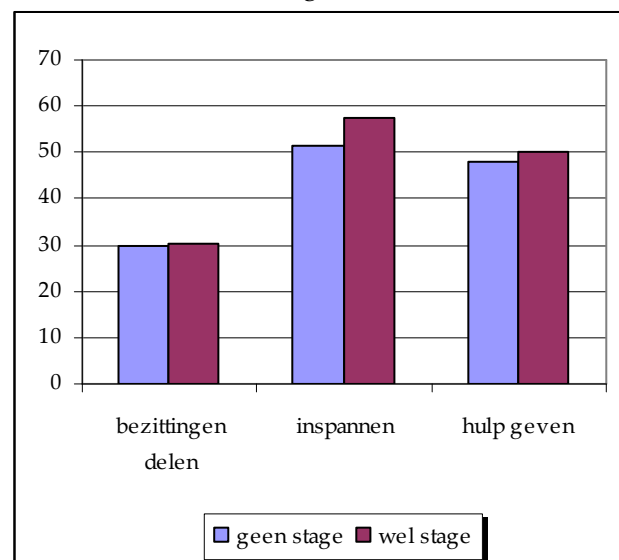


Delen en helpen

Een belangrijke sociale waarde die we gemeten hebben in het onderzoek is altruïsme: de mate waarin leerlingen het belangrijk vinden bezittingen met anderen te delen, zich in te spannen voor anderen en anderen te helpen.

Figuur 3 laat zien dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan het vaker belangrijk vinden zich in te spannen voor anderen (57,7%) dan leerlingen die geen stage hebben gedaan (51,3%).³ De mate van instemming met de andere twee stellingen die altruïstische waarden meten is even sterk onder leerlingen die wel of niet een maatschappelijke stage hebben gedaan. Ook het gemiddelde voor de drie stellingen die altruïstische waarden meten verschilt daardoor niet tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gevolgd.

Figuur 3. Altruïstische waarden onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% dat instemt met de stelling)



Studies onder volwassenen hebben laten zien dat altruïstische waarden een voorspellende waarde hebben voor het geven van geld aan goede doelen en het verrichten van

vrijwilligerswerk (Bekkers 2002; Bekkers & Bowman 2007; Lindeman 1995). Ook in ons onderzoek blijkt dat altruïstische waarden samengaan met positief sociaal gedrag.

- *Geven aan goede doelen.* 69,5% van de leerlingen die een 4 of hoger scoren op altruïstische waarden geeft wel eens aan goede doelen, en zij geven gemiddeld €28 per jaar. Onder leerlingen die een lagere score hebben op altruïstische waarden geeft 56,7%, en is de gemiddelde gift onder degenen die geven €19.⁴
- *Vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage.* 24,1% van de leerlingen die een 4 of hoger scoren op altruïstische waarden doet buiten de maatschappelijke stage vrijwilligerswerk, en degenen die vrijwilligerswerk doen besteden daar gemiddeld 9,2 uur aan per maand. Onder leerlingen met een lagere altruïsme score doet 16,7% vrijwilligerswerk, en degenen die vrijwilligerswerk doen besteden daar gemiddeld 7,2 uur aan.⁵
- *Andere leerlingen helpen.* Altruïstische waarden gaan ook samen met het helpen van andere leerlingen. 10,6% van de leerlingen met een score van 4 of hoger op altruïstische waarden zegt vaak andere leerlingen te helpen met huiswerk, tegen 5,3% onder de leerlingen met een lagere altruïstische waarde score. 57,8% van de leerlingen met een score van 4 of hoger op altruïstische waarden zegt dat andere leerlingen vaak naar hen toekomen om over persoonlijke zaken (zoals problemen thuis, ruzies of verliefdheid) te praten, tegen 41,4% onder de leerlingen met lagere altruïstische waarden.⁶

Meeleven met anderen

Betrokkenheid bij anderen uit zich vaak op een emotionele manier: het meeleven met de lotgevallen van anderen. Dit wordt in de sociale psychologie empathie genoemd (Davis 1994). Empathie is een kenmerkende eigenschap van mensen die allerlei vormen van hulpgedrag vertonen. Mensen die zich sterker emotioneel betrokken voelen bij anderen zijn in allerlei situaties eerder geneigd anderen te helpen, vrijwilligerswerk te doen en geld te geven aan goede doelen (Bekkers 2005b; 2006; Bekkers & Wilhelm 2007).

Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan scoren iets hoger op de stellingen die empathie meten dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Deze verschillen zijn niet allemaal erg sterk, maar wel telkens in de verwachte richting (zie figuur 4).⁷

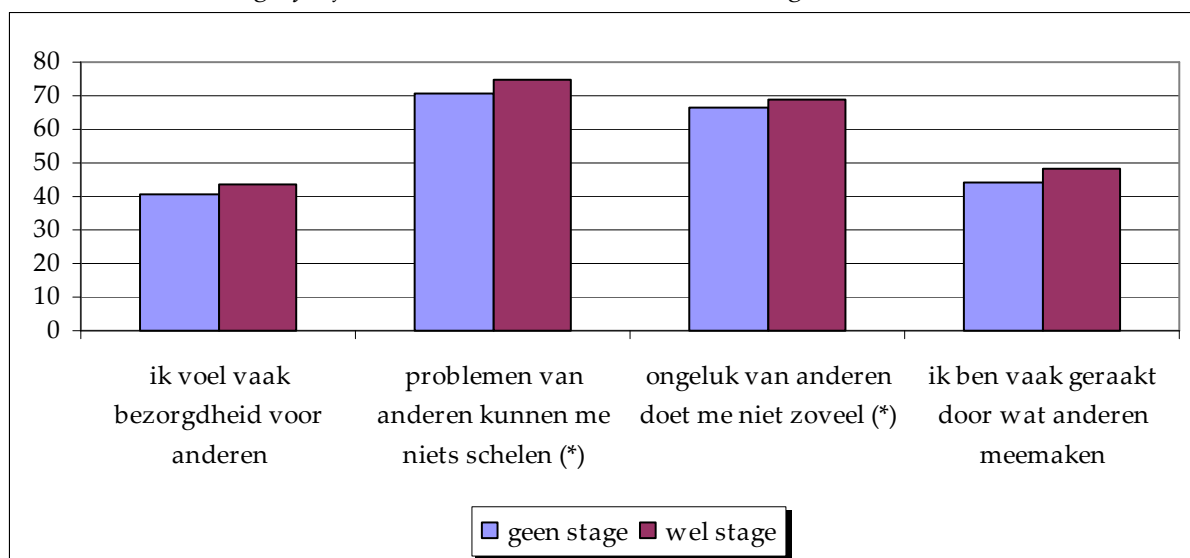
Het gemiddelde op de empathieschaal is daardoor hoger onder de leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan dan onder de leerlingen die dat nog niet hebben gedaan.⁸ Stageleerlingen zeggen vaker dat ze bezorgdheid voelen voor mensen die het minder hebben dan zichzelf (43,6% tegen 40,5%), zijn het vaker oneens met de stelling dat de problemen van anderen hen niets kunnen schelen (74,9% tegen 70,5%) en dat het ongeluk van anderen hen niet zoveel doet (68,8% tegen 66,2%), en zijn het vaker eens met de stelling dat ze geraakt worden door wat anderen meemaken (47,7% tegen 44,1%).

Onder de leerlingen heeft empathie ook een voorspellende waarde voor positief sociaal gedrag. Het patroon lijkt sterk op het patroon dat we zojuist zagen voor altruïstische waarden. Leerlingen met een hoge empathie-score (4 of hoger op een schaal van 1 tot 5) doen vaker vrijwilligerswerk (22,5%) dan leerlingen met een lagere empathie-score (16,1%), helpen vaker andere leerlingen met huiswerk (7,9% tegen 5,7%), praten vaker met andere leerlingen

over persoonlijke zaken (58,8% tegen 37,2%) en geven vaker aan goede doelen (67,7% tegen 54,9%).⁹ Empathie heeft geen verband met het aantal uur dat leerlingen vrijwilligerswerk doen of het aantal euro's dat ze aan goede doelen geven. Empathie en altruïstische waarden hebben veel met elkaar te maken: 69,0% van de leerlingen met een hoge altruïstische waarde score heeft ook een hoge empathie-score. Onder degenen met een lagere altruïstische waarde score is dat maar 27,7%.¹⁰

De sterk positieve verbanden van empathie en altruïstische waarden met burgerschapsgedrag zijn belangrijk. De verbanden met deelname aan de maatschappelijke stage zijn weliswaar niet erg sterk, maar als zij stand houden op lange termijn kan de maatschappelijke stage in de toekomst betere burgers creëren.

Figuur 4. Empathie onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% dat instemt met de stelling, of bij () % dat het oneens is met de stelling)*



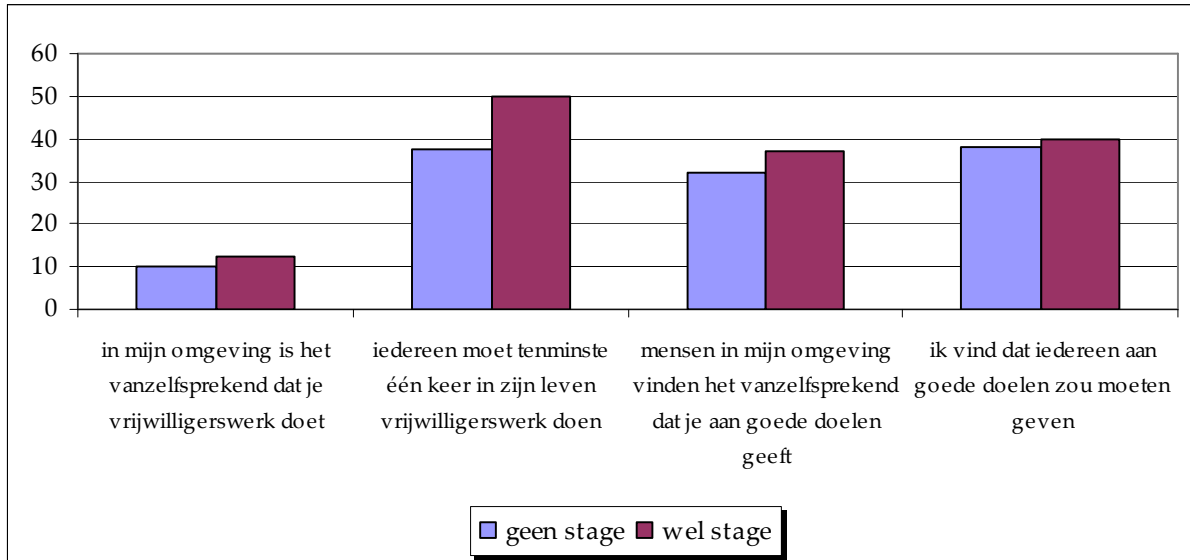
Geefnormen

Wat vinden de leerlingen uit ons onderzoek van vrijwilligerswerk en geven aan goede doelen? Vinden ze dat iedereen maatschappelijke organisaties zou moeten steunen? En voelen ze een sociale druk om geld en tijd te geven? Vrijwilligerswerk doen is niet een vanzelfsprekende bezigheid voor leerlingen, zo blijkt. Slechts 11% is het eens met de stelling 'In mijn omgeving is het vanzelfsprekend dat je vrijwilligerswerk doet'. Geld geven is gewoner; 34% zegt dat dit in zijn/haar omgeving vanzelfsprekend is. Leerlingen die op stage geweest zijn zeggen vaker dat vrijwilligerswerk doen en geven aan goede doelen in hun omgeving vanzelfsprekend is (respectievelijk 12,4% en 37,6%) dan leerlingen die niet op stage zijn geweest (respectievelijk 10,1% en 32,0%).¹¹ Of leerlingen nu wel of niet op stage geweest zijn maakt weinig uit voor hun mening over de stelling 'Ik vind dat iedereen aan goede doelen zou moeten geven'; 38,8% is het hiermee eens (zie figuur 5).

De maatschappelijke stage heeft wel een sterk verband met de mening over de stelling 'Iedereen moet tenminste één keer in zijn leven vrijwilligerswerk doen'. Daar is nagenoeg de helft (49,7%) van de stageleerlingen het mee eens tegen 37,5% van de leerlingen die nog niet op stage is geweest.¹² Hoewel het niet de bedoeling was dat leerlingen de stelling als een

kennisvraag zouden zien maar als een normatieve uitspraak waarop geen goed of fout antwoord bestaat, is het mogelijk dat de leerlingen die een stage hebben gedaan positiever op deze stelling reageren omdat ze zelf op stage zijn geweest en voor henzelf het 'juiste' antwoord dus bevestigend moet zijn.

Figuur 5. Opvattingen over vrijwilligerswerk en geven aan goede doelen onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% eens)

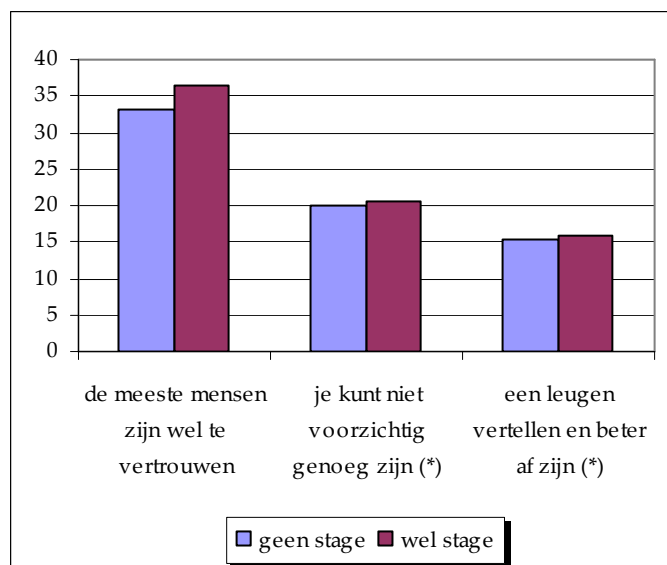


Sociaal vertrouwen

De leerlingen die meegedaan hebben aan de nulmeting hebben vrij weinig vertrouwen in andere mensen.

Slechts 34,6% van de leerlingen is het eens met de stelling 'In het algemeen zijn de meeste mensen wel te vertrouwen'. Onder Nederlanders van 18 jaar en ouder is dat 47% (Bekkers & Ruiters 2008). Omdat in ons onderzoek waarschijnlijk de sociaal betrokken leerlingen oververtegenwoordigd zijn is dit verschil extra opvallend. Slechts 20% is het oneens met de stelling 'Je kunt niet voorzichtig genoeg zijn in de omgang met andere mensen' en 16% is het oneens met de stelling 'De meeste mensen zullen een leugen vertellen wanneer ze daardoor zelf beter af zijn'. Respectievelijk 40% en 54% is het met die stellingen (helemaal) eens.

Figuur 6. Sociaal vertrouwen onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% eens, * % oneens)



Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan hebben iets meer vertrouwen dan leerlingen die geen maatschappelijke hebben gedaan (36,6% tegen 33,2%).¹³ Op de andere twee stellingen is geen verschil te zien tussen leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (zie figuur 6).

Noten

² Deze verschillen zijn significant: $p < .012$ voor geen overlast veroorzaken, en $p < .011$ voor een waardig bestaan.

³ Verschil $p < .002$.

⁴ Verschillen $p < .000$ en $p < .003$.

⁵ Verschillen $p < .000$ en $p < .065$.

⁶ Verschillen beide $p < .000$.

⁷ Verschillen: $p < .134$, $p < .017$, $p < .177$ en $p < .079$.

⁸ Verschil: 3,65 tegen 3,56 op een schaal van 1 tot 5, $p < .003$.

⁹ Verschillen allemaal $p < .000$, behalve helpen met huiswerk ($p < .029$).

¹⁰ Verschil $p < .000$. De correlatie tussen altruïstische waarden en empathie, beide gemeten op een 1-5 schaal is 0,573.

¹¹ Verschillen $p < .068$ en $p < .004$.

¹² Verschil $p < .000$.

¹³ Verschil $p < .058$.

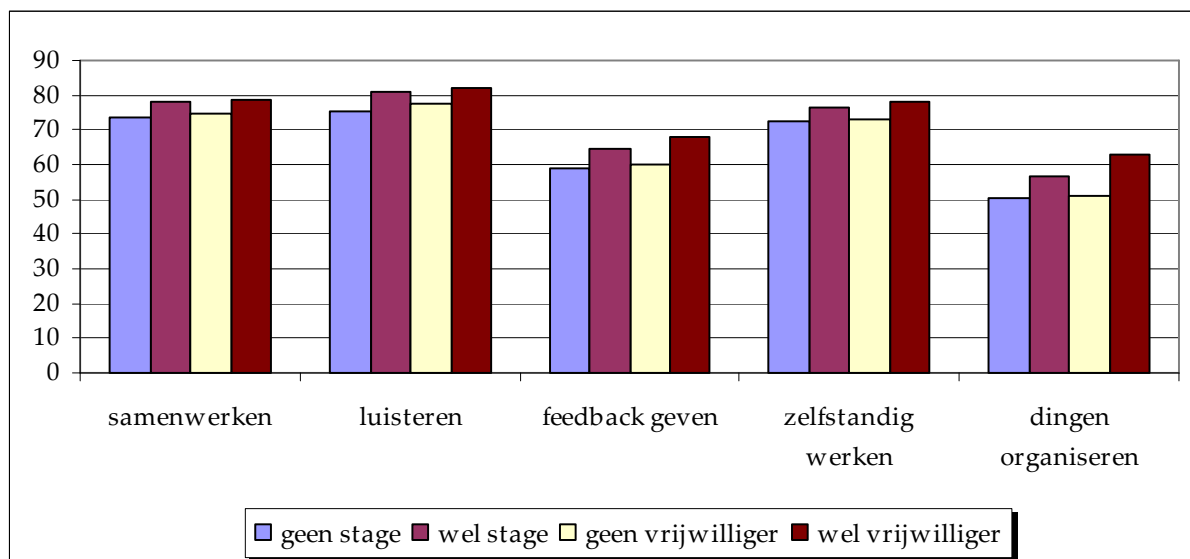
4. Burgerschapsvaardigheden van leerlingen

Betrokken burgers beschikken over vaardigheden die betrokkenheid gemakkelijker maken. Wie niet weet hoe een bijeenkomst te organiseren of niet goed is in samenwerken met anderen ondervindt barrières op weg naar vrijwillige inzet. Een van de opbrengsten van de maatschappelijke stage zou kunnen zijn dat leerlingen ervaring op doen in deze vaardigheden. Docenten zien op dit terrein vaak een effect van de maatschappelijke stage (Prins 2008). Daarom hebben we de leerlingen een lijst met sociale vaardigheden voorgelegd met de vraag hoe goed ze daarin zijn. Bovendien hebben we de leerlingen gevraagd hoe goed ze zijn in de omgang met leeftijdsgenoten. Tenslotte hebben we het gevoel voor eigenwaarde gemeten. Een positief zelfbeeld is niet een vaardigheid die door specifieke activiteiten te trainen is, zoals samenwerken met anderen, maar maakt het wel gemakkelijker voor leerlingen om zich actief op te stellen. Een positief zelfbeeld wordt vaak genoemd als een mogelijk product van de maatschappelijke stage op vmbo-scholen (Onstenk 2002).

Sociale vaardigheden

De meeste leerlingen zeggen over goede sociale vaardigheden te beschikken. Drie kwart zegt 'goed' of 'erg goed' te zijn in samenwerken met anderen, luisteren naar anderen en zelfstandig werken. 61% zegt goed of erg goed te zijn in feedback geven ('uitleggen hoe het beter kan als iemand iets fout doet'), en iets meer dan de helft zegt goed of erg goed te zijn in dingen organiseren. Op elk van deze vaardigheden scoren de leerlingen die de maatschappelijke stage gedaan hebben hoger dan leerlingen die geen maatschappelijke stage gedaan hebben (zie figuur 7).¹⁴

Figuur 7. Sociale vaardigheden onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan en wel of geen vrijwilligerswerk doen (% dat zegt 'goed' of 'erg goed' te zijn in de vaardigheid)



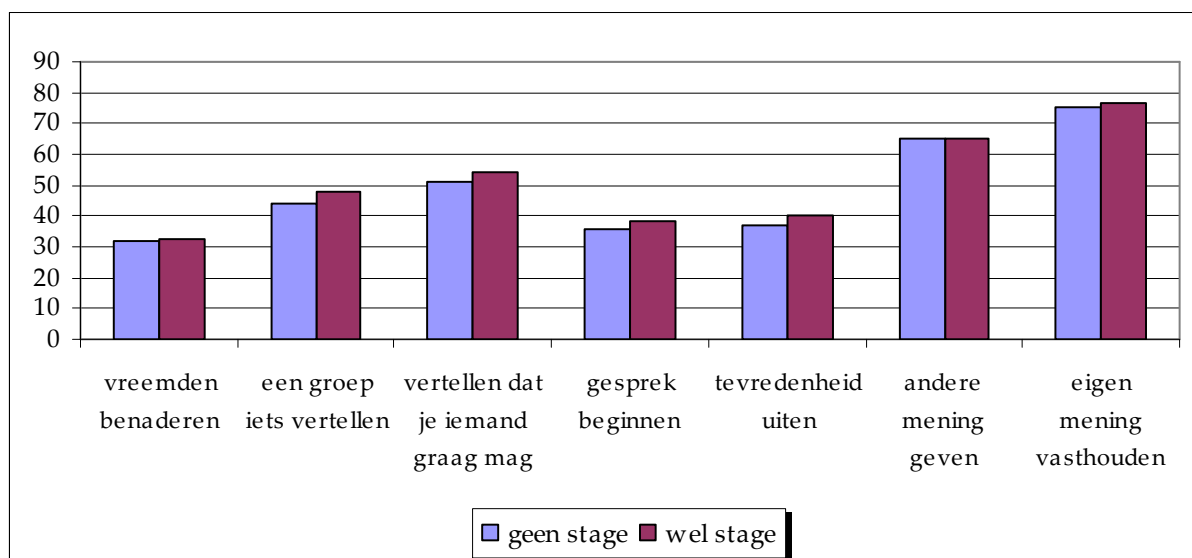
Onderzoek onder volwassenen in de VS heeft laten zien dat vrijwillige participatie in maatschappelijke organisaties en sociale vaardigheden een positieve samenhang vertonen (Brady et al 1995; Verba et al 1995). Participatie is gemakkelijker en leuker voor degenen die over deze sociale vaardigheden beschikken. Daarnaast leren mensen in maatschappelijke organisaties deze sociale vaardigheden. Ook in ons onderzoek blijkt dat vrijwilligerswerk

buiten de maatschappelijke stage samengaat met meer sociale vaardigheden. Leerlingen die vrijwilligerswerk doen scoren hoger op elk van de sociale vaardigheden dan leerlingen die geen vrijwilligerswerk doen. De verschillen tussen leerlingen die wel en geen vrijwilligerswerk doen zijn iets groter dan de verschillen tussen leerlingen die niet en wel op stage geweest zijn. Dit ligt voor de hand omdat leerlingen die over meer sociale vaardigheden beschikken eerder aan vrijwilligerswerk zullen beginnen.

Gespreksvaardigheden

Drie kwart van de leerlingen zegt meestal of altijd vast te houden aan de eigen mening, ook als een vriend of vriendin het niet daarmee eens is. Ook 'het geven van een mening die anders is dan de mening van degene met wie je praat' zegt een grote meerderheid (65%) meestal of altijd te doen. Voor het 'beginnen van gesprek met een jongen of meisje die je niet kent' en het 'tegen iemand zeggen dat je erg tevreden bent over iets dat je hebt gedaan' is het percentage dat zegt dit meestal of altijd te doen een stuk lager (32% en 38%). Op de meeste stellingen over sociale vaardigheden scoren de leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan iets hoger dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan. De meeste verschillen zijn echter klein (zie figuur 8). Er zijn twee verschillen die eruit springen: stage leerlingen zeggen vaker iemand te vertellen dat ze hem/haar graag mogen (54,5%) en tevreden te zijn over iets dat ze gedaan hebben (40,4%) dan leerlingen die niet op stage zijn geweest (respectievelijk 51,0% en 36,7%).¹⁵ Als alle gespreksvaardigheden bij elkaar genomen worden, scoren de stageleerlingen hoger dan de leerlingen die niet op stage zijn geweest.¹⁶

Figuur 8. Gespreksvaardigheden onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% dat 'meestal' of 'altijd' antwoordt)

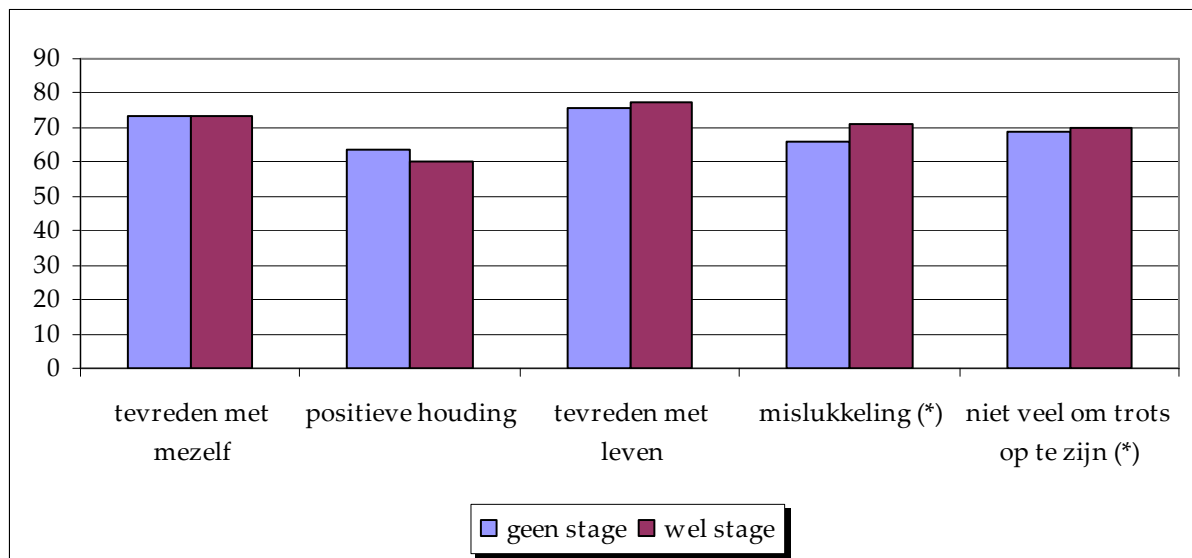


Gevoel van eigenwaarde

De leerlingen in het onderzoek denken misschien niet altijd even positief over anderen, maar hebben over het algemeen wel een positief zelfbeeld. 74% van de leerlingen die de vragenlijst invulden is het eens met de stelling 'Ik ben tevreden met mezelf' en 69% is het oneens met de stelling 'Ik heb niet veel om trots op te zijn'. Er zijn nauwelijks verschillen in het gevoel van eigenwaarde tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan (zie

figuur 9). Op drie van de vijf stellingen die het gevoel van eigenwaarde meten zijn geen verschillen te zien tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Eén stelling laat een positief verband zien met de maatschappelijke stage. Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan zijn het vaker oneens met de stelling 'Diep van binnen denk ik over mezelf als een mislukkeling' (71,1%) dan leerlingen die nog geen maatschappelijke stage hebben gedaan (65,9%).¹⁷ Maar bij de stelling 'Ik heb een positieve houding ten opzichte van mezelf' is het verband omgekeerd: op die stelling zegt precies 60% van de leerlingen die een stage heeft gedaan 'eens' of 'helemaal eens' tegen 63,8% van de leerlingen die geen stage heeft gedaan.¹⁸

Figuur 9. Gevoel van eigenwaarde onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% eens, * % oneens)



Het gebrek aan een verband tussen de maatschappelijke stage en het gevoel van eigenwaarde staat in contrast met resultaten van onderzoek in Canada (Meinhard & Foster 2000). Dat onderzoek ging echter over zowel verplichte als vrijwillige 'community service'; in ons onderzoek gaat het nagenoeg uitsluitend over verplichte stages. Daarnaast is het mogelijk dat er een cultureel verschil is tussen Canada en Nederland.

Noten

¹⁴ Verschillen respectievelijk $p < .023$, $p < .002$, $p < .003$, $p < .050$, en $p < .007$.

¹⁵ Verschil $p < .087$ en $p < .062$.

¹⁶ Verschil $p < .034$.

¹⁷ Verschil $p < .007$.

¹⁸ Verschil $p < .063$.

5. Burgerschapsgedrag door leerlingen

Hoe staat het met de maatschappelijke betrokkenheid van de leerlingen als we naar hun gedrag kijken? In het kwantitatieve onderzoek stelden we vragen over drie soorten burgerschapsgedrag: het verlenen van sociale steun aan andere kinderen, vrijwillige inzet voor maatschappelijke organisaties in de vorm van vrijwilligerswerk en giften, en politieke betrokkenheid. In het kwalitatieve onderzoek stelden we vragen over lidmaatschappen van maatschappelijke organisaties.

Lidmaatschap

Het concept van lidmaatschap was voor sommige leerlingen die aan de focusgroepen en groepsinterviews deelnamen onduidelijk. Bij de vraag om een lijst te maken van alle organisaties waar ze lid van zijn vroeg een aantal leerlingen om verheldering. Naast de sportverenigingen, toneelgroepen, muziekclubs en dergelijk werden ook passieve lidmaatschappen genoemd (bijv. WNF, Amnesty International, War Child), en sommige leerlingen gaven aan lid te zijn van magazines (bijv. *Donald Duck*) en zelfs bepaalde winkelketens (bijv. door klantenkaarten).

Sportverenigingen noemden leerlingen het vaakst, gevolgd door (passieve) lidmaatschappen in dieren-/milieuorganisaties en kunst-/ cultuurverenigingen. Slechts 8 leerlingen noemden geloofsgemeenschappen. De meeste leerlingen noemden maar 1 organisatie en een aantal noemde er 2, 3 of 4. Zes leerlingen zeiden lid te zijn van vijf of meer organisaties, en de rest noemde geen enkele organisatie.

Vrijwillige inzet voor maatschappelijke organisaties

Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt het grootste deel van de leerlingen een consumerende houding binnen hun organisaties te hebben: ze spelen, dansen, zingen, zwemmen enzovoort. Hoewel de verenigingen zelf vaak voor het schoonmaken en materialen zorgen en er geen behoefte aan of verwachting is van inzet van de leden, leek er wel regelmatig vraag te zijn naar leden die bereid zijn om als coach, trainer enzovoort voor de jongere leden te dienen. In sommige gevallen deden leerlingen deze taken vrijwillig, maar anderen kregen daar voor betaald. Wel gaven sommige leerlingen aan dat ze voor hun sportverenigingen of jeugdcentra meededen aan fondsenwervingsactiviteiten. Dit bleek echter een voorwaarde te zijn voor deelname.

“[ik doe mee aan de postzegelactie van mijn voetbalvereniging] ... omdat die voetbalvereniging gaat bijna failliet. ...dat wil ik niet, maar ze zeggen dat ik het moet doen.” (m, 2VMBO)

Ook voor school collecteerden veel van de leerlingen geld voor bepaalde goede doelen, of deden ze mee met een sponsorloop of dergelijke acties. Hoewel de leerlingen de indruk gaven dat ze dit soort actie leuk vonden en dat ze bewust waren van de doelgroepen waarvoor de opbrengsten bestemd waren, legden ze meer de nadruk op het feit dat ze verplicht waren (door de school) om mee te doen. Opvallend was dat enkele leerlingen vertelden over dergelijke acties voor organisaties als de WNF of UNICEF. In tegenstelling tot het ‘moeten’ dat gebruikt werd in de discussies over fondsenwerving in verenigingen en op school, gebruikten ze in deze context het nadrukkelijk het werkwoord ‘mogen’.

Leerling: (v, 13; 1VMBO): *Ik ben lid van de WNF Ranger Club en van UNICEF en daar kun je dan ook geld voor inzamelen.*

Gespreksleider: *Moet je dat als voorwaarde om lid te zijn of doe je dat vrijwillig?*

Leerling: *Ja, dan kun je zelf voor opgeven.*

Gespreksleider: *En waarom zou iemand zich opgeven?*

Leerling: *Omdat je dan ook mensen en kinderen in andere landen kunt helpen en zo ... ik vind het wel belangrijk om te denken aan de mensen die het niet zo goed hebben als wij..."*

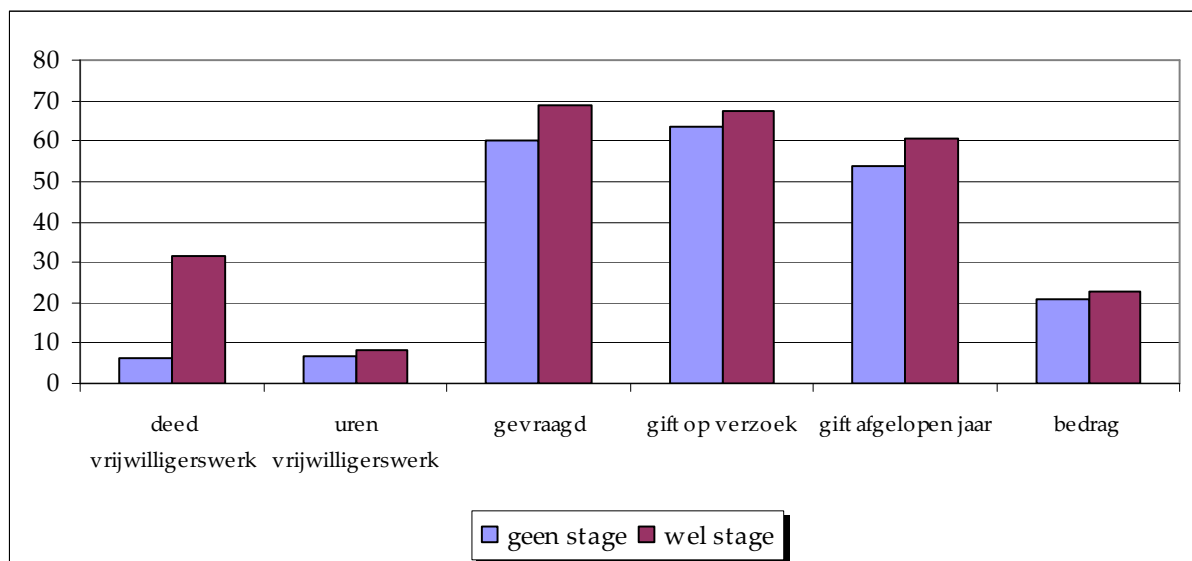
In alle drie de scholen die aan het kwalitatieve onderzoek meededen zeiden leerlingen die lid zijn van maneges regelmatig uit zichzelf bij te springen bij het schoonmaken van de stallen.

"Andere mensen vinden het vies, en wij vinden het ook niet echt lekker of zo, maar we doen het om de mensen te helpen." (v, 2VMBO)

Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat 16% van de leerlingen het afgelopen jaar vrijwilligerswerk deed buiten de maatschappelijke stage om. 63,7% van de leerlingen werd het afgelopen jaar minstens één keer op de een of andere manier gevraagd om een bijdrage aan goede doelen. Op het laatste verzoek om een bijdrage voor een goed doel gaf 65,2% geld; 56,5% gaf het afgelopen jaar geld aan minstens één goed doel. Gemiddeld gaven deze leerlingen €21,85 aan goede doelen.

Leerlingen die op stage geweest zijn doen vaker vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage, worden vaker gevraagd om giften aan goede doelen, geven vaker als ze gevraagd worden, en gaven vaker in het afgelopen jaar (zie figuur 10).¹⁹ Leerlingen die op stage geweest zijn doen niet meer uren vrijwilligerswerk (als ze tenminste vrijwilligerswerk doen) en geven geen hogere bedragen (als ze tenminste geven) dan leerlingen die niet op stage geweest zijn.

Figuur 10. Betrokkenheid in de vorm van vrijwilligerswerk en giften aan goede doelen onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (% , aantal uren, en bedragen in €)



Sociale steun

Naast de hulp aan de verenigingen en organisaties waarvan mensen lid zijn, is het spontaan en informeel helpen van andere mensen een belangrijke component van burgerschapsgedrag. We vroegen de leerlingen om een voorbeeld te noemen waarin ze iemand ergens mee hielpen in de afgelopen twee weken. De voorbeelden gingen het vaakst over thuis helpen of op een jongere broer of zus passen. Ook vertelden leerlingen vaak dat ze een schoolgenoot hielpen met het maken van huiswerk. Eén leerling vertelde over het verzorgen van een begrafenis voor het dode huisdier van een vriendin. Er werden ook voorbeelden genoemd waarin een leerling oudere familieleden hielp. Andere leerlingen keken zelfs rond in hun wijk voor mogelijkheden om andere mensen te helpen.

Leerling: (v, 13; 1VMBO): *“Ik ga dan met mijn neefje en nichtje langs de ... wijk en dan gaan we aan allemaal families vragen of we kunnen helpen met opruimen en boodschappen doen en zo.”*

Gespreksleider: *“Waarom doen jullie dat?”*

Leerling: *“Omdat in die wijk wonen heel veel oudere mensen, dus die gaan we zeg maar helpen.”*

Gespreksleider: *“En dat is een idee die jullie zelf onderling ontwikkeld hebben? Of doen jullie dat als een deel van een of andere vereniging?”*

Leerling: *“Nee, gewoon voor onszelf. Gewoon zodat wij wat te doen hebben. [lachen] Meestal is dat in het weekend.”*

In het kwantitatieve onderzoek stelden we vragen over het verlenen van sociale steun in de vorm van het helpen van andere leerlingen met huiswerk en het praten met andere leerlingen over persoonlijke dingen. 11,6% van de leerlingen zegt vaak klasgenoten te helpen met huiswerk. 14,3% zegt ook wel eens leerlingen die niet in dezelfde klas zitten te helpen met huiswerk. 45,5% van de leerlingen zegt dat vrienden of vriendinnen vaak naar hen toekomen om over persoonlijke dingen (zoals problemen thuis, ruzies en verliefdheid) te praten.

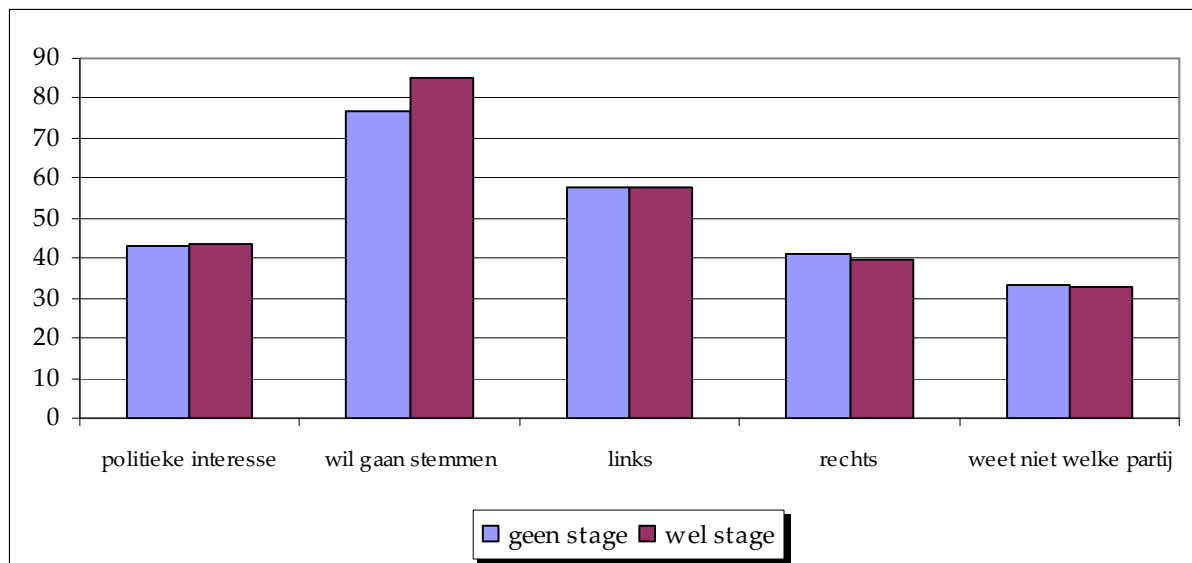
Leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben blijken minder vaak andere leerlingen te helpen met huiswerk. 9,6% van de stageleerlingen helpt klasgenoten, en 11,8% helpt andere leerlingen. Onder leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan zijn deze cijfers 12,6% en 15,6%.²⁰ Deze bevindingen passen niet in het patroon dat we tot nu toe in de andere grafieken gezien hebben. Het is mogelijk dat leerlingen die niet op stage geweest zijn vaker leerlingen helpen met huiswerk omdat de leerlingen met wie zij omgaan meer behoefte hebben aan hulp. Leerlingen die niet op stage zijn geweest scoren vaker beneden gemiddeld op een korte moeilijke woordentest (49,0%) dan leerlingen die wel op stage zijn geweest (39,1%). Leerlingen met een beneden gemiddelde score op de moeilijke woordentest helpen bijna twee maal zo vaak andere leerlingen met huiswerk dan leerlingen met een bovengemiddelde score (15,0% tegen 8,4%) en helpen ook vaker leerlingen buiten de eigen klas (16,9% tegen 11,7%).²¹ Waarschijnlijk hebben kinderen met een beneden gemiddelde score op de moeilijke woordentest vaker vrienden en vriendinnen met beneden gemiddelde scores op de moeilijke woordentest. Recent onderzoek onder eersteklassers op middelbare scholen laat zien dat leerlingen vaker bevriend zijn met leerlingen in de klas die op henzelf lijken op allerlei kenmerken (Knecht 2008). Leerlingen met beneden gemiddelde scores op de moeilijke woordentest zijn daardoor vaker in de gelegenheid om andere leerlingen te helpen met huiswerk. Stageleerlingen praten wel vaker met vrienden en

vriendinnen over persoonlijke dingen. 47,9% van de leerlingen die op stage is geweest zegt dit vaak te doen tegen 43,4% van de leerlingen die geen stage hebben gedaan.²²

Politieke betrokkenheid

Hangt de maatschappelijke stage ook samen met democratisch burgerschap? Nauwelijks, zo blijkt uit figuur 11. Leerlingen hebben sowieso weinig interesse in de politiek. Een derde zegt dat hun interesse in politiek ‘zeer klein’ is, en nog eens bijna een kwart zegt ‘klein’.

Figuur 11. Politieke betrokkenheid onder leerlingen die wel of geen maatschappelijke stage hebben gedaan (%)



Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan vertonen net zo vaak een gemiddeld tot zeer grote interesse in politiek als leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan (respectievelijk 42,8% en 43,7%). Wel blijkt dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan vaker van plan zijn te gaan stemmen als ze dat vanaf hun achttiende mogen (84,9%) dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan (76,8%).²³ De maatschappelijke stage verandert niets aan de politieke voorkeur van leerlingen: onder stage leerlingen is die net zo vaak links, rechts of ‘weet niet’ als onder leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan.

Noten

¹⁹ Verschillen respectievelijk $p < .000$, $p < .000$, $p < .000$, en $p < .037$.

²⁰ Verschillen $p < .019$ en $p < .008$.

²¹ Verschillen beide $p < .000$.

²² Verschil $p < .028$.

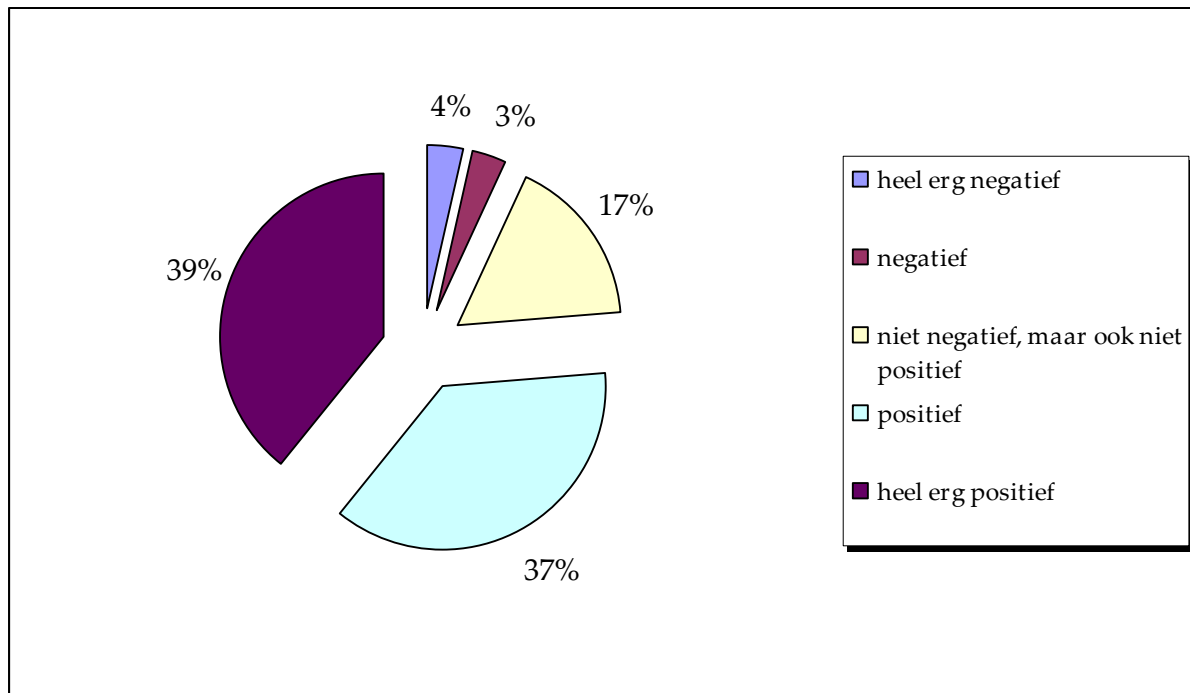
²³ Verschil $p < .000$.

6. Ervaringen met de maatschappelijke stage

Tevreden terugkijken

Leerlingen die op stage geweest zijn, kijken overwegend positief terug op hun stage. Dit bleek sterk uit het kwantitatieve onderzoek (zie figuur 12).

Figuur 12. Oordeel van leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben over hun maatschappelijke stage



Slechts een kleine minderheid (7%) van de leerlingen kijkt negatief of heel erg negatief terug op de stage. Bijna vier op de tien is positief, en een ongeveer even groot percentage is zelfs zeer positief.²⁴

Deze resultaten komen aardig overeen met de antwoorden van leerlingen in het kwalitatieve onderzoek op de vraag om één woord op te schrijven dat hun stage-ervaring het beste beschreef. Bijna de helft heeft het woord 'leuk' gekozen. Hoewel elke leerling waarschijnlijk een eigen opvatting had, geeft dit resultaat wel aan dat de meeste leerlingen de maatschappelijke stage op één of andere manier als positief hebben ervaren. Echter zou het gebruik van een algemeen positief woord als 'leuk' ook een indicatie kunnen zijn dat de leerlingen niet goed wisten wat er precies was in de maatschappelijke stage dat ze als positief ervoeren. Uit de gesprekken komt naar voren dat het vaak iets te maken had met een afwisseling van de normale schooldag. De maatschappelijke stage is weer eens iets heel anders. Dit resultaat strookt met de theoretische grondslagen van *experiential learning*, die ook een prominente rol speelden in de ontwikkeling van het concept 'service learning' (Giles & Eyler 1994).

Niet alle woorden die de leerlingen in het kwalitatieve onderzoek noemden hadden een positieve lading. De helft van de leerlingen in één focusgroep gebruikte de woorden

'gewoon' of 'redelijk' om hun maatschappelijke stage te beschrijven. Twee van deze leerlingen hadden met de naschoolopvang op een basisschool gewerkt en de andere op kantoor bij het vrijwilligersnetwerk. Uit de gesprekken bleek dat deze leerlingen de stageplekken toegewezen kregen en dat ze niet goed aansloten bij de interesses die ze op het interesseformulier hadden aangegeven.

Interessant is dat in onderzoek naar service learning programma's in Canada een vergelijkbaar percentage tevreden leerlingen wordt gevonden (83%) als in ons onderzoek (Meinhard & Foster 2000). De uitslag dat 76% van de leerlingen achteraf positief terugkijkt op de stage klopt ook heel aardig met de inschatting van de docenten. In een vragenlijst voor docenten die stages begeleiden vroegen we 'Hoeveel procent van de leerlingen schat u dat achteraf positief terugkijkt op de stage?' Het gemiddelde op die vraag was 81%. Docenten hebben misschien een iets te rooskleurig beeld, maar veel scheelt het niet. We hebben de docenten overigens ook gevraagd hoe groot zij schatten dat het percentage van de leerlingen is dat positief aan de stage begint. Docenten schatten dat dit gemiddeld 65% is. Docenten denk dus dat er een groep leerlingen is die achteraf positiever is over de stage dan vooraf.

Ook uit het kwalitatieve onderzoek kwam naar voren dat leerlingen op de maatschappelijke stage achteraf vaak positiever terugkijken dan ze van tevoren hadden gedacht. Een VMBO-leerling, die de maatschappelijke stage bij een verzorgingstehuis deed, schreef: *"Toen ik te horen kreeg dat ik bij een zorgcentrum stage moest lopen, had ik er al helemaal geen zin in. Maar naderhand viel het toch wel mee."*

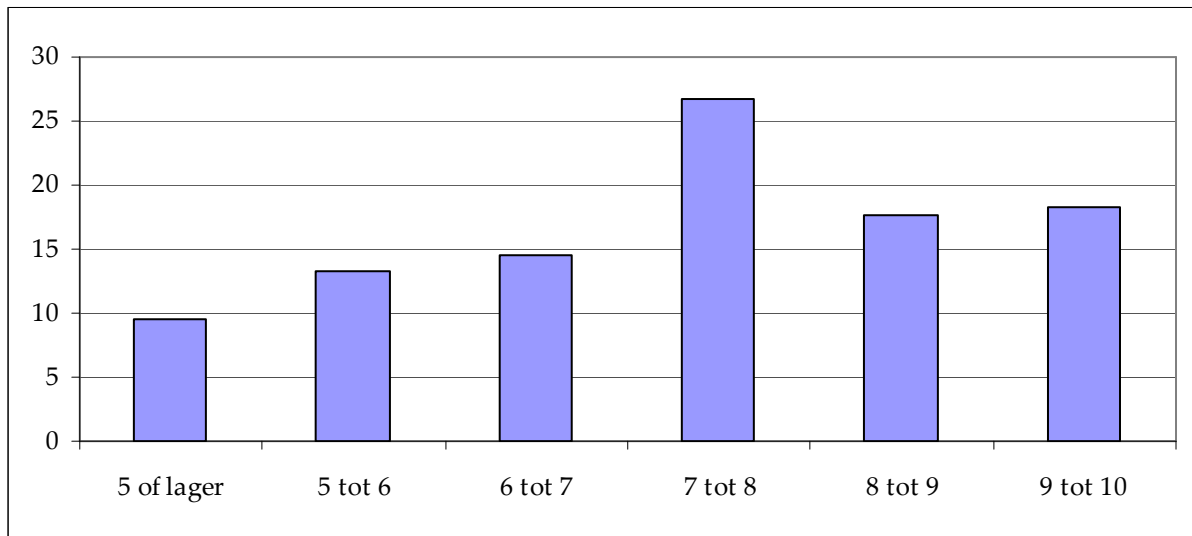
Een goede ervaring met vrijwillige inzet kan ook een doel op zich zijn van de maatschappelijke stage. Op een andere school uit het kwalitatieve onderzoek bleek dat een van de doelen van de maatschappelijke stage was dat leerlingen op een positieve manier kennis maken met vrijwillige inzet. De stagecoördinator op deze school was van mening dat "Alles wat je doet, moet een succes zijn".

Positieve ervaringen

De leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben zijn in de regel positief over hun belevenissen en ervaringen tijdens de stage. In het kwantitatieve onderzoek vroegen we de leerlingen hoeveel ze geleerd hebben tijdens hun stage, hoe saai of uitdagend hun stage was, hoe gezellig, nuttig en interessant, of leerlingen zich gewaardeerd voelden en of ze tijdens hun stage vooral dingen gedaan hebben waar ze goed in waren. De antwoorden op deze vragen lijken op elkaar: als leerlingen positiever zijn over het ene aspect van de stage, zijn ze dat meestal ook over andere aspecten. Daarom hebben we de het gemiddelde genomen van de waardering van al deze aspecten van de stage door de leerlingen. In figuur 13 is die waardering uitgedrukt in een rapportcijfer.

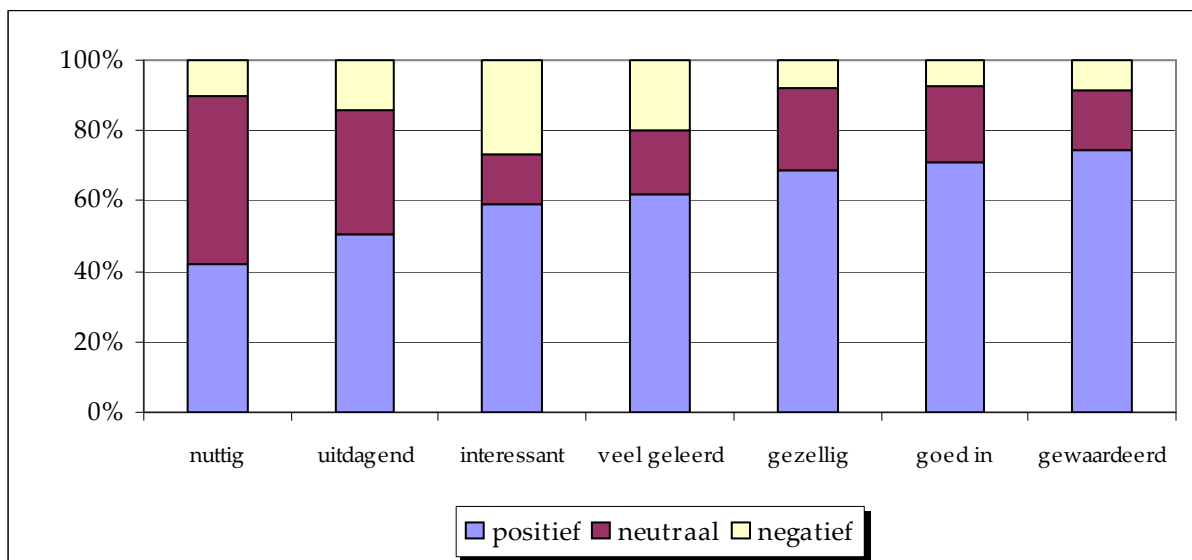
Het gemiddelde rapportcijfer is een 7,4. De meeste leerlingen geven een rapportcijfer tussen 7 en 8 (26,7%). Bijna twee op tien (18,3%) geeft een 9 of hoger. Ongeveer een kwart van de leerlingen die de vragenlijsten hebben ingevuld geeft gemiddeld minder dan een zes voor hun ervaringen tijdens de stage.

Figuur 13. Oordeel van leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben over aspecten van hun maatschappelijke stage



In figuur 14 is de waardering weergegeven voor de zes verschillende aspecten die tezamen het rapportcijfer uit figuur 2 vormen, gemeten door het percentage van de leerlingen dat het met de kwalificatie (zeer) eens was.

Figuur 14. Oordeel van leerlingen over zeven aspecten van hun maatschappelijke stage



Bijna drie kwart van de leerlingen voelde zich gewaardeerd tijdens de stage. In het kwalitatieve onderzoek kwam vaak waardering naar voren als het aspect van de maatschappelijke stage dat het meest indruk op hen had gemaakt.

(m, 13; 1VMBO): "Het mooiste is dat je iets voor een ander doet."

(m, 12; 1VMBO): "Ja, daar gaat het om."

(v, 13; 1VMBO): "Die mensen reageerden wel. Zo'n vrouw, die was dan de baas of zo, en de hele tijd 'Oh! Het verbaast me dat jullie nu al klaar zijn, ik snap het echt niet!' ... gewoon elke keer dat je haar tegen kwam: 'Ik vind het echt zo goed!' ...het was wel grappig."

Iets meer dan zeven op tien (71%) leerlingen heeft op de stage het gevoel gehad dingen gedaan te hebben waar ze goed in zijn. Meer dan twee derde vond de stage gezellig. De meerderheid van de leerlingen is van mening dat de stage interessant was en dat ze er veel geleerd hebben. Precies de helft vond de stage uitdagend. Het minst positieve aspect van de stage is volgens de leerlingen het nut ervan. 42% van de leerlingen is het eens met de stelling dat ze op de stage nuttig werk gedaan hebben.

Een positief punt van stages dat naar voren kwam uit het kwalitatieve onderzoek maar niet in het kwantitatieve onderzoek werd gemeten was het feit dat ze met een project van het begin tot het eind bezig waren. Dit gold zowel voor projecten van beperkte omvang (het maken van plantenbakken) als voor uitgebreide projecten (het realiseren van een speeltuin in een kinderdorp in Roemenië).

“Het beste vond ik dat we binnen één dag gewoon drie plantenbakken [klaar hadden].” (m, 14; 1VMBO)

“Ik denk dat het beste was gewoon de week zelf dat we daarheen zijn geweest want, ja, we zijn er het hele jaar bezig geweest maar die week was heel erg leuk. ... toen heb ik gewoon heel veel dingen gezien die ik heel belangrijk vond en interessant.” (v, 17; 5VWO)

Op elk aspect uit figuur 14 is een (kleine) minderheid van de leerlingen negatief. Het grootst is die minderheid voor wat betreft de aansluiting bij de eigen interesses. Die beoordeelt meer dan een kwart als negatief. Dit kwam ook uit het kwalitatieve onderzoek naar voren als een probleem. Een leerling in het kwalitatieve onderzoek zei:

“Weet je wat niet leuk was? Mensen die kozen kregen juist niet wat ze gekozen hadden en andersom. Ik vulde in dat ik bij een kantoor of rechtbank stage wou lopen... er stond niets over kinderen. Toch moest ik bij een basisschool stagelopen.” (v, 16; 3VMBO)

Ook is een vijfde van de leerlingen van mening dat ze niets of bijna niets geleerd hebben tijdens de stage. Opvallend is dat bijna de helft van de leerlingen geen uitgesproken mening heeft over het nut van de activiteiten die ze tijdens de stage hebben ondernomen. Eén op de tien is uitgesproken negatief. In het kwalitatieve onderzoek zei een leerling die schoonmaakwerk deed op een sportvereniging:

“Waarom zou ik voor een maatschappelijke stage moeten gaan schoonmaken? Dat kan ik wel net zo goed thuis doen!”

Leerlingen die actief bezig waren met taken die duidelijk meerwaarde hadden zijn achteraf positiever over hun stage dan leerlingen die het nut van hun bezigheden niet inzagen. Leerlingen die bij een verpleeghuis plantenbakken bouwden bijvoorbeeld waren positiever over hun stageactiviteiten dan de leerlingen die in een vergelijkbare context moesten afwassen. Een ander voorbeeld is een leerling die bij een basisschool als personage acteerde en veel positiever was over de activiteiten dan een andere leerling die bij een kleuterschool lunchpakketten uitdeelde.

Samenvattend: aspecten die in de ogen van de leerlingen voor verbetering vatbaar zijn, zijn het nut van de stage, het leereffect, de mate waarin de stage een uitdaging is, en de aansluiting bij de eigen interesse.

Meer inzet dan verplicht was

We vroegen de leerlingen of ze meer of minder tijd besteed hadden aan hun stage dan ze moesten van school.²⁵ De antwoorden op deze vraag laten zien dat leerlingen zich vaak langer hebben ingezet dan verplicht was. Een kwart van de leerlingen zegt meer tijd te hebben besteed dan verplicht was; 11,4% zegt veel meer tijd in de stage gestoken te hebben dan verplicht was. 12,5% zegt minder tijd besteed te hebben dan verplicht was, en 3,1% zegt veel minder. Een klein aantal leerlingen zegt dat er geen minimum aantal uren verplicht gesteld was (4,8%). De rest (48%) zegt precies het verplichte aantal uren besteed te hebben.

Noten

²⁴ Het is onwaarschijnlijk dat dit percentage te hoog is door selectieve respons, omdat bijna alle leerlingen de vragenlijst klassikaal tijdens een lesuur op school invulden.

²⁵ Deze vraag was niet opgenomen in het vooronderzoek.

7. Een grote variatie aan stages

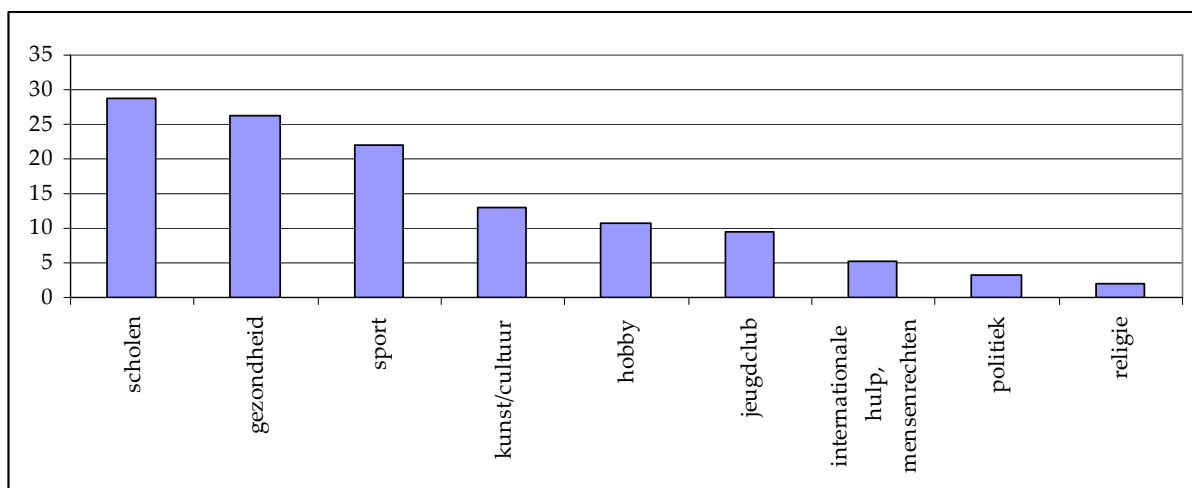
Verplicht of niet

Op bijna alle scholen die aan het onderzoek mee hebben gedaan is de maatschappelijke stage verplicht. Er deden slechts twee scholen mee waar de stage niet verplicht was. Hierdoor kunnen we geen vergelijking maken van effecten van verplichte en vrijwillige maatschappelijke stages, zoals in eerder onderzoek vaak gedaan is. Voor ons is het een voordeel dat de maatschappelijke stage op bijna alle deelnemende scholen verplicht was omdat dit onderzoek beleidsaanbevelingen moet opleveren voor de maatschappelijke stages die vanaf 2011 verplicht gaan worden.

Organisaties

Het onderzoek bevestigt de conclusie van eerder onderzoek dat wat de maatschappelijke stage voor de leerlingen precies inhoudt sterk kan verschillen. In de media wordt de maatschappelijke stage vaak gekoppeld aan (ouderen)zorg. Maar leerlingen komen in een heel breed scala aan organisaties terecht: op basisscholen, bibliotheken, de wereldwinkel, de Zonnebloem, dierenopvang, kinderopvang, Amnesty International, in zorginstellingen, in ouderentehuizen als 'Avondrust', bij dierenboerderijen zoals 'De Zeven Geitjes', in buurthuizen en sportclubs. Leerlingen gaan ook op stage bij een eetcafé voor daklozen, de voedselbank, of op de eigen school. Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat er ook leerlingen zijn die als invulling van hun stage oppassen op kinderen uit hun familie of hun opa of oma helpen. In het kwalitatieve onderzoek kwamen we leerlingen tegen die de activiteiten die ze al als vrijwilliger deden konden laten gelden als maatschappelijke stage. We vroegen leerlingen ook in welke sector ze hun stage hadden gedaan. Daarbij konden ze meerdere antwoorden geven (zie figuur 15).

Figuur 15. Percentage leerlingen dat de maatschappelijke stage gedaan heeft in verschillende sectoren

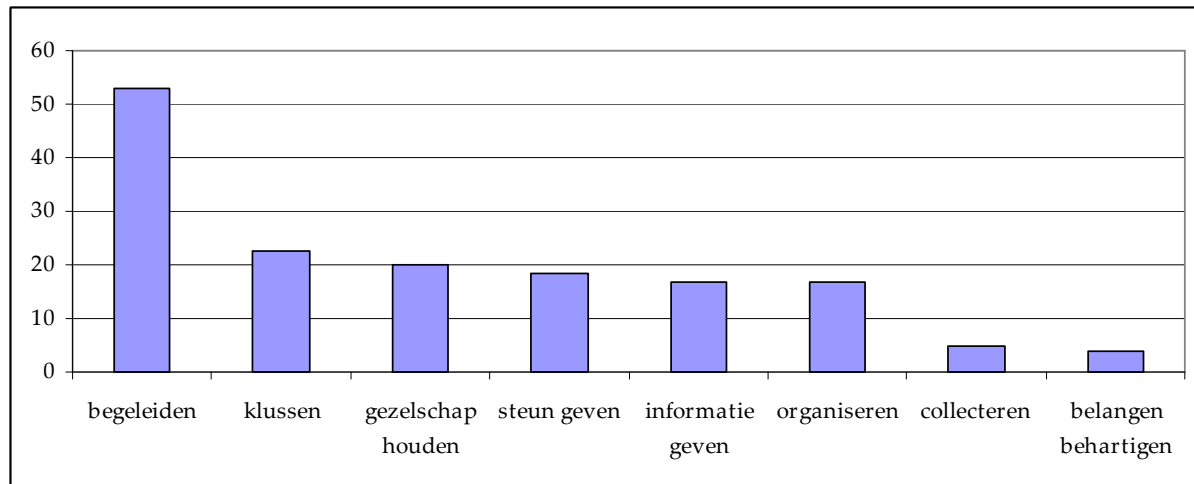


Uit de antwoorden blijkt dat leerlingen het vaakst op scholen hun stage doen (28,8%). Dat zijn vaak basisscholen, organisaties die kinderopvang bieden, of hun eigen school. Stages in de sector gezondheid (26,3%) en sport (22,1%) komen ook vaak voor. Stages in andere sectoren komen minder vaak voor.

Taken

Wat leerlingen tijdens de stage precies doen verschilt ook sterk. Zo maar een greep uit de door leerlingen genoemde activiteiten: afwassen, schoonmaken, bier tappen, eten serveren, wilgen knotten, voorlezen, spelletjes begeleiden, gezelschap houden, dieren verzorgen, F-jes trainen, koken, computerles geven, een bonte avond organiseren, zwarte piet spelen, een film maken, een workshop jumpstyle geven, een uitje begeleiden. We vroegen de leerlingen ook hun activiteiten in een categorie te plaatsen. Figuur 16 laat de resultaten zien.

Figuur 16. Taken verricht door leerlingen in de maatschappelijke stage (%)



We zien dat de meeste leerlingen met het begeleiden van activiteiten van anderen bezig zijn. Minder vaak zijn leerlingen bezig met klussen, gezelschap houden, steun geven, informatie geven, en dingen organiseren. Collecteren en belangen behartigen komen het minst vaak voor.

Keuzevrijheid

Leerlingen die op stage geweest zijn mochten vaak zelf weten waar ze de stage gingen doen (63,1%). Een minderheid (22,2%) had de keuze uit een aantal organisaties. De rest van de leerlingen had geen keuze (14,8%). Voor wat betreft de taken die leerlingen hadden tijdens de stage is de situatie omgekeerd. Een kleine meerderheid (55,6%) van de leerlingen zegt dat er geen keuze was in de taken die tijdens de stage gedaan moesten worden. Iets meer dan een kwart had die vrijheid wel (26,6%). De rest van de leerlingen had beperkte vrijheid, en kon kiezen uit een lijst met mogelijke stagetaken (17,9%).

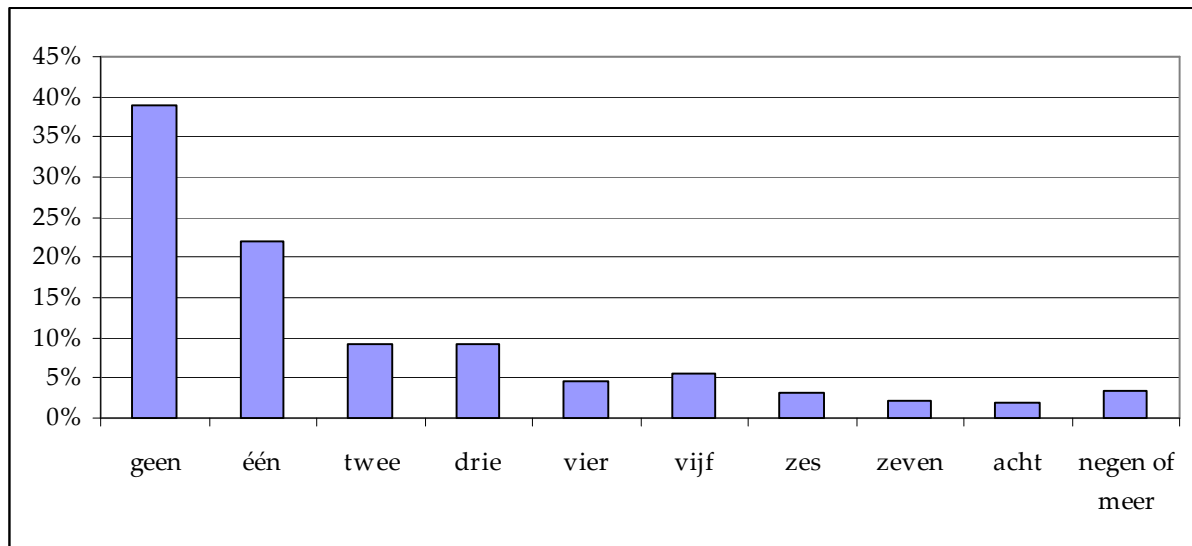
In eerder onderzoek is gevonden dat leerlingen op hogere schooltypen vaker volledige vrijheid krijgen een organisatie te kiezen (Alblas 2006). Dit blijkt ook in ons onderzoek het geval: 77,1% van de leerlingen op het atheneum kreeg volledige vrijheid, en 84,2% van de leerlingen op het gymnasium, tegen 61,4% op de lagere schooltypen (VMBO, HAVO, VWO). Leerlingen op de HAVO kregen juist vaker een stageorganisatie toegewezen (19,7%) dan leerlingen van andere schooltypen (VMBO: 12,2%, VWO: 14,8%; atheneum/gymnasium: 10,2%). VMBO leerlingen hadden juist vaker beperkte keuze (26,3%) dan leerlingen van hogere schooltypen (19,5%).

De mate van keuzevrijheid in taken verschilt niet sterk tussen de schooltypen. Een uitzondering vormen de gymnasium leerlingen, die vaker volledige of beperkte vrijheid hadden (73,6%) dan leerlingen van andere schooltypen (41,8%).

Het gezelschap

Leerlingen gaan meestal met één of meerdere leerlingen van hun school op stage. Bijna 40% gaat alleen; iets meer dan 20% ging in een duo op stage (zie figuur 17).

Figuur 17. Aantal andere leerlingen dat tegelijkertijd op stage ging bij dezelfde organisatie

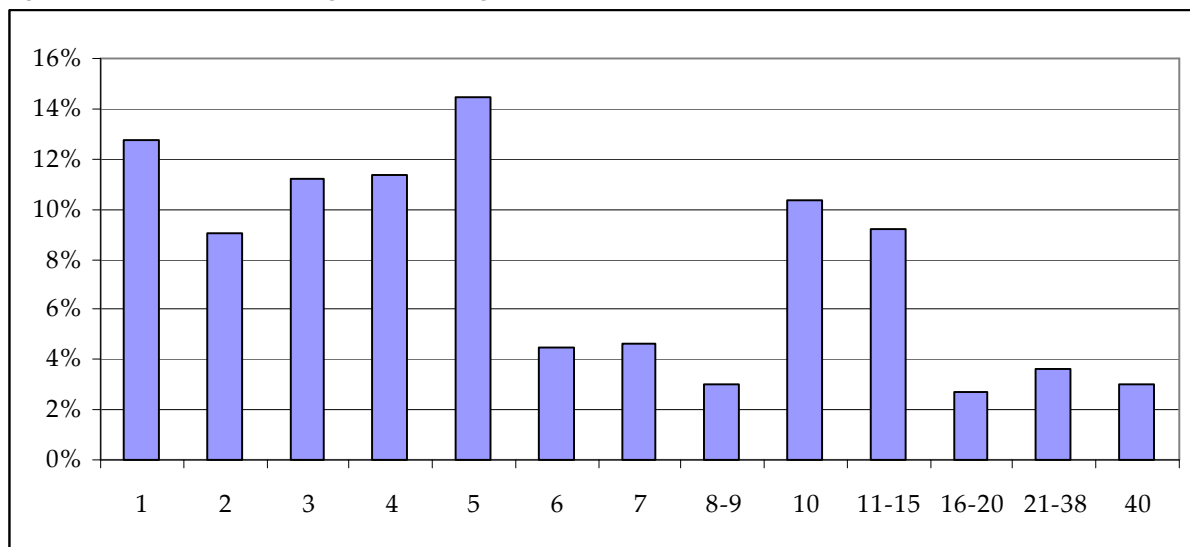


Duur en intensiteit

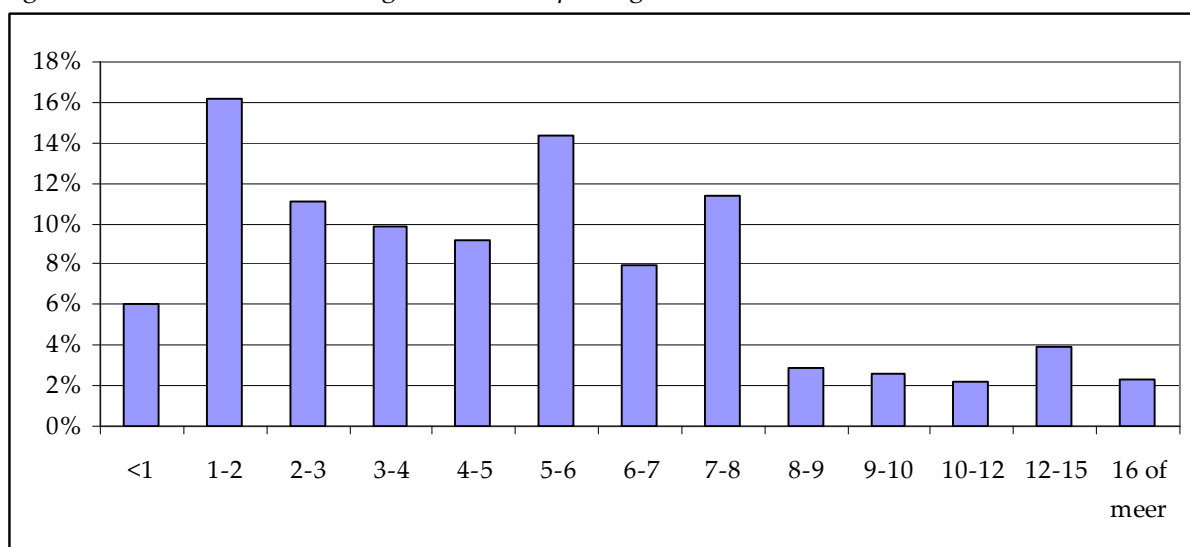
De duur (het aantal dagen dat leerlingen met de stage bezig zijn) en de intensiteit (het aantal uur per dag dat leerlingen met de stage bezig zijn) verschilt sterk (zie figuur 18 en 19). De meeste stages duren één werkweek of minder. Voor 12,8% van de leerlingen duurt de stage maar één dag. Daartegenover staan leerlingen (ongeveer 10%) die meer dan drie werkweken met hun stage bezig zijn geweest. Een enkele leerling zegt zelfs het hele jaar met de stage bezig geweest te zijn.

De intensiteit van de stages verschilt ook sterk. Een kleine groep leerlingen is minder dan één uur per dag bezig geweest met de stage (6,0%); een hele kleine groep leerlingen zegt meer dan 16 uur per dag met de stage bezig geweest te zijn (2,3%). Het vaakst duurt de stage 1 of 2 uur per dag (16,1%).

Figuur 18. Duur van de stage (aantal dagen)

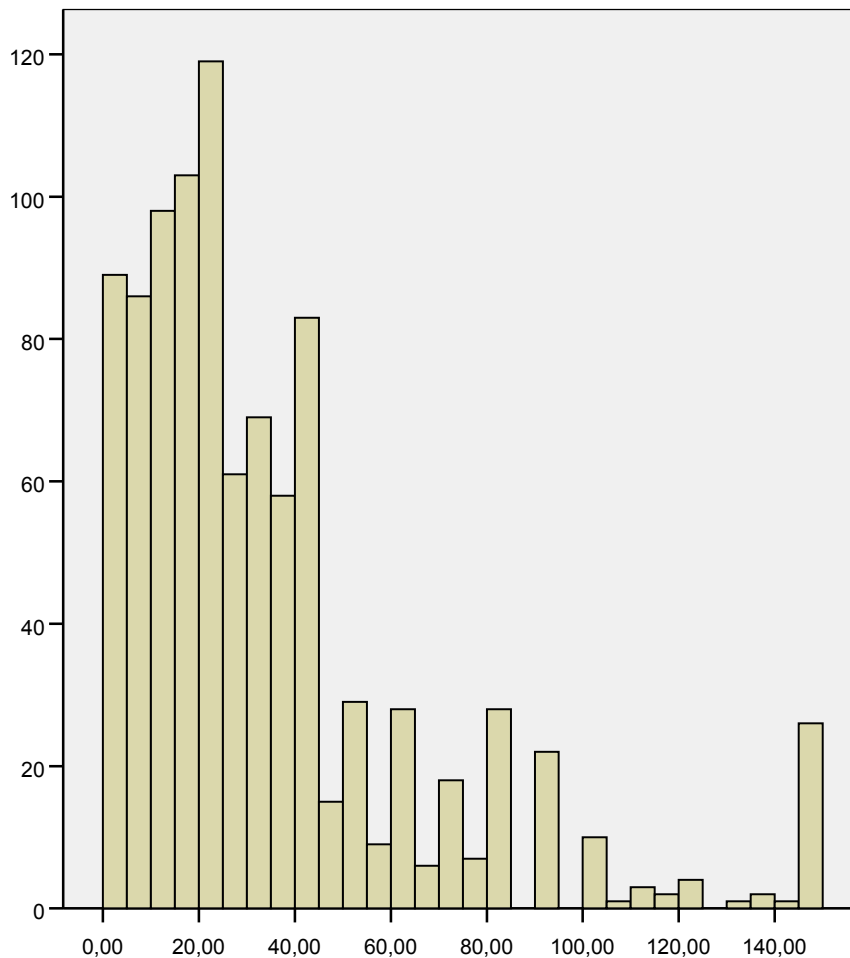


Figuur 19. Intensiteit van de stage (aantal uur per dag)



Als we het aantal dagen dat leerlingen met de stage bezig zijn vermenigvuldigen met het aantal uren dat ze gemiddeld per dag bezig zijn krijgen we een maat voor het aantal uur dat de stageactiviteiten geduurd hebben (zie figuur 20). De helft van de leerlingen (50,5%) is in totaal minder dan 24 uur bezig; 43,5% van de leerlingen is 20 uur of minder met de stage bezig; 20,2% is 10 uur of minder bezig. Iets meer dan één op de tien leerlingen (10,9%) haalt de 72 uur die het ministerie van OCW verplicht wil gaan stellen. Anders gezegd: als de onderwijsinspectie de norm van 72 uur zou controleren, zou 90% van de leerlingen daar niet aan voldoen. Nog anders gezegd: als het minimum aan stage uren 72 wordt, moeten de scholen nog veel werk verzetten om hun leerlingen daaraan te laten voldoen. We zullen later terugkomen op dit punt.

Figuur 20. Tijd besteed aan de stage



Vrijstelling

Bijna de helft van de leerlingen kreeg vrij van school om de maatschappelijke stage te doen (45,6%). Voor hen vond de maatschappelijke stage dus plaats onder lestijd. 38,5% deed de stage buiten lestijd. 15,9% deed de stage gedeeltelijk onder lestijd en gedeeltelijk daarbuiten. In de groepsinterviews werd in één van de groepen verteld over medeleerlingen die probeerden de maatschappelijke stage buiten de aangewezen tijd te doen, om die week helemaal vrij te kunnen hebben.

Beoordeling

Bij iets meer dan drie kwart van de leerlingen werd de stage afgerond met een of andere vorm van beoordeling. Meestal (bij 54,6%) was dat een verbaal oordeel (bijv. 'goed'), maar soms ook een cijfer (9,2%). Bij één op zeven (14,2%) werd de stage afgetekend als aan de inspanningsverplichting voldaan was. Iets meer dan een kwart (27,2%) kreeg een certificaat van de stageorganisatie.

Maatschappelijke stage en reguliere stage

Voor sommige VMBO leerlingen was het onderscheid tussen de reguliere beroepsvoorbereidende stage en de maatschappelijke stage onduidelijk. We zagen dit terug in de antwoorden op de vraag wat de naam was van de instelling waar ze op stage geweest

waren. Antwoorden als de Albert Hein, een kapsalon en een autoherstelbedrijf en een schoenenzaak kwamen voor. Deze leerlingen zijn beschouwd als leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan.

Op een van de scholen uit het kwalitatieve onderzoek waar de leerlingen wel een maatschappelijke stage hadden gedaan dachten de leerlingen dat de school de maatschappelijke stage wou gebruiken om ze verschillende activiteiten te laten proberen om te zien wat er bij ze zou passen. Sommigen zagen de maatschappelijke stage als een soort voorstage, en kennismaking met verschillende activiteiten als voornaamste doel. Op de vraag hoe de maatschappelijke stage van de beroepsstage verschilt, merkte een aantal leerlingen op dat de maatschappelijke stage meer dan de beroepsstage te maken heeft met 'omgaan met mensen'. Twee leerlingen zeiden op de vraag waarom zij dacht dat de school een maatschappelijke stage wil aanbieden:

(m, 13; 1VMBO): "Nou als je later ... in de 3^e ... volgens mij krijg je ook een stage hoe het dan is als je in het echte werk hebt en wat het is om zeg maar mensen te helpen voor een goed doel."

P (v, 14; 1VMBO): "Dan kan je zien hoe een stage gaat ... hoe dat moet."

8. Reflectie op de maatschappelijke stage door leerlingen

Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat in een kleine meerderheid van de gevallen op school ook aandacht werd besteed aan de maatschappelijke stage in de les (59,4%). Deze lessen geven een mogelijkheid om over de stage te reflecteren. Uit de vragenlijsten die docenten en coördinatoren hebben ingevuld en uit het kwalitatief onderzoek weten we dat in de lessen lang niet altijd reflectie plaatsvindt, of niet goed uit de verf komt. Een voorbeeld hiervan is een VMBO-school uit het kwalitatieve onderzoek, waar leerlingen de opdracht kregen een rapportage te schrijven over hun ervaringen tijdens de maatschappelijke stage met behulp van een werkboek. Het werkboek was gebaseerd op een werkboek voor beroepsvoorbereidende stages, waarin het vooral ging over beroepskeuzeoriëntatie. Een van de leerlingen schreef:

“Mijn conclusie van deze stage is dat ik niet anders tegen mijn toekomstbeeld ben gaan kijken. Ik wil later nog steeds automonteur worden. Dus deze stage heeft niks voor mij opgeleverd.”

De leerlingen waren niet onverdeeld positief over de lessen op school rond de stage. 7,4% vond de lessen helemaal niet interessant, 12,8% vond ze niet interessant. 49% vond de lessen matig interessant. 25,3% vond de lessen wel interessant; 5,5% heel interessant. Uitgedrukt in een rapportcijfer geven de leerlingen gemiddeld een 6,2 voor de lessen.

Verder inzicht in de reflectie van de leerlingen over de maatschappelijke stage hebben we verkregen door in het kwalitatieve onderzoek de leerlingen te vragen tot welke inzichten ze door hun ervaringen gekomen zijn; met andere woorden, wat hebben ze geleerd. Deze vraag hebben de leerlingen zowel schriftelijk beantwoord als in de groepsdiscussie. Uit deze informatie is een aantal thema's af te leiden.

Ten eerste zeiden een aantal leerlingen dat ze iets hadden geleerd over bepaalde vaardigheden, al dan niet in een beroeps- of carrièregerelateerde context. Deze liepen uiteen van *“Ik heb geleerd hoe je op een heel makkelijke manier tegels kapot kunt slaan”* tot het belang van samenwerking en goede afspraken. Één leerling, die een maatschappelijke stage bij een bejaardentehuis had gelopen, gaf aan dat zij op een heldere manier de voordelen van zelfstandigheid en initiatief had geleerd:

“Ik leerde dat het belangrijk is mijn eigen klusjes te zoeken. Soms als je even niet doet gaan ze dan andere klussen verzinnen. Je moet zelf dingen zoeken, want ‘Ga maar dat doen’ is geen leuk werk. Je moet dus bezig blijven.” (v, 17; 5VWO)

Ook kregen sommige leerlingen inzicht in bepaalde beroepskeuzes door hun ervaring met de maatschappelijke stage. In de meeste gevallen kwam dit door een tegenstelling (bijvoorbeeld ‘Dit zou ik niet straks als beroep willen doen’), waardoor de eigen interesses bevestigd werden. In andere gevallen waren het juist de stageactiviteiten die de eigen beroepskeuzes bevestigd. Dit kwam niet voor behalve bij leerlingen die hun eigen stageplek hadden geregeld op een terrein waar ze al interesse voor hadden.

“Nou ik denk dat ik ... nog even ben verzekerd van wat ik later wil ga doen, dat ik dat ook echt leuk ga vinden zeg maar. ... Ik heb ontdekt dat ik dit gewoon al heel erg leuk vind en dat het ook wel is wat ik echt moet gaan doen omdat het gewoon mijn ding is.” (v, 17; 5VWO)

Andere leerpunten die leerlingen vaak noemden zijn inzichten in andere soorten mensen en inzichten in sociale waarden. We komen hier later op terug.

“...tijdens de maatschappelijke stage leerde ik dat dingen doen voor andere mensen belangrijker is dan ik eerst dacht, dat zij toch blijer mee zijn dan ik dacht.” (v, 13; 1VMBO)

Tenslotte kregen de leerlingen ook inzichten in hun eigen sterke punten en hun beperkingen. Dit blijkt vooral uit opmerkingen van leerlingen in een VWO school die meegedaan hadden aan een project in het buitenland. Hoewel deze leerlingen leken wel het gevoel te hebben dat ze wel iets nuttigs hadden gedaan, waren ze ook duidelijk bewust van hoeveel er niet mogelijk was.

“Ik heb geleerd dat je echt een verschil kunt maken, maar dat je dan ook niet meer kunt doen dan dat.” (v, 17; 5VWO)

Momenten voor reflectie

Uit de focusgroep sessies in de drie scholen kunnen we uit de loop van een maatschappelijke stage drie grote reflectiemomenten onderscheiden: voorbereiding, uitvoering en evaluatie. Dit resultaat sluit aan bij de discussie van Eyler (2002) over het belang van reflectie vóór, tijdens en ná de werkelijke stageactiviteiten, maar het leek niet alsof er in alle scholen deze reflectie structureel geïntegreerd werd in het programma.

Vorbereidingsfase

De context waarin de leerlingen de maatschappelijke stage zien wordt voor een groot deel tijdens de voorlichting bepaald en ook de manier waarop de leerlingen daar tegenaan kijken. Omdat de percepties van de leerlingen al beïnvloed zijn door een groot aantal factoren (o.a. individuele demografische en socio-economische verschillen, schooltype, opleidingsniveau) is een zekere inspanning nodig om de maatschappelijke stage buiten de bestaande kaders te laten bekijken. In een beroepsgerichte opleiding, waarin beroepsstages een belangrijk onderdeel zijn, gaan leerlingen wellicht een maatschappelijke stage vooral op dezelfde manier bekijken als alle andere stages. Interventies tijdens de voorlichtingsfase moeten het verband duidelijk laten zien tussen de werkzaamheden van de stage en de maatschappelijke doelen daarvan.

Zo zagen we bijvoorbeeld op één van de VMBO scholen uit het kwalitatief onderzoek dat de leerlingen, ondanks voorlichtingspresentaties over vrijwilligerswerk in het algemeen, de maatschappelijke stage vooral door een ‘beroepsbril’ bekeken. Hoewel participatie op de arbeidsmarkt inderdaad een belangrijk onderdeel is van maatschappelijke participatie, leek het maatschappelijke belang van arbeidsparticipatie geen deel uit te maken van de voorlichting. De voorlichting benadrukte vooral het belang van vrijwillige inzet. Uiteindelijk was het verschil tussen de maatschappelijke stage en andere stages voor de leerlingen niet duidelijk.

De door de leerlingen vernomen doelstellingen van de maatschappelijke stage sloten in verschillende mate aan bij de doelstellingen die in de gesprekken met sleutelfiguren naar voren kwamen. Deze verschillen zouden bewijs kunnen zijn van de helderheid waarmee de doelen geformuleerd worden en gecommuniceerd. De meest duidelijke aansluiting zagen we op de ene VMBO-school uit het kwalitatieve onderzoek, waar de leerlingen en de coördinator vaak dezelfde woorden gebruikten om de doelstellingen uit te drukken. Op de andere VMBO school waren de doelen ook niet voor schoolpersoneel helder, en het gebrek

aan helderheid kwam ook naar voren in de focusgroep sessie. Op de derde school uit het onderzoek werden de eenduidige doelen die de coördinatoren noemden niet even duidelijk uitgedrukt door de leerlingen.

Ook voor leerlingen in hogere opleidingsvormen (HAVO/VWO) moeten de gewenste leereffecten van de maatschappelijke stage duidelijk zijn. Het zou kunnen zijn dat deze leerlingen, als gevolg van achtergrond en schoolfactoren, een grotere kans hebben dan andere leerlingen om zelf al actief te zijn met vrijwilligerswerk of andere vormen van maatschappelijke participatie. Als de maatschappelijke stage dan gepresenteerd wordt als een verplichting voor wat ze al uit zichzelf doen, is er een risico dat de stage geen of zelfs averechtse effecten hebben. Dat kwam duidelijk naar voren uit kritische opmerkingen van VWO-leerlingen uit het kwalitatieve onderzoek over de (on)zin van het verplichten van vrijwilligerswerk. Deze opmerkingen passen bij de waarschuwingen tegen verplichting vanuit de theorie over intrinsieke motivatie.

Bij de keuze van een stageplek en activiteiten denken leerlingen na over hun interesses en voorkeuren. Ook hier is er een kans om deze interesses in een bepaalde maatschappelijke context te plaatsen. Als één van de doelen van de maatschappelijke stage is om leerlingen buiten hun eigen kaders en omgevingen te laten kijken en van die ervaring iets over de maatschappij en burgerschap te leren, dan moet er een balans komen tussen de leefwereld van de leerling (o.a. interesses, activiteiten, ervaringen) en de 'op een andere manier kijken' doelen van de maatschappelijke stage.

Enkele leerlingen voldeden aan de maatschappelijke stage door activiteiten die ze al deden op verenigingen waar ze lid van waren. Hoewel deze leerlingen met een positieve blik naar de maatschappelijke stage terugkijken, blijft de vraag of de gewenste doelen bereikt waren. Er moet ook een balans gevonden worden tussen keuzevrijheid voor de leerling en diens behoefte aan ondersteuning en begeleiding in die keuzes. De ontevredenheid van een aantal leerlingen van wie de wensen niet gerealiseerd werden vormen voorbeelden van deze spanningen.

Uitvoeringsfase

Als het goed is komen de leerprocessen van de maatschappelijke stage het sterkste op gang tijdens de werkelijke verrichting van de activiteiten. In deze fase komt de leerling echter vaak in contact met instanties die op een grote afstand kunnen staan van het onderwijs. Dit kan problemen opleveren in organisaties die gewend zijn om vrijwilligers te ontvangen en in te zetten op verschillende taken. Het zou kunnen zijn dat deze organisaties de maatschappelijke stagiairs als normale vrijwilligers zien. De kans is dan groot dat de focus van deze organisaties vooral op de taken ligt en dus niet op de kwaliteit van de leerervaringen die de maatschappelijke stagiairs daar opdoen, zeker als ze ineens te maken krijgen met grote aantallen leerlingen die bij hen stage willen lopen.

Vrijwilligerscentrales en netwerken worden vaak ingeschakeld om tussen de behoefte van de school (stageplekken) en de behoefte van de organisaties (vrijwilligers) te bemiddelen. Ook in dit deel van het proces kan de focus sterker liggen op het doen van een klus dan op kwaliteit en leermogelijkheden. In deze situatie ontstaat het risico dat de leerling terecht komt in een stageplek waar het nut of de betekenis van hun inzet niet duidelijk is. Het nut

van de activiteiten en de mogelijkheid om aan een duidelijke behoefte een bijdrage te leveren wordt vaak als succesfactoren in sociale leerervaringen genoemd (Bruning & Van Oort 2006; Meinhard & Brown 2007).

Als de doelen van de verschillende actoren niet helder zijn en onvoldoend afgestemd worden dan is er zonder interventie een grote kans dat leerlingen een slechte ervaring zullen hebben. In het beste geval zal de leerling alleen maar leren dat het werk in die sector niets voor hem of haar is. Een meer negatieve uitkomst zou zijn als de leerling een slechte smaak krijgt van vrijwilligerswerk en daardoor minder neiging voelt zich in de toekomst zelfstandig in te zetten. In het kwalitatieve onderzoek zei een VWO-leerling die als afwasser bij een zorginstelling had gewerkt dat zijn inzet helemaal geen meerwaarde had. Volgens deze leerling had de organisatie al mensen in dienst (waaronder ook mensen met een taakstraf) die deze werkzaamheden deden.

“...ik zat gewoon stage te lopen bij een zorgcentrum maar ik deed echt niets. Ik kon kiezen tussen schoonmaken en afwassen maar ze hebben al genoeg mensen. ... Ik werd gewoon gebruikt...ik werkte daar met al die mensen – er zijn ook mensen daar die een taakstraf hebben ... dan voel ik me ook crimineel” (m, 17; 5VWO)

Voor deze leerling heeft de maatschappelijke stage een slechte smaak achtergelaten. Zijn situatie lijkt op die van leerlingen die in Australië zonder overleg verplicht geplaatst werden in allerlei projecten (Warburton & Smith 2003). Het is daarom belangrijk dat alle organisaties die betrokken zijn bij de maatschappelijke stage op de hoogte zijn van de wederzijdse behoeftes en doelen.

Evaluatiefase

Per definitie vraagt evaluatie om reflectie. In deze fase heeft de school nog een kans om leerlingen te begeleiden in het nadenken over de maatschappelijke stage. Alle scholen die deel namen aan het kwalitatieve onderzoek hadden een of andere vorm van evaluatie ingebouwd als onderdeel van de maatschappelijke stage. Dit gebeurde bijvoorbeeld door de leerlingen te verplichten een verslag te schrijven over hun ervaringen. Op één VMBO school gebeurde dit op basis van een werkboek dat de leerlingen tijdens de projectweek invulden. Zowel de leerlingen als de docenten zagen achteraf dat het werkboek weinig meerwaarde had opgeleverd, omdat de aspecten waarover de leerlingen in het boek moesten nadenken niet goed aansloten bij de doelen van de maatschappelijke stage. Op de andere VMBO school bestond de evaluatie uit een summier discussie, tijdens de mentorles, over hoe het project was gegaan. Op de derde school was de verwachte vorm minder duidelijk. Verder was er onder de leerlingen een zekere mate van frustratie, doordat er weinig of geen feedback gegeven werd over de verslagen.

9. Wat maakt leerlingen tevreden over hun stage?

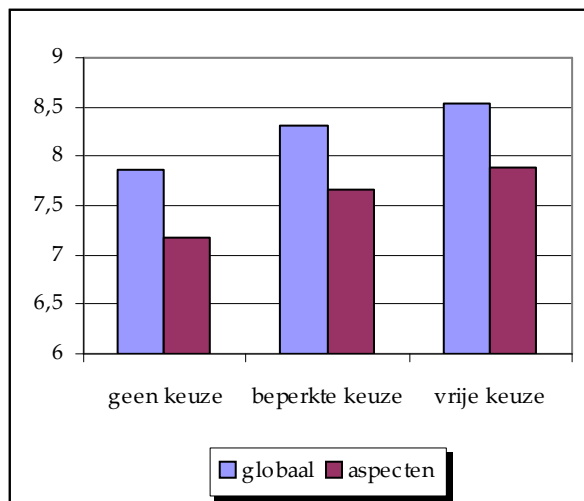
Het is belangrijk dat de stage voor leerlingen een positieve ervaring oplevert. Gelukkig blijkt dat in veel gevallen zo te zijn. Maar wat maakt nu dat leerlingen de stage positiever waarderen?

Hoe meer keuzevrijheid, hoe tevredener

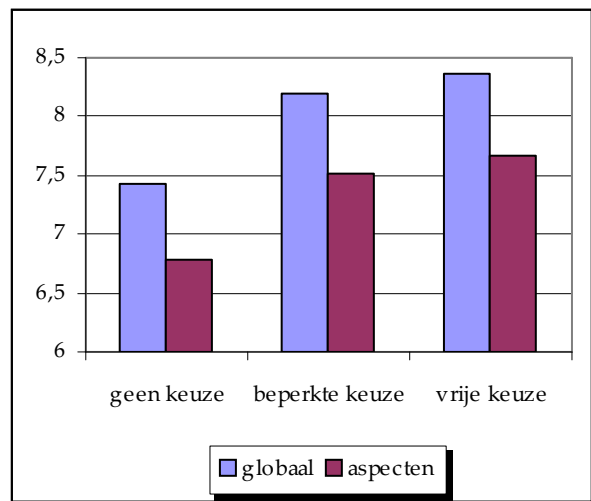
Het onderzoek laat zien dat leerlingen tevredener zijn met hun stage wanneer ze meer vrijheid kregen in het bepalen van hun stageadres (zie figuur 21a) en hun stagetaken (21b).

Figuur 21. Tevredenheid met de stage naar de mate van keuzevrijheid in stageadres en stagetaken

a. Stageadres



b. Taken tijdens stage



Leerlingen die geen keuze hadden bij welke organisatie ze stage gingen lopen beoordelen zowel de stage als de zes aspecten van de stage minder positief dan kinderen die de keuze hadden uit een lijst met organisaties (de categorie 'beperkte keuze'). Leerlingen met beperkte keuze beoordelen de stage weer minder positief dan leerlingen die helemaal zelf mochten weten bij welke organisatie ze stage gingen lopen. Eenzelfde patroon is te zien voor wat betreft de keuzevrijheid bij de taken tijdens de stage. Leerlingen die zelf hun taken mochten kiezen beoordelen de stage als geheel positiever dan de leerlingen die beperkte keuze hadden, en zij zijn weer positiever dan de leerlingen die helemaal geen keuze hadden en een taak kregen toegewezen. De waardering voor de zes aspecten van de stage verschilt met name tussen de leerlingen die geen keuze hadden en de leerlingen die beperkte of vrije keuze hadden. In het kwalitatieve onderzoek werd keuzevrijheid een paar keer genoemd als het meest positieve aspect van de maatschappelijke stage. Bijvoorbeeld door deze leerling:

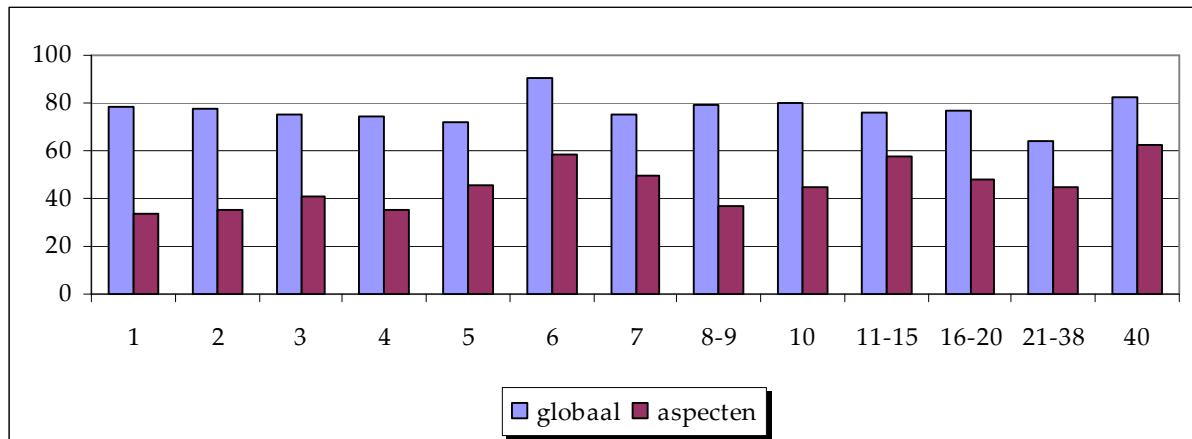
"Nou je kon van alles doen, en je kon zelf ook nog wel wat rondlopen want het was niet dat je op je plek moest staan ... je kon zelf ook nog wel wat andere dingen doen." (m, 14; 1VMBO)

Naast de mate van keuzevrijheid zijn ook andere kenmerken van de stage van belang voor de tevredenheid met de stage.

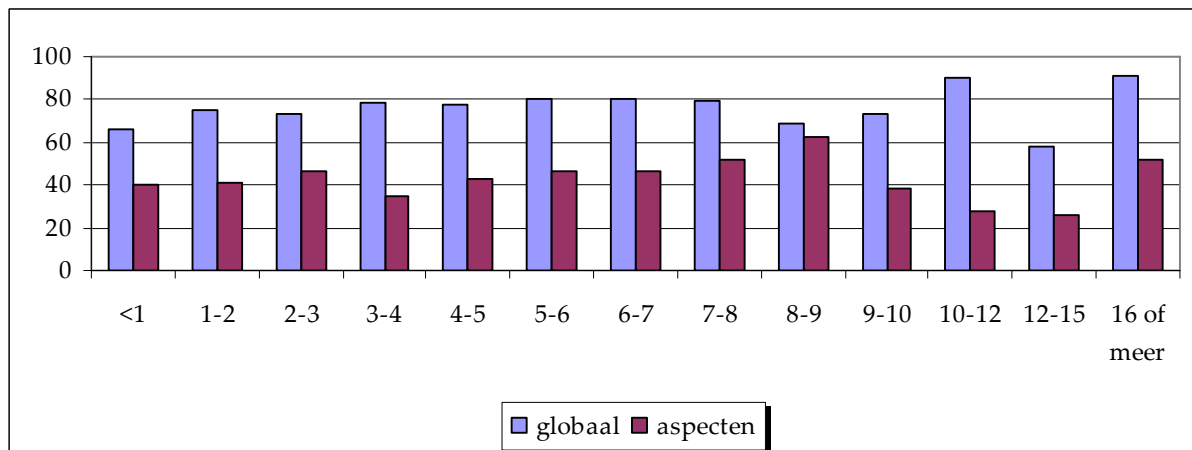
- *Eerder stage gelopen.* Leerlingen die eerder al een maatschappelijke stage hebben gedaan zijn positiever over de stage als geheel (8,4) en over hun belevenissen (7,6) dan leerlingen die voor het eerst een maatschappelijke stage gedaan hebben (respectievelijk een 8,1 en 7,4). De maatschappelijke stage is dus leuker voor leerlingen als ze er nóg één doen.

- *De manier waarop in de klas aandacht besteed wordt aan de stage.* Op scholen waar een gestructureerd lesprogramma bestaat rond de stage zijn de leerlingen positiever over de stage als geheel (8,3) dan op scholen waar in de les geen aandacht aan de stage wordt besteed (7,9). Ook zijn leerlingen iets tevredener over de zes aspecten van de stage (gemiddeld 7,5 tegen 7,3).
- *Het aantal stagedagen.* Leerlingen die meer dan zes dagen met hun stage bezig waren, oordelen positiever over de verschillende aspecten van hun stage dan leerlingen die er 1 tot 5 dagen mee bezig waren (zie figuur 22). Een uitzondering vormt de groep leerlingen die 8 of 9 dagen met de stage bezig was.²⁶ Er is geen duidelijk lineair verband tussen het aantal dagen dat leerlingen met de stage bezig zijn en hun oordeel over de stage als geheel. Er zijn wel twee pieken te zien: leerlingen die zes dagen en leerlingen die meer dan 40 dagen met de stage bezig waren zijn meer tevreden met hun stage als geheel. Die laatste groep, zo blijkt uit hun antwoorden op andere vragen, bestaat voor het merendeel uit leerlingen die de stage zo leuk vonden dat zij er meer tijd aan besteedden dan hen gevraagd was op school.

Figuur 22. Tevredenheid met de stage naar de duur (aantal dagen) van de stage



Figuur 23. Tevredenheid met de stage naar de intensiteit (aantal uren per dag) van de stage



- *Het aantal uren per dag.* Het aantal uur dat leerlingen per dag met de stage bezig zijn vertoont een grillig verband met de tevredenheid over de stage (zie figuur 23). De tevredenheid met de stage als geheel is lager onder leerlingen die minder dan één uur

per dag met de stage bezig waren dan leerlingen die er meer tijd per dag mee bezig waren. Daarna neemt de tevredenheid licht toe, tot 8 uur per dag. Leerlingen die 8 tot 10 uur per dag of 12 tot 15 uur met hun stage bezig waren zijn minder tevreden. Leerlingen die 10-12 uur per dag bezig waren of zeggen dat ze meer dan 16 uur per dag met de stage bezig waren zijn meer tevreden. In het oordeel over de verschillende aspecten van de stage zit tot 7 uur per dag geen trend; tot 9 uur per dag neemt de tevredenheid toe, maar vervolgens weer af.

- Kenmerken van de stage die geen verband vertonen met de mate van tevredenheid zijn het aantal leerlingen met wie de leerling tegelijkertijd op stage is geweest en het ontvangen van een certificaat voor het behalen van de stage.

Tevredenheid nader onderzocht

Wat zijn de meest kenmerkende eigenschappen van stages die samengaan met tevredenheid? En: welke leerlingen zijn eigenlijk het meest tevreden met hun stage? Dit hebben we onderzocht in een multi-pele regressie-analyse. In zo'n analyse kan de samenhang van tevredenheid met vele kenmerken tegelijkertijd geschat worden. Het voordeel van regressie-analyse is dat er met factoren die onderling samenhangen rekening gehouden wordt. Als het bijvoorbeeld zo is dat leerlingen die eerder op stage geweest zijn meer keuzevrijheid hebben in waar ze op stage gaan en welke taken zij uitvoeren kan het zo zijn dat het enthousiasme van leerlingen die eerder op stage geweest zijn verklaard wordt doordat zij meer keuzevrijheid hebben. We maken in de analyse onderscheid tussen drie soorten factoren: (1) kenmerken van leerlingen; (2) kenmerken van stages die leerlingen niet zelf kunnen beïnvloeden, en (3) kenmerken van stages die leerlingen wél zelf kunnen beïnvloeden.

Onze belangstelling gaat met name uit naar de tweede categorie kenmerken: dit zijn kenmerken die scholen kunnen bepalen, en waarschijnlijk een redelijk uniforme uitwerking hebben. We houden rekening met kenmerken van leerlingen om de invloed van stagekenmerken nauwkeuriger te kunnen schatten. Kenmerken van stages die grotendeels buiten leerlingen liggen zijn de mate van keuzevrijheid voor de organisatie waar de leerlingen stage liep, de mate van keuzevrijheid in de taken die zijn uitgevoerd, de duur en de intensiteit van de stage, de verhouding tussen de duur en de intensiteit, of de leerling eerder stage heeft gelopen, of de leerling alleen op stage ging, of in lessen op school aandacht werd besteed aan de stage, en of de leerling een certificaat ontving van de organisatie waar de stage plaatsvond. Kenmerken van stages die vooral met de inzet van leerlingen te maken hebben zijn het oordeel van de leerlingen over de lessen op school over de stage, en de inzet van de leerling in verhouding tot de verplichte inzet. Deze twee factoren zijn geen echte 'oorzaken' van de tevredenheid, maar kunnen ook gedeeltelijk het gevolg zijn van de tevredenheid met de stage. Leerlingen die een 'leukere' stage hebben zullen de lessen op school leuker gaan vinden en zullen zich meer gaan inzetten dan verplicht is. De resultaten van de analyses zijn schematisch weergegeven in tabel 2. In bijlage B vindt u de volledige resultaten.

Keuzevrijheid

Het belangrijkste resultaat van de analyses is dat de tevredenheid met de stage als geheel vooral samenhangt met de mate waarin de leerlingen zelf mochten kiezen bij wat voor organisatie ze op stage gingen. Bij volledige keuzevrijheid geven de leerlingen voor hun

stage bijna een heel punt meer dan wanneer ze geen keuze hadden. Bij beperkte keuzevrijheid beoordelen leerlingen hun stage met 0,4 punt hoger. Keuzevrijheid in de taken die leerlingen uitvoeren is ook van belang, maar minder sterk dan vrijheid in de keuze van de organisatie. Leerlingen die volledige vrijheid hadden in de taken die ze op de stage deden beoordelen hun stage met 0,5 punt hoger. Met beperkte vrijheid (kiezen uit een lijst met mogelijke taken) beoordelen leerlingen de stage met 0,3 punt hoger. Vergelijkbare resultaten vinden we voor de gemiddelde waardering voor de zeven aspecten van de stage.

Tabel 2. Resultaten multipele regressie-analyse tevredenheid met de maatschappelijke stage

	stage als geheel	zeven aspecten
Beperkte keuzevrijheid organisatie	+	+
Volledige keuzevrijheid organisatie	+	+
Beperkte keuzevrijheid taken	+	+
Volledige keuzevrijheid taken	+	+
Aandacht in les	+	+
Eerder stage gedaan	+	0
Alleen op stage	0	0
Certificaat	0	0
Intensiteit	0	0
Duur	0	0
Duur-intensiteit verhouding	-	0
Stage onder schooltijd	0	-
Stage niet beoordeeld	0	0
Punt voor stage	+	+
Oordeel over les	+	+
Meer inzet dan verplicht	+	+

0: geen significante samenhang; + positieve samenhang bij $p < .05$; - negatieve samenhang bij $p < .05$.

Deze resultaten geven steun aan de gedachte dat leerlingen de stage minder leuk vinden als ze verplicht waren naar een bepaalde organisatie te gaan of een bepaalde taak uit te voeren. Het is waarschijnlijk dat leerlingen met minder keuzevrijheid ook tijdens de maatschappelijke stage minder plezier hebben gehad. Of dit ook een aversie tegen vrijwilligerswerk oplevert of andere negatieve consequenties heeft voor burgerschap zullen we later zien.

Keuzevrijheid hoeft overigens niet altijd positief te zijn. In het kwalitatieve onderzoek zei een leerling (die zijn eigen stage overigens positief ervaren had):

“Wat ik minder goed vind van school is dat het je een opdracht gaf van ‘Zoek het maar uit’. Ze hebben op zich wel vrijheid gegeven maar ze gaven je heel weinig richtlijnen. ... Ik denk dat de school minder vaag moet zijn want het vraagt ook wel veel verantwoordelijkheid in één keer en dat maakt ook weer dat mensen met de pet naar gaan gooien en iets makkelijkjes gaan doen.”

Aandacht voor de stage in lessen op school

Verder blijkt dat leerlingen die op school les kregen over de stage positiever zijn over zowel de stage als geheel als over de verschillende aspecten van de stage. Aandacht voor reflectie op school helpt dus.

Eerder stage gedaan

Leerlingen die eerder stage gelopen hebben blijken iets positiever over hun stage als geheel (0,3 punt hoger), maar niet over de verschillende aspecten van de stage. Als we rekening houden met de mate van keuzevrijheid en aandacht in de les is er geen verband met het aantal leerlingen dat tegelijkertijd op stage gaat, de duur en de intensiteit van de stage. Wel blijkt dat leerlingen die een relatief langdurige maar weinig intensieve stage deden minder tevreden zijn over de stage als geheel.

Stage onder schooltijd

Leerlingen die vrij kregen van school om stage te lopen, zijn achteraf minder positief over verschillende aspecten van de stage.

Eigen inzet

Het blijkt dat leerlingen die positiever oordelen over de lessen waarin aandacht werd besteed aan de stage, leerlingen die een hoger punt kregen voor hun stage en leerlingen die meer tijd besteedden aan hun stage dan verplicht was ook positiever zijn over hun stage. De samenhang met deze factoren is vrij sterk. Dit resultaat laat zien dat de manier waarop leerlingen de stage ervaren voor een groot deel door leerlingen zelf bepaald wordt. Waarschijnlijk heeft de houding waarmee de leerlingen aan de stage beginnen hierop een grote invloed. Omdat we geen meting hebben van de houding van leerlingen ten opzichte van vrijwillige inzet voordat ze aan de stage begonnen kunnen we deze invloed niet direct zichtbaar maken. Maar de volgende opmerking van een leerling uit de kwalitatieve deelstudie illustreert dit punt wel:

“Ik vind het raar, verplicht vrijwilligerswerk doen. Hoe kan de school dat verplichten? ... Mensen die al vrijwilligerswerk deden hebben geen motivatie nodig. Anderen die zulke werk niet leuk vonden stopten meteen weer. Veel kwamen er negatief in en gingen er ook negatief uit. Ze zagen de nut niet. Het was gewoon een verplichte schoolopdracht. ... Het is een slechte manier ... je moet 40 uur iets doen een en werkstuk schrijven. Dat werkt niet motiverend.” (v, 17; 5VWO [vond eigen stage positief])

Persoonlijke kenmerken

Uit de analyses blijkt bovendien dat vele persoonlijke kenmerken van leerlingen die scholen niet kunnen beïnvloeden samenhangen met hun mate van tevredenheid met de stage als geheel en met verschillende aspecten van de stage. We hebben de invloed onderzocht van geslacht, leeftijd, religieuze verbondenheid, kerkgang, geboorteland, subjectieve gezondheid, sociaal vertrouwen, kennis van moeilijke woorden, schoolniveau, en de ‘grote vijf’ persoonlijkheidskenmerken (vriendelijkheid, netheid, extraversie, neuroticisme, openheid). Voor zowel de globale tevredenheid als de tevredenheid op deelaspecten geldt dat meisjes positiever zijn over hun stage dan jongens. Leerlingen die gezonder zijn, beter scoren op de moeilijke woordentest, vriendelijk zijn en open staan voor nieuwe ervaringen zijn achteraf meer tevreden over de stage. Voor de globale tevredenheid geldt dat leerlingen die meer vertrouwen hebben in anderen, zichzelf moslim noemen en niet op het gymnasium (VMBO, HAVO, VWO, Atheneum) zaten positiever waren over de stage. Voor de tevredenheid met de verschillende aspecten van de stage geldt bovendien dat leerlingen die hoger scoren op netheid en neuroticisme tevredener waren.

Noten

²⁶ Dit komt niet doordat deze leerlingen allemaal op één school zaten waar de waardering voor de stage over de gehele linie laag was. Het blijken leerlingen van veel verschillende scholen te zijn.

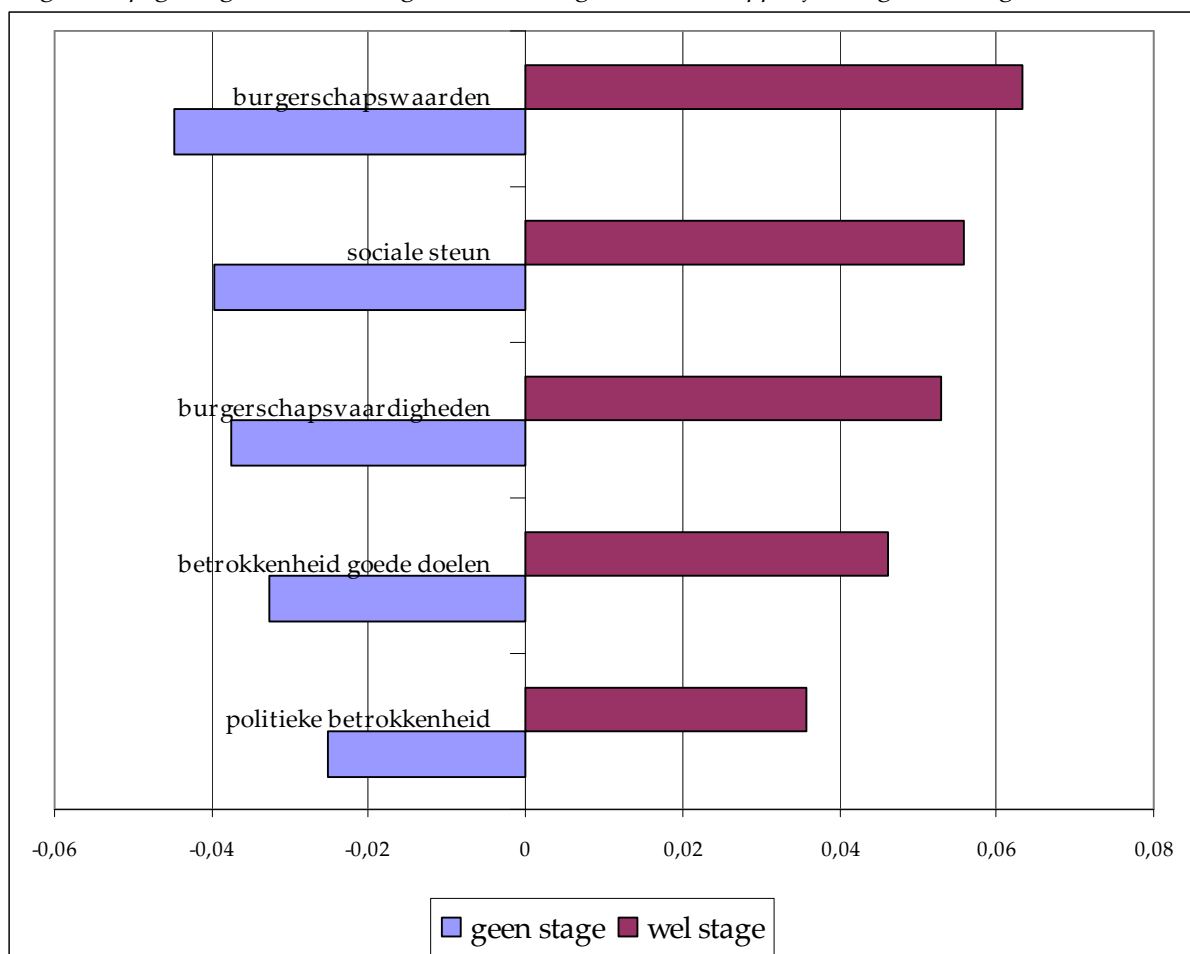
10. Wat draagt de stage bij aan burgerschap?

We hebben eerder in de beschrijving van burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag van leerlingen al gezien dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan op veel van deze kenmerken hoger scoren. Nu besteden we uitgebreider aandacht aan deze verschillen.

Om te beginnen voegen we verschillende deelaspecten van burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag met elkaar samen tot globale scores.²⁷ Burgerschapsgedrag valt uiteen in vier componenten: betrokkenheid bij vrijwilligerswerk, betrokkenheid bij goede doelen, sociale steun, en politieke betrokkenheid.²⁸ Alle maten zijn gestandaardiseerd, zodat het gemiddelde onder alle leerlingen nul is en de standaardafwijking 1. Een negatieve score betekent daardoor een lager dan gemiddelde score; een positieve score een hoger dan gemiddelde score.

Het blijkt dat leerlingen die op stage geweest zijn inderdaad hoger dan gemiddelde scores hebben op burgerschapswaarden, vaardigheden en de vier componenten van burgerschapsgedrag (zie figuur 24).

Figuur 24. Verschillen in globale scores voor burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan



De verschillen zijn enorm voor wat betreft betrokkenheid bij vrijwilligerswerk en zijn in figuur 24 niet weergegeven omdat ze ver buiten de schaal zouden vallen (respectievelijk -.293 en .465; $p < .000$). Dit resultaat kan betekenen dat leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben buiten hun stage om ook actief zijn in vrijwilligerswerk, of na hun stage actief zijn gebleven als vrijwilliger. Maar de verschillen zijn zo groot dat we vermoeden dat een gedeelte van de leerlingen de vraag niet goed gelezen hebben en soms ook hun inzet in de maatschappelijke stage hebben meegeteld. De verschillen tussen leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan zijn minder sterk voor wat betreft de andere aspecten van burgerschap, maar niet verwaarloosbaar, in de verwachte richting en bijna allemaal significant. Dit geldt het sterkste voor wat betreft burgerschapswaarden, iets minder sterk voor sociale steun en burgerschapsvaardigheden, nog iets minder sterk voor de betrokkenheid bij goede doelen, en de verschillen zijn het kleinst – en wellicht ook aan toeval toe te schrijven – voor wat betreft politieke betrokkenheid.²⁹

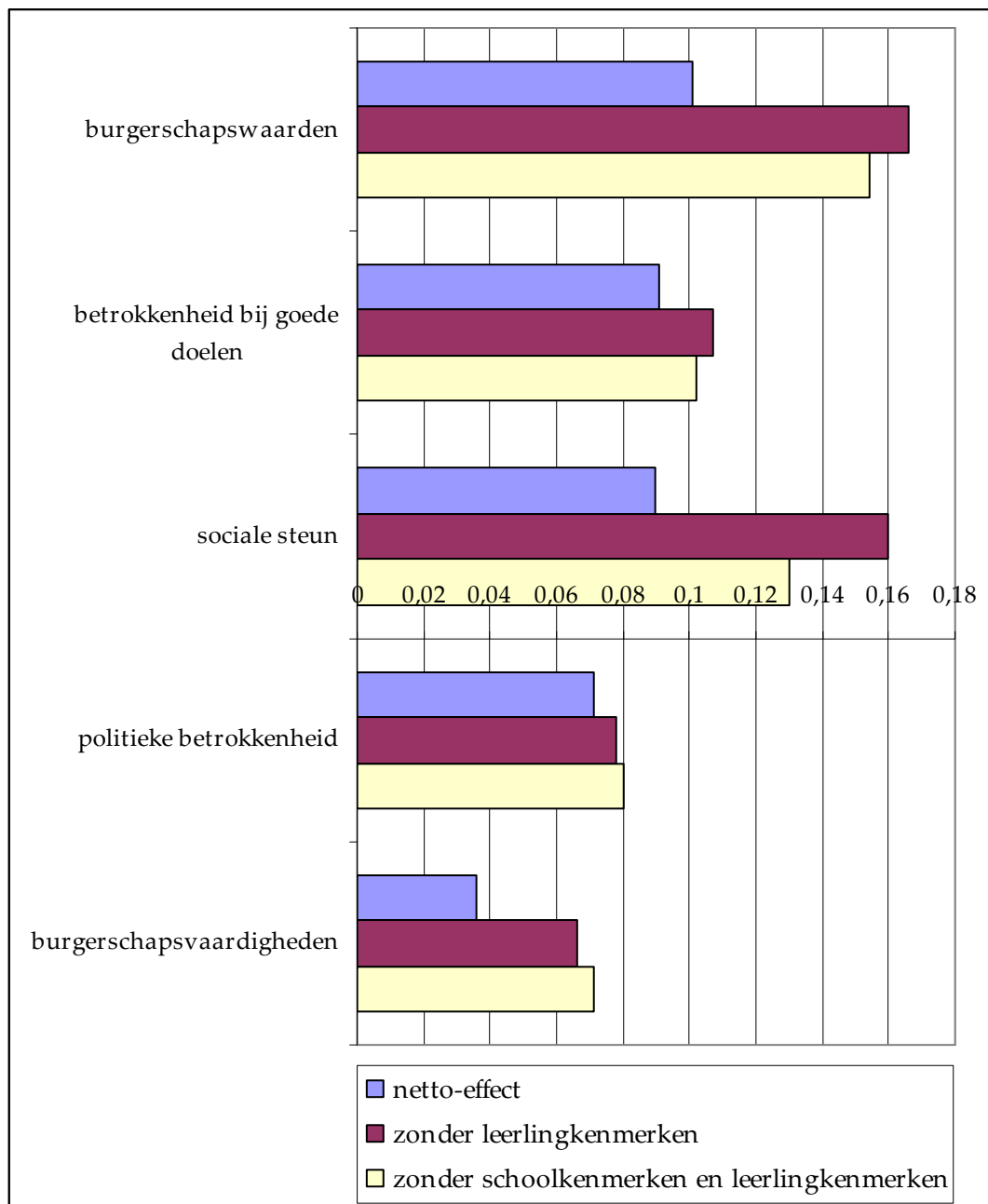
Stages en burgerschap nader onderzocht

In multiple regressie-analyses is nagegaan in hoeverre de verschillen uit figuur 24 blijven bestaan als rekening gehouden wordt met de persoonlijke kenmerken van leerlingen en met kenmerken van de school. Het uitgangspunt van deze analyse was een vergelijking van leerlingen die op stage zijn geweest met leerlingen van dezelfde school die niet op stage zijn geweest. Meestal zijn dit leerlingen van hetzelfde schoolniveau uit een ander leerjaar; soms leerlingen uit dezelfde leerjaren van verschillende niveaus. Door rekening te houden met de leeftijd van de leerlingen, het schoolniveau en een hele reeks andere kenmerken kunnen we de versturende invloed van deze kenmerken uitschakelen. In figuur 25 zijn de geschatte effecten van maatschappelijke stages grafisch weergegeven. In bijlage C vindt u de volledige resultaten van de analyses.

Het belangrijkste resultaat van de analyses is dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan hoger scoren op burgerschapswaarden, betrokkenheid bij goede doelen en het verlenen van sociale steun dan leerlingen van dezelfde school als rekening wordt gehouden met persoonlijke kenmerken.³⁰ Deze aspecten van burgerschap zijn in figuur 25 weergegeven boven de x-as. Verschillen op het gebied van burgerschapsvaardigheden en politieke betrokkenheid houden geen stand als rekening gehouden wordt met verschillen tussen scholen en persoonskenmerken.³¹

De analyses laten ook zien dat er in alle aspecten van burgerschap grote verschillen zijn tussen leerlingen. Als geen rekening wordt gehouden met deze verschillen in persoonlijke kenmerken lijken de verschillen tussen leerlingen die wel en geen stage hebben gedaan groter dan zij in feite zijn. Dit geldt met name voor burgerschapswaarden, sociale steun en burgerschapsvaardigheden. Dit wijst erop dat scholen hun beslissing om de maatschappelijke stage in bepaalde klassen in te voeren gedeeltelijk laten afhangen van de burgerschapsvaardigheden van hun leerlingenpopulatie.

Figuur 25. Verschillen in globale maten voor burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan



Tabel 3 geeft een overzicht van de verbanden van stagekenmerken en aspecten van burgerschap.³² De resultaten laten het volgende beeld zien.

In de eerste plaats blijkt dat leerlingen die achteraf meer tevreden zijn over hun stage hoger scoren op burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden, deelname aan vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage, en het verlenen van sociale steun. Dit ondersteunt de aanname uit het theoretisch model dat stages met name burgerschap vormen wanneer zij een positieve ervaring opleveren voor leerlingen. De maatschappelijke stage heeft vooral een positief effect op burgerschap als leerlingen de stage leerzaam vinden, nuttig, gezellig, en uitdagend.

Ook blijkt dat verschillen in drie van de vier componenten van burgerschapsgedrag tussen leerlingen die wel en geen stage hebben gedaan verminderen wanneer rekening gehouden wordt met de tevredenheid met de stage en met de invloed die de stage heeft op burgerschapswaarden en burgerschapsvaardigheden. Dit betekent dat de stage burgerschapsgedrag bevordert omdat leerlingen er doorgaans positief op terugkijken en omdat ze er sterkere burgerschapswaarden door krijgen.

Tabel 3. Resultaten multipele regressie-analyses burgerschap en maatschappelijke stage: kenmerken van de maatschappelijke stage

	waarden	vaardigheden	vrijwilligerswerk	goede doelen	sociale steun	politiek
Stage gedaan	+	0	+	(+)	(+)	(0)
Tevredenheid met stage	+	+	+	0	+	0
Punt voor stage	0	0	+	0	0	+
Oordeel over les	(+)	(+)	-	+	0	+
Meer inzet dan verplicht	+	0	+	0	+	0
Burgerschapswaarden			+	+	+	0
Burgerschapsvaardigheden			0	0	+	+
Beperkte keuze organisatie	0	0	+	0	0	0
Volledige keuze organisatie	0	0	0	0	0	0
Beperkte keuze taken	-	0	0	0	0	0
Volledige keuze taken	-	0	0	0	0	+
Aandacht in les	0	0	0	0	0	0
Eerder stage gedaan	0	0	+	0	+	0
Alleen op stage	0	0	-	(-)	0	0
Certificaat	-	0	0	(-)	(-)	0
Stage onder schooltijd	0	0	0	0	0	0
Intensiteit	0	0	-	0	0	0
Duur	-	0	+	0	0	0
Duur-intensiteit verhouding	0	0	-	0	0	0
Stage niet beoordeeld	+	0	+	0	0	0

0: geen significante samenhang; + positieve samenhang bij $p < .05$; - negatieve samenhang bij $p < .05$.
Tekens tussen haakjes geven aan dat het verband verdwijnt of verschijnt door rekening te houden met burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden of tevredenheid met de stage.

Burgerschapswaarden vertonen positieve relaties met drie van de vier componenten van burgerschapsgedrag. Burgerschapsvaardigheden vertonen een positieve samenhang met het verlenen van sociale steun en politieke betrokkenheid. Ook deze resultaten ondersteunen het theoretische model. Leerlingen die weinig tevreden zijn over hun stage verschillen nauwelijks of niet van leerlingen die geen stage hebben gedaan voor wat betreft hun vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage, hun betrokkenheid bij goede doelen, het verlenen van sociale steun en hun politieke betrokkenheid.

In de tweede plaats komt uit de analyses naar voren dat de mate van keuzevrijheid nauwelijks positieve effecten heeft op het burgerschap van leerlingen. Anders gezegd: het is niet zo dat de verplichting om de maatschappelijke stage bij een bepaalde organisatie te verrichten of daar bepaalde taken te doen in de regel negatieve effecten heeft. Voor wat

betreft vrijwilligerswerk is een beperkte keuze het beste; voor burgerschapswaarden is geen enkele keuzevrijheid juist het beste. Volledige keuzevrijheid heeft één maal een positief effect: op politieke betrokkenheid.

In de derde plaats blijkt dat leerlingen die op school geen beoordeling kregen van hun stage hoger scoren op maatschappelijke waarden en deelname aan vrijwilligerswerk. Dit ondersteunt de hypothese dat intrinsieke motivatie ondermijnd wordt door externe prikkels.³³

In de vierde plaats blijkt dat de inzet van leerlingen in de stage een duidelijk positief verband vertoont met vele aspecten van burgerschap.

- Leerlingen die een hoger punt kregen voor hun stage zijn vaker actief als vrijwilliger, en sterker politiek betrokken. Nota bene: dit gaat over leerlingen die überhaupt een beoordeling kregen. We hebben net gezien dat leerlingen die *helemaal geen* beoordeling kregen gemiddeld juist hoger scoren op een aantal punten hoger dan leerlingen die *wel* beoordeeld werden.
- Leerlingen die lessen kregen over de stage en deze lessen leuker vonden scoren hoger op burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden, betrokkenheid bij goede doelen en politieke betrokkenheid. Zij zijn echter minder vaak actief als vrijwilliger buiten de maatschappelijke stage.
- Leerlingen die meer inzet toonden dan ze verplicht waren van school scoren hoger op burgerschapswaarden, deelname aan vrijwilligerswerk en sociale steun.

In de vijfde plaats blijkt dat het ontvangen van een certificaat van de organisatie waar de leerlingen stage hebben gelopen *negatief* samenhangt met burgerschapswaarden, betrokkenheid bij goede doelen en het verlenen van sociale steun. Wellicht ondermijnt deze beloning ook de intrinsieke motivatie van leerlingen.

Op de zesde plaats blijkt dat leerlingen die de maatschappelijke stage alleen deden minder vaak vrijwilligerswerk doen buiten de maatschappelijke stage om en minder sterk betrokken zijn bij goede doelen. Het werkt beter om leerlingen in een groepje op stage te sturen dan alleen.

Op de zevende plaats blijkt dat leerlingen die een eerder ook al een maatschappelijke stage hebben gedaan vaker vrijwilligerswerk doen en sociale steun verlenen. Het lijkt dus positief te werken om de maatschappelijke stage in meerdere leerjaren te laten plaatsvinden.

Op de achtste plaats blijkt dat een langdurige stage samengaat met minder sterke burgerschapswaarden, maar met een hogere deelname aan vrijwilligerswerk buiten de stage om. Een meer intense stage komt juist minder vaak voor onder leerlingen die buiten de stage om al vrijwilligerswerk doen.

De volgende kenmerken zijn niet van invloed op burgerschap:

- *Aandacht in de les*. Leerlingen die op school lessen kregen over de stage scoren niet hoger op burgerschapswaarden, vaardigheden of gedrag. Aandacht in de klas voor de stage-ervaringen werkt dus niet positief.

- *Onder schooltijd of niet.* Leerlingen die vrij kregen van school vertonen geen hogere of lagere niveaus van burgerschap dan leerlingen die hun stage buiten lestijd moesten doen.

Hoe sterk is de invloed van de maatschappelijke stage?

Als we de samenhang tussen aspecten van burgerschap en de maatschappelijke stage zouden kwantificeren, hoe sterk is die samenhang dan? Een antwoord op deze vraag is te vinden in tabel 4, waarin de sterkte van de samenhang tussen persoonlijke kenmerken van leerlingen en aspecten van burgerschap is weergegeven.

Tabel 4. Resultaten multipele regressie-analyses burgerschap en maatschappelijke stage: kenmerken van leerlingen

	waarden	vaardig- heden	vrijwil- ligerswerk	goede doelen	sociale steun	politiek
op stage geweest	+	0	+++	(+)	(+)	0
meisje	+++	-	0	+	+++	-
13 jaar ^a	++	+++	0	0	0	0
buitenland	0	0	-	0	0	0
vmbo ^b	0	--	0	---	0	0
havo ^b	0	0	0	0	0	0
vwo ^b	0	0	0	--	0	0
atheneum ^b	0	0	0	0	0	+++
katholiek ^c	+	0	+	0	+	++
(protestant) christelijk ^c	+	+	+	0	0	0
islam ^c	0	0	0	++	0	0
frequentie kerkbezoek [*]	0	0	0	0	0	+
subjectieve gezondheid [*]	0	(+)	0	0	0	0
vertrouwen [*]	(+)	0	0	0	(+)	0
moeilijke woordentest [*]	0	0	0	0	0	(+)
vriendelijkheid [*]	+	++	0	0	(+)	0
netheid [*]	(+)	+	0	0	(+)	(+)
extraversie [*]	0	++	0	0	(+)	(+)
neuroticisme [*]	(+)	(-)	0	0	(+)	0
openheid [*]	++	+++	0	(+)	(+)	(+)

^a vergeleken met leerlingen die ouder zijn

^b vergeleken met leerlingen op het gymnasium

^c vergeleken met leerlingen die zich niet kerkelijk noemen

* gestandaardiseerde score

0: geen significante samenhang; +++ positieve samenhang van >.30; ++ positieve samenhang van >.20; + positieve samenhang van >.10; (+) positieve samenhang van <.10; --- negatieve samenhang van >.30; -- negatieve samenhang van >.20; - negatieve samenhang van >.10; (-) negatieve samenhang van <.10.

- We zien dat het verschil in burgerschapswaarden tussen leerlingen die op stage zijn geweest en leerlingen die niet op stage zijn geweest (de stage leerlingen scoren gemiddeld 0,10 punt hoger) ongeveer net zo groot is als het verschil tussen niet-kerkelijke leerlingen en leerlingen die zich katholiek noemen (de katholieke leerlingen scoren 0,14 punt hoger). De verschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen van 13 en oudere leerlingen zijn groter dan het verschil tussen leerlingen

die wel en niet op stage geweest zijn: meisjes scoren 0,43 punt hoger dan jongens, leerlingen van 13 0,29 punt hoger dan oudere leerlingen. Verschillen tussen leerlingen van verschillende schoolniveaus en tussen leerlingen met een buitenlandse achtergrond zijn kleiner dan verschillen tussen leerlingen die op stage geweest zijn en leerlingen die niet op stage geweest zijn.

- Voor wat betreft deelname aan vrijwilligerswerk is het verschil groter tussen stageleerlingen en niet-stageleerlingen dan tussen leerlingen met verschillende achtergronden; hier zit echter waarschijnlijk een overschatting in omdat sommige leerlingen hun maatschappelijke stage als vrijwilligerswerk hebben meegeteld.
- Het verschil tussen stageleerlingen en niet-stageleerlingen in de mate van betrokkenheid bij goede doelen is kleiner dan de verschillen tussen jongens en meisjes, tussen leerlingen van het gymnasium en VMBO en VWO leerlingen, en tussen leerlingen die zich niet-kerkelijk en leerlingen die zich islamitisch noemen. Maar het verschil is groter dan veel andere verschillen, bijvoorbeeld het verschil tussen niet-kerkelijke en katholieke of (protestant) christelijke leerlingen of tussen jongere en oudere leerlingen.
- Het verschil tussen stageleerlingen en niet-stageleerlingen in de mate van sociale steun die ze verlenen is kleiner dan het verschil tussen meisjes en jongens en het verschil katholieke en niet-kerkelijke leerlingen, maar groter dan bijvoorbeeld de verschillen tussen leerlingen van lagere en hogere schooltypen.
- Het verschil tussen stageleerlingen en niet-stageleerlingen in de mate van politieke betrokkenheid is kleiner dan de meeste verschillen tussen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken.

Bij de vergelijking van de samenhang tussen aspecten van burgerschap met scores op schalen (in de onderste helft van de tabel) moeten we er rekening mee houden dat deze scores gestandaardiseerd zijn.³⁴ Het verband dat in tabel 4 is weergegeven betreft het verschil tussen leerlingen die gemiddeld scoren en de leerlingen die meer dan één standaardafwijking van het gemiddelde af liggen. We bespreken de verschillen niet allemaal maar geven een leesvoorbeeld: het verschil in burgerschapswaarden tussen leerlingen die op stage zijn geweest en leerlingen die niet op stage zijn geweest is ongeveer net zo groot als het verschil tussen leerlingen die gemiddeld scoren op de persoonlijkheidstrek vriendelijkheid en leerlingen die bovengemiddeld scoren.³⁵ Het verschil tussen leerlingen die gemiddeld scoren op openheid en leerlingen die bovengemiddeld scoren is echter groter.

Kort samengevat: de verschillen tussen stageleerlingen en leerlingen die niet op stage zijn geweest zijn in de meeste gevallen beperkt, en kleiner dan de verschillen tussen leerlingen met hoge en lage scores op persoonlijkheidstreken die samenhangen met burgerschap of tussen leerlingen uit diverse sociale groepen. Maar dit betekent niet dat de verschillen verwaarloosbaar zijn. Men moet zich realiseren dat lang niet alle persoonlijke kenmerken van leerlingen een eenduidig verband vertonen met burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en de vier componenten van burgerschapsgedrag. Veel kenmerken vertonen een verband met slechts één of soms twee aspecten van burgerschap. De samenhang van de stage met de verschillende aspecten van burgerschap is in de meeste gevallen positief. Een ander punt is dat we streng getoetst hebben. We hebben verondersteld dat de persoonlijkheidstreken van leerlingen stabiele factoren zijn, die niet door de stage kunnen veranderen. Het is echter niet uitgesloten dat leerlingen zichzelf als vriendelijker en

behulpzamer gaan zien nadat ze een maatschappelijke stage hebben gedaan, of als meer extravert.

Tabel 4 laat ook zien welke persoonlijke kenmerken van leerlingen samengaan met hogere niveaus van burgerschap.

- Kerkelijkheid is belangrijk. Katholieke kinderen scoren hoger op vier van de zes aspecten van burgerschap; (protestant) christelijke op drie van de zes, en islamitische op één van de zes.
- Geslacht is ook van belang, maar de verschillen zijn niet altijd in dezelfde richting. Meisjes hebben sterkere burgerschapswaarden, zijn sterker betrokken bij goede doelen en helpen vaker medeleerlingen dan jongens, maar scoren lager op burgerschapsvaardigheden en politieke betrokkenheid.
- De 'grote vijf' persoonlijkheidstrekken vertonen vaak relaties die in dezelfde richting gaan op verschillende aspecten van burgerschap. Leerlingen die meer open staan voor nieuwe ervaringen scoren hoger op vijf van de zes aspecten; leerlingen die hoger scoren op netheid scoren hoger op vier van de zes. Ook vriendelijkheid en extravertie zijn relevant (beide drie maal).
- Leerlingen met meer vertrouwen in anderen scoren hoger op burgerschapswaarden en op sociale steun, maar niet op andere aspecten van burgerschap.
- Schooltype maakt niet vaak veel uit. Wel blijkt dat VMBO-leerlingen lager scoren dan gymnasiasten op sociale vaardigheden en vrijwilligerswerk, dat VWOers lager scoren op betrokkenheid bij goede doelen en atheneum leerlingen hoger scoren op politieke betrokkenheid.
- De frequentie van kerkbezoek, subjectieve gezondheid, en de score op de moeilijke woordentest hebben een enkele maal een positief verband met burgerschap. Dit is opvallend: onder volwassenen zijn dit juist kenmerkende eigenschappen van betrokken burgers (Bekkers 2005b; 2006).

Stages en specifieke aspecten van burgerschap

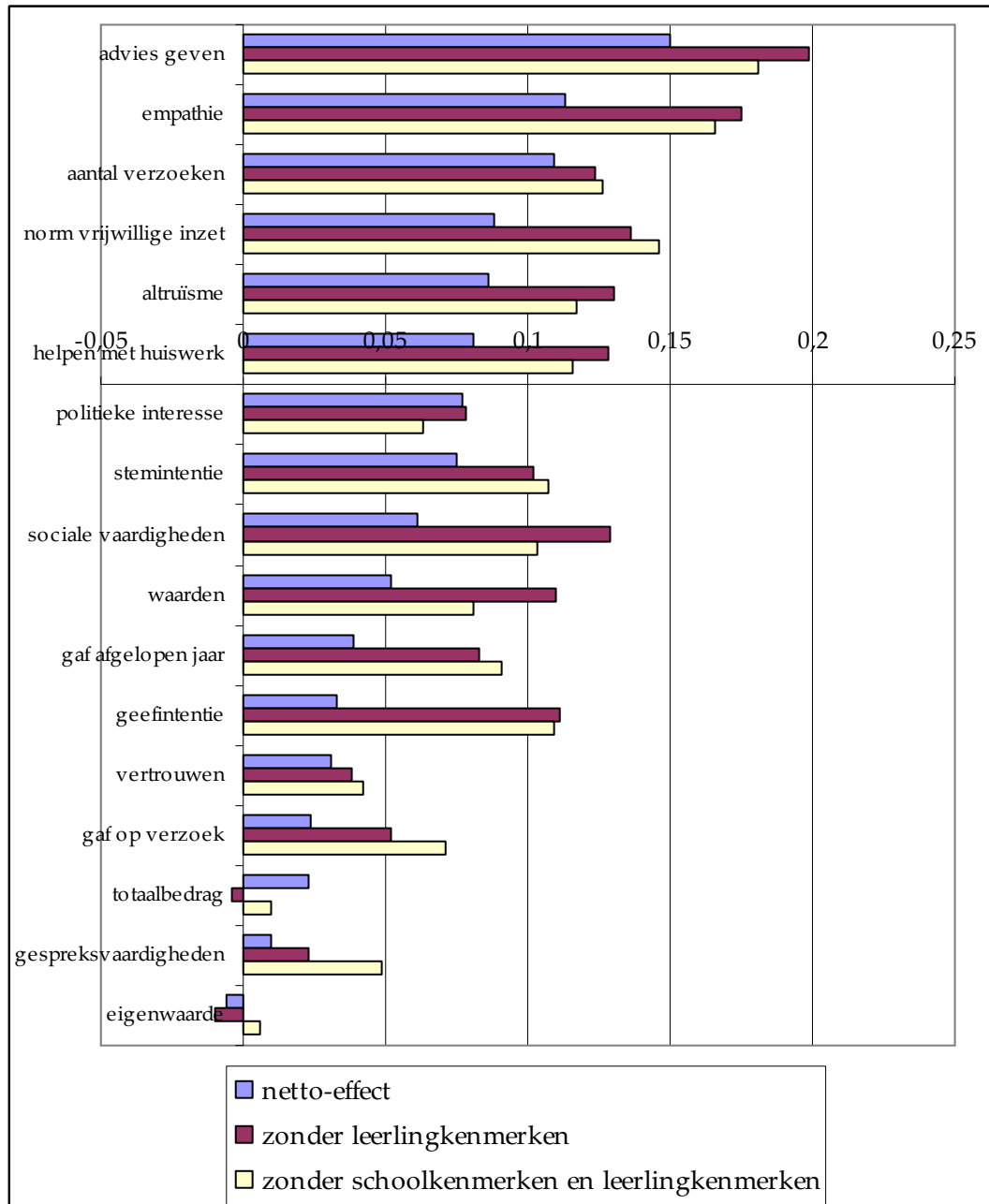
In de analyses die we zojuist besproken hebben zijn verschillende aspecten van burgerschapswaarden, vaardigheden en gedrag bij elkaar genomen tot globale scores. In nadere analyses zijn de scores van leerlingen die wel en geen stage hebben gedaan op al deze verschillende aspecten met elkaar vergeleken. Figuur 26 geeft de resultaten grafisch weer. Opnieuw geeft de x-as aan welke netto-effecten significant zijn: de scores op kenmerken boven de x-as zijn wel significant verschillend tussen leerlingen die wel en geen stage hebben gedaan, de verschillen daaronder zijn niet significant.

Uit figuur 26 komen een aantal interessante patronen naar voren.

- De verschillen tussen leerlingen die wel en geen stage hebben gedaan zijn met name groot voor wat betreft vrijwilligerswerk (niet weergegeven in de figuur). Nogmaals benadrukken we dat dit gedeeltelijk een schijnverband kan zijn omdat leerlingen wellicht niet altijd de instructie in de vragenlijst goed gelezen hebben dat ze hun maatschappelijke stage niet als vrijwilligerswerk mee mochten tellen. Buiten het vrijwilligerswerk blijken leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan op nog zes andere aspecten van burgerschap significant hoger te scoren dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan. Op elf kenmerken is geen significant

verschil te zien als rekening wordt gehouden met verschillen tussen scholen en persoonskenmerken van leerlingen.

Figuur 26. Verschillen in specifieke maten voor burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan



- Opvallend is dat de intentie om te gaan stemmen bij verkiezingen sterker is bij leerlingen die een stage hebben gedaan, maar de interesse in politiek niet. Dit wijst erop dat de maatschappelijke stage niet zozeer politieke betrokkenheid stimuleert, maar eerder een gevoel van verantwoordelijkheid en plicht.
- Ook interessant is dat de maatschappelijke stage geen verband vertoont met het gevoel van eigenwaarde en het sociaal vertrouwen. Leerlingen krijgen blijkbaar geen positiever beeld van zichzelf of van anderen als ze een maatschappelijke stage

hebben gedaan, maar voelen zich wel sterker verplicht én meer bereid tot vrijwillige inzet.

- Tenslotte vermelden we dat de mate van inzet van leerlingen weinig te maken lijkt te hebben met de maatschappelijke stage. Het is vooral *de kans* op vrijwillige inzet die gestimuleerd wordt door de maatschappelijke stage, en niet zozeer de hoeveelheid geld die ze geven of het aantal uren dat ze vrijwilligerswerk doen.

Terreinen, taken en maatschappelijke waarden

We hebben eerder gezien dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan in het algemeen iets positiever zijn over maatschappelijke waarden. Binnen de groep leerlingen die een stage gedaan hebben bestaan echter nog verschillen in maatschappelijke waarden. Die verschillen hangen samen met de sector waarin de leerlingen hun stage gedaan hebben en met hun stage taken. Opvallende verschillen tussen sectoren zijn de volgende.

- Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan in de sector gezondheid zijn iets vaker positief over waardig oud worden (69,2%) dan leerlingen die in een andere sector op stage zijn geweest (64,2%), maar vinden de natuur sparen juist minder belangrijk (59,0% tegen 66,0%).³⁶
- Leerlingen die in de sector onderwijs op stage zijn geweest, zoals bijvoorbeeld in een kinderdagverblijf, basisschool, of middelbare school, zijn vaker positief over begrip voor mensen met een andere mening (80,2%) dan leerlingen die in een andere sector op stage zijn geweest (75,5%).³⁷
- Leerlingen die in de jeugdsector actief zijn geweest vinden het vaker belangrijk dat mensen geen overlast veroorzaken (63,5%) dan leerlingen die in een andere sector actief zijn geweest (56,8%); ook vinden zij begrip voor mensen met een afwijkende mening (80,1% tegen 75,5%) en respect voor mensenrechten belangrijker (85,5% tegen 80,6%).³⁸
- Opvallend is dat leerlingen die in de sector politiek actief zijn geweest een goede gezondheidszorg en de natuur sparen minder belangrijk vinden dan leerlingen die in een andere sector op stage zijn geweest (respectievelijk 70,3% en 47,2% tegen 84,6% en 65,5%).³⁹ Het gaat hier om een kleine groep leerlingen (n=37).
- Eveneens opvallend is dat leerlingen die in een kerkelijke organisatie op stage zijn geweest begrip voor mensen met een andere mening minder belangrijk vinden (50%) dan leerlingen die in andere sectoren op stage zijn geweest (77,0%).⁴⁰
- Leerlingen die in de sector recreatie/hobby op stage zijn geweest vinden geen overlast veroorzaken belangrijker (69,4%) dan leerlingen in andere sectoren (57,8%), maar vinden de natuur sparen minder belangrijk (48,4% tegen 64,7%).⁴¹
- Er zijn geen specifieke verbanden met maatschappelijke stages in de sector sport, kunst en cultuur, club- en buurthuiswerk, milieu en natuurbehoud, internationale hulp en mensenrechten.

Verschillen tussen taken zijn de volgende.

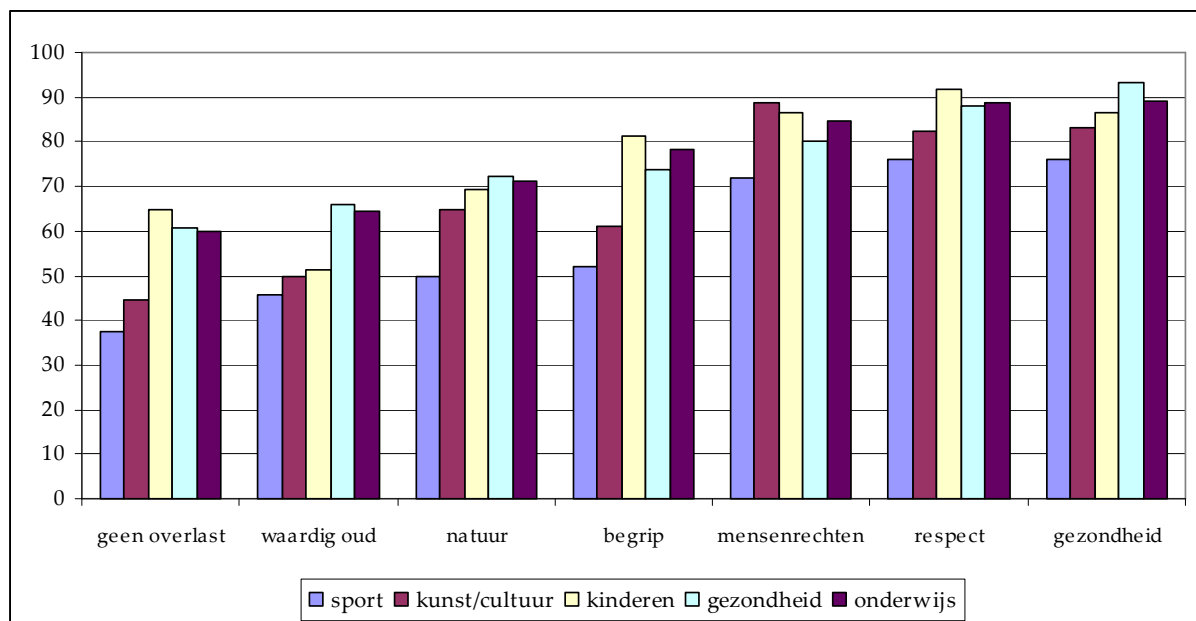
- Leerlingen die in hun stage bezig waren met het begeleiden van activiteiten vinden respect belangrijker (87,9%) dan leerlingen met andere taken (85,0%). Ook andere waarden vinden ze belangrijker: geen overlast veroorzaken (61,9% tegen 56,4%), waardig oud worden (71,0% tegen 63,0%), een goede gezondheidszorg (88,9% tegen 83,0%); en de natuur sparen (68,8% tegen 64,2%).⁴²

- Leerlingen die in hun stage bezig waren met dingen organiseren vinden geen overlast veroorzaken vaker belangrijk (64,8%) dan leerlingen met andere stagetaken (57,0%).⁴³
- Leerlingen die in hun stage bezig waren met mensen gezelschap houden zijn vaker positief over waardig oud worden (74,3%) dan leerlingen die met andere taken bezig waren (63,9%).⁴⁴
- Er zijn geen specifieke verbanden met collecteren, informatie geven en huiswerk begeleiden, belangen behartigen, persoonlijke steun geven, en klussen.

Samenvattend kunnen we zeggen dat leerlingen meestal positiever zijn over maatschappelijke waarden als ze taken hebben gehad en werkzaam zijn geweest in sectoren die bij die maatschappelijke waarden pasten. Uitzonderingen op dit patroon zijn stages in de sectoren milieu en natuurbewoud en internationale hulp en mensenrechten.

Dat leerlingen maatschappelijke waarden belangrijk vinden die bij hun stageorganisatie passen is niet verrassend omdat veel leerlingen de vrijheid kregen zelf een organisatie te kiezen voor hun stage. Leerlingen zullen eerder een organisatie kiezen die past bij hun eigen maatschappelijke waarden. Daarom is het belangrijk om ook eens naar de maatschappelijke waarden te kijken van leerlingen die geen keuze hadden in welk soort organisatie ze op stage gingen. In figuur 27 zijn de verschillen weergegeven tussen leerlingen die op stage moesten in de sectoren sport, kunst/cultuur, kinderen/jeugdclubs, gezondheid, en onderwijs.

Figuur 27. Maatschappelijke waarden (% dat de waarde een 8 of hoger geeft) van leerlingen die geen keuze hadden in welke sector ze op stage gingen naar sector



We zien voor bijna alle maatschappelijke waarden ongeveer dezelfde volgorde:

- Leerlingen die geen keuze hadden uit verschillende sectoren en in de sector sport op stage geweest zijn, scoren op alle maatschappelijke waarden lager dan leerlingen die in andere sectoren op stage zijn geweest.

- Leerlingen die in de sectoren gezondheid, kinderen/jeugd en scholen op stage geweest zijn, scoren op de meeste maatschappelijke waarden het hoogst. Een uitzondering is 'waardig oud worden', dat vinden leerlingen in de sector kinderen/jeugd minder belangrijk.
- Leerlingen die in de sector kunst/cultuur op stage moesten nemen meestal een middenpositie in, met uitzondering van 'de mensenrechten beschermen'. Daarop scoren leerlingen die in de sector kunst/cultuur op stage geweest zijn het hoogst.

Deze bevindingen suggereren dat maatschappelijke stages die leerlingen verplicht in de sport doen structureel lagere maatschappelijke waarden opleveren dan stages in andere sectoren. Dit wil nog niet zeggen dat er iets inherent aan sport is dat de ontwikkeling van maatschappelijke waarden ondermijnt. Het is mogelijk dat docenten of bemiddelaars tussen scholen en stageorganisaties leerlingen die al weinig maatschappelijk betrokken waren voordat ze aan de stage begonnen bij voorkeur plaatsen in de sector sport. Met een tegenovergestelde redenering kunnen de hogere scores van leerlingen die in de sociale sectoren geplaatst werden verklaard worden: de meer sociaal betrokken leerlingen krijgen wellicht eerder een stageplek toebedeeld in de sectoren gezondheid, kinderen/jeugd en onderwijs. Alleen longitudinaal onderzoek kan duidelijkheid geven over de causaliteit in de gegevens die we nu hebben.

In het kwalitatieve onderzoek bleek dat veel leerlingen de ervaring van met een andere soort mensen omgaan tijdens de maatschappelijke stage positief ervaren hebben. Daarnaast blijkt dat de leerlingen veel over bepaalde doelgroepen hebben geleerd. In het bijzonder gaat het om de ervaring dat bepaalde stereotype denkbeelden over ouderen niet klopten. Deze mening kwam veel voor uit het gesprek met de leerlingen die plantbakken bij een verpleeghuis bouwden.

"Eerst dacht ik dat ze heel raar waren ... dat ze wel een beetje, ja, gek waren, dat ze heel gek dingen doen, en dat was niet zo. Ze waren gewoon heel normaal en aardig." (v, 13; 1VMBO)

Anderen merkten wel dat deze doelgroep anders was. Hoewel ze soms niet helemaal op hun gemak voelden, zeiden ze die ervaring heel erg te waarderen.

"...dan ben je ergens mee bezig en dan komt er in één keer zo'n oude vrouw naar je toe die er ... leek net alsof ze uit haar nest kwam ... en dan loopt ze naar je toe: 'Nou leuk dat je dit doet'. Dan heb je zoiets van 'uh...ja...uh ja, leuk', en dan loop je verder. Dan keek ik later om en dan staat ze heel raar aan te staren ... echt raar ... dat verwacht je niet." (v, 13; 1VMBO)

Een leerling van een andere school die haar stage bij een zorginstelling voor ouderen deed en direct met de bewoners heeft gewerkt zei:

"Het beste was, denk ik, het feit dat je in contact komt met dat soort mensen en dat je ook een beetje leert hoe je ermee om moet gaan en dat je ook begrip krijgt voor dat soort minderheden." (m, 17; 5VWO)

Twee leerlingen die meer vanaf de zijkant moesten kijken zeiden veel meer contact te hebben gewild.

“Ik had best in plaats van voor bejaarden werken meer met hen willen omgaan, met hen werken...je had [toen] weinig contact.... Ik denk niet dat ik echt een verschil heb gemaakt.” (v, 16; 5VWO)

In de focusgroepen leken de meeste leerlingen die tijdens de maatschappelijke stage met kinderen werkten de doelgroep interessant te vinden, en ze merkten een aantal verschillen tussen de jongere kinderen (kleuters) en de kinderen in de oudere klassen.

“Ik vind die kleintjes zo leuk. Ze hebben hun eigen beeld. Ze weten nog niet wat hen te wachten staat, dus daarom vond ik het leuk. Maar groten weten precies wat ze te wachten staat; die weten precies wat ze moeten doen. Dat is zo hinderlijk, en ze lachen om, zeg maar, je knoeit een klein beetje en ze lachen je zo gewoon heel hard uit net alsof je hebt een hele grote fout begaan weet je ... dat is niet leuk.” (v, 15; 3VMBO)

Leerlingen uit een klas die bij een hobbydag op een basisschool hielp waren vooral in de ban van de bewondering waarmee de jongere kinderen tegen hen op aankeken:

“Ja, vind ik wel schattig want er waren gelijk kinderen, zeg maar, die zich heel erg aan ons claimden ... van die heel kleintjes ... dat was gewoon gezellig. ... Die liepen de hele tijd achter je aan en zo en vonden het hartstikke leuk om bij je te zijn, allemaal spelletjes. ... die bleven gewoon een beetje bij je, aan je haken en zo ... en dan zaten ze in de klas en dan liep je voor het lokaal langs en dan gingen ze overdreven zwaaien en zo – gewoon heel grappig.” (v, 13; 1VMBO)

Noten

²⁷ Uit een factoranalyse blijkt dat maatschappelijke waarden, altruïstische waarden, empathie en geefnormen onderling zodanig sterk met elkaar samenhangen dat ze als verschillende aspecten van eenzelfde latente variabele ‘burgerschapswaarden’ gezien kunnen worden. De factoranalyse laat één factor zien met een eigenwaarde >1 (1,990) en factorladingen van respectievelijk 0,692, 0,800, 0,700 en 0,616. Een factoranalyse van gespreksvaardigheden, sociale vaardigheden en eigenwaarde laat ook één factor zien met een eigenwaarde >1 (1,599) en factorladingen van respectievelijk 0,771, 0,747 en 0,668. Sociaal vertrouwen hoort in beide factoranalyses niet tot de eerste factor.

²⁸ In het vooronderzoek was in de vragen over vrijwilligerswerk niet expliciet vermeld dat het ging om vrijwilligerswerk *buiten* de maatschappelijke stage. In het vooronderzoek gaven leerlingen daardoor soms hun inzet in de maatschappelijke stage op als vrijwilligerswerk. Omdat we na willen gaan wat de relatie is tussen de activiteiten in de maatschappelijke stage en vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage hebben we de leerlingen uit het vooronderzoek in de constructie van maat voor betrokkenheid bij vrijwilligerswerk buiten beschouwing gelaten. Een factoranalyse onder leerlingen uit de nulmeting laat zien dat gevraagd zijn om vrijwilligerswerk te doen, het wel of niet actief zijn als vrijwilliger buiten de maatschappelijke stage, en het aantal dat leerlingen uren vrijwilligerswerk doen samen één factor vormen (eigenwaarde 1,808, factorladingen van respectievelijk 0,617, 0,882 en 0,806). De score op deze factor vormt de schaal ‘betrokkenheid bij vrijwilligerswerk’. Een factoranalyse op alle leerlingen laat zien dat er drie dimensies te vinden zijn in de maten voor burgerschapsgedrag die in de vragenlijst zijn opgenomen: formeel burgerschapsgedrag (eigenwaarde 1,744; het aantal verzoeken om giften, gaf afgelopen jaar aan goede doelen en het totaalbedrag aan giften, met factorladingen van respectievelijk 0,691, 0,754 en 0,673); informeel burgerschapsgedrag (eigenwaarde 1,206; helpen met huiswerk en advies geven, met factorladingen van respectievelijk 0,756 en 0,784); en politieke participatie (eigenwaarde 1,123; interesse in de politiek en stemintentie, met factorladingen van respectievelijk 0,805 en 0,815). Deelname aan vrijwilligerswerk buiten de maatschappelijke stage werd in deze analyse buiten beschouwing gelaten omdat de vraag over vrijwilligerswerk in het vooronderzoek deelname aan de maatschappelijke stage niet expliciet uitsloot.

²⁹ Verschillen respectievelijk $p < .003$, $p < .010$, $p < .018$, $p < .033$ en $p < .099$.

³⁰ De analyses zijn verricht met het XTREG commando in STATA. Controle voor schooleffecten is gerealiseerd door een model te schatten met vaste effecten op schoolniveau.

³¹ Voor wat betreft politieke betrokkenheid scheelt dit overigens niet veel; het verband tussen wel of geen stage gedaan en politieke betrokkenheid vermindert niet erg sterk, maar blijkt niet langer significant ($p < .123$).

³² Deze analyses zijn gebaseerd op een random-effects generalized least squares regressiemodel omdat leerlingen op dezelfde scholen meestal stages lopen met dezelfde kenmerken. De samenhang met kenmerken van de stage is daardoor vooral gebaseerd op verschillen tussen scholen.

³³ Ook hier kunnen we geen uitspraak doen over de causaliteit. Het is immers ook mogelijk dat op scholen waar docenten een lagere betrokkenheid van leerlingen verwachten de stages vaker beoordeeld worden om de leerlingen te motiveren.

³⁴ Dat wil zeggen dat het gemiddelde op nul is gesteld en de standaardafwijking op 1 is gesteld. Op gestandaardiseerde variabelen heeft ongeveer 70% van de leerlingen een score die minder dan één standaardafwijking van het gemiddelde ligt. Ongeveer 30% heeft een score die meer dan één standaardafwijking van het gemiddelde ligt en ongeveer 8% heeft een score die meer dan twee standaardafwijkingen van het gemiddelde af ligt.

³⁵ Het verschil tussen de leerlingen die gemiddeld scoren en de leerlingen die erg laag of hoog scoren (meer dan twee standaardafwijkingen boven of onder het gemiddelde) is twee keer zo groot als het verschil in de tabel.

³⁶ Verschillen respectievelijk $p < .104$ en $p < .020$.

³⁷ Verschil $p < .071$.

³⁸ Verschillen $p < .079$ en $p < .037$.

³⁹ Verschillen $p < .018$ en $p < .022$.

⁴⁰ Verschil $p < .028$.

⁴¹ Verschillen $p < .070$ en $p < .009$.

⁴² Verschillen $p < .079$, $p < .021$, $p < .000$, $p < .001$ en $p < .047$.

⁴³ Verschil $p < .038$.

⁴⁴ Dit verschil is significant, $p < .002$.

11. Wie profiteert het meest van de stage?

Welke leerlingen profiteren het meest van de maatschappelijke stage? Het Amerikaanse onderzoek naar 'service learning' laat zien dat leerlingen die van huis uit niet vertrouwd waren met vrijwillige inzet door maatschappelijke stages de meeste vooruitgang boeken. We hebben onderzocht of er in ons onderzoek ook verschillen zichtbaar zijn in de effecten van maatschappelijke stages tussen leerlingen met specifieke kenmerken.⁴⁵ We hebben gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes, verschillen tussen leerlingen van verschillend schoolniveau (VMBO-HAVO-VWO-Atheneum-Gymnasium), naar leeftjdsverschillen, verschillen tussen leerlingen die zichzelf als lid beschouwen van een kerk en leerlingen die geen lid zeggen te zijn, en naar de etniciteit van leerlingen (wel of niet zelf in het buitenland geboren of een vader of moeder die in het buitenland is geboren). Tabel 5 geeft de resultaten schematisch weer.

Tabel 5. Verschillen in de effecten van maatschappelijke op globale burgerschapsuitkomsten tussen leerlingen met verschillende kenmerken

	waarden	vaardig- heden	vrijwil- ligerswerk	goede doelen	sociale steun	politiek
niet-kerkelijk	0	0	-	0	+	0
schoolniveau	0	VMBO: -	VMBO: -	0	VWO: -	0
moeilijke woorden	0	0	+	-	0	0
buitenland	0	0	0	0	0	0
jongen	0	0	0	0	+	0
leeftijd	15/16: -	0	15: -	14: +	15/16: -	15: -

0: geen significant verschil; + sterkere samenhang bij $p < .10$; - zwakkere samenhang bij $p < .10$.

Kort samengevat komt uit tabel 4 geen eenduidig beeld naar voren. Het is in ieder geval niet zo dat leerlingen die door hun sociale herkomst meer kans maken om van huis uit minder vertrouwd zijn met vrijwillige inzet meer profiteren van de maatschappelijke stage zoals in de Verenigde Staten (Metz & Youniss 2003; 2005). Maar ook de omgekeerde situatie die eerder in Canada is vastgesteld (Meinhard & Foster 2000) vinden we niet in ons onderzoek. Het beeld is veel gecompliceerder.

- Niet-kerkelijke leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben doen juist minder vaak vrijwilligerswerk dan leerlingen die zichzelf als lid van een kerk of geloofsgemeenschap beschouwen en een stage hebben gedaan. Het omgekeerde geldt juist voor sociale steun: niet-kerkelijke leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan verlenen vaker sociale steun dan kerkelijke leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan.
- VMBO leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan scoren lager op burgerschapsvaardigheden en doen minder vaak vrijwilligerswerk dan leerlingen van hogere schooltypen die een maatschappelijke stage hebben gedaan. Voor sociale steun geldt juist dat VWO leerlingen die een stage gedaan hebben minder sociale steun verlenen dan leerlingen van andere schooltypen.
- Leerlingen met een bovengemiddelde score op de moeilijke woordentest die een stage hebben gedaan doen vaker vrijwilligerswerk maar zijn minder vaak betrokken bij goede doelen dan leerlingen met een score onder het gemiddelde.

- Leerlingen die in het buitenland geboren zijn of een ouder hebben die in het buitenland geboren zijn verschillen niet van andere leerlingen voor wat betreft burgerschap.
- Jongens die een maatschappelijke stage hebben gedaan verlenen vaker sociale steun dan meisjes die een maatschappelijke stage hebben gedaan.
- Het lijkt beter te zijn voor leerlingen om de stage te doen voordat ze 15 zijn. Leerlingen van 15 of 16 jaar oud die een maatschappelijke stage hebben gedaan scoren lager op burgerschapswaarden en sociale steun dan leerlingen van 12, 13, 14 of 17 en ouder die een maatschappelijke stage hebben gedaan. Stageleerlingen van 15 jaar scoren lager op vrijwilligerswerk en politieke betrokkenheid dan stageleerlingen van 12, 13, 14, of 16 en ouder. Stageleerlingen van 14 scoren hoger op betrokkenheid bij goede doelen dan stageleerlingen van 12, 13 of 15 en ouder.

Noten

⁴⁵ Het was de bedoeling om ook te kijken naar verschillen tussen kinderen van ouders die zelf actief betrokken zijn bij maatschappelijke organisaties en kinderen van minder betrokken ouders. Dit is nog niet gelukt. We hebben een vragenlijst gemaakt voor ouders met daarin vragen over hun maatschappelijke betrokkenheid omdat leerlingen deze vragen wellicht niet goed kunnen beantwoorden. Helaas kon de oudervragenlijst vóór Kerst 2007 niet meer verstuurd en verwerkt worden.

12. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trekken we conclusies uit het onderzoeksmateriaal over de vier onderzoeksvragen.

Antwoorden op de onderzoeksvragen

(a) In welke mate bevorderen maatschappelijke stages burgerschap?

Deelname aan de maatschappelijke stage lijkt een beperkt positief effect te hebben op deelname aan vrijwilligerswerk, burgerschapswaarden (met name empathie en altruïsme), de betrokkenheid bij goede doelen en het verlenen van sociale steun aan medeleerlingen. Er lijkt geen effect te zijn op burgerschapsvaardigheden en politieke betrokkenheid.

We stellen met nadruk dat de stages een positief effect *lijken* te hebben omdat we geen experimenteel onderzoek hebben gedaan waarin leerlingen bij toeval toegewezen werden aan maatschappelijke stages (of juist niet). Hoewel de maatschappelijke stage voor nagenoeg alle leerlingen in ons onderzoek verplicht was kunnen scholen zelf bepalen wanneer ze welke leerlingen een maatschappelijke stage laten doen. Scholen zullen die beslissingen mede af laten hangen van hun leerlingenpopulatie. Uit ons onderzoek blijkt dat een deel van de verschillen tussen leerlingen in ons onderzoek die een maatschappelijke stage hebben gedaan en leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gedaan verdwijnt als rekening gehouden wordt met kenmerken van leerlingen.

We noemen het effect *beperkt* omdat persoonskenmerken van leerlingen meestal een groter effect hebben op aspecten van burgerschap dan het wel of niet een maatschappelijke stage gedaan hebben. Maar de effecten zijn niet verwaarloosbaar. Bovendien hebben we voor een groot aantal factoren gecontroleerd en hebben daardoor een redelijk strenge toetsing uitgevoerd. De vraag is nu of de effecten ook op langere termijn standhouden.

(b) Welke kenmerken van maatschappelijke stages sorteren het meeste effect?

Het belangrijkste aspect van de maatschappelijke stage is de hoeveelheid positieve ervaringen die leerlingen tijdens de stage opdoen. De leerlingen die onze vragenlijsten hebben ingevuld waren in acht van de tien gevallen positief of zeer positief over de stage die ze gedaan hebben. Ook op verschillende deelaspecten was de meerderheid van de leerlingen positief. Hoe meer positieve ervaringen, hoe meer tevreden de leerlingen zijn over hun maatschappelijke stage. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die de stage leuker, leerzamer, gezelliger, nuttiger en uitdagender vonden sterkere burgerschapswaarden hebben, meer burgerschapsvaardigheden, vaker vrijwilligerswerk doen buiten de maatschappelijke stage om en vaker andere leerlingen helpen.

De mate van keuzevrijheid voor leerlingen heeft geen eenduidig positief effect. Leerlingen die beperkte keuzevrijheid kregen scoren op sommige aspecten van burgerschap juist hoger scoren dan leerlingen die volledige vrijheid kregen. Wel blijkt dat leerlingen die meer keuzevrijheid kregen achteraf meer tevreden zijn over hun stage, en meer tevreden leerlingen scoren hoger op burgerschap.

Er zijn aanwijzingen dat beoordeling van de stage met een punt de intrinsieke motivatie van leerlingen ondermijnt. Leerlingen die een punt of een ander soort beoordeling (bijvoorbeeld

‘voldoende’ of ‘goed’) kregen hebben gemiddeld minder sterke burgerschapswaarden en zijn minder vaak actief als vrijwilliger buiten de stage om.

Maatschappelijke stages lijken minder goed te werken als leerlingen geen keuze hadden en in de sector sport actief zijn geweest; als ze alleen op stage gingen; en als ze een certificaat ontvingen van de stageorganisatie. Of leerlingen vrij krijgen van school of niet lijkt niets uit te maken voor de vorming van burgerschap. Aandacht voor de stage in lessen op school lijkt vooralsnog geen meerwaarde te hebben. Stages lijken beter te werken als ze meerdere jaren achtereen gevolgd worden.

(c) Hoe reflecteren leerlingen over hun maatschappelijke stage en wat is de betekenis van deze reflectie voor leerlingen?

Leerlingen bespreken vaak de stage in lessen op school. Deze leerlingen zijn achteraf positiever over hun stage dan leerlingen bij wie op school geen aandacht werd besteed aan de stage-ervaringen. Toch blijkt de meerwaarde van de lessen beperkt te zijn. Leerlingen die les kregen over de maatschappelijke stage scoren op geen enkel aspect van burgerschap hoger dan leerlingen bij wie in de les geen aandacht werd besteed aan de stage. Dit betekent dat reflectie en evaluatie niet optimaal vorm krijgen in de lesprogramma's rond de maatschappelijke stage. Reflectie blijkt lastig te zijn, zowel voor docenten als voor leerlingen. De personeelsleden die de maatschappelijke stages coördineren hebben met veel ingewikkelde taken te maken, die met alle andere verplichtingen gebalanceerd moeten worden. Omdat reflectie één van de minst tastbare aspecten is van een dergelijk programma, is de kans groot dat het minder aandacht zal krijgen, zeker als docenten verwachten dat het veel tijd zal kosten. Voor de leerlingen is er een risico dat reflectie gezien wordt als overbodig werk en tijdsverspilling, zeker als het niet duidelijk is wat de school met de 'producten' van deze reflectieactiviteiten kan doen.

(d) Voor welke groepen leerlingen sorteren maatschappelijke stages het meeste effect?

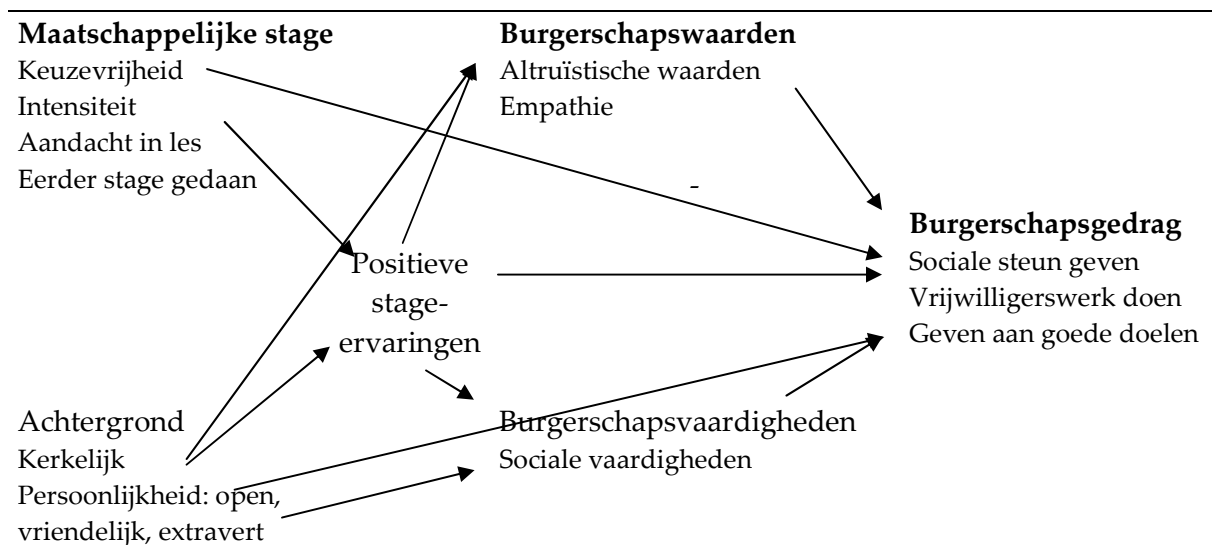
De effecten van maatschappelijke stages verschillen niet systematisch in dezelfde richting voor verschillende aspecten van burgerschap tussen leerlingen met verschillende sociale achtergronden. VMBO-leerlingen die een stage hebben gedaan scoren lager op burgerschapsvaardigheden en deelname aan vrijwilligerswerk dan leerlingen op hogere niveaus, maar op andere aspecten van burgerschap bestaat dit verschil niet. Op sommige aspecten scoren leerlingen die een stage hebben gedaan en zelf een kerkelijke achtergrond hebben hoger, op andere weer lager. 15-16 jaar lijkt een minder geschikte leeftijd te zijn dan 14.

In figuur 28 zijn de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek schematisch weergegeven in de vorm van een causaal model. Het model is gebaseerd op het theoretische model dat in hoofdstuk 2 gepresenteerd is (figuur 2) en gewijzigd op basis van de uitkomsten. De belangrijkste wijzigingen zijn de volgende.

- Enkele aspecten van burgerschap zijn geschrapt omdat ze geen samenhang vertonen met het voltooid hebben van een maatschappelijke stage. Dit zijn vertrouwen, eigenwaarde, gespreksvaardigheden en politieke betrokkenheid. Deelname aan maatschappelijke stages wordt in de VS en Canada wel vaak in verband gebracht met een toename van eigenwaarde en politieke betrokkenheid (Meinhard & Foster 2000; Metz & Youniss 2003; 2005).

- Enkele kenmerken van maatschappelijke stages en de achtergrond van leerlingen zijn geschrapt omdat ze noch voor de mate van tevredenheid noch voor aspecten van burgerschap relevant bleken te zijn.
- Het model bevat minder pijlen omdat er geen consistente verschillen bleken te zijn tussen sociale groepen in de effecten van stage-ervaringen op burgerschapswaarden, burgerschapsvaardigheden en burgerschapsgedrag.
- Er is één pijl bijgekomen: keuzevrijheid heeft soms een negatieve relatie met burgerschapsgedrag.

Figuur 28. Causaal model van maatschappelijke stage en burgerschap



Aanbevelingen

Moet de verplichte maatschappelijke stage worden ingevoerd?

Het plan voor de verplichte maatschappelijke stage is opgenomen in het coalitieakkoord voor het kabinet Balkenende-IV, waardoor het een grote kans maakt werkelijkheid te worden. Echter, door het rapport van de commissie-Dijsselbloem, die de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen decennia heeft onderzocht, is de invoering minder vanzelfsprekend. Een verplichte maatschappelijke stage op alle scholen houdt een grote verandering in op het middelbaar onderwijs. De scholen die nu nog geen maatschappelijke stage hebben – volgens eerder onderzoek (Alblas 2006) zeker de helft – zullen daarvoor een programma moeten ontwikkelen. Op de scholen die al wel een maatschappelijke stage hebben, zal de stage moeten worden uitgebreid om aan de gestelde norm van 72 uur te voldoen. De commissie-Dijsselbloem beveelt aan dat voor toekomstige hervormingen eerst getoetst wordt of de voorgenomen hervorming voldoet aan een lijst voorwaarden.⁴⁶ Op dit moment voldoet het voornemen een 72-urige maatschappelijke stage verplicht te stellen aan geen enkele van deze voorwaarden. Voorzitter Dijsselbloem zei in een interview dan ook: “Zo moet een maatschappelijke stage in een verzorgingstehuis ook niet tot de onderwijstijd behoren. Het is het klassieke voorbeeld van hoe een ideologische vernieuwing opeens in een regeerakkoord opduikt en aan de scholen wordt opgedrongen.” (Doorduyn 14 februari 2008).

Een van de belangrijkste voorwaarden waar nieuw onderwijsbeleid aan moet voldoen volgens de commissie-Dijsselbloem is dat in een experiment wordt onderzocht wat het effect ervan zal zijn. Uit ons onderzoek kunnen we niet concluderen wat het effect zal zijn van de invoering van een verplichte stage van 72 uur. We hebben immers geen experiment gedaan waarbij op basis van toeval op sommige scholen een dergelijke stage werd ingevoerd en op andere niet, en vervolgens gemeten werd hoe het burgerschap van de leerlingen zich ontwikkelde in die twee groepen. Wat we wel kunnen zeggen is dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gedaan hoger scoren op burgerschapswaarden, -vaardigheden en -gedrag dan leerlingen van dezelfde scholen met vergelijkbare persoonlijke kenmerken. Dit is een bemoedigend resultaat – het maakt het waarschijnlijk dat er een effect van de maatschappelijke stage is.

Een andere voorwaarde voor nieuw onderwijsbeleid is dat onderzoek moet zijn gedaan naar de neveneffecten van het beleid. De doelen van de maatschappelijke stage zijn om leerlingen kennis te laten maken met de samenleving en met vrijwillige inzet. Maar wat zijn de mogelijke neveneffecten van de stage? In het verlengde van de veelgehoorde klacht dat de kwaliteit van het onderwijs de afgelopen decennia is gedaald zou men kunnen veronderstellen dat een daling van het aantal lessen door invoering van de maatschappelijke stage onder schooltijd de leerprestaties van leerlingen vermindert. In de VS is allerlei onderzoek gedaan naar de neveneffecten van 'service learning' (Billig 2000; RMC_Research_Corporation 2007). Daaruit komt naar voren dat kinderen die meegedaan hebben aan een 'service learning'-programma in de regel betere schoolprestaties hebben dan kinderen die niet aan zo'n programma hebben deelgenomen. Omdat het in de meeste gevallen niet gaat om echte experimenten met een op basis van toeval gecreëerde controlegroep en omdat 'service learning' programma's in de VS in de regel beter gestructureerd zijn dan de maatschappelijke stages in Nederland kunnen we uit het onderzoek niet afleiden dat de schoolprestaties door de verplichte maatschappelijke stage zullen verbeteren. Maar het is ook moeilijk vol te houden dat de maatschappelijke stages de schoolprestaties zullen verminderen.

Uit het Amerikaanse onderzoek blijkt overigens ook dat service learning samengaat met minder probleemgedrag binnen en buiten de school. Al in 1999 stelde een CDA-werkgroep bestaande uit Van Rij, De Hoop Scheffer en Rietkerk voor een maatschappelijke stage in te voeren als maatregel ter preventie van misdaad en geweld (De Boer et al 1999). Een afname van de jeugdcriminaliteit zou best eens een neveneffect van de maatschappelijke stage kunnen zijn. Een zorgvuldige afweging van de voor- en nadelen van de maatschappelijke stage vereist dat ook deze neveneffecten onderzocht worden.

Wat is de optimale stage?

Als de stage wordt ingevoerd, dan kunnen we uit het onderzoek enkele werkzame ingrediënten distilleren die stages meer effectief maken. We bevelen scholen aan bij de vormgeving van de maatschappelijke stage op de volgende punten te letten.

1. Zorg dat de leerlingen tijdens hun stage positieve ervaringen opdoen. Laat leerlingen taken doen die een concreet resultaat opleveren. Dat kan een tastbaar product zijn, maar ook een leerervaring. Daardoor zullen leerlingen de stage eerder als nuttig ervaren.

2. Zorg dat de doelen van de stage voor de leerlingen vooraf duidelijk zijn. Als de doelen onduidelijk zijn ervaren de leerlingen de stage als minder zinvol. Leerlingen kunnen gedeeltelijk deze doelen zelf vaststellen in een stagewerkplan.
3. Laat leerlingen hun ervaringen zelf evalueren in het licht van de gestelde doelen. Laat leerlingen op hun ervaringen reflecteren, bijvoorbeeld in een dagboek. Hierdoor kan het effect van de maatschappelijke stage op burgerschap vergroot worden, zeker als het vergezeld gaat met feedback over de reflectie. Aandacht voor de maatschappelijke stage in lessen op school heeft op dit moment nog geen aantoonbare invloed op aspecten van burgerschap.
4. Beoordeel de stage niet met een punt. Dit kan de intrinsieke motivatie ondermijnen.
5. Geef leerlingen beperkte vrijheid: laat ze kiezen uit een lijst met organisaties en taken. Vrijheid geven betekent echter niet dat leerlingen geen ondersteuning nodig hebben bij het maken van keuzes. Volledige vrijheid lijkt een kleiner leereffect te hebben dan beperkte vrijheid.
6. Laat leerlingen in meerdere jaren ervaring opdoen met de maatschappelijke stage. Leerlingen die voor de tweede keer een maatschappelijke stage doen zijn er positiever over.
7. Laat leerlingen liever in een groepje stage lopen dan alleen; dit bevordert waarschijnlijk hun betrokkenheid.

Is een maatschappelijke stage van 72 uur niet te lang?

Het plan van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is om de middelbare scholen te verplichten de maatschappelijke stages minimaal 72 uur te laten duren. De 72 uur als lestijd rekenen kan handig zijn in het conflict van de staatssecretaris voor onderwijs met de scholen over de 1040 uren-norm. Uit ons onderzoek blijkt dat er geen verbanden zijn tussen het binnen of buiten lestijd doen van de stage met burgerschapsuitkomsten. Wel blijkt dat leerlingen die de stage onder schooltijd doen *minder* tevreden zijn over allerlei aspecten van de stage. Dit zou ervoor kunnen pleiten de stages buiten de reguliere lestijd te houden.

Uit ons onderzoek blijkt ook dat de duur van de maatschappelijke stage geen eenduidig positieve of negatieve invloed heeft op de opbrengsten ervan. De maatschappelijke stages die de leerlingen momenteel in Nederland doen zijn in verreweg de meeste gevallen korter dan 72 uur. De leerlingen die wel de 72 uur halen doen dat in bijna alle gevallen omdat ze de stage zelf erg leuk vinden. Er is geen meerwaarde van een meer langdurige stage voor de vorming van burgerschap. Er lijkt zelfs een klein negatief effect te zijn van een langdurige stage op de vorming van burgerschapswaarden. Een groot deel van de leerlingen twijfelt aan het nut van de maatschappelijke stage. Als de 72-uren norm hard wordt gesteld is het zaak dat scholen de doelstellingen van de stages helder krijgen om weerzin onder leerlingen te voorkomen. Voor leerlingen is het belangrijk dat zij zien dat ook de extra inzet die hen gevraagd wordt zin heeft.

Vervolgonderzoek

In dit rapport hebben we geen aandacht kunnen besteden aan de verschillen tussen regio's, scholen, en docenten. Hierdoor is niet duidelijk in welke regio's stages goed en minder goed werken, of stages op sommige scholen sterkere effecten hebben dan op andere, en welke kenmerken van docenten van belang zijn voor een optimale stage-ervaring onder leerlingen. Met het oog op de praktijk is het wenselijk dat kennis hierover verkregen wordt.

Een vragenlijst voor ouders is wel ontwikkeld, maar het veldwerk daarvoor heeft nog niet plaatsgevonden. Hierdoor is niet duidelijk in hoeverre de ouders invloed hebben op de effecten van de maatschappelijke stage. Uit onderzoek in Canada blijkt dat leerlingen die met hun ouders over hun stage-ervaringen praten meer vooruitgang boeken op allerlei aspecten van burgerschap dan leerlingen die niet met hun ouders over de stage praten (Meinhard & Foster 2000). In de VS is juist gevonden dat leerlingen die van huis uit minder vertrouwd zijn met vrijwillige inzet meer vooruitgang boeken (Metz & Youniss 2005). Het is onduidelijk hoe de situatie in Nederland is. Omdat reflectie en terugkoppeling van de ervaringen van leerlingen aan de doelen van de maatschappelijke stage een belangrijke succesfactor blijkt, is het ook zinvol om nader inzicht te krijgen in de ontwikkeling van reflectie-elementen binnen bestaande maatschappelijke stage programma's. Inzicht in deze ontwikkelingen zijn het beste door interactieve en kwalitatieve methodes te verkrijgen.

We benadrukken nogmaals dat de vergelijkingen die gemaakt zijn tussen leerlingen die wel en geen maatschappelijke stage hebben gedaan strikt genomen geen bewijs vormen voor het causale effect van de maatschappelijke stages; het gaat immers om verschillende leerlingen. Op een groot aantal scholen hebben we leerlingen ondervraagd die dit schooljaar de maatschappelijke stage zullen doen. Het is de vraag of daar ook enkele scholen bij zijn waar een stage 72 uur duurt. Nametingen onder deze leerlingen kunnen laten zien of de maatschappelijke stage inderdaad bijdraagt aan de vorming van burgerschap. Deze nametingen zouden in de toekomst idealiter jaarlijks herhaald moeten worden. Daardoor wordt duidelijk wat de effecten zijn van de maatschappelijke stage op de lange(re) termijn.

Noten

⁴⁶ De voorwaarden zijn: (1) De probleemanalyse is helder, wetenschappelijk onderbouwd en wordt breed gedragen door betrokkenen; (2) Er is overtuigend aangetoond dat overheidsinterventie noodzakelijk is; (3) Er is een evaluatie beschikbaar van voorafgaand beleid; (4) Er is verantwoord welke beleidsalternatieven zijn overwogen en gekozen; (5) Neveneffecten en samenhang met overig beleid zijn in beeld gebracht en betrokken bij de verdere uitwerking van het beleid; (6) De gekozen beleids optie is wetenschappelijk gevalideerd. Zo niet, dan wordt de beleidsvernieuwing onder wetenschappelijke begeleiding eerst kleinschalig in pilots (met controlegroep) uitgetoet; (7) De resultaten van deze pilots zijn adequaat geëvalueerd en zichtbaar verwerkt in het beleid; (8) Aan de voorwaarden voor een goede implementatie, waaronder geld, expertise en tijd is voldaan; (9) De uitvoeringsorganisatie is helder gepositioneerd; (10) Diegene die geacht worden de vernieuwing in de praktijk uit te voeren zijn actief betrokken geweest bij de totstandkoming van de vernieuwing en hebben zich een helder beeld kunnen vormen over de consequenties voor hun eigen werk; (11) Er is voldoende draagvlak onder alle betrokkenen maar in ieder geval onder de professionals die de vernieuwing in de praktijk moeten brengen; (12) Er is voorzien in (tussentijdse) evaluaties. Er zal niet worden overgegaan tot overhaaste bijstellingen dan nadat eerst nut en noodzaak zijn onderzocht.

Bijlage A. Onderzoeksopzet

Opzet kwantitatief onderzoek

De opzet van het kwantitatieve onderzoek is gebaseerd op inzichten uit andere onderzoeken onder scholieren, zoals naar culturele en kunstzinnige vorming (CKV; Ganzeboom et al 2004) en ontwikkeling van riskante gewoontes en vriendschapsnetwerken (Knecht 2008). Omdat in het huidige onderzoek de resultaten zo snel mogelijk geanalyseerd moeten worden zal het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek zoveel mogelijk via internet worden verricht. Alle vragenlijsten worden in eerste instantie in een beveiligde internetomgeving aangeboden. De scholieren vullen de vragenlijsten in op school in computerlokalen. In eerder onderzoek (De Gruijter & Dekker 2006) bleek dit goed te werken: als met de school goed overlegd wordt is de respons zeer hoog. Afname van de vragenlijsten via internet bespaart bovendien de kosten van porto en data-invoer. Doordat data-invoer niet nodig is kan binnen de projecttijd een onderzoek onder een groot aantal leerlingen op een groot aantal scholen gerealiseerd worden. We gaan daarbij uit van een landelijk representatieve steekproef van scholen. Eventuele selectiviteit in de non-respons naar regio zal door middel van weging gecorrigeerd worden. Als de non-respons dermate selectief blijkt te zijn dat weging geen oplossing biedt zal dit in een tweede ronde van dataverzameling gecompenseerd worden door scholen die in de eerste ronde ondervertegenwoordigd waren opzettelijk met een hogere waarschijnlijkheid te ondervragen.

Ook de middelbare scholen krijgen in eerste instantie een vragenlijst aangeboden op internet door middel van een e-mail, tezamen met een schriftelijke vragenlijst. Uit de vragenlijst voor scholen ontstaat een beeld van de wijze waarop de school de begeleiding van de maatschappelijke stage organiseert. Het onderzoek van Alblas (2006) diende als basis voor de vragenlijst. Zo mogelijk wordt het gegevensbestand dat verkregen is in dat onderzoek gebruikt om scholen te identificeren die de maatschappelijke stage van plan zijn in te voeren, al hebben ingevoerd, en zo ja op welke manier ze dat van plan zijn te doen of hebben gedaan. Zodoende kan in ieder geval een voldoende aantal scholen benaderd worden dat de maatschappelijke stage al heeft ingevoerd.

Deelnemende scholen

In de voorbereiding van het veldwerk in september zijn in de maand mei 2007 de coördinatoren van maatschappelijke stages op scholen gebeld waarvan bekend was uit het onderzoek van Alblas dat zij leerlingen hebben die maatschappelijke stages doen. Daarnaast zijn twee scholen gecontacteerd waarvan (uit persoonlijke contacten) bekend was dat zij leerlingen op stage laten gaan. In telefoongesprekken met de bereikte coördinatoren is uitleg gegeven over het onderzoek in september en informatie verkregen over de aard van het maatschappelijke stage programma op de scholen. Vervolgens werd om medewerking gevraagd met het onderzoek in september. Coördinatoren die mee wilden werken is vervolgens gevraagd of zij de gelegenheid hadden leerlingen aan het vooronderzoek te laten meedoen. Dit was niet altijd het geval vanwege de naderende zomervakantie. Bij de start van het vooronderzoek kwam het voor dat leerlingen die op stage geweest waren in het afgelopen schooljaar niet meer als klas op school zouden komen. Uiteindelijk hebben 304 leerlingen van 6 scholen aan het vooronderzoek meegedaan. De scholen die aan het vooronderzoek deelnamen staan in Rotterdam (2), Den Haag, Hoorn, Wijk bij Duurstede, en Meppel. Géén van deze scholen deed ook mee aan de focusgroepen en groepsinterviews.

Alle scholen kenden één of andere vorm van maatschappelijke stage. Op drie scholen vulden ook leerlingen die nog geen maatschappelijke stage hadden gedaan de vragenlijst in.

De 37 scholen die deelnamen aan het onderzoek in de periode september-november namen ook eerder deel aan het onderzoek van Alblas of stonden op de lijst met scholen die van Senternovem subsidie hadden gekregen. We benaderden in totaal 82 scholen, waarvan er 75 inderdaad één of andere vorm van maatschappelijke stage kenden. De netto respons op schoolniveau is daarmee 49,3%. Ter vergelijking: de respons in het onderzoek van Alblas was 23,1%. Een groot deel van de non-respons zit in het uitblijven van contact met de juiste persoon van de school. Het was vaak moeilijk om de coördinator van de maatschappelijke stages te spreken te krijgen omdat het in veel gevallen docenten waren die de meeste tijd dat ze op school waren les gaven. Op veel scholen die we benaderd hebben lukte het ook na meerdere pogingen niet de juiste persoon te spreken te krijgen. De coördinatoren van maatschappelijke stages op scholen die uiteindelijk niet meewerkten maar die we wel te spreken kregen toonden aanvankelijk wel vaak interesse, maar bleken later niet meer bereikbaar. Coördinatoren die uiteindelijk niet meewerkten maar wel bereikbaar waren gaven vaak aan dat ze het te druk hadden met andere onderzoeken waar de leerlingen al aan meededen, dat ze pas voor het eerste jaar met de maatschappelijke stage bezig waren, of dat de leerlingen niet in staat zouden zijn onze vragenlijsten in te vullen. Dit laatste kwam een paar keer voor op VMBO-scholen en scholen met specifieke doelgroepen.

Van de 82 benaderde scholen stonden er 47 scholen op de Senternovem lijst. 7 scholen namen deel aan het Vliegende Brigade project (De Gruijter & Braam 2007; De Gruijter & Dekker 2006). We hebben gestreefd naar een brede ruimtelijke spreiding van scholen. Daarnaast hebben we geprobeerd in de Randstad zoveel mogelijk scholen bereid te vinden om deel te nemen waarvan we vermoedden dat er veel leerlingen van niet-nederlandse afkomst zouden zitten.⁴⁷

Methode

Met behulp van het software pakket Examine, ontwikkeld op de Vrije Universiteit Amsterdam (Roelofsma et al 2005), is een online vragenlijst gemaakt. De vragenlijst is beschikbaar op https://examine.vu.nl/cgi-bin/inferentie.pl?qst_id=4018 en via www.sociology.nl. Coördinatoren die de beschikking hadden over een computerlokaal werd gevraagd de leerlingen de enquête online te laten invullen. Voor scholen die geen beschikking hadden over een computerlokaal is ook een schriftelijke vragenlijst gemaakt (zie bijlage 2).

Samenstelling vragenlijst

Om de vragenlijst samen te stellen is eerst een lijst gemaakt van relevante concepten. Omdat respondenten bij online vragenlijsten snel 'op' (in de zin van moe) zijn, konden niet alle concepten die relevant zijn voor het effect van maatschappelijke stages op burgerschap opgenomen worden. Er is gestreefd naar een vragenlijst die minder dan 20 minuten duurt. De gebruikte vragenlijst bestond uiteindelijk uit 10 pagina's. Een test wees uit dat het invullen 17 minuten duurde.

Bij de selectie van meetinstrumenten voor de vragenlijst hebben kenmerken die meetbaar waren uit andere bronnen, zoals ouders en stagecoördinatoren, minder prioriteit gekregen.

De beschikbare tijd is zoveel mogelijk toegewezen aan de afhankelijke variabelen: burgerschapswaarden, -competenties en -gedrag. Een tweede criterium voor selectie van te meten concepten is de beschikbaarheid van standaard meetinstrumenten. Concepten waarvoor betrouwbare en gevalideerde meetinstrumenten beschikbaar waren kregen de voorkeur.

Eén stagecoördinator van een school die aan het vooronderzoek meedeed meldde ons dat zijn VMBO-T leerlingen het invullen van de vragenlijst moeilijk vonden. Dit is niet verrassend gezien de lagere score op de moeilijke woorden test in de vragenlijst en past in het beeld van de kwalitatieve interviews, waaruit bleek dat VMBO leerlingen moeite hebben met concepten als 'samenleving' en 'maatschappelijke betrokkenheid'. Voor HAVO en VWO leerlingen zijn in het vooronderzoek geen problemen gemeld met de vragenlijst. We hebben gecontroleerd of de vragenlijst minder valide was voor leerlingen uit het vooronderzoek die minder moeilijke woorden kennen. Dit bleek echter nauwelijks het geval te zijn. Het ligt daarom niet voor de hand dat leerlingen met een lagere score op de moeilijke woordentest lager hebben gescoord op vragen over burgerschap omdat ze de vragen niet begrepen.

De vragenlijst was niet anoniem omdat we graag de leerlingen in de toekomst nog vaker willen ondervragen (nametingen). De vragenlijst was wel vertrouwelijk: de gegevens van leerlingen die hen persoonlijk identificeerbaar maken (geboortedatum, geslacht) zullen verwijderd worden uit het databestand. We hebben dit expliciet gemeld aan het begin van de vragenlijst, om het voor de leerlingen gemakkelijker te maken de vragen naar waarheid in te vullen. We vroegen de leerlingen daarom ook in de instructie bij de vragenlijst om bij het invullen niemand mee te laten kijken. Het lijkt erop dat deze instructie in ieder geval voor leerlingen onderling geslaagd is. Het kwam slechts een enkele keer voor dat twee leerlingen in een gedeelte van de vragenlijst precies dezelfde antwoorden gaven. In hoeverre de leerlingen hun antwoorden hebben laten afhangen van docenten/coördinatoren kunnen we niet achterhalen.

Overige gegevens

De enquête bevatte behalve vragen over burgerschap en de stage ook enkele vragen over persoonlijke kenmerken (gezondheid, persoonlijkheid, kerklidmaatschap en kerkgang, etniciteit, opleidingsniveau en specialisatie, en een moeilijke woorden test). Na afloop van de enquête werd om naam en adresgegevens gevraagd van een persoon 'die jou het beste kent'. Dat was in de meeste gevallen de moeder. In het vooronderzoek zijn deze contactpersonen niet benaderd met een aparte vragenlijst; dat zal in het grote onderzoek wel gebeuren. Tenslotte werden geboortedatum, initialen, geslacht, naam school, leerjaar en klas gevraagd om koppeling met gegevens uit een eventuele tweede meting mogelijk te maken.

In het vooronderzoek ontbraken vragen over eigen inkomsten, zoals een toelage van ouders of uit een baantje. Daarnaast ontbraken vragen over het gevoel in de stage nuttig werk te hebben gedaan, over 'gezelligheid', en de mate waarin de stage aansluit bij de eigen interesses. Uit het kwalitatief onderzoek blijkt dat dit voor leerlingen belangrijke punten zijn waarop zij hun stage evalueren. In de nulmeting zijn deze vragen wel opgenomen.

Opzet kwalitatief onderzoek

In het kwalitatieve onderzoek zijn we nader ingegaan op de reflectie over de stages onder scholieren. Uit eerder onderzoek in de VS blijkt dat de mogelijkheid om over de activiteiten en ervaringen te reflecteren zeer belangrijk is bij het overbrengen van burgerschapswaarden (Eyler 2002). In eerder onderzoek onder studenten in het Nederlandse tertiair onderwijs (Bridges Karr & Van Loenen 2006) is gebleken dat reflectie samengaat met zowel een kritische instelling als sociale betrokkenheid. Het is de vraag welke vormen van reflectie deze effecten bewerkstelligen. Tot nu toe richt weinig evaluatief onderzoek over maatschappelijke leerervaringen zich specifiek op het reflectieaspect en de betekenis van het reflectieproces voor de scholieren. Het kwantitatief onderzoek wordt daarom aangevuld door een beperkt doch diepgaand kwalitatief onderzoek over het reflectieaspect van maatschappelijke stages.

Het kwalitatief deel bestond uit drie componenten:

1. Verkennende gesprekken met sleutelfiguren (schoolleiders, leerkrachten e.d.)
2. Groepsinterviews met scholieren
3. Focusgroepen met deelnemers in maatschappelijke stages.

Vooraf groepsinterviews en focusgroepen worden vaak in sociale wetenschappelijk onderzoek gebruikt in combinatie en als aanvulling op kwantitatief onderzoek (Morgan 1996). De combinatie van deze methodes wordt ook gekozen om binnen de beperkte tijd die beschikbaar is voor dit onderzoek een efficiënte manier zoveel mogelijk informatie te verzamelen in een zeer beperkt aantal scholen.

Deelnemende scholen

Het kwalitatief onderzoek heeft plaatsgevonden in drie scholen die al een of andere vorm van maatschappelijke stage hebben ingevoerd. Gezien de noodzaak een zeer beperkt aantal scholen te betrekken bij het onderzoek kon er geen representatieve steekproef genomen worden. De scholen zijn wel zodanig gekozen dat zij een brede variatie aan achtergronden representeren qua locatie (regio), schooltype (openbare/religieuze/bijzondere), niveau, en de mate van ervaring met maatschappelijke stages. Een volledige beschrijving van de scholen en hun invullingen van de maatschappelijke stages is in een apart rapport beschikbaar.

Methode

Op elke aan het kwalitatief onderzoek deelnemende school heeft eerst een kennismakingsbezoek plaatsgevonden waarin informatie verzameld is door middel van bestaande documentatie en gesprekken met sleutelfiguren (schoolleiders, leerkrachten, eventuele coördinator maatschappelijke stages). Tijdens deze gesprekken is aandacht besteed aan: (a) de vorm en inhoud van de stage in de school; (b) de plaats van reflectie binnen de stage, en (c) de betekenis van de reflectie binnen stages voor het onderwijs. Tijdens dit bezoek zijn ook afspraken gemaakt voor 2 interviewdagen.

Op één van de interviewdagen zijn groepsinterviews gehouden met groepen scholieren (zowel scholieren die hun stage al gelopen hebben als scholieren die dat nog niet hebben gedaan) over: (a) de waarden, vaardigheden, attitudes en gedrag van de scholieren ten opzichte van de samenleving; en (b) de manier waarop scholieren hun rol binnen de

samenleving ervaren. Op de andere interviewdag worden er focusgroep sessies gehouden die gericht zijn op de reflectie component van maatschappelijke stages door leerlingen. Daarin kwam aan de orde: (a) het verband dat (wel of niet) gelegd wordt tussen de maatschappelijke stage en hun rol binnen de samenleving; (b) de manier waarop deze verbanden gelegd worden; (c) hoe er over deze verbanden gereflecteerd wordt binnen de stage; (d) de betekenis van de reflectie binnen de stage voor de ervaringen van scholieren van hun rol binnen de samenleving.

Alle groepsinterviews en focusgroep sessies werden opgenomen en volledig uitgewerkt in verbatim transcripties. Daarnaast was op elk van deze sessies een notulist aanwezig die de hoofdpunten van de discussie notuleerde, waardoor de moderator van de focusgroepen vrij was om de discussie in goede banen te leiden.

Op basis van de notulen en de transcripties werden de interviews geanalyseerd voor terugkerende thema's. De overeenkomsten en verschillen van de sessies werden met elkaar vergeleken. Op basis van deze informatie is een conceptrapportage gemaakt met uitspraken over de plaats en betekenis van reflectie binnen de stage. Deze conceptrapportage is vervolgens in een bijeenkomst (1 in elke school) aan alle deelnemers gepresenteerd, waarna er een discussie over gehouden is. Deze discussie vormde een 'member-check', die belangrijk is voor de betrouwbaarheid van kwalitatief interviewonderzoek. De rapportage is waar nodig op basis van deze discussies aangepast.

Voorbehoud

Voor wat betreft de effecten van kenmerken van stages kan een eenmalige vergelijking van leerlingen binnen dezelfde school zeker geen duidelijkheid geven, omdat de stages voor alle leerlingen er doorgaans op min of meer dezelfde manier georganiseerd zijn, of omdat de leerlingen zelf voor een bepaalde soort stage hebben gekozen. Zelf-selectie is daardoor een probleem.

Het is hoopgevend dat leerlingen die op stage zijn geweest hogere scores op belangrijke aspecten van burgerschap vertonen. Doordat er mogelijk zelf-selectie heeft plaatsgevonden is niet duidelijk of deze verschillen ook echt het resultaat zijn van de stages. De enige manier om dit probleem op te lossen is om de ontwikkeling van leerlingen te volgen over de tijd. Daarvoor is minimaal één nameting nodig. Het ligt voor de hand die nameting tegen het eind van het schooljaar te doen, bijvoorbeeld in mei 2008, als de leerlingen op stage geweest zijn. Als leerlingen op scholen met een maatschappelijke stage in de periode september-mei 2008 sterkere groei vertonen in burgerschapswaarden, -competenties en -gedrag, kunnen we daadwerkelijk stellen dat die groei een effect is van de gevolgde stage.

Echter, zelfs indien de nameting een groei-effect als gevolg van de stage laat zien, moeten de leerlingen over een langere periode gevolgd worden. Het is nog maar de vraag of de effecten bekijken. In de VS bleek dit niet het geval (Planty et al 2006). Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat ook de leerlingen zich zelf afvragen of de stage wel iets bijdraagt aan hun ontwikkeling op de lange termijn. Het is de vraag of de stages het niveau van burgerschap van de leerlingen verhoogt, of dat de stage slechts de normale ontwikkeling van burgerschap vervroegd doet plaatsvinden.

⁴⁷ Op vier scholen in de grote steden die we om deze reden benaderden bleken leerlingen geen maatschappelijke stage te doen.

Bijlage B. Regressie-analyses tevredenheid**1. Tevredenheid met de stage als geheel**

	Leerlingen	Stages extern	Stages intern
meisje	.163 ***	.146 ***	.138 ***
14 jaar	-.045	.007	.007
katholiek	.033	.034	.029
(protestant) christelijk	-.011	-.019	-.016
Islam	.069 (*)	.064 (*)	.042
kerkbezoek	-.030	-.019	-.013
buitenland	-.027	-.005	-.005
gezondheid	.080 *	.092 **	.068 *
vertrouwen	.061 (*)	.062 *	.061 *
moeilijke woorden	.083 *	.054	.049
VMBO	.275 **	.236 *	.261 **
HAVO	.199 *	.181 *	.220 **
VWO	.180 *	.145 *	.182 *
Atheneum	.107 (*)	.090	.114 (*)
vriendelijkheid	.081 *	.084 *	.073 *
netheid	.059 (*)	.055 (*)	.016
extraversie	-.007	.000	-.018
neuroticisme	.035	.047	.026
openheid	.108 **	.091 **	.062 (*)
eerder stage		.055 (*)	.054 (*)
alleen		.013	.029
beperkte keuze organisatie		.090 *	.080 (*)
volledige keuze organisatie		.221 ***	.185 ***
beperkte keuze taken		.065 *	.065 *
volledige keuze taken		.118 ***	.094 **
aandacht in les		.097 **	.088 **
certificaat		-.018	-.028
stage onder schooltijd		-.012	-.023
intensiteit		-.040	-.052
duur		.061	.018
duur-intensiteit verhouding		-.125 (*)	-.113 (*)
oordeel over les			.195 ***
stage niet beoordeeld			-.038
punt voor stage			.129 ***
meer inzet dan verplicht			.151 ***
	.071	.118	.198

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

2. Gemiddelde tevredenheid met zeven aspecten van de stage

	Leerlingen	Stages extern	Stages intern
meisje	.125 ***	.121 ***	.114 ***
14 jaar	-.065 *	-.010	-.017
katholiek	.041	.047	.043
(protestant) christelijk	.004	.004	.003
Islam	.015	.018	-.006
kerkbezoek	-.031	-.019	-.012
buitenland	.033	.052	.052 (*)
gezondheid	.074 *	.097 **	.074 *
vertrouwen	.044	.044	.039
moeilijke woorden	.097 **	.060 (*)	.057 (*)
VMBO	.054	.072	.091
HAVO	.045	.068	.101
VWO	.013	.014	.044
Atheneum	-.027	-.020	.002
vriendelijkheid	.103 **	.102 **	.091 **
netheid	.069 *	.068 *	.028
extraversie	.021	.031	.013
neuroticisme	.076 *	.087 *	.061 (*)
openheid	.117 **	.100 **	.067 *
eerder stage		.050 (*)	.047
alleen		.006	.016
beperkte keuze organisatie		.144 ***	.130 ***
volledige keuze organisatie		.271 ***	.238 ***
beperkte keuze taken		.039	.039
volledige keuze taken		.125 ***	.106 ***
aandacht in les		.091 **	.083 **
certificaat		-.018	-.028
stage onder schooltijd		-.066 (*)	-.070 *
intensiteit		-.029	-.037
duur		.053	.009
duur-intensiteit verhouding		-.050	-.042
oordeel over les			.228 ***
stage niet beoordeeld			-.005
punt voor stage			.136 ***
meer inzet dan verplicht			.137 ***
	.072	.140	.231

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

Bijlage C. Regressie-analyses aspecten van burgerschap**1. Burgerschapswaarden**

	leerling	stage	programma	inzet	alles
meisje	***0.438	***0.433	***0.414	***0.412	***0.375
13 jaar	*0.281	*0.291	***0.696	**0.504	**0.456
katholiek	***0.147	***0.144	0.110	*0.128	0.112
(protestant) christelijk	***0.196	**0.193	0.110	0.110	0.105
islam	0.102	0.099	0.188	0.154	0.135
frequentie kerkbezoek	0.027	0.028	0.039	0.035	0.039
buitenland	0.019	0.021	-0.026	-0.016	-0.024
subjectieve gezondheid	-0.001	-0.001	**0.061	**0.065	**0.056
vertrouwen	***0.080	***0.079	0.026	0.025	0.019
moeilijke woordentest	0.010	0.008	*0.060	*0.057	*0.050
vmbo	-0.090	-0.082	-0.136	-0.120	-0.177
havo	-0.090	-0.097	-0.115	-0.097	-0.147
vwo	-0.111	-0.114	-0.033	-0.018	-0.063
atheneum	-0.115	-0.117	-0.126	-0.086	-0.121
vriendelijkheid	***0.149	***0.148	***0.171	***0.163	***0.152
netheid	**0.047	**0.046	0.039	0.029	0.025
extraversie	-0.017	-0.017	0.005	-0.006	-0.005
neuroticisme	***0.077	***0.076	***0.085	***0.073	**0.069
openheid	***0.124	***0.125	***0.122	***0.110	***0.100
op stage geweest		**0.101			
eerder al op stage geweest			-0.007	-0.022	-0.040
alleen op stage geweest			0.067	0.054	0.046
beperkte keuze organisaties			0.058	0.041	0.011
volledige keuze organisaties			-0.013	-0.031	-0.089
beperkte keuze taken			*-0.137	**0.141	**0.160
volledige keuze taken			-0.096	*-0.115	**0.155
stage besproken in les			0.042	0.053	0.028
certificaat ontvangen			**0.144	**0.141	**0.131
stage onder schooltijd			-0.016	0.000	0.003
intensiteit			-0.010	-0.013	-0.011
duur			-0.006	-0.010	*-0.010
geen opgave aantal uren			0.100	0.047	0.032
geen opgave aantal dagen			0.110	0.120	0.108
duur-intensiteit verhouding			0.026	0.030	0.039
oordeel over stagelessen				***0.047	0.027
punt voor stage				0.020	0.007
stage niet beoordeeld				**0.117	**0.124
meer inzet dan verplicht				***0.073	***0.058
tevredenheid met stage					***0.083
Constant	-0.164	*-0.205	0.066	0.019	***-0.490
Observations	2338	2338	976	976	976
Aantal scholen	34	34	34	34	34

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

2. Burgerschapsvaardigheden

	leerling	stage	programma	inzet	alles
meisje	*-0.053	*-0.054	-0.008	-0.011	-0.028
13 jaar	***0.409	***0.413	***0.556	**0.478	**0.457
katholiek	0.050	0.049	-0.014	-0.013	-0.020
(protestant) christelijk	**0.145	**0.144	0.063	0.065	0.063
islam	0.119	0.118	0.026	0.000	-0.009
frequentie kerkbezoek	-0.015	-0.014	-0.010	-0.009	-0.008
buitenland	-0.017	-0.017	0.021	0.022	0.018
subjectieve gezondheid	***0.061	***0.061	**0.055	**0.052	**0.048
vertrouwen	0.023	0.022	-0.003	-0.004	-0.007
moeilijke woordentest	0.014	0.013	0.012	0.011	0.008
vmbo	**0.250	**0.247	**0.307	**0.298	**0.323
havo	-0.096	-0.099	-0.164	-0.148	-0.170
vwo	-0.050	-0.051	-0.107	-0.094	-0.114
atheneum	0.006	0.005	-0.108	-0.090	-0.106
vriendelijkheid	***0.241	***0.241	***0.213	***0.210	***0.205
netheid	***0.125	***0.125	***0.123	***0.116	***0.114
extraversie	***0.202	***0.202	***0.224	***0.220	***0.221
neuroticisme	***0.091	***0.091	***0.127	***0.132	***0.134
openheid	***0.303	***0.303	***0.303	***0.296	***0.291
op stage geweest		0.036			
eerder al op stage geweest			-0.019	-0.022	-0.030
alleen op stage geweest			-0.067	-0.064	-0.068
beperkte keuze organisaties			0.018	0.006	-0.007
volledige keuze organisaties			0.074	0.058	0.032
beperkte keuze taken			0.040	0.040	0.031
volledige keuze taken			0.021	0.014	-0.004
stage besproken in les			0.041	0.041	0.030
certificaat ontvangen			0.033	0.031	0.035
stage onder schooltijd			0.083	0.084	0.086
intensiteit			0.009	0.009	0.010
duur			0.001	-0.000	-0.000
geen opgave aantal uren			0.128	0.113	0.107
geen opgave aantal dagen			-0.156	-0.157	-0.163
duur-intensiteit verhouding			-0.001	0.001	0.005
oordeel over stagelessen				*0.031	0.022
punt voor stage				0.015	0.009
stage niet beoordeeld				0.010	0.013
meer inzet dan verplicht				0.024	0.017
tevredenheid met stage					**0.037
Constant	0.155	0.140	0.022	0.032	-0.198
Observations	2338	2338	976	976	976
Aantal scholen	34	34	34	34	34

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

3. Betrokkenheid bij vrijwilligerswerk

	leerling	stage gedaan	via	type stage	inzet	ervaring	via
meisje	0.048	0.018	-0.028	0.056	0.076	0.036	-0.052
13 jaar	-0.194	-0.125	-0.140	0.166	0.013	-0.049	-0.087
katholiek	**0.142	**0.131	*0.118	0.212	**0.258	*0.240	*0.221
(protestant) christelijk	*0.209	*0.181	0.164	0.078	0.078	0.078	0.044
islam	0.078	0.066	0.061	0.091	0.135	0.113	0.078
frequentie kerkbezoek	0.019	0.024	0.020	0.061	0.040	0.042	0.036
buitenland	***-0.185	***-0.170	***-0.172	-0.189	-0.155	-0.158	-0.160
subjectieve gezondheid	-0.021	-0.024	-0.022	0.016	0.044	0.036	0.030
vertrouwen	-0.005	-0.011	-0.017	-0.008	-0.000	-0.010	-0.011
moeilijke woordentest	0.009	-0.005	-0.005	0.080	0.070	0.064	0.052
vmbo	-0.063	0.025	0.025	-0.238	-0.204	-0.264	-0.245
havo	-0.090	-0.123	-0.120	-0.102	-0.110	-0.167	-0.143
vwo	-0.086	-0.069	-0.065	-0.137	-0.126	-0.177	-0.182
atheneum	-0.062	-0.053	-0.047	-0.248	-0.231	-0.277	-0.249
vriendelijkheid	0.022	0.016	0.008	0.081	0.068	0.059	0.040
netheid	0.009	0.001	-0.001	-0.046	-0.044	-0.047	-0.048
extraversie	0.038	0.034	*0.041	**0.110	*0.092	*0.091	**0.106
neuroticisme	0.026	0.019	0.009	0.064	0.057	0.055	0.031
openheid	0.021	0.024	0.018	0.044	0.044	0.035	0.027
op stage geweest		***0.789	***0.777				
eerder al op stage geweest				***0.575	***0.560	***0.541	***0.551
alleen op stage geweest				-0.196	-0.234	-0.245	*-0.263
bepaalde keuze organisaties				**0.374	***0.421	**0.381	**0.379
volledige keuze organisaties				0.096	0.130	0.078	0.093
bepaalde keuze taken				0.198	0.175	0.157	0.201
volledige keuze taken				0.170	0.128	0.094	0.125
stage besproken in les				0.061	0.084	0.061	0.050
certificaat ontvangen				0.077	0.078	0.090	0.106
intensiteit				-0.003	0.020	0.024	0.034
stage onder schooltijd				*-0.038	**0.044	**0.041	*-0.039
duur				***0.044	***0.039	***0.038	***0.041
geen opgave aantal uren				-0.195	-0.309	-0.359	-0.323
geen opgave aantal dagen				0.334	0.410	0.429	0.368
duur-intensiteit verhouding				***-0.262	***-0.256	***-0.245	***-0.255
oordeel over stagelessen					-0.035	*-0.052	*-0.058
punt voor stage					0.022	0.009	0.010
stage niet beoordeeld					**0.244	***0.263	**0.226
meer inzet dan verplicht					***0.095	***0.080	**0.072
tevredenheid met stage						**0.076	*0.058
burgerschapswaarden			***0.089				***0.183
burgerschapswaardigheden			-0.026				-0.059
Constant	0.212*	0.176	0.012	0.209	0.055	-0.401	-0.273
Observations	1994	1994	1994	772	772	772	772
Aantal scholen	28	28	28	28	28	28	28

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

4. Betrokkenheid bij goede doelen

	stage						
	leerling	gedaan	via	type stage	inzet	ervaring	via
meisje	0.077**	0.072*	0.007	0.081	0.073	0.075	0.016
13 jaar	-0.117	-0.108	-0.164	-0.055	-0.138	-0.137	-0.236
katholiek	0.080	0.078	0.054	0.034	0.027	0.027	0.010
(protestant) christelijk	0.112	0.108	0.074	0.122	0.131	0.131	0.111
islam	0.256**	0.254**	0.235**	0.379**	0.341*	0.341*	0.320*
frequentie kerkbezoek	0.027	0.027	0.023	0.050	0.053	0.053	0.047
buitenland	0.022	0.023	0.021	-0.054	-0.058	-0.058	-0.055
subjectieve gezondheid	-0.009	-0.009	-0.011	0.040	0.031	0.032	0.020
vertrouwen	-0.026	-0.027	-0.040**	-0.062**	-0.062**	-0.062**	-0.065**
moeilijke woordentest	0.023	0.021	0.019	-0.041	-0.043	-0.043	-0.052
vmbo	-0.378***	-0.370***	-0.350**	-0.443**	-0.428**	-0.427**	-0.380**
havo	-0.191	-0.197	-0.179	-0.220	-0.188	-0.187	-0.153
vwo	-0.271**	-0.274**	-0.255*	-0.337*	-0.305	-0.304	-0.287
atheneum	-0.200	-0.202	-0.185	-0.264	-0.237	-0.236	-0.210
vriendelijkheid	-0.015	-0.016	-0.045**	0.017	0.013	0.014	-0.022
netheid	-0.006	-0.006	-0.017	-0.026	-0.038	-0.038	-0.049
extraversie	-0.012	-0.013	-0.016	0.022	0.018	0.018	0.007
neuroticisme	-0.009	-0.010	-0.019	0.021	0.015	0.015	0.011
openheid	0.071***	0.071***	0.043*	0.041	0.032	0.032	-0.000
op stage geweest		0.091**	0.074				
eerder al op stage geweest				-0.004	-0.004	-0.003	0.005
alleen op stage geweest				-0.167*	-0.149	-0.149	-0.152
beperkte keuze organisaties				0.055	0.037	0.038	0.036
volledige keuze organisaties				-0.091	-0.124	-0.122	-0.109
beperkte keuze taken				0.038	0.042	0.042	0.066
volledige keuze taken				-0.106	-0.117	-0.116	-0.091
stage besproken in les				0.090	0.083	0.084	0.078
certificaat ontvangen				-0.123*	-0.128*	-0.129*	-0.109
intensiteit				0.052	0.044	0.044	0.038
stage onder schooltijd				-0.015	-0.016	-0.016	-0.015
duur				0.003	0.001	0.001	0.003
geen opgave aantal uren				-0.357*	-0.365*	-0.365*	-0.376*
geen opgave aantal dagen				-0.031	-0.037	-0.036	-0.044
duur-intensiteit verhouding				-0.043	-0.039	-0.039	-0.046
oordeel over stagelessen					0.045**	0.046**	0.040*
punt voor stage					0.021	0.022	0.020
stage niet beoordeeld					-0.050	-0.051	-0.071
meer inzet dan verplicht					0.028	0.029	0.019
tevredenheid met stage						-0.003	-0.018
burgerschapswaarden			0.155***				0.162***
burgerschapwaardigheden			0.028				0.056
Constant	0.212*	0.176	0.203	0.447**	0.504**	0.520**	0.611**
Observations	2338	2338	2338	976	976	976	976
Aantal scholen	34	34	34	34	34	34	34

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

5. Sociale steun

	stage						
	leerling	gedaan	via	type stage	inzet	ervaring	via
meisje	0.626***	0.621***	0.531***	0.483***	0.485***	0.455***	0.387***
13 jaar	0.002	0.011	-0.125	0.162	0.014	-0.024	-0.176
katholiek	0.152***	0.149***	0.108**	0.053	0.069	0.056	0.038
(protestant) christelijk	0.045	0.042	-0.026	-0.106	-0.101	-0.105	-0.134
islam	0.052	0.050	0.007	-0.221	-0.233	-0.249	-0.273*
frequentie kerkbezoek	-0.030	-0.029	-0.034	0.004	-0.001	0.002	-0.004
buitenland	0.021	0.022	0.020	0.018	0.027	0.021	0.023
subjectieve gezondheid	-0.024	-0.024	-0.034*	-0.038	-0.032	-0.040	-0.057**
vertrouwen	0.048***	0.047**	0.025	-0.013	-0.010	-0.015	-0.018
moeilijke woordentest	0.017	0.015	0.011	0.029	0.024	0.018	0.008
vmbo	-0.014	-0.006	0.054	-0.047	-0.022	-0.068	0.012
havo	0.033	0.027	0.066	-0.102	-0.080	-0.120	-0.068
vwo	0.062	0.059	0.094	-0.130	-0.105	-0.142	-0.114
atheneum	-0.018	-0.020	0.006	0.036	0.074	0.046	0.084
vriendelijkheid	0.099***	0.098***	0.023	0.138***	0.130***	0.121***	0.063**
netheid	0.045**	0.044**	0.012	0.064**	0.057**	0.053*	0.032
extraversie	0.071***	0.071***	0.041**	0.062**	0.051*	0.052*	0.021
neuroticisme	0.042**	0.041**	0.039**	0.023	0.015	0.011	0.017
openheid	0.092***	0.092***	0.013	0.063**	0.055*	0.047	-0.014
op stage geweest		0.090**	0.060				
eerder al op stage geweest				0.151**	0.142*	0.127*	0.139*
alleen op stage geweest				-0.049	-0.053	-0.059	-0.058
beperkte keuze organisaties				-0.011	-0.017	-0.041	-0.042
volledige keuze organisaties				0.050	0.033	-0.014	-0.001
beperkte keuze taken				0.027	0.021	0.005	0.031
volledige keuze taken				0.049	0.025	-0.007	0.023
stage besproken in les				0.062	0.068	0.048	0.039
certificaat ontvangen				-0.117*	-0.118*	-0.110*	-0.091
intensiteit				-0.071	-0.062	-0.060	-0.073
stage onder schooltijd				-0.008	-0.011	-0.010	-0.009
duur				0.001	-0.003	-0.003	-0.001
geen opgave aantal uren				0.223	0.183	0.171	0.150
geen opgave aantal dagen				0.070	0.082	0.072	0.075
duur-intensiteit verhouding				0.030	0.034	0.041	0.033
oordeel over stagelessen					0.024	0.007	-0.001
punt voor stage					0.025	0.015	0.012
stage niet beoordeeld					0.091	0.096	0.071
meer inzet dan verplicht					0.071***	0.059***	0.045**
tevredenheid met stage						0.067***	0.046***
burgerschapswaarden			0.230***				0.190***
burgerschapwaardigheden			0.168***				0.143***
Constant	-0.346***	-0.382***	-0.359***	-0.124	-0.163	-0.574***	-0.453**
Observations	2338	2338	2338	976	976	976	976
Aantal scholen	34	34	34	34	34	34	34

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

6. Politieke betrokkenheid

	stage						
	leerling	gedaan	via	type stage	inzet	ervaring	via
meisje	***-0.138	-0.142***	-0.190***	-0.160***	-0.159***	-0.169***	-0.184***
13 jaar	-0.005	0.002	-0.068	0.087	-0.040	-0.054	-0.121
katholiek	***0.237	0.235***	0.214***	0.274***	0.276***	0.272***	0.268***
(protestant) christelijk	0.089	0.087	0.051	0.137	0.138	0.136	0.125
islam	0.149	0.147	0.125	0.172	0.136	0.131	0.125
frequentie kerkbezoek	**0.051	0.051**	0.049**	0.031	0.029	0.030	0.029
buitenland	-0.061	-0.060	-0.061	-0.134*	-0.135*	-0.137*	-0.137*
subjectieve gezondheid	-0.011	-0.011	-0.016	0.010	0.006	0.003	-0.004
vertrouwen	-0.021	-0.022	-0.033*	0.017	0.021	0.019	0.018
moeilijke woordentest	*0.042	0.040*	0.038*	0.085***	0.083**	0.081**	0.078**
vmbo	-0.093	-0.087	-0.056	-0.041	-0.013	-0.029	0.011
havo	0.200	0.195	0.216*	0.115	0.147	0.133	0.157
vwo	0.117	0.115	0.133	0.032	0.052	0.039	0.054
atheneum	**0.328	0.326**	0.340**	0.266	0.288	0.279	0.295
vriendelijkheid	-0.006	-0.007	-0.046**	0.007	0.002	-0.001	-0.029
netheid	*0.034	0.034*	0.017	0.012	0.002	0.001	-0.012
extraversie	**0.044	0.043**	0.028	0.060*	0.053*	0.053*	0.031
neuroticisme	-0.001	-0.001	-0.003	0.027	0.018	0.017	0.027
openheid	*0.037	0.037*	-0.004	0.050	0.035	0.032	-0.001
op stage geweest		0.071	0.055				
eerder al op stage geweest				0.003	0.003	-0.002	0.003
alleen op stage geweest				0.090	0.096	0.094	0.099
beperkte keuze organisaties				-0.027	-0.039	-0.048	-0.047
volledige keuze organisaties				-0.039	-0.063	-0.079	-0.078
beperkte keuze taken				0.090	0.084	0.078	0.083
volledige keuze taken				0.156**	0.144**	0.133*	0.141**
stage besproken in les				0.024	0.019	0.013	0.008
certificaat ontvangen				0.045	0.027	0.030	0.033
intensiteit				-0.065	-0.063	-0.062	-0.071
stage onder schooltijd				-0.012	-0.014	-0.013	-0.014
duur				0.011	0.009	0.009	0.009
geen opgave aantal uren				-0.118	-0.136	-0.140	-0.152
geen opgave aantal dagen				0.173	0.163	0.160	0.171
duur-intensiteit verhouding				-0.072	-0.068	-0.066	-0.068
oordeel over stagelessen					0.046**	0.041**	0.037*
punt voor stage					0.056***	0.053***	0.052***
stage niet beoordeeld					0.045	0.047	0.040
meer inzet dan verplicht					0.033	0.028	0.024
tevredenheid met stage						0.023	0.015
burgerschapswaarden			0.121***				0.048
burgerschapsvaardigheden			0.085***				0.099**
Constant	-0.025	-0.053	-0.040	-0.006	-0.011	-0.152	-0.109
Observations	2338	2338	2338	976	976	976	976
Aantal scholen	34	34	34	34	34	34	34

*** p<.01; ** p<.05; * p<.10

Bijlage D: Overzicht opmerkingen over stelling “De jeugd van tegenwoordig heeft helemaal geen aandacht voor andere mensen of voor de samenleving.”

	Eens	Neutraal	Ooneens
<p>Sancta Maria MAVO Groepsinterview 1 11-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (v/13) geen opmerking • (m/14) eigen mening [ook oneens] • (v/13) De ene wel en de ander niet. Ligt er dus aan wat voor iemand het is. • (v/14) Ik ben het er niet mee eens omdat ik sommige jongeren wel aandacht hebben voor de maatschappij en sommige boeit het niet. • (m/14) Ik vind het gewoon allebei oké. • (v/13) geen opmerking • (m/?) geen opmerking 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/14) het hoeft niet [ook neutraal] • (v/14) Jongeren doen genoeg voor de maatschappij en de maatschappij niet genoeg voor de jongeren. • (v/14) Want jongen willen genoeg doen voor de maatschappij, maar de maatschappij doet niet genoeg voor hun. • (v/?) Je komt met mensen in contact voor werk – en misschien zijn andere mensen niet en andere • (v/?) Je mag toch zelf weten of je met andere omgaat. • (v/14) Jongeren willen hun best doen voor de maatschappij maar er zijn veel vooroordelen over jongeren, en de maatschappij doet nix voor hun! [stemkaartje versierd met opgestoken vuist en het woord ‘freedom.’]
<p>Sancta Maria MAVO Groepsinterview 2 11-06-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (v/13) We doen er niet echt veel mee. En volgens mij weet bijna niemand wat het is. 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/13) Ik ben neutraal over deze stelling. • (m/14) Want sommigen hebben er wel aandacht voor en sommigen niet. • (v/13) We gaan toch naar school maar we denken er niet echt bij na. • (v/13) We gaan en gebruiken het maar denken er niet bij na. Het is niet zoiets van: Ik ga naar school, ik doe nu mee aan de maatschappij. • (v/14) We doen niet echt veel, de jongeren worden wel onderschat, want als er iets wordt fout gedaan heeft altijd de jeugd gedaan. • (v/14) Ze zeggen altijd negatieve dingen over de jeugd. Als er iets gebeurd krijgt meteen de jeugd de schuld. 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/14) Sommigen schenken er wel aandacht en sommige niet. • (m/14) Hangt ervan af welke kant je opgaat. • (v/13) Ze zeggen altijd dat de jeugd slechter word maar deden ze 30 jaar terug ook al.
<p>Sancta Maria MAVO Focusgroep 20-6-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (v/15) De jeugd van tegenwoordig heeft daar geen interesse in. Ze zijn heel egoïstisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/15) Sommige kinderen helpen mensen sommige niet. • (v/15) Omdat sommige jeugd kinderen wel aandacht geeft en sommigen niet. • (v/15) Het ligt er denk ik aan hoe je thuis bent opgevoed. Ik hoor neftjes en beleefd te zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> • (v/14) We bemoeien ons wel met de samenleving. We helpen ook andere mensen als daar om gevraagd wordt. • (v/15) De jeugd heeft wel aandacht voor andere mensen of de samenleving. Alleen op een andere manier dan de mensen die al wat ouder zijn.

<p>VMBO-Groen Assen Groepsinterview 1 13-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (v/14) Het ligt meer aan de persoon hoe bepaalde kinderen zijn. Sommige geven er wel om en sommige kinderen weer niet. • (m/13) De jeugd van tegenwoordig kunnen ook heel sociaal zijn en niet alleen sociaal. • (m/14) Je moet wel aandacht hebben voor andere mensen en een beetje voor de samenleving maar ook een beetje niet. • (v/12) Nou ik denk wel dat mensen aandacht voor andere mensen • (m/14) Sommige mensen hebben er wel aandacht voor maar sommige ook niet. De meest ouder tussen de 16 en 20 denken er niet echt over na • (v/13) Sommige kinderen/mensen helemaal niet (heel onfatsoenlijk) maar gelukkig zijn er ook kinderen of mensen die er wel heel erg goed aan doet. • (v/13) Als er iets ergs is gebeurd heb ik aandacht van wat is er gebeurd, hoe is het gebeurd, maar ook soms heb ik er geen interesse in. • (m/14) als er iets gebeurt geef ik ook aandacht. 	
<p>VMBO-Groen Assen Groepsinterview 2 13-06-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (m/13) Andere mensen respecteren elkaar niet. • (m/12) er gebeuren steeds meer dingen die niet horen [<i>later van mening veranderd – neutraal</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> • (v/13) Sommige kinderen hebben geen aandacht voor andere mensen en anderen weer wel. • (v/13) Sommige jongeren hebben geen aandacht maar niet alle jongeren. • (m/12) Sommige gaan niet goed met andere om maar andere ook weer wel. • (v/13) Nou sommige mensen die houden er wel mee bezig en sommige niet. 	<ul style="list-style-type: none"> • (v/13) Ik interesse me best in de samenleving.
<p>VMBO-Groen Assen Focusgroep 1 18-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (v/13) De mensen kunnen dat wel zeggen maar ik kan mee voostellen dat je wel wil helpen alleen niet in mijn vrije tijd. • (m/14) Omdat sommige kinderen tieners wel interesse hebben voor maatschappelijke stage, maar de meesten 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/13) Niet eens want we helpen ze wel. We maken immers die bakenplanities voor ze. • (v/13) Niet alle jeugd is zo, sommigen zijn wel zo, dat ze niets voor anderen willen doen maar niet iedereen is zo. En heel veel doen wel goede dingen voor andere mensen.

		<p>denken dat de tieners daar geen interesse voor hebben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (v/12) Sommige kinderen gaan er niet zo goed mee om maar sommige ook wel. • (m/13) Want sommige kinderen doen dit niet veel maar andere wel. die helpen anderen. • (v/13) Het is verschillend. Sommige hebben wel aandacht voor de samenleving en anderen niet, maar de meesten niet want ze hebben er geen aandacht voor. • (v/13) Sommige kinderen hebben er wel aandacht voor. Maar sommige ook niet. Dus het verschilt. Ouders denken er anders over dan ons. 	
<p>VMBO-Groen Assen Focusgroep 2 18-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (m/13) Er zijn kinderen die wel aandacht hebben voor andere mensen maar ook die dat niet hebben. • (v/13) Sommige kinderen die hebben wel aandacht voor de mensen. • (v/13) Je hebt jeugd die dat wel heeft maar ook jeugd die wel aandacht geven aan anderen en de samenleving! • (m/14) Sommige jongeren zorgen wel voor problemen, maar een heleboel ook niet. • (v/13) Sommigen doen het ook niet. • (m/13) De ene keer wel maar de andere keer weer wel. 	

<p>Wolfert Tweetalig Groepsinterview 1 14-06-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (v/15) Het ligt vaak aan je opvoeding en omgeving waarin je opgegroeid of je aandacht hebt voor andere mensen of voor de samenleving. • (v) Er zijn natuurlijk jongeren die voor overlast en dat soort ding zorgen, maar ik vind niet dat de jeugd geen aandacht heeft voor anderen, er staan bijv. nog veel mensen in de bus voor elkaar op. • (m/15) Natuurlijk is er minder aandacht voor de samenleving onder jongeren, maar het is een verharde generalisering om dat over alle jongeren te zeggen. • (v/16) Het kan kloppen voor sommige kinderen, maar er zijn ook zeker wel mensen/kinderen die wel aandacht er voor hebben. Sommigen denken er gewoon niet over na, maar ik denk vele toch ook wel. • (m/16) De jeugd van tegenwoordig bestaat niet uit dezelfde groep van mensen. Je hebt jongeren die wel degelijk aandacht hebben voor andere mensen of de samenleving. Er zijn ook jongeren die dat niet hebben. 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/16) Als je kijkt naar wat wij doen in deze samenleving, boodschappen doen voor je oma, vrijwilligerswerk, trainingen geven bij je sportclub, vind ik dat je wel degelijk betrokken bent met je medemensen. • (m/14) Als vrijwilliger bij de Rotterdamse Jongerenraad ken ik genoeg jongeren die wel bereid zijn de samenleving vooruit te helpen. • (m/16) 'helemaal geen' is een slechte benaming. Ik weet zeker dat er in de jeugd, net zoals in alle andere leeftijdsgroepen mensen zijn die geen aandacht aan de samenleving hebben. De bovenstaande zin is echter sterk generaliserend en zelfs discriminerend. • (m/16) Als je het zo bekijkt wordt er teveel in hokje gekeken. Als je bijv. nu alleen al voor je kijkt zie je zo 10 mensen waarvan ik zeker weet dat ze wel aandacht besteden aan andere mensen. • (v/16) Door het naar school gaan en bezig zijn met je toekomst d.m.v. leren en plannen maken, ben je wel degelijk bezig met je rol voor later in de samenleving te bepalen.
<p>Wolfert Tweetalig Groepsinterview 1 14-06-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (m/15) Niet ieder mens is zo, er zijn talen van mensen die wel andere mensen helpen als ze hulp nodig hebben. Maar er is ook weer een meerderheid die dat niet doet dus daarom. • (v/15) Deze stelling geldt natuurlijk niet voor alle jongeren (van tegenwoordig), dus kun je het niet volkomen eens of oneens zijn met de stelling. • (m/15) Je komt wel de jongeren tegen die onbeleefd zijn tegenover de oudere en zich als het ware als de stoere gedragen. Maar dit hoeft niet te betekenen dat de gehele jeugd zo is. • (v/16) Ze hebben er wel aandacht voor alleen in mindere mate dan eerder het geval was, maar dat heeft met de hele samenleving te maken bijv. het individualiseren • (m/16) Er zijn genoeg jongeren die aandacht hebben voor andere mensen/samenleving, maar genoeg hebben die ook niet. Het is denk ik een beetje verdeeld. 	<ul style="list-style-type: none"> • (m/16) De jeugd in zijn algemeenheid heeft wel aandacht voor andere mensen anders zouden er niet zoveel jongeren bij het Gelredrome toen Dance4Life het project maakte aan te dansen voor de mensen met aids en ook niet andere in de wereld.

		<ul style="list-style-type: none"> • (v/15) De jeugd van tegenwoordig zorgt meer voor zichzelf dan voor andere mensen [<i>doorgestreepde</i>] • (m/17) Sommige jongeren geven geen aandacht, dat is wel waar. Maar er zijn ook veel meer jongeren die de aandacht wel geeft. Ze helpen mensen en past zich goed aan de samenleving. 	
<p>Wolfert Tweetalig Focusgroep 1 19-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (v/17) Er zijn inderdaad jongeren die erg op zichzelf gericht zijn. Maar er zijn ook genoeg jongeren die zich wél inzetten voor de maatschappij in bv. sportverenigingen • (v/17) Er zijn verschillen in jongeren, sommigen voelen zich meer betrokken dan anderen. De stelling is een generalisering. • (v/17) Ik doe niet zoveel in de samenleving. Ik werk bijvoorbeeld niet. Dus ik weet het niet zo goed. • (v/17) Veel mensen denken dat ook maar ik denk dat veel geen besef hebben voor wat er precies nodig moet gebeuren en daarom niet echt helpt. Er zijn natuurlijk wel veel leerlingen die er wel iets voor doen. 	<ul style="list-style-type: none"> • (v/17) Jongeren zijn er mee bezig, al merken ze het soms niet. Zij zijn bijvoorbeeld bereid om een baanje te nemen en komen zo in aanraking met de samenleving. • (v/17) Omdat de (veel) meeste acties die worden gevoerd om anderen te helpen, gezet zijn door jongeren die er écht iets aan willen doen.
<p>Wolfert Tweetalig Focusgroep 2 19-06-2007</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (m/16) Er zijn tussen jongeren grote verschillen in mates van interesse voor dit soort zaken, dus bij de één is het anders dan bij de ander. • (m/17) Moet iedereen dan aandacht geven aan andere mensen. Niet alleen jeugd maar ook volwassenen en hoe was het vroeger dan? • (m/17) Ik vind dat er genoeg jongeren zijn die aandacht hebben voor de maatschappij, maar er zijn altijd een aantal jongeren waarbij dat niet het geval is. • (v/19) Sommigen hebben toch wel aandacht voor andere mensen of voor de samenleving maar er zijn te weinig jongeren die aandacht hebben. • (v/17) Wel eens want jongeren zijn veel met zichzelf bezig en doen niet iets van vrijwilligerswerk uit zichzelf. Niet eens want het is niet zo dat de jeugd er geen oog voor wil hebben, ze hebben alleen een duwtje in de rug nodig. 	<ul style="list-style-type: none"> • (v/17) Het lijkt wel zo, maar dat is vooral stoerdoenerij. Als het er echt op aankomt vinden ze het echt wel belangrijk. En het is te generaliserend.

Opsomming opmerkingen stellingen

	Eens			Neutraal			Oneens			Totaal
	M	V		M	V		M	V		
Niet-MaS	2	1	3 (5%)	16	21	37 (66%)	8	8	16 (29%)	56
MaS	1	0	1 (3%)	9	15	28 (88%)	1	6	7 (22%)	32
<i>Subtotaal</i>	3	1		25	36		9	14		
Totaal	4 (5%)			61 (69%)			23 (26%)			88

	Eens	Neutraal	Oneens	
Niet-MaS	3 (5%)	37 (66%)	16 (29%)	56 (100%)
MaS	1 (3%)	14 (44%)	7 (22%)	32 (100%)
	4	51	23	88

Literatuur

- Alblas M. 2006. Maatschappelijke Stage - een MaSterlijke actie! Onderzoek naar de activiteiten van maatschappelijke stage in het Nederlands voortgezet onderwijs in het schooljaar 2005 - 2006, Civiq, Utrecht
- Bekkers R. 2000. Religieuze betrokkenheid en vrijwilligerswerk: een kwestie van psychologische dispositie of sociale organisatie? *Sociologische Gids* 47:268-92
- Bekkers R. 2002. Giften van gereformeerden aan maatschappelijke doelen in Nederland. *Sociologische Gids* 49:386-408
- Bekkers R. 2005a. Charity Begins At Home: How Socialization Experiences Influence Giving and Volunteering. *34rd Annual ARNOVA-Conference*. Washington, DC, USA
- Bekkers R. 2005b. Participation in Voluntary Associations: Relations with Resources, Personality, and Political Values. *Political Psychology* 26:439-54
- Bekkers R. 2006. Traditional and Health Related Philanthropy: The Role of Resources and Personality. *Social Psychology Quarterly* 68:349-66
- Bekkers R. 2007a. Intergenerational Transmission of Volunteerism. *Acta Sociologica* 50:99-114
- Bekkers R. 2007b. Values and Volunteering: A Longitudinal Study of Reciprocal Influences in the Giving in the Netherlands Panel Study'. Paper presented at the 36th Arnova conference, Atlanta.
- Bekkers R, Bowman W. 2007. The Relationship Between Confidence in Charitable Organizations and Volunteering Revisited. Manuscript submitted.
- Bekkers R, Hooghe M, Stolle D. 2005. Jeugdparticipatie en sociaal kapitaal in Vlaanderen en Nederland. In *Burgers in de buurt: Samenleven in school, wijk en vereniging*, ed. B Völker, pp. 153-74. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Bekkers R, Ruiters S. 2008. Generatieverschillen in maatschappelijke waarden en vrijwillige inzet. In *Civil Society en Vrijwilligerswerk IV*, ed. Jd Hart, P Dekker. Den Haag: SCP
- Bekkers R, Schuyt TNM. 2005. And Who Is Your Neighbor? Explaining the Effect of Religion on Charitable Giving and Volunteering. Working paper, Department of Philanthropic Studies, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bekkers R, Wiepking P. 2007. Generosity and Philanthropy: A Literature Review. Report commissioned by the John Templeton Foundation. SSRN Working Paper, 1015507
- Bekkers R, Wilhelm MO. 2007. Helping Behavior, Dispositional Empathic Concern, and the Principle of Care. Paper presented at the 36th Arnova conference, Atlanta, November 16, 2007.
- Billig S. 2000. Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan* 81:658-64
- Brady HE, Verba S, Schlozman KL. 1995. Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *American Political Science Review* 89:271-94
- Breeze B, Thornton A. 2006. *Raising a Giving Nation: A report on 3 years of research and activity with young people and schools by the Giving Nation programme*. London: Citizenship Foundation
- Brehm J. 1966. *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic Press
- Bridges Karr L, Van Loenen M. 2006. Een school voor betrokkenheid: reflectieve en maatschappelijke betekenis van een experimentele sociale leerervaring. Presentatie voor Onderzoeksdag Vrijwilligerswerk in Nederland en Vlaanderen. 20 april 2006; Erasmus Universiteit Rotterdam.

- Bruning M, Van Oort W. 2006. Trends... bij de invoering van maatschappelijke stage - Praktijkervaring van veertig scholen, CPS onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort
- CPS. 2005. Maatschappelijke Stage ingebed in het curriculum, CPS Onderwijsontwikkeling en Advies, Amersfoort
- Davis MH. 1994. *Empathy: A Social Psychological Approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers
- De Boer B, Lucardie P, Noomen I, Voerman G. 1999. Kroniek 1999: Overzicht van de partijpolitieke gebeurtenissen van het jaar 1999. In *Jaarboek 1999*. Groningen: Documentatiecentrum Nederlandse Politieke Partijen
- De Gruijter M, Braam A. 2007. Monitor en evaluatie van het project Vliegende Brigade Maatschappelijke Stage, Deel 2: Procesonderzoek, Verwey-Jonker Instituut, Utrecht
- De Gruijter M, Dekker F. 2006. Monitor en evaluatie van het project Vliegende Brigade Maatschappelijke Stage, Deel 1: Behoeftesonderzoek, Verwey-Jonker Instituut, Utrecht
- Deci EL, Koestner R, Ryan RM. 1999. A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* 125:627-68
- Dekker P, De Hart J, Faulk L. 2007. *Toekomstverkenning vrijwillige inzet 2015*. Den Haag: SCP
- Devilee J. 2005. *Vrijwilligersorganisaties onderzocht. Over het tekort aan vrijwilligers en de wijze van werving en ondersteuning*. Den Haag: SCP
- Doorduyn Y. 14 februari 2008. 'Harde les, die wel geleerd moet worden'. *Volkskrant*:3
- Eyler J. 2002. Reflection: Linking Service and Learning - Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues* 58:517-34
- Ganzeboom HBG, Haanstra F, Damen M-L, Nagel I. 2004. Momentopnames CKV1, eindrapportage CKV1-Volgproject. *Rep. 8*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht
- Giles D, Eyler J. 1994. The theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 1:77-85
- Hatcher JA, Bringle RG. 1997. Reflections: Bridging the Gap between Service and Learning. *Journal of College Teaching* 45:153-8
- Henderson A, Brown SD, Pancer SM, Ellis-Hale K. 2007. Mandated Community Service in High School and Subsequent Civic Engagement: The Case of the "Double Cohort" in Ontario, Canada. *J Youth Adolescence* 36:849-60
- Jackson EF, Bachmeier MD, Wood JR, Craft EA. 1995. Volunteering and charitable giving: Do religious and associational ties promote helping behavior? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 24:59-78
- Judd CM, Smith ER, Kidder LH. 1991. *Research Methods in Social Relations*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston
- Karr LB. 2007. I'll do it because I want to, not because I have to. An exploration of the implications of obligation for volunteerability. *Vrijwillige Inzet Onderzocht* 4S:131-8
- Kassenberg A. 2002. *Wat scholieren bindt: sociale gemeenschap in scholen*. Groningen: Proefschrift Universiteit Groningen
- Knecht A. 2008. *Friendship selection and friends' influence. Dynamics of networks and actor attributes in early adolescence*. Dissertation ICS/Sociology Utrecht
- Lindeman E. 1995. *Participatie in vrijwilligerswerk*. Amsterdam: Thela Thesis
- Mateman H, Van der Meulen M. 2007. Verplicht vrijwillig? Effecten van maatschappelijke stage op de volunteerability of jongeren. *Vrijwillige Inzet Onderzocht* 4S:121-30
- McLellan JA, Youniss J. 2003. Two Systems of Youth Service: Determinants of Voluntary and Required Youth Community Service. *Journal of Youth Adolescence* 32:47-58

- Meinhard A, Brown S. 2007. School Community Service Programs: Essential Features for Success. Paper presented at the 36th annual Arnova Conference, Atlanta, November 2007.
- Meinhard A, Foster M. 1999. The Impact of Volunteer Community Service Programs on Students in Toronto's Secondary Schools. Center for Voluntary Sector Studies, Ryerson University, Working Paper Number 12, November 1999.
- Meinhard A, Foster M. 2000. Structuring Student Volunteering Programs to the Benefit of Students and the Community: The Ontario Experience. Center for Voluntary Sector Studies, Ryerson University, Working Paper Number 14, July 2000.
- Metz EC, McLellan JA, Youniss J. 2003. Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development. *Journal of Adolescent Research* 18:188-203
- Metz EC, Youniss J. 2003. A Demonstration That School-Based Required Service Does Not Deter - But Heightens - Volunteerism. *POnline*:281-6
- Metz EC, Youniss J. 2005. Longitudinal Gains in Civic Development through School-Based Required Service. *Political Psychology* 26:413-37
- Morgan DL. 1996. Focus Groups. *Annual Review of Sociology* 22
- OCW. 2007. *Dossier Maatschappelijke Stage*.
<http://www.minocw.nl/maatschappelijkstage/index.html>
- Onderwijsraad. 2003. Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid, Onderwijsraad, Den Haag
- Onstenk J. 2002. Profiel burgerschapscompetenties voor het beroepsonderwijs, Cinop
- Planty M, Bozick R, Regnier M. 2006. Helping Because You Have To or Helping Because You Want To? Sustaining Participation in Service Work From Adolescence Through Young Adulthood. *Youth and Society* 38:177-202
- Prins E. 2008. 'Het verbreedt hun horizon'. *Het Onderwijsblad* 12:16-9
- Reinders H, Youniss J. 2006. School-Based Required Community Service and Civic Development in Adolescents. *Applied Developmental Science* 10:2-12
- RMC_Research_Corporation. 2007. *Impacts of Service-Learning on Participating K-12 Students*. Denver: RMC Research Corporation
- Roelofsma PHMP, Bottema CW, Smeets JEM. 2005. Examine: an websurvey tool for research design and analysis. Amsterdam: SLA Press
- Schmidt JA, Shumow L, Kackar H. 2007. Adolescents' Participation in Service Activities and Its Impact on Academic, Behavioral, and Civic Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence* 36:127-40
- Stukas AA, Snyder M, Clary EG. 1999. The Effects of "Mandatory Volunteerism" on Intentions to Volunteer. *Psychological Science* 10:59-64
- Taylor TP, Pancer SM. 2007. Community Service Experiences and Commitment to Volunteering. *Journal of Applied Social Psychology* 37:320-45
- Timmermans J, De Boer A, Iedema J. 2005. *De mantelval: Over de dreigende overbelasting van de mantelzorg*. Den Haag: SCP
- Verba S, Schlozman KL, Brady HE. 1995. *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press
- Warburton J, Smith J. 2003. Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia? *Social Policy & Administration* 37:772-86