

DE PRAKTIJK LEERT

**Een uitgebreide tussenstand na 2 jaar invoering van de
maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs**

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	3
DEEL 1: INLEIDING EN ACHTERGROND	7
1.1 INLEIDING.....	7
1.2 INTERNATIONALE VERGELIJKING EN WETENSCHAPPELIJKE BASIS MAATSCHAPPELIJKE STAGE EN VRIJWILLIGERSWERK DOOR JONGEREN .	10
1.3 VRIJWILLIGERSWERK IN NEDERLAND	16
DEEL 2: TWEE JAAR IMPLEMENTATIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE	18
2.1 OMVANG EN ALGEMENE BESCHRIJVING VAN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE.....	18
2.2 BEKENDHEID VAN, DRAAGVLAK VOOR EN BETROKKENHEID BIJ DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE	28
2.3 SAMENWERKING.....	37
2.4 BESCHIKBAARHEID VAN MAATSCHAPPELIJKE STAGEPLAATSEN	45
2.5 BEGELEIDING OP MAAT	58
2.6 VOORBEREIDING EN REFLECTIE.....	62
2.7 INBEDDING IN HET CURRICULUM	65
2.8 RUIMTE VOOR EIGEN INITIATIEF	68
2.9 FINANCIËLE ASPECTEN VAN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE	73
2.10 EFFECTEN VAN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE	77
DEEL 3: AANBEVELINGEN	89
BIJLAGE: BRONNENOVERZICHT	92

Samenvatting

Op 9 november 2007 is het plan van aanpak maatschappelijke stage goedgekeurd door de Ministerraad en is een start gemaakt met het vierjarige invoeringstraject van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs. De schooljaren 2007/2008 en 2008/2009 vormden de eerste fase van het invoeringstraject. In september 2008 zijn er 20 specifieke pilotprojecten begonnen, waarin leerlingen minimaal 30 uur stage hebben gelopen. Ook konden scholen buiten deze projecten met behulp van een aanvullende bekostiging aan de slag met de maatschappelijke stage. In het schooljaar 2008-2009 hebben 630 scholen een beroep gedaan op deze regeling en hebben 190.000 leerlingen hierdoor stage gelopen. In schooljaar 2009-2010 doen 649 scholen (99%) een beroep op deze regeling.

Het rapport 'De praktijk leert' geeft de evaluatie van de invoering van en stand van zaken rondom de maatschappelijke stage in het najaar van 2009. De evaluatie beantwoordt de vraag: "Welke lessen kunnen uit de ervaringen van twee jaar invoering worden getrokken over de kenmerken van en de voorwaarden voor het succes van de maatschappelijke stages?"

Geleerde lessen

De Nederlandse maatschappelijke stage is een voorbeeld en uitwerking van een brede internationale trend waarin 'actief inzetten voor de samenleving' gekoppeld wordt aan 'leren en ontwikkeling' (community service). De maatschappelijke stage blijkt ook in Nederland in een behoefte van de samenleving te voorzien. De implementatie verloopt voorspoedig: het aantal scholen en aantal leerlingen dat aan de slag is met de maatschappelijke stage neemt toe.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Aantal scholen, inclusief groene VMBO-scholen	481	534	630
Aantal leerlingen	67.585	92.569	189.564
Aantal uren		2.871.754	5.800.000
Gemiddelde uren per leerling		39 ¹	30,6 ²

Ontwikkeling in de omvang van de maatschappelijke stage (SenterNovem 2007a; 2008; 2009)

De voorliggende evaluatie geeft een duidelijk positief beeld over de voortgang van de implementatie van de maatschappelijke stage. Het draagvlak voor de maatschappelijke stage is breed en stevig, zowel in de breedte van de samenleving als onder de leerlingen die hebben deelgenomen. De ervaringen van veel deelnemende leerlingen zijn positief. Het draagvlak in de scholen wordt nog wel door sommige scholen als een potentieel knelpunt

¹ Aantal uren verdeeld over 534 scholen.

² Aantal uren verdeeld over 630 scholen.

gezien bij de verdere invoering, hoewel er geen concrete problemen geconstateerd zijn die een verdere invoering in de weg staan.

Algemeen geldt dat de verwachte grote problemen, met name te weinig beschikbare en geschikte stageplaatsen, niet zijn ontstaan. Ook in het VMBO en zeker bij de praktijkscholen is de maatschappelijke stage breed ingevoerd. De maatschappelijke stage wordt op verschillende manieren vormgegeven met een voorkeur voor lintstages (62%) en actiedagen/projectweken (66,2%). Leerlingen doen op verschillende plaatsen, bij allerlei organisaties, een diversiteit aan werkzaamheden. In de lagere klassen en op het VMBO wordt de maatschappelijke stage vaak in groepen van twee of meer leerlingen gelopen. In hogere klassen en op het VWO wordt de maatschappelijke stage wat vaker individueel uitgevoerd. In het algemeen geldt dat jongeren, zeker bij een eerste kennismaking, beter met elkaar kunnen gaan. Dat ze in latere fases van de maatschappelijke stage vaker individueel gaan sluit hierop aan.

		SenterNovem 2008-2009	Eindrapportages Pilotscholen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g; locatie- niveau)
Aantal leerlingen	Totaal	189.564	51.557
	VWO	22,5%	21,5%
	HAVO	24,7%	20,6%
	VMBO	48,4%	45,4%
	Praktijkonderwijs	4,3%	2,2%
	Gemengde klassen		9,8%
	Speciaal onderwijs		0,1%
Gemiddelde uren per leerling		30,6	38,1
Vorm (percentage scholen dat deze vorm toepassen; meerdere vormen per school mogelijk)	Kennismakingsstage		38,4%
	Actiedag/projectweek		66,2%
	Blokstage		46,8%
	Lintstage		62,0%
	Estafettestage		24,3%
	Anders		7,0%

Basisgegevens maatschappelijke stage 2008-2009

Circa een derde van de leerlingen blijkt zelf hun weg naar en in de maatschappelijke stage te vinden. Daar waar dit niet lukt, is gekozen voor samenwerking met vrijwilligersorganisaties of de stagemakelaars. Hoewel de stagemakelaars, conform het convenant van OCW, VWS en VNG, nog volop in ontwikkeling zijn, blijken ook deze op veel plaatsen voldoende te functioneren. Ook bij de convenanten die voor de groene stages zijn overeengekomen lijkt het goed te verlopen. Er zijn nog wel duidelijke twijfels bij de maatschappelijke organisaties en in mindere mate de scholen over de realisatie van de totale maatschappelijke stage in 2011. De groei zal niet vanzelf gaan.

Les 1

Hoewel de maatschappelijke stage kan rekenen op een breed draagvlak onder de betrokken partijen kan er wel extra geïnvesteerd worden op het interne draagvlak bij de scholen en onder de ouders. Dit kan effectief door concrete voorbeelden van en duidelijkheid over de maatschappelijke stage aan zowel de docenten als de ouders te geven.

Les 2

Stagebieders geven aan dat zij minder tevreden zijn over de huidige verdeling van de financiële middelen die vanuit OCW volledig via de scholen loopt en via de gemeenten naar de stagemakelaars. Stageaanbieders plaatsen deze opmerking zowel in het licht van de gewenste en noodzakelijke begeleiding als van de nog noodzakelijke verdere groei. Specifieke ondersteuning bij de zogenaamde intentieverklaring organisaties is gewenst bijvoorbeeld in de vorm van ondersteuning bij lokale implementatie en draaiboeken voor de landelijke organisaties. Ook blijft aandacht nodig voor het uitwerken van de positie van maatschappelijk betrokken bedrijven.

Les 3

Een uitdaging voor het onderwijs blijkt op dit moment de verdeling van de maatschappelijke stage door de leerjaren heen te zijn. Scholen zijn hierin vrij, maar scholen blijken huiverig te zijn om het eerste en laatste jaar te benutten voor een maatschappelijke stage. Bij het eerste jaar speelt dat bij de stageplaatsen voor de jonge leerlingen rekening moet worden gehouden met beperkingen zoals beperktere toegestane activiteiten door wet- en regelgeving. Op deze problematiek van de verdeling over de jaren heen is door staatssecretaris van Bijsterveldt al ingespeeld met de differentiatie van het aantal uren per onderwijssoort. Een andere uitdaging, meer naar de toekomst, is het vormgeven van reflectie en de inbedding van de maatschappelijke stage in het curriculum.

Les 4

De spreiding over de verschillende sectoren van het vrijwilligerswerk wordt steeds minder eenzijdig. Het is waar dat in bijna alle schoollocaties (90% van de schoollocaties van de pilot) een aantal leerlingen maatschappelijke stages in de ouderenzorg loopt. Maar ook sportverenigingen scoren goed met 77% van de schoollocaties in de pilot. Behalve deze sectoren kennen steeds meer andere sectoren maatschappelijke stages. SenterNovem rapporteert in 2008-2009 een verschuiving met afname van Zorg en Welzijn en toename van Cultuur en Goede Doelen. Wel blijft de maatschappelijke stage in campagneorganisaties (organisaties die ergens voor of tegen zijn en proberen anderen ervan te overtuigen, zoals bijvoorbeeld organisaties die strijden voor de rechten van een mens of tegen

milieuvervuiling) achter, maar dat kan wellicht mede verklaard worden door de classificering van bijvoorbeeld Goede Doelen, waar vermoedelijk veel campagneorganisaties onder vallen.

Uit de tussenrapportages van de 13 intentieverklaringpartners blijkt dat eind 2009 grofweg 41.545 maatschappelijke stageplekken zijn gecreëerd.

Les 5

De maatschappelijke stage heeft zeker effecten op de leerlingen. Volgens de leerkrachten zijn er duidelijke positieve effecten op meerdere attitudes en competenties van leerlingen. Dit wordt ondersteund door het internationale onderzoek (onder andere Niemi et al., 2000) en de twee onderzoeken van Bekkers en collega's (2009) onder leerlingen in Nederland. Na de maatschappelijke stage scoren leerlingen iets lager op altruïsme, maar hoger op de mate waarin leerlingen het vanzelfsprekend vinden om vrijwilligerswerk te doen en de kans om vrijwilligerswerk te doen buiten de stage (Bekkers et al., 2009). Voor een grote groep van deze leerlingen (meer dan 60%) is de maatschappelijke stage een eerste echte kennismaking met de maatschappelijke organisatie. Tegelijkertijd laten deze onderzoeken ook zien dat er geen levensveranderende effecten verwacht mogen worden van de maatschappelijke stage. Het draagt bij aan een positieve ontwikkeling. Deze positieve ontwikkeling kan verder worden bevorderd door 1) de leerling veel zeggenschap over het proces van de maatschappelijke stage te geven en 2) te zorgen voor een goede voorbereiding, begeleiding en met name reflectie. Zeker vanuit voorbereiding en reflectie is ook de academische inbedding in de school belangrijk. De maatschappelijke stage wordt waarschijnlijk effectiever als deze aansluit bij het curriculum en wanneer deze wordt benaderd in een politiek frame. Een voorbeeld hiervan is een maatschappelijke stage die wordt gelopen bij een organisatie voor mensen met een fysieke beperking waarbij het maatschappelijke issue van sociale ongelijkheid en ongelijke kansen bij maatschappijleer of economie aan de orde komt.

De maatschappelijke stage heeft ook effecten voor scholen. Misschien wel het belangrijkste effect, hoewel dat nog niet expliciet zo beleefd lijkt te worden, is een verdere inbedding van de scholen in de (lokale) samenleving. De scholen die dit wel zien, nemen dit doorgaans bewust mee in hun visie op de maatschappelijke stage. Meer direct is natuurlijk het effect van de gevraagde nieuwe werkzaamheden in voorbereiding, begeleiding en reflectie. Het lijkt erop alsof scholen zich tot nu toe nu nog vooral zorgen hebben gemaakt over het organiseren van stages en het creëren van draagvlak bij de verdere uitrol. De evaluatie laat zien dat scholen de omslag naar meer aandacht voor de inbedding nu aan het maken zijn.

DEEL 1: INLEIDING EN ACHTERGROND

1.1 Inleiding

In een samenleving waarin behoefte is aan maatschappelijke betrokkenheid en waarin het onderwijs jongeren voorbereidt op hun toekomstige rol in de samenleving, wil het kabinet jongeren de samenleving laten ontdekken en hen laten ervaren wat zij kunnen betekenen voor de maatschappij. Om deze redenen wil het kabinet dat alle leerlingen in het voortgezet onderwijs tijdens hun opleiding een maatschappelijke stage volgen. Voor de leerlingen die vanaf schooljaar 2011-2012 instromen, wordt de maatschappelijke stage van een gespecificeerd aantal uren per onderwijssoort een standaard onderdeel van het curriculum.

Een maatschappelijke stage is een praktische leerervaring waardoor middelbare scholieren kennis maken met zowel de samenleving als met het onbetaald bijdragen daaraan. In het voortgezet onderwijs betekent dit dat scholieren tijdens hun opleiding gedurende een bepaald aantal uren:

1. activiteiten verrichten die bijdragen aan een behoefte in de samenleving, met minimale begeleiding op de stageplek en
2. reflecteren over de betekenis van deze activiteiten in een bredere maatschappelijke context met voorbereiding en begeleiding vanuit school.

Het doel van de maatschappelijke stage is dat alle jongeren tijdens hun middelbare schooltijd kennismaken met én een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving. In tegenstelling tot beroepsgerichte stages, die de oriëntatie op de betaalde arbeidsmarkt als doel hebben, heeft de maatschappelijke stage als doel de oriëntatie op (een vrijwillige bijdrage aan) de samenleving.

1.1.1 Doel van de rapportage

Op 9 november 2007 is het plan van aanpak maatschappelijke stage goedgekeurd door de Ministerraad en is een start gemaakt met het vierjarige invoeringstraject van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs. Om scholen en andere betrokken partijen voldoende tijd te geven voor de implementatie, heeft het kabinet gekozen voor een fasegewijze invoering. Hoe eerder scholen en hun omgeving beginnen met de maatschappelijke stage, hoe meer tijd ze hebben op weg naar 2011 om tot afspraken te komen over structurele samenwerking en om onvoorziene knelpunten op te lossen.

De schooljaren 2007/2008 en 2008/2009 vormden de eerste fase van het invoeringstraject. Deze fase was gericht op zoveel mogelijk experimenteren, stimuleren van de invoering van de maatschappelijke stage en van elkaar leren. Binnen 20 pilotprojecten zijn scholen, leerlingen, maatschappelijke organisaties, vrijwilligerscentrales en gemeenten in september 2008 actief aan de slag gegaan om de maatschappelijke stage tot een succes te maken.

Daarnaast konden ook scholen buiten deze projecten met behulp van een aanvullende bekostiging actief aan de slag met de maatschappelijke stage.

In het plan van aanpak is toegezegd om de stand van zaken van de invoering van de maatschappelijke stage na twee jaar te evalueren. Onderliggende rapportage is het resultaat van een onderzoek in de periode juni – november 2009.

Het doel van deze rapportage is om een beeld te schetsen van de stand van zaken na twee jaar invoering en de ervaringen van twee jaren implementatie te evalueren. In de breedste zin gaat deze rapportage om het beantwoorden van de vraag: “Welke lessen kunnen uit de ervaringen van twee jaar invoering worden getrokken over de kenmerken van en de voorwaarden voor het succes van de maatschappelijke stages?”

Bij de beantwoording van deze hoofdvraag wordt tevens stilgestaan bij vragen die aan de start van het invoeringstraject zijn gesteld door de Tweede Kamer en door het veld.

1.1.2 Totstandkoming van het rapport

Bij de opzet van deze evaluatie is ervoor gekozen om geen aanvullend empirisch onderzoek uit te zetten, maar gebruik te maken van het overvloedige materiaal dat met name in schooljaar 2008-2009 is opgeleverd. Op die manier kregen betrokkenen (zoals de deelnemers aan de pilotprojecten) vooral de tijd om ervaring op te doen in plaats van veel tijd te spenderen aan administratieve handelingen zoals het invullen van uitvoerige vragenlijsten voor onderzoek.

In de afgelopen twee jaar is veel onderzoek gedaan door verschillende partijen naar aspecten van de (implementatie van de) maatschappelijke stage. Deze onderzoeken vormen de basis van dit rapport. Vanzelfsprekend heeft de keuze voor secundaire analyse van bestaande informatiebronnen een aantal gevolgen. Als eerste lopen de onderliggende bronnen zeer uiteen qua vraagstelling en kwaliteit. Deze onderzoeken zijn echter niet altijd direct goed vergelijkbaar, omdat ze 1) zijn gericht op verschillende niveaus en 2) zijn uitgevoerd vanuit uiteenlopende perspectieven. Enerzijds is hierdoor een aanzienlijke hoeveelheid informatie beschikbaar over de maatschappelijke stage en de ervaringen met de implementatie die tot nu zijn opgedaan. Anderzijds zijn deze bronnen niet altijd optimaal vergelijkbaar. Met het (her)gebruik van deze bronnen is wel een breed beeld te schetsen van de huidige staat van de implementatie. Binnen deze beperkingen van enerzijds het niet zelf kunnen onderzoeken van aanvullende vragen en anderzijds onvoldoende vergelijkbare bronnen voor een grondige meta-analyse, is deze evaluatie gemaakt. Bijlage 1 biedt een overzicht van geraadpleegde bronnen.

Het onderzoek is verricht door Prof. Dr. Lucas Meijs van de Rotterdam School of Management, Erasmus Universiteit en Dr. Linda Bridges Karr. Voor het onderzoek is een klankbordgroep opgericht met vertegenwoordigers van de ministeries LNV, VWS en uiteraard OCW, VNG, NOV, VO-Raad en een ervaringsdeskundige uit de pilotprojecten

maatschappelijke stage 2008-2009. Deze klankbordgroep is drie keer bij elkaar gekomen. Daarnaast heeft tussentijds schriftelijke afstemming plaatsgevonden.

1.1.3 Definitie en verheldering van belangrijke begrippen

Zowel uit de geraadpleegde bronnen als tijdens gesprekken over de maatschappelijke stage blijkt een aantal begrippen niet eenduidig gebruikt of geïnterpreteerd te worden.

- School en schoollocatie: Voor leerlingen, ouders en mensen in de omgeving van een school, betekent school doorgaans hetzelfde als schoollocatie. Het begrip school voor het Ministerie van OCW is echter breder en komt neer op een door het Rijk bekostigde school voor voortgezet onderwijs. Het gaat hierbij om een juridisch administratieve entiteit, geïdentificeerd door een zogeheten BRIN-nummer.
- Onderwijstijd en lestijd: Scholen zijn verplicht een minimum aantal uur onderwijstijd aan te bieden. Onder lestijd worden de uren verstaan die leerlingen doorgaans op school, in de klas doorbrengen. De verwarring rondom de maatschappelijke stage ontstaat doordat scholen vrij zijn in het vormgeven van de maatschappelijke stage en zelf kunnen bepalen of maatschappelijke stages overdag tijdens de reguliere lestijden plaatsvinden, of bijvoorbeeld 's middags, in de vroege avond of in het weekend.
- Het verplichte aantal uren maatschappelijke stage (72 vwo, 60 havo en 48 vmbo/pro) is onderwijstijd. Ook indien de maatschappelijke stage buiten de reguliere lestijd wordt uitgevoerd.
- Het verplicht aantal uren maatschappelijke stage kan verspreid worden over meerdere leerjaren. Ook is het mogelijk dat een leerling het totaal aantal uren loopt op verschillende stageplekken.
- Praktijkonderwijs en speciaal onderwijs: Door mensen buiten het onderwijs blijkt het onderscheid tussen praktijkonderwijs en speciaal onderwijs regelmatig niet gemaakt te worden. Het praktijkonderwijs valt onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs, speciaal onderwijs valt onder de Wet op het Primair Onderwijs en de Wet op de Expertise Centra. Het speciaal voortgezet onderwijs kent een eigen ontstaansgeschiedenis vanuit de speciaal onderwijsscholen in het Primair Onderwijs. Het speciaal onderwijs wordt ingedeeld in een viertal clusters: Cluster 1 voor leerlingen met een visuele beperking, cluster 2 voor dove en slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden, cluster 3 voor leerlingen met een verstandelijke en of lichamelijke beperking en cluster 4 voor zeer moeilijk opvoedbare leerlingen, langdurig psychisch zieken en leerlingen in scholen die verbonden zijn aan pedologische instituten.
- Stagecoördinator en vrijwilligerscoördinator: Een stagecoördinator is een medewerker van een school, een bemiddelingsinstantie (makelaar, vrijwilligerscentrale enz.) of van een organisatie die stages aanbiedt. Grotere instellingen waar verschillende soorten stages worden gelopen, hebben doorgaans een stagecoördinator en een

vrijwilligerscoördinator in dienst. De stagecoördinator is in dergelijke situaties verantwoordelijk voor beroepsstages. De vrijwilligerscoördinator is doorgaans verantwoordelijk voor het inhoud geven aan het vrijwilligerswerk binnen de organisatie en daarmee meer geschikt als aanspreekpunt voor de maatschappelijke stageleerlingen. In dit rapport wordt de term stagecoördinator gehanteerd voor medewerkers van scholen die belast zijn met de coördinatie van de maatschappelijke stage.

De positie van voorbereiding en reflectie binnen de maatschappelijke stage voor de leerlingen. In principe gaat de maatschappelijke stage om het doen, algemene voorbereiding van en reflectie op het idee maatschappelijke stage vallen daarmee buiten de uren die meegerekend kunnen worden voor de maatschappelijke stage. Het verplicht aantal uren is het aantal uren dat daadwerkelijk stage wordt gelopen.

1.1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 1.2 wordt er op basis van bestaande (internationale) literatuur een kort theoretisch kader geschetst waarbinnen de aspecten en de resultaten van de maatschappelijke stage in kaart gebracht kunnen worden. Het tweede deel van deze rapportage biedt inzicht in de stand van zaken van de implementatie van de maatschappelijke stage aan de hand van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens die in de afgelopen twee jaar zijn verzameld. De rapportage sluit af met praktische aanbevelingen met betrekking tot de laatste twee jaar in aanloop naar de definitieve invoering van de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs in Nederland (deel 3).

1.2 Internationale vergelijking en wetenschappelijke basis maatschappelijke stage en vrijwilligerswerk door jongeren

In veel westerse landen is er zorg over de maatschappelijke betrokkenheid en het vrijwilligerswerk onder jongeren. Mede daarom bestaan er onder andere in Frankrijk, Duitsland, Groot-Brittannië, Verenigde Staten en Canada (Arenas et al., 2006; Boutellier et al., 2004) aan de maatschappelijke stage vergelijkbare programma's. Onderzoek naar dit verschijnsel is echter nog vooral afkomstig uit de Verenigde Staten. In dit hoofdstuk wordt deze literatuur voor de Nederlandse praktijk op hoofdlijnen samengevat. Er komen drie grote onderwerpen aan de orde: begripsbepaling, effecten en inrichting. Daarnaast wordt een korte beschrijving gegeven van huidige ontwikkelingen in het Nederlandse vrijwilligerswerk als context.

BEGRIPSBEPALING

Civic service

De maatschappelijke stage valt onder het bredere begrip 'civic service', waarin jongeren zich gestructureerd in een (overheids)programma in dienst van de samenleving stellen. In 2003 vinden McBride en collega's (2003) 210 initiatieven voor 'civic service' in 57 landen. Een voorbeeld is de 'Alliance of European Voluntary Service Organisations', die een programma heeft dat jongeren stimuleert om 9 maanden in het buitenland vrijwilligerswerk te doen. Ook in Nederland is naar brede 'civic service' gekeken in discussies rondom maatschappelijke dienstplicht en bijvoorbeeld de oriëntatie voor een invoering van een sociaal jaar voor jongeren (Boutellier et al., 2004).

'Service learning' en 'community service'

Onder 'civic service' vallen twee concepten waarin een expliciete koppeling tussen de maatschappelijke dienstverlening en het onderwijs wordt gelegd: 'service learning' en 'community service'. Bij 'service learning' staat de leerervaring binnen een concreet vak (bijvoorbeeld economie) centraal, waarbij individuele en groepsreflecties dienen als koppeling tussen theorie en praktijk (zie Van der Voort, 2003).

Bij 'community service' staat de ervaring centraal; "diensten die studenten verlenen aan een school of aan de maatschappij waar geen leeragenda voorbeschreven is die gerelateerd is aan het curriculum" (Sherraden, 2001, p.2). Community service komt daarmee dicht bij het concept van maatschappelijke stage. Community service legt de nadruk op de ervaring, waar bij service learning de nadruk op het leren wordt gelegd. Community service kan dus omschreven worden als een verplichte of vrijwillige bijdrage aan de gemeenschap, georganiseerd door de school, die een niet expliciet met het curriculum verbonden leerervaring als doel heeft en plaatsvindt binnen of buiten de school (National Centre for Educational Statistics, 1999).

De maatschappelijke stage is een voorbeeld van 'exposure experiences' (Kolenko et al., 1996) en van 'experiential learning' (Kolb, 1984). Hierin zijn concrete ervaringen de basis voor leerervaringen (Ferguson, 1992). De ervaring is minder abstract, legt de maatschappelijke issues bloot in relatie tot de (academische) theoretische concepten en motiveert het leren door concrete voorbeelden uit de praktijk te nemen (Conrad en Hedin, 1991; Markus et al., 1993). Service learning wordt breed als een effectieve pedagogische methode gezien (Dubinsky, 2002; Keller et al., 2003; Koliba, 2004).

Stage

Als laatste het begrip stage. Met maatschappelijke stage wordt een vorm van leren bedoeld waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs vanuit de school door middel van vrijwilligersactiviteiten kennis maken met, en een onbetaalde bijdrage leveren aan allerlei aspecten en onderdelen van de samenleving. Leerlingen verrichten activiteiten die bijdragen aan een behoefte in de samenleving en reflecteren over de betekenis van deze activiteiten in een bredere maatschappelijke context onder begeleiding op school. In tegenstelling tot de beroepsstage, die oriëntatie op de betaalde arbeidsmarkt als doel heeft, richt de maatschappelijke stage zich op oriëntatie op de samenleving. De belangrijkste eigenschappen van een maatschappelijke stage zijn dan ook dat de leerling zelf iets doet, dat de activiteiten bijdragen aan een maatschappelijk doel, en onbetaald zijn.

EFFECTEN

De effecten van community service en service learning zijn relatief vaak onderzocht, hoewel echt longitudinaal onderzoek ontbreekt. De effecten die kunnen optreden worden onderscheiden in 4 clusters, namelijk de leerlingen, de school, de maatschappij (Ward en Wolf-Wendel, 2000) en de non-profitorganisatie (Vernon en Foster, 2002).

Leerlingen

Maatschappelijke stages (community service en service learning) kunnen effect hebben op zowel de kennis als vaardigheden die de leerlingen opdoen tijdens de service ervaring en de attitudes (Niemi et al., 2000). In het algemeen wordt verwacht dat service leidt tot een hogere burgerschapszin en toekomstige maatschappelijke participatie door een grotere betrokkenheid met de maatschappij, bewustwording van sociale (Metz et al., 2003) en politieke issues en de stimulering van de sociale verantwoordelijkheid onder jongeren (Eyler en Giles, 1999; Scales et al., 2000; Youniss et al., 1997). Het weinige echt longitudinale onderzoek is gedaan door Astin en collega's (1999) en betreft studenten in het hoger onderwijs. Dit longitudinaal onderzoek toont aan dat studenten die tijdens het hoger onderwijs maatschappelijke inzet verrichten zich na 5 jaar ook meer inzetten voor de maatschappij (Astin et al., 1999). Astin en Sax (1998) geven als verder ontwikkelde vaardigheden: sociale vaardigheden, leiderschapsvaardigheden, kritisch denken en conflicten oplossen. Algemener komen verbetering van de academische ontwikkeling, zoals het vergaren van kennis en simpelweg betere resultaten naar voren (Astin en Sax, 1998; Scales et al., 2000; Wentzel, 1991). Bij attitudes vinden Astin en Sax (1998) meer betrokkenheid bij de samenleving, het helpen van mensen die in een moeilijke situatie zitten en sociale waarden. De effecten zijn niet altijd heel sterk.

De effecten lijken af te hangen van (persoons)kenmerken zoals geslacht. Jongens zouden zich meer ontwikkelen met betrekking tot hun zelfbeeld en verlaging van probleemgedrag

(Switzer et al., 1995), terwijl Melchior (1997) stelt dat er op sommige punten meer (zeer) kortetermijneffecten ontstaan bij meisjes (hogere cijfers, grotere wil om verder te studeren en hogere score op communicatievaardigheden). Volgens Scales en collega's (2000) ervaren meisjes dat zij zich meer persoonlijk ontwikkelen op school na de service learning ervaring dan jongens. Ook blijken zij in deze studie zich meer bewust van het belang om anderen te helpen. Maar zowel meisjes als jongens tonen na hun community service ervaring vaker maatschappelijke betrokkenheid, besteden meer uren aan vrijwilligerswerk dan voorheen en zijn meer betrokken bij hun school (Melchior, 1997). Melchior (1997) vindt verder nauwelijks significante verschillen tussen de leerlingen van middle (11-13) en high school (14-17).

Scholen

Scholen blijken tevreden te zijn met de alternatieve leerroutes die service learning biedt (Raskoff en Sundeen, 1999; Ward, 2000). Ook verbetert de relatie tussen de school en de maatschappelijke organisaties onder invloed van de community service (Driscoll et al., 1996; Gray et al., 1998; Ward, 1996).

De brede samenleving, Maatschappelijke organisaties en hun doelgroepen

Verschillende onderzoeken laten zien dat maatschappij positief staat tegenover community service of service learning. De hulp die de scholieren bieden wordt als nuttig ervaren en de maatschappelijke organisaties versterken hun band met het middelbaar en hoger onderwijs (Cohen & Kinsey, 1994; Driscoll et al., 1996; Ferrari & Worrall, 2000; Foreman, 1996; Gray et al., 2000; Nigro & Wortham, 1998; Vernon en Foster, 2002).

Vernon en Foster (2002) laten zien dat de studenten additionele diensten kunnen verlenen. Raskoff en Sundeen (1999) vinden dat de leerlingen potentiële nieuwe werknemers, vrijwilligers of donateurs zijn voor de non-profitorganisatie. Maar zij stellen wel dat er rekening moet worden gehouden met de beperkingen van scholieren. Zo moeten organisaties aandacht hebben voor bijvoorbeeld het vervoer, de hoeveelheid werk die men kan laten doen en de interesses van de jongeren (Raskoff en Sundeen, 1999). Deze beperkingen kunnen leiden tot extra kosten (Handy en Brudney, 2007). Handy en Brudney stellen dat de echte directe serviceopbrengst voor de maatschappelijke organisatie waarschijnlijk lager is dan bij 'reguliere' vrijwilligers, omdat de jongeren meer gericht zijn op het leeraspect dan daadwerkelijk helpen, weinig tot geen ervaring hebben en misschien een andere motivatie hebben.

INRICHTING

Internationaal kennen de aan maatschappelijke stage vergelijkbare programma's een grote diversiteit van inrichting, zowel gemeten naar omvang in uren, soorten opdrachten als de

betrokkenheid van de verschillende partijen. In deze paragraaf wordt vooral de vraag gesteld in hoeverre de inrichting eventueel de effectiviteit beïnvloedt.

Omvang

De literatuur is onhelder over het optimale aantal uren. Voor Melchior (1997) is 50 uur het minimum, voor Blyth en collega's (1997) 40 uur, voor Allen en collega's (1997) 30 uur. In het algemeen is in de VS het aantal uren op middle school lager dan op high school. Blyth en collega's (1997) waarschuwen ervoor dat juist als je leerlingen verplicht om deel te nemen, veel uren zelfs een negatief effect zouden kunnen hebben. Zij geven echter niet aan hoeveel uren dit zouden zijn.

Inbedding en begeleiding

Community service en service learning wordt effectiever door voorbereiding van de leerling (Keller et al., 2003), frequenter contact met de maatschappelijke organisatie, wekelijkse schriftelijk vastgelegde reflectie en discussiëren over de ervaringen met docenten en begeleiders (Mabry, 1998). Reflectie (kijken wat je er zelf aan hebt gehad) en evaluatie (bepalen wat de waarde is van het resultaat dat je hebt behaald) zijn essentieel voor de effecten bij leerlingen (Ash et al., 2005; Blyth et al., 1997; Clayton en Ash, 2004; Eyler, 2001; Gelmon, 2000; Gibboney, 1996; Hedin, 1988; Koliba, 2004; Raskoff and Sundeen, 1998; Shumer, 1994).

Eigen rol leerlingen

De effectiviteit in de breedte (zelfvertrouwen, politieke betrokkenheid en hun attitude naar andere groepen binnen de samenleving) wordt hoger wanneer de leerlingen een duidelijke stem hebben in de service learning ervaring door het nemen van verantwoordelijkheid, de planning van het project, het zelf nemen van de belangrijke beslissingen en het doen van uitdagende activiteiten (Morgan and Streb, 2001).

De activiteiten

Er blijkt weinig onderzoek te zijn naar de verschillen tussen soorten activiteiten. Algemeen geldt voor vrijwilligerswerk dat jongeren tussen de 12 en 19 jaar dit graag in gemengde groepen doen en dat de activiteiten kunnen bijdragen aan de zoektocht naar toekomstige carrièremogelijkheden, het ontdekken van henzelf en aan een sterkere positie op de arbeidsmarkt of bij de aanmelding voor universiteiten met een voorselectie (Safrit et al., 2001, p. 19). Smith en Haverkamp (1991) concluderen dat mentoring en bemiddelingsopdrachten voor gelijkwaardige groepen uitermate geschikt zijn voor deze

leeftijdscategorie. Een interessante notie komt van Keeter et al (2002, p. 34). Zij stellen dat jongeren die deelnemen aan politiek gerelateerde opdrachten twee keer zoveel kans hebben om na de middelbare school vrijwilligerswerk te blijven doen. In de Amerikaanse context, die daarin waarschijnlijk echt afwijkt, hebben sport of religie gerelateerde activiteiten geen invloed op de toekomstige vrijwillige participatie. Keller et al. (2003) stellen dat service learning studenten bewust kan maken dat ze vaak in een bevoorrechte positie zitten en dat er (politieke) verandering nodig is om een maatschappij te creëren die oprecht zorg draagt voor alle burgers. Dubinsky (2002) spreekt over nadruk leggen op "civic idealism".

Verplichting

Metz en Youniss (2003) vinden weinig verschil in het wel of niet verplicht stellen van sociale participatie in tegenstelling tot Raskoff en Sundeen (2001). Zij vinden dat voor specifieke groepen (in hun onderzoek Asian-pacific) verplichting leidt tot een hogere waardering voor de dienstverlening terwijl leerlingen die niet verplicht werden de sociale aspecten van de ervaring belangrijker vonden. Tegenstanders beargumenteren echter dat de intrinsieke motivatie van de jongeren wordt ondermijnd, waardoor de kwaliteit van de service die zij verlenen wellicht niet optimaal is en de toekomstige participatie van de jongeren hoogst onzeker wordt (Sobus, 1995; Stukas et al. 1999). Dit weerspiegelt de twee verschillende verklaringen waarom mensen vrijwilligerswerk doen. Enerzijds omdat ze er een (expliciete) intrinsieke of extrinsieke motivatie voor hebben, maar anderzijds toch ook omdat ze ervoor gevraagd zijn of er gewoon eens aan begonnen zijn.

Vrijwilligers (on)bekende omgevingen

Volgens de socialisatietheorie, beschreven in Musick en Wilson (2008), moet de vrijwilligersrol die iemand moet gaan vervullen, aangeleerd worden. Zij claimen dat kerken, ouders/familie, scholen en ontwikkelingsorganisaties (zoals de Scouting) kinderen moeten laten wennen (socialiseren) aan de rol die zij op het maatschappelijk vlak spelen. Er is weinig bekend over de specifieke socialiserende effecten van community service bij leerlingen uit omgevingen waar niemand vrijwilligerswerk doet.

Involved learning ('betrokken leren')

De maatschappelijke stage is een van de voorbeelden van 'betrokken leren' (involved learning; Meijs en Elmar, 2009) waarbij vrijwilligerswerk bewust wordt ingezet om mensen zich te laten ontwikkelen of om hun iets te leren. Andere modules van 'betrokken leren' zijn service learning, sociale activering, EVC-vrijwilligerswerk en werknemersvrijwilligerswerk. Hoewel er natuurlijk verschillen zijn, zijn er ook duidelijke overeenkomsten. De effecten van werknemersvrijwilligerswerk (in Nederland) blijken af te hangen van de eigenschappen van

de vrijwilliger, de (vrijwillige) opdracht en de functie/organisatie (Roza, 2009). Uit meerdere onderzoeken blijkt (onder andere Pelozo en Hassay, 2006; Roza, 2009) dat de voorbereiding en begeleiding van de vrijwilliger en opdracht essentieel zijn voor de effecten. In Nederland (Roza, 2009) blijken mannen hoger te scoren op effecten als (persoonlijke en sociale) vaardigheden en het verbreden van de horizon. Ook zijn er verschillen als gevolg door wel of geen direct contact met de sociale doelgroep. Werknemers die direct contact met de doelgroep hebben, scoren hoger op verbreding van de horizon, vergroten vaardigheden en verbeterde relaties op het werk. Projecten met een cognitief aspect scoren hoger op vaardigheden dan projecten zonder een cognitief aspect (Roza, 2009).

1.3 Vrijwilligerswerk in Nederland

Het gaat in het algemeen niet slecht met het Nederlandse vrijwilligerswerk zoals de toekomstverkenning vrijwillige inzet 2015 van het SCP laat zien. Wel zijn er specifieke ontwikkelingen die vragen om extra aandacht. Een van de trends heeft te maken met het geleiden van nieuwe groepen naar vrijwilligerswerk om daarmee het vrijwilligerspotentieel van de Nederlandse samenleving op het huidige hoge niveau te houden. Het vrijwilligerspotentieel kan op drie verschillende kwantitatieve lijnen beschreven worden: aantal deelnemende mensen, gewerkte uren en geleverde diensten (zie o.a. Meijs en Van der Voort, 2009). De omvang van de aangeleverde diensten is onmogelijk te schatten. De getallen ten aanzien van aantal vrijwilligers en gewerkte uren lopen uiteen.

Tabel 1.1 geeft de conservatieve schatting van het SCP (Toekomstverkenning vrijwillige inzet 2015, 2007) waarbij in 2005 bijna 3 miljoen vrijwilligers 693 miljoen uren per jaar produceren. Volgens het CBS werken in 2007 bijna 5,6 miljoen vrijwilligers gemiddeld 3,7 uur per week waarmee de jaarlijkse productie uit zou komen op ruim een miljard uren per jaar. (<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/vrije-tijd-ultuur/publicaties/artikelen/archief/2008/2008-90136-wk.htm>). In 2008 komt het CBS tot percentages van 43% van de mannelijke en 41% van vrouwelijke bevolking die aan vrijwilligerswerk doen (CBS statline vrijwilligerswerk, wijziging 15/12/2009).

Tabel 1.1 Aantal vrijwilligers en uren inzet per leeftijdscategorie in 2005 en 2015

Constante Deelname	Bevolking (x 1000)		Aantal vrijwilligers (x 1000)		aantal uren vrijwilligerswerk (x 1000.000)			
			2005	2015	2005	2015		
	% vrijwil- ligers	uren p/w per vrijwil- liger	2005	2015	2005	2015	2005	2015
15-34	17	3,7	4.133	4.038	715	699	138	134
35-54	25	3,6	4.937	4.658	1.234	1.164	231	218
55-74	33	6,0	3.194	3.891	1.038	1.265	324	395
15-74	25	4,5	12.264	12.587	2.987	3.128	693	747

Bron: De Hart (2009)

Het vrijwilligerspotentieel van een samenleving is een functie van de 1) bereidheid, 2) geschiktheid en 3) beschikbaarheid van haar leden (Meijs et al., 2006). Vrijwilligerswerk komt daadwerkelijk tot stand als een individueel aanbod van bereidheid, geschiktheid en beschikbaarheid aansluit bij de vraag van een organisatie op dezelfde drie aspecten; een winnend vrijwilligersscenario. In meer algemene woorden, als consequentie van de individualisering en modernisering zijn burgers, ook in Nederland, hun vrijwillige betrokkenheid autonoom en zelfstandig gaan organiseren en vormgeven (Hustinx & Lammertyn, 2003). Vrijwilligers eisen vrijwilligerswerk-op-maat. Daarbij gaat het om een moderne vrijwilliger die zou zappen van organisatie naar organisatie, van kleine klus naar kleine klus en die er zelf ook van wil genieten, leren en profiteren. Organisaties die met vrijwilligers werken, spelen hier al langer op in door het werk te flexibiliseren door functies (bijv. secretaris) te verdelen over meerdere banen (bijv. notulist, ledenadministratie) en deze weer op te delen in activiteiten (2 vergaderingen notuleren). In feite kent het vrijwilligerswerk al veel estafettefuncties zoals het barkepen in de kantine, het rijden van kinderen naar de uitwedstrijd of het koffieschenken in het verzorgingshuis.

De manier waarop scholen invulling geven aan de maatschappelijke stage sluit aan bij deze algemene tendens in vrijwilligerswerk. Inzet van circa 195.000 leerlingen levert 11 miljoen uren vrijwilligerswerk per jaar op en kan een mogelijkheid zijn om een nieuw groep mensen enthousiast te maken voor vrijwilligers en zo op termijn het aantal vrijwilligers te doen toenemen.

DEEL 2: TWEE JAAR IMPLEMENTATIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE

Dit deel van het rapport geeft een overzicht van de huidige stand van zaken van de maatschappelijke stage. Dit overzicht begint met een algemene beschrijving van de implementatie van de maatschappelijke stage in Nederland en de diversiteit in het veld. Hoofdstuk 2.2 gaat over de mate van bekendheid, draagvlak en betrokkenheid van verschillende partijen bij de maatschappelijke stage. Het centrale thema in hoofdstuk 2.3 is de samenwerking tussen verschillende betrokken partijen bij de realisatie van de maatschappelijke stage. Hoofdstuk 2.4 draait om de beschikbaarheid van geschikte maatschappelijke stageplaatsen. Begeleiding op maat en de plaats van voorbereiding en reflectie vormen de focus van achtereenvolgens hoofdstuk 2.5 en 2.6. In hoofdstuk 2.7 bespreken we de mate waarin en de manier waarop de maatschappelijke stage in het curriculum van de scholen ingebed wordt. Het onderwerp van hoofdstuk 2.8 is de ruimte waarin leerlingen eigen initiatief in de maatschappelijke stage mogen nemen. De financiële aspecten van de maatschappelijke stage worden in hoofdstuk 2.9 besproken. We sluiten af met een overzicht van de effecten van de maatschappelijke stage die tot nu toe zijn te constateren (hoofdstuk 2.10).

2.1 Omvang en algemene beschrijving van de maatschappelijke stage

Om de verschillende aspecten van de maatschappelijke stage te evalueren is het belangrijk om eerst zicht te krijgen op hoe de maatschappelijke stage er in de huidige praktijk uit ziet. Deze paragraaf schetst daarom in brede termen een beeld van onder andere de algemene omvang van de maatschappelijke stage (deelnemende scholen, leerlingen en uren) en de verspreiding van de maatschappelijke stage over leerjaren en onderwijssoorten.

In het schooljaar 2008-2009 hebben 630 scholen in het voortgezet onderwijs aanvullende financiering aangevraagd voor de uitvoering van de maatschappelijke stage. In totaal liepen 189.564 leerlingen maatschappelijke stage voor een totaal van 5.800.000 uren. Uit de evaluatie van de Groene Pilots over 2008 blijkt dat circa 6000 leerlingen een groene stage hebben gelopen. Het aantal deelnemende scholen is tussen 2006 en 2009 flink gestegen. Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) geeft 1 op de 4 scholen aan dat er in het schooljaar 2008-2009 ook meer vestigingen (schoollocaties) betrokken zijn bij de maatschappelijke stage ten opzichte van het schooljaar daarvoor. Voor ongeveer 40% van de scholen bleef het aantal betrokken schoollocaties ongeveer gelijk, en door slechts een zeer klein deel van de scholen (0,2%) zijn er minder locaties betrokken.

Het aantal leerlingen dat heeft geparticipeerd, is in die periode zelfs bijna verdriedubbeld. Een ruime meerderheid van de scholen die meerdere jaren ervaring heeft met de

maatschappelijke stage (N=621 scholen) meldt, dat er in het schooljaar 2008-2009 meer leerlingen zijn die een maatschappelijke stage volgen dan in het schooljaar 2007-2008. Ruim 1 op de 4 scholen zegt dat er ongeveer evenveel maatschappelijke stageleerlingen zijn en slechts 4% zegt dat er minder deelnemende leerlingen zijn. Meer dan de helft van deze scholen zegt ook dat de leerlingen in het schooljaar 2008-2009 meer uren aan de maatschappelijke stage besteedden dan in het schooljaar daarvoor; 43% zegt dat de uren ongeveer hetzelfde waren en slechts 2% zegt dat er minder uren aan besteed zijn.

De gemiddelde duur van de maatschappelijke stage was in het schooljaar 2008-2009 dertig uur en daarmee iets korter dan in het schooljaar ervoor (SenterNovem, 2009). Dat wil echter niet zeggen dat de maatschappelijke stages korter worden. Dit gemiddelde wordt berekend op basis van het totale aantal uren verdeeld over het totale aantal leerlingen, ongeacht de opbouw en inrichting van de maatschappelijke stage op verschillende scholen. Zoals in tabel 2.1a te zien is, zijn er in het schooljaar 2008-2009 veel nieuwe scholen met de maatschappelijke stage begonnen, waardoor deze nog in de opstartfase zitten. Volgens het rapport van SenterNovem (2009) geldt dat in de scholen waar ten opzichte van vorig schooljaar gemiddeld een kortere maatschappelijke stage wordt gelopen, meer leerlingen meedoen dan vorig jaar. Per saldo levert dat meer maatschappelijke stage-uren op.

Tabel 2.1a. Ontwikkeling in de omvang van de maatschappelijke stage (SenterNovem 2007a; 2008; 2009)

	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Aantal scholen, inclusief groene VMBO-scholen	481	534	630
Aantal leerlingen	67.585	92.569	189.564
Aantal uren		2.871.754	5.800.000
Gemiddelde uren per leerling		39 ³	30,6 ⁴

Volgens informatie van SenterNovem (2009) varieert het aantal leerlingen dat een maatschappelijke stage loopt sterk per school. Sommige scholen geven aan dat minder dan 40 leerlingen meegedaan hebben, terwijl andere scholen enkele duizenden leerlingen melden. Het aantal leerlingen dat onderwijs volgt aan de verschillende instellingen in het voortgezet onderwijs varieert eveneens aanzienlijk, niet elke school is even groot. In het schooljaar 2008-2009 liepen er in de meeste scholen tussen de 40 en de 700 leerlingen een maatschappelijke stage (SenterNovem, 2009). Het gemiddelde aantal per school is 300.

Ook in de duur van de maatschappelijke stage is er veel variatie. Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) werden er in het schooljaar 2008-2009 bijna 6 miljoen leerling-uren aan de maatschappelijke stage besteed. Het aantal uren dat een

³ Totaal aantal uren verdeeld over 534 scholen.

⁴ Totaal aantal uren verdeeld over 630 scholen. Volgens de eindrapportages wordt er echter gemiddeld 22,8 uren per leerling aan het werkelijke lopen van een maatschappelijke stage besteed. De overige uren worden aan de voorbereiding en de evaluatie besteed.

leerling besteedt varieert van enkele tot honderden uren. De langste maatschappelijke stages worden door scholen geboden waarin weinig leerlingen meedoen. Bij scholen waarin veel leerlingen meedoen, besteedt een leerling veel minder uren.

In aanvulling op het daadwerkelijk aantal gelopen uren maatschappelijke stage (de uitvoering) wordt er binnen de school aandacht besteed aan de voorbereiding van de stage en de terugkoppeling en evaluatie na de stage (de reflectie).

In tabel 2.1 is te zien hoeveel uren door leerlingen besteed worden aan de voorbereiding, de uitvoering en de reflectie. Van de 30 uur die gemiddeld wordt besteed aan voorbereiding, uitvoering en reflectie wordt bijna 75% van de tijd besteed aan de maatschappelijke stage zelf. Ongeveer 13% is besteed aan de voorbereiding en ongeveer 11% aan terugkoppeling en evaluatie.

Tabel 2.1. Tijdsbesteding door leerlingen (SenterNovem 2009)

Activiteit, tijdsbesteding	Aantal uren	%
Vorbereiding op de stage	3,9	12,7
Stage zelf	22,8	74,5
Terugkoppeling en evaluatie	3,4	11,1
Overig	0,5	1,8
Totaal	30,6	100

Volgens de eindrapportages over het schooljaar 2008-2009 van 283 schoollocaties die aan de pilotprojecten deelnamen, hebben bij deze pilotscholen tot 1 september 2009 in totaal 51.557⁵ leerlingen een maatschappelijke stage gedaan. Het gemiddelde aantal leerlingen per school is 182. Voor leerlingen in het VMBO varieerde de gemiddelde duur van een maatschappelijke stage van 29,6 uren voor de theoretische leerweg (N=9781 leerlingen) tot 33,8 uren voor de basisberoepsgerichte leerweg (N=5877 leerlingen). Leerlingen in het HAVO liepen gemiddeld 30,5 uren (N=10.612 leerlingen), en leerlingen in het VWO liepen gemiddeld 31,3 uren (N=11.100 leerlingen).

De verspreiding van de maatschappelijke stage over verschillende onderwijssoorten is in de data van SenterNovem en de data van de pilotscholen ongeveer gelijk. In de eindrapportages van SenterNovem (2009) zegt 35% van de scholen dat er in het schooljaar 2008-2009 meer onderwijssoorten betrokken zijn bij de maatschappelijke stage dan in het schooljaar daarvoor. Ongeveer de helft van de scholen zegt dat er ongeveer evenveel onderwijssoorten betrokken zijn en geen van de scholen ziet een daling in het aantal betrokken onderwijssoorten. Het grootste deel van de leerlingen die een maatschappelijke stage liepen, volgden het VMBO (respectievelijk 48,4% en 45,4%), met tussen een vijfde en een kwart van de leerlingen in het HAVO en het VWO. Deze verspreiding komt voor een groot deel overeen met de algemene verspreiding van leerlingen over verschillende

⁵ Dit aantal is de optelsom van het aangegeven aantal leerlingen per onderwijstype. Dit aantal wijkt af van het opgegeven totaal aantal leerlingen. Wij hebben gekozen de optelsom te gebruiken om zo verdere uitspraken over de verdeling over leerjaren te kunnen maken.

onderwijssoorten. Per onderwijssoort doen dus ongeveer procentueel evenveel leerlingen mee aan de maatschappelijke stage.

Geen van de twee grote databronnen geeft informatie over de exacte leeftijd waarop een leerling een maatschappelijke stage gelopen heeft. Wel laten beiden de verspreiding over leerjaren zien. Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) zegt ruim de helft van de scholen dat er in het schooljaar 2008-2009 meer leerjaren betrokken waren bij de maatschappelijke stage ten opzichte van het schooljaar daarvoor. Voor 43% van de scholen bleef het aantal betrokken leerjaren ongeveer hetzelfde en voor 2% van de scholen is het aantal betrokken leerjaren afgenomen. Het derde en het vierde leerjaar blijkt het meest populair voor het lopen van een maatschappelijke stage (zie ook grafiek 2.1.3a en 2.1.3b). In het praktijkonderwijs en het VMBO wordt de maatschappelijke stage het vaakst in het derde leerjaar gelopen, terwijl het vierde leerjaar het populairste is voor het HAVO en het VWO. In het eerste leerjaar worden er weinig maatschappelijke stages gelopen. In het VMBO komt dit het meest voor (16,9% van de deelnemende leerlingen) en in het VWO komt de maatschappelijke stage in het eerste leerjaar het minst vaak voor (12,9% van de deelnemende leerlingen).

In onderzoek van Bekkers en collega's (2009) liep geen van de bijna 1000 onderzochte leerlingen een maatschappelijke stage in het eerste leerjaar. Voor 38,4% van deze leerlingen vond de maatschappelijke stage in het tweede leerjaar plaats. 43,4% liep in het derde leerjaar een maatschappelijke stage, en 9,3% in het vierde leerjaar. Slechts 8,1% liep een maatschappelijke stage in het vijfde of zesde leerjaar.

In tabel 2.1.b worden de basisgegevens over de omvang en verspreiding van de maatschappelijke stage uit de eindrapportages van SenterNovem (2009) en de pilotscholen gepresenteerd.

Tabel 2.1.b. Basisgegevens maatschappelijke stage 2008-2009

		SenterNovem 2008-2009	Eindrapportages Pilotscholen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g; locatieniveau; t/m 1 sept 2009)
Aantal leerlingen	Totaal	189.564	51.557
	VWO	22,5%	21,5%
	HAVO	24,7%	20,6%
	VMBO	48,4%	45,4%
	Praktijkonderwijs	4,3%	2,2%
	Gemengde klassen		9,8%
	Speciaal onderwijs		0,1%
Gemiddeld aantal uren per leerling		30,6	31

Conclusie: Het is duidelijk dat in 2008-2009 de maatschappelijke stage kwantitatief stevig verder is ontwikkeld. Niet alleen is er een duidelijke groei in het aantal scholen (van 534 naar 630; +18%), de groei in aantal leerlingen dat op stage ging is bijzonder stevig (van 92.569 naar 189.564; +104%). De meest populaire inrichtingsvormen van de

maatschappelijke stage zijn de actiedag/projectweek (66,2% van de scholen kent deze vorm) en de lintstage, waarbij leerlingen meerdere malen bij dezelfde organisatie voor een korte periode terugkomen (62% van de scholen kent deze vorm). De zogenaamde estafettestage, waarbij leerlingen elkaar (bij 1 organisatie) opvolgen, wordt slechts door 24,3% van de scholen gebruikt. In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, zijn de VMBO leerlingen ook goed vertegenwoordigd in de maatschappelijke stage; 48,4% van de maatschappelijke stagelopers is VMBO-er, terwijl 43,58% van de leerlingen VMBO doet.

2.1.1 Variaties in de maatschappelijke stage

Deze paragraaf gaat over de diverse vormen van maatschappelijke stages en de omstandigheden waaronder deze worden gelopen. Er wordt een beeld geschetst van de frequentie waarmee verschillende vormen toegepast worden. Daarnaast kijken we of de maatschappelijke stage meer in groepsverband of individueel gelopen wordt en of de activiteiten verricht worden onder reguliere lestijden of juist daarbuiten. Deze diversiteit in uitvoering sluit vanzelfsprekend goed aan bij de sturingsfilosofie over de autonomie van de scholen.

Bij het realiseren van de maatschappelijke stage krijgen scholen veel ruimte. De praktijk laat dan ook een grote variëteit zien in de vorm en de inrichting van de maatschappelijke stage. Hetzelfde geldt voor de mogelijke stageactiviteiten binnen één organisatie. Zo varieert bijvoorbeeld de invulling van een maatschappelijke stage bij Staatsbosbeheer van een terreinadoptie (natuurbeheer) door een groep leerlingen tot meer ingewikkelde opdrachten als het maken van een plan voor de ontwikkeling van een gebied.

De eindrapportages van de schoollocaties (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009g) die hebben deelgenomen aan de pilots geven informatie over de toegepaste vormen van maatschappelijke stage. Uit deze informatie blijkt dat de uitvoering van de maatschappelijke stage in scholen veel variatie kent. Actiedagen en projectweken worden in bijna 2 op de 3 deelnemende schoollocaties gefaciliteerd, en lintstages in 62%. Ongeveer de helft van de deelnemende scholen maakt gebruik van een blokstage, en meer dan een derde introduceert de maatschappelijke stage via een kennismakingsstage. Estafettestages en andere stagevormen zijn onder de pilotscholen het minst populair (respectievelijk 24,3% en 7%) (zie ook tabel 2.1.1).

Tabel 2.1.1. Toepassing van verschillende stagevormen (Pilots, 2009)

Vorm ⁶ (percentage scholen dat deze vorm toepast; meerdere vormen per school mogelijk)	Kennismakingsstage	38,4%
	Actiedag/projectweek	66,2%
	Blokstage	46,8%
	Lintstage	62,0%
	Estafettestage	24,3%
	Anders	7,0%

Binnen de pilotprojecten vinden de voorbereiding, stage zelf en afronding voor een deel binnen en voor een deel buiten de reguliere lestijd plaats. Voor de voorbereiding hanteerde 41,9% van de pilotschoollocaties deze combinatie, voor de werkelijke maatschappelijke stageactiviteiten 47,5% en voor de afronding 39,1%. Bij meer dan de helft van de deelnemende schoollocaties vindt de voorbereiding volledig binnen de reguliere lestijd plaats, en slechts 6% laat de voorbereiding helemaal buiten de lestijd plaatsvinden. Het werkelijk doen van de maatschappelijke stage laat een ander patroon zien: in 1 op de 3 schoollocaties vindt de maatschappelijke stage volledig buiten de lestijd plaats, en bij 1 op de 5 schoollocaties vinden deze activiteiten volledig binnen de reguliere lestijd plaats. De pilotscholen lijken weer een voorkeur te hebben voor het realiseren van de afronding binnen de reguliere lestijd. Bij 2 van de 5 scholen vindt de afronding volledig binnen de lestijd plaats, en bij 1 op de 5 gebeurt dat volledig buiten de reguliere lestijd.

Onderzoek van Bekkers en collega's (onderzoekperiode schooljaar 2008-2009) onder ruim 1000 leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gelopen, laat zien dat de meeste van deze leerlingen met één of meer medeleerlingen op maatschappelijke stage gingen. In de meeste gevallen ging het om groepen van tussen de twee en tien leerlingen. Ongeveer vier op de tien leerlingen is alleen op maatschappelijke stage gegaan. Ook blijkt dat leerlingen op het VMBO vaker in grotere groepen binnen een organisatie op maatschappelijke stage gaan. Van de VMBO scholieren die meewerkten aan het onderzoek, gaat 57% samen met twee of meer leerlingen maatschappelijke stage lopen, dit percentage loopt langzaam af (havo 47%, VWO 39%, Atheneum 31%, Gymnasium 28%). Bij het alleen stagelopen is het precies andersom.⁷

⁶ Kennismakingstage: Een zeer korte stage waarbij leerlingen even een kijkje kunnen nemen in de keuken van het vrijwilligerswerk. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld een middagje helpen bij een knutselmiddag voor gehandicapte kinderen.

Actiedag of projectweek: Een stage van één of meerdere dagen achtereen, waarbij leerlingen een afgebakende klus uitvoeren voor of binnen een organisatie. Alle leerlingen lopen in dezelfde periode stage.

Blokstage: Een langere stage van meerdere aaneengesloten dagen. Leerlingen werken bijvoorbeeld aan het ontwerp van een nieuwe website.

Lintstage: Een stage van meerdere, niet aaneengesloten dagdelen. De stage wordt binnen een afgebakende periode uitgevoerd. De stage is als een lint door deze periode heen. Zo kan een leerling bijvoorbeeld ieder woensdagmiddag helpen bij het trainen van jonge voetballertjes.

Estafettestage: Een stage waarbij de leerling een periode actief is als vrijwilliger en na een vast aantal uren of dagdelen het stokje overdraagt aan ene andere leerling. De continuïteit is daarmee gewaarborgd voor de organisatie. De leerlingen voeren niet allemaal tegelijk de stage uit.

⁷ In het onderzoek van Bekkers en collega's (2009) werd aan leerlingen gevraagd om aan te geven op welk niveau ze op school zaten: VMBO, HAVO, VWO, Atheneum, Gymnasium of Anders. Vervolgens werden VMBO-leerlingen gevraagd om de door hen gevolgde leerweg aan te geven. In de resultaten zijn de verschillen tussen deze

Een soortgelijk patroon is ook te zien met betrekking tot de leerjaren. Naarmate leerlingen verder zijn in hun schoolcarrière is de kans groter dat zij individueel een maatschappelijke stage lopen. Ging 67% van de leerlingen in het tweede leerjaar met meer dan twee andere leerlingen op maatschappelijke stage, dat gold voor slechts 32% van de leerlingen in het vijfde leerjaar. Het percentage van leerlingen dat alleen op maatschappelijke stage ging varieerde van 21% in het tweede leerjaar tot 38% in het vijfde.

Groene maatschappelijke stages blijken zich relatief goed te lenen voor groepen leerlingen of klassen, mede ook omdat dit de organisatie van de stage voor een stagebieder vergemakkelijkt (LNV, 2009).

Conclusie: Conform de algemene eigenschappen van vrijwilligerswerk onder jongeren wordt de maatschappelijke stage relatief vaak als een duo- of zelfs groepsactiviteit aangeboden. De scholen houden daarbij rekening met de specifieke mogelijkheden van leerlingen. VMBO-leerlingen en jongere leerlingen gaan vaker als groep, VWO, atheneum/gymnasium en oudere leerlingen gaan vaker individueel.

2.1.2 Totale tijd

Het aantal uren dat een leerling een maatschappelijke stage moet lopen is onderwerp geweest van veel discussie. Het plan van aanpak ging uit van een maatschappelijke stage van minimaal 72 uren voor alle leerlingen in het VO. Ervaringen uit het veld, waaronder de pilotscholen (waarin scholieren binnen één schooljaar een maatschappelijke stage lopen van ten minste 30 uur) wijzen er op dat de verhouding tussen het aantal uren maatschappelijke stage en de duur van de opleidingen een punt van aandacht is. Ook wezen deelnemers uit de pilots op het spanningsveld tussen het aantal uren maatschappelijke stage binnen het VMBO naast beroepsstages in relatie tot de beschikbare jaren. Op grond van deze signalen stelde de staatssecretaris in september 2009 het gespecificeerde aantal uren bij om zo rekening te houden met het aantal jaren onderwijs dat een leerling gemiddeld per onderwijssoort volgt: 72 uur maatschappelijke stage voor VWO, 60 voor HAVO en 48 uur voor praktijkonderwijs en VMBO (VO/BVB/150740). Dit zijn de daadwerkelijk gelopen uren, dus zonder algemene voorbereiding en reflectie. Deze paragraaf geeft een beeld van het aantal uur dat er momenteel in verschillende contexten aan de maatschappelijke stage besteed wordt en de implicaties daarvan voor de betrokken partijen (met name leerlingen, scholen en stagebiedende organisaties).

Uit het eerste hoofdstuk blijkt al dat het gemiddelde traject van de maatschappelijke stage van een leerling momenteel ongeveer tussen 22,8 (Senternovem 2009) en ruim 30 (rapportage pilots) uur per jaar bedraagt, exclusief voorbereiding en reflectie. Het aantal uur is echter zeer divers, variërend van 0 tot 200 uur per leerling. De stage wordt op 35% van de scholen verdeeld over 4 of 5 dagen en duurt voor 17% van de stages ongeveer 6 uur per dag. Er lijkt een verband te zijn tussen onderwijssoort en duur van de maatschappelijke

leerwegen echter niet meegenomen. De spreiding van respondenten is (zie Bekkers et al., 2009, p. 92): VMBO (909); HAVO (514); VWO (283); Atheneum (212); Gymnasium (33); Anders (9); Onbekend (8); Totaal (1968).

stage, waarin leerlingen in de lagere onderwijssoorten (bijvoorbeeld praktijkonderwijs) gemiddeld meer tijd aan de maatschappelijke stage besteden dan leerlingen in hogere onderwijssoorten. Dit beeld is echter mogelijk vertekend door een aantal extreem hoge uren die in de rapportages van SenterNovem (2009) en de pilots opgegeven zijn.

Volgens Bekkers en collega's (2009) kregen de meeste van de door hen onderzochte leerlingen vanuit de school richtlijnen voor het aantal uren dat zij moesten besteden aan de maatschappelijke stage. De meeste leerlingen hebben het aantal uur besteed of zelfs (veel) meer uren dan de oorspronkelijke afspraak (Bekkers et al., 2009).

Uit media-analyses (OCW, 2009) blijkt dat de bijstelling van het aantal verplichte uren onder diverse betrokkenen positief is ontvangen.

Conclusie: Het aantal uren is op zich een reële uitdaging vanuit het onderwijs gezien. Met de aanpassing voor de verschillende onderwijsvormen is hier reeds op ingespeeld.

2.1.3 Verspreiding over de leerjaren

Moet de maatschappelijke stage in één keer worden gelopen, of moeten deze over een of meer leerjaren worden verspreid? Gaat het om een intensieve ervaring binnen één context, of juist om een verzameling van ervaringen in diverse contexten? In het geval van meerdere maatschappelijke stages in verschillende contexten, hoe moeten deze zich tot elkaar verhouden? Op welke leeftijd zou de maatschappelijke stage het meeste effect hebben?

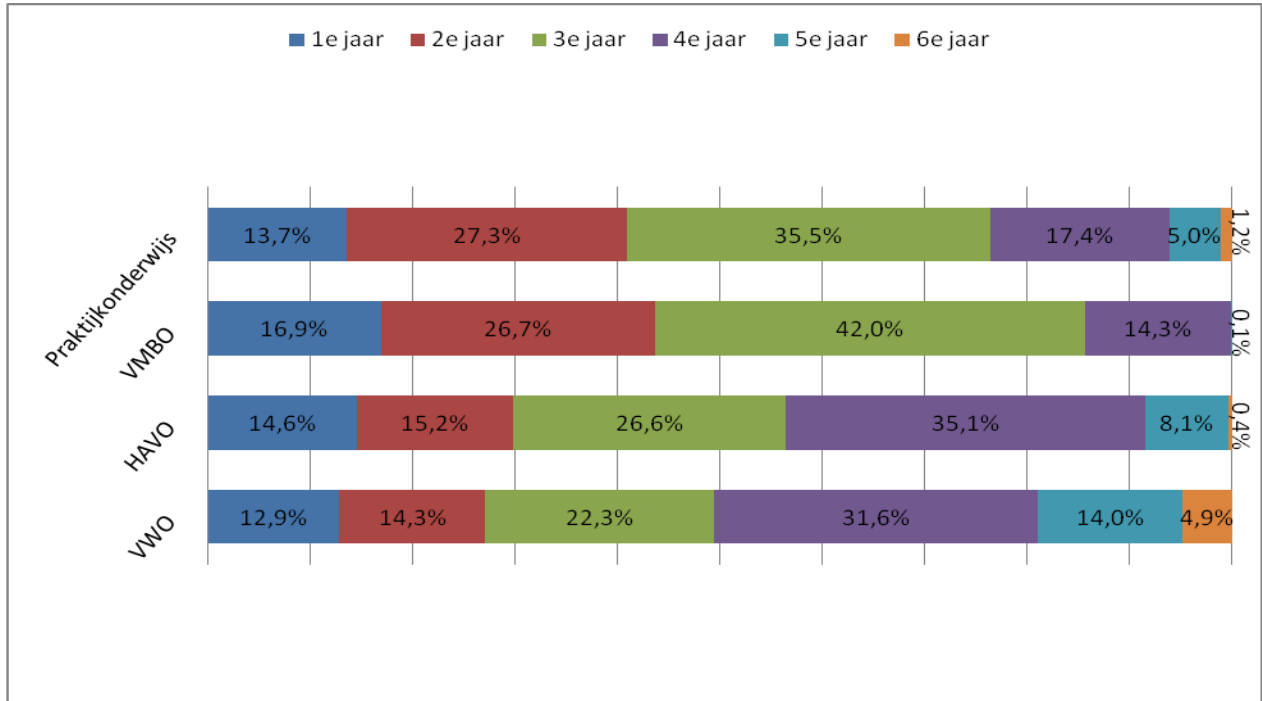
Over de antwoorden op deze vragen is nog weinig bekend, niet binnen Nederland en ook niet internationaal (zie hoofdstuk 1.2). In deze paragraaf wordt de huidige praktijk in kaart gebracht en wordt aandacht besteed aan de implicaties van de gemaakte keuzes.

Zoals in hoofdstuk 2.1 is vermeld, is er een grote variëteit in de vormen van maatschappelijke stages. Er wordt echter weinig systematische informatie verzameld over het opknippen van de maatschappelijke stage over meerdere ervaringen of leerjaren. Eindrapportages van SenterNovem (2007a) over het schooljaar 2006-2007 laten zien dat er in 19% van de 480 scholen meerdere stageperiodes gehanteerd werden. Deze informatie is in opvolgende jaren niet verzameld. Anekdotische informatie leert dat dit in sommige gevallen wel gebeurt, maar de mate waarin is onbekend. Er is eveneens weinig informatie over het lopen van meerdere maatschappelijke stages in verschillende contexten.

De verspreiding van maatschappelijke stages over leerjaren wordt wel gevolgd. Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) over het schooljaar 2008-2009, meldt 48,6% van de scholen die gebruik maakten van de regeling aanvullende bekostiging dat er meer leerjaren betrokken waren bij de maatschappelijke stage ten opzichte van het schooljaar 2007-2008. Van alle maatschappelijke stages die in het schooljaar 2008-2009 gelopen werden, vond 15,3% in het eerste leerjaar plaats. Er lijkt een sterke voorkeur te zijn voor het organiseren van de maatschappelijke stage in het tweede, derde of vierde leerjaar

(respectievelijk 21,1%, 33,5%, 23,5%). Slechts een klein deel van de maatschappelijke stages worden in het vijfde of het zesde leerjaar gelopen (respectievelijk 5,4% en 1,3%). Deze verspreiding wordt in grafiek 2.1.3.a afgebeeld.

Grafiek 2.1.3.a. Verspreiding maatschappelijke stageleerlingen over leerjaren, per onderwijssoort (SenterNovem, 2009)



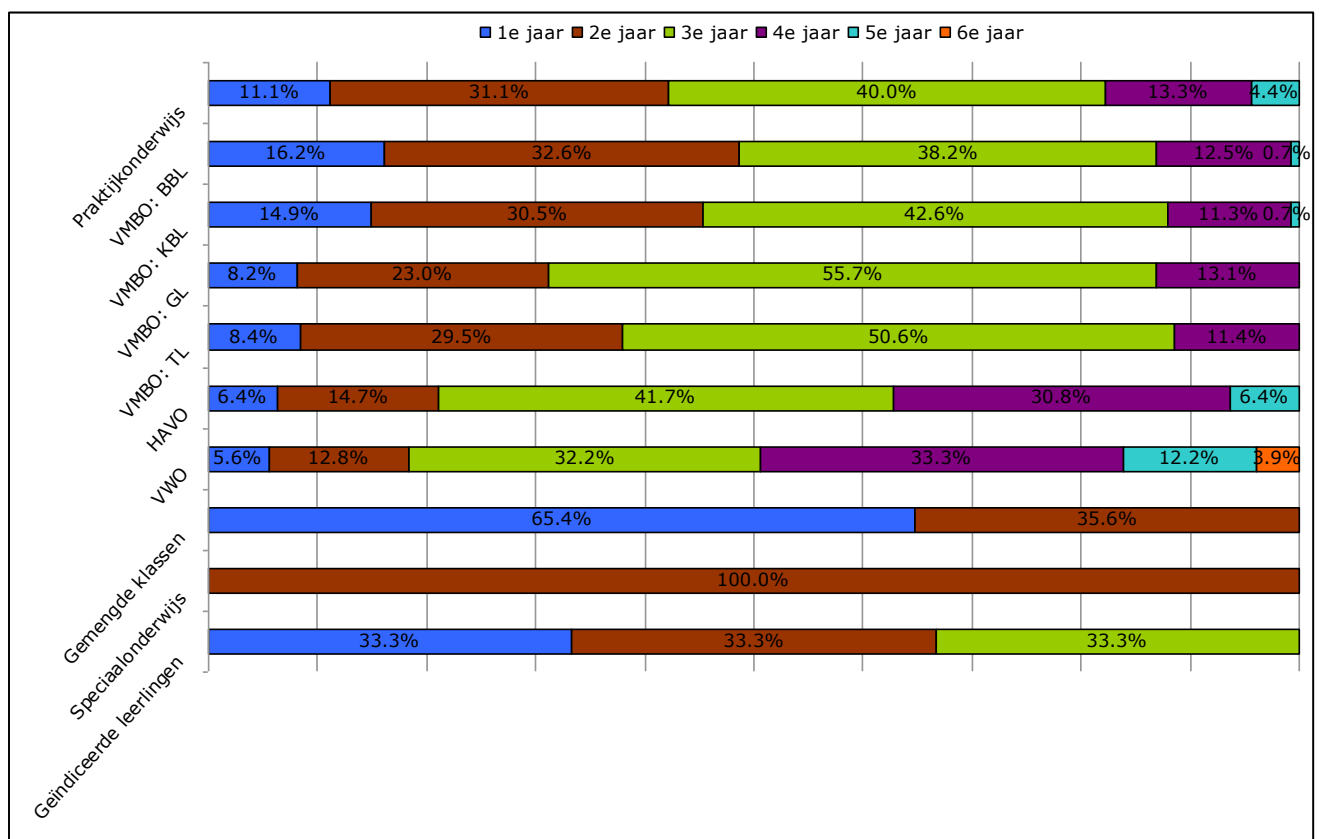
In tabel 2.1.3 is te zien hoe de maatschappelijke stage over leerjaren verdeeld was binnen de schoollocaties die meededen aan de pilots. De cijfers verwijzen naar het aantal schoollocaties waar maatschappelijke stages in de betreffende leerjaren gelopen worden. De eerste rij moet als volgt gelezen worden: In het schooljaar 2008-2009 hebben 106 van de pilotschoollocaties de maatschappelijke stage in het eerste leerjaar aangeboden. In 224 van de schoollocaties vond de maatschappelijke stage in het tweede leerjaar plaats, en in 375 schoollocaties in het derde leerjaar. De maatschappelijke stage werd in 175 schoollocaties in het vierde leerjaar aangeboden. Slechts een klein aantal van de scholen biedt de maatschappelijke stage in het vijfde of het zesde leerjaar aan (respectievelijk 36 en 7 schoollocaties)⁸. Deze cijfers tellen op tot meer schoollocaties dan het aantal rapporterende schoollocaties, omdat er binnen een locatie meerdere leerjaren betrokken kunnen worden (zie ook grafiek 2.1.3.b).

⁸ Dit komt wellicht mede doordat er meer leerlingen de eerste 4 jaar volgen (VMBO, HAVO, VWO), dus minder leerlingen het 5e jaar doen (HAVO en VWO) en nog minder het 6e jaar volgen (alleen VWO).

Tabel 2.1.3. Verspreiding van de maatschappelijke stage over leerjaren, per onderwijssoort (Pilots t/m sept. 2009; schoollocaties)

	1 ^e leerjaar	2 ^e leerjaar	3 ^e leerjaar	4 ^e leerjaar	5 ^e leerjaar	6 ^e leerjaar
Praktijkonderwijs	11,1%	31,1%	40,0%	13,3%	4,4%	
VMBO: BBL	16,0%	32,6%	38,2%	12,5%	0,7%	
VMBO: KBL	14,9%	30,5%	42,6%	11,3%	0,7%	
VMBO: GL	8,2%	23,0%	55,7%	13,1%		
VMBO: TL	8,4%	29,5%	50,6%	11,4%		
HAVO	6,4%	14,7%	41,7%	30,8%	6,4%	
VWO	5,6%	12,8%	32,2%	33,3%	12,2%	3,9%
Gemengde klassen	65,4%	34,6%				
SO		100,0%				
Geïndiceerde leerlingen	33,3%	33,3%	33,3%			

Grafiek 2.1.3.b. Verspreiding maatschappelijke stage over leerjaren, per onderwijssoort (Pilots, 2009)
N=283 schoollocaties



In het onderzoek van Bekkers en collega's (2009) liep van de bijna 1000 onderzochte leerlingen niemand een maatschappelijke stage in het eerste leerjaar. Voor 38,4% van deze leerlingen vond de maatschappelijke stage in het tweede leerjaar plaats. 43,4% liep in het derde leerjaar een maatschappelijke stage, en 9,3% in het vierde leerjaar. Slechts 8,1% liep een maatschappelijke stage in het vijfde of zesde leerjaar. Volgens deze studie wordt de maatschappelijke stage meestal in het derde leerjaar gelopen. Echter, leerlingen op het VMBO beginnen grotendeels ook al in het tweede jaar. Dit percentage ligt een stuk hoger dan voor leerlingen op een hoger niveau (49,0% ten opzichte van 32,6%).

In het schooljaar 2008-2009 zijn er nauwelijks scholen die al een maatschappelijke stage voor het volledige aantal uren per onderwijssoort aanbieden. Het is mogelijk dat wanneer de

maatschappelijke stage volledig is ingevoerd dat er sprake kan zijn van een verschuiving over de leerjaren.

In het eindverslag van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) wordt aanbevolen om de leerlingen in de examenklassen niet in te zetten voor de maatschappelijke stage in verband met de voorbereidingen voor het eindexamen en het drukke lesprogramma van dat jaar. In de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) en in informele gesprekken, geven ook scholen die deelnemen in de 20 algemene pilotprojecten (met name VMBO-scholen) aan dat het examenjaar niet geschikt is voor de maatschappelijke stage.

Conclusie: De maatschappelijke stage wordt verspreid over de leerjaren ingevuld. Wel kiezen veel scholen, zoals verwacht, ervoor om het eerste en het laatste jaar (d.w.z. het examenjaar) van een opleiding hier minder voor te gebruiken.

2.2 Bekendheid van, draagvlak voor en betrokkenheid bij de maatschappelijke stage

Een belangrijke factor in de succesvolle implementatie van de maatschappelijke stage is de mate waarin de maatschappelijke stage een algemeen bekend begrip is. Immers, hoe bekender het begrip, hoe groter de kans dat de maatschappelijke stage een geaccepteerd en vanzelfsprekend fenomeen wordt.

Bekendheid is niet hetzelfde als acceptatie, en bekend maakt niet zonder meer beminde. Daarom is het naast het verhogen van de bekendheid van de maatschappelijke stage van cruciaal belang om voldoende draagvlak bij verschillende partijen te creëren en onderhouden. Vervolgens moet er naast draagvlak, een niveau van betrokkenheid bestaan om voor voldoende kracht in de uitvoering te zorgen. In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de algemene bekendheid van de maatschappelijke stage en het draagvlak en betrokkenheid van verschillende doelgroepen bij de maatschappelijke stage. In het bijzonder kijken we naar de doelgroepen leerlingen, ouders, leerkrachten en ander schoolpersoneel, stagebiedende organisaties, bemiddelaars (maatschappelijk makelaars zoals vrijwilligerscentrales, stichtingen welzijn, sportservicecentra etc.) en gemeenten.

In de eindrapportages voor de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) melden bijna alle (19) projectleiders dat binnen hun projecten het versterken van draagvlak voor de maatschappelijke stage een doelstelling is geweest en dat deze doelstelling ook gerealiseerd is.

2.2.1 Bekendheid, draagvlak en betrokkenheid in het bredere publiek

"Het kabinet gelooft in de kracht van goed onderwijs. Voor de samenleving, maar vooral voor jongeren zelf; voor hun persoonlijke vorming en ontwikkeling, bestaanszekerheid, weerbaarheid en wendbaarheid op de arbeidsmarkt. Goed onderwijs bereidt leerlingen voor op hun rol in en bijdrage aan de samenleving. Goed onderwijs draagt, kortom, bij aan een betere samenleving. De maatschappelijke stage stimuleert kennismaking met 'de ander' al op jonge leeftijd. De samenhang tussen jong en oud, ziek en gezond, Nederlander en nieuwkomer zal hierdoor toenemen. Het kabinet kiest voor maatschappelijke stage vanuit het motto: Samen leven kun je leren." – Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)

De maatschappelijke stage heeft niet alleen implicaties voor scholen, maar ook voor de maatschappij als geheel. Een van de doelen van de maatschappelijke stage is immers het verhogen van de kans dat jongeren zich voor de samenleving gaan inzetten, waardoor er meer vrijwilligers(uren) beschikbaar komen en de sociale cohesie wordt vergroot. Tegelijkertijd hangt het succes van de maatschappelijke stage voor een deel af van de steun binnen de samenleving. Dit betreft niet alleen de partijen die er direct bij betrokken zijn (bijvoorbeeld scholen, leerlingen, ouders, stagebiedende organisaties, gemeenten, makelaars), maar ook het bredere publiek.

Uit de eindrapportages van de projectleiders van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) blijkt dat er binnen de meeste projecten geen gebrek was aan extern draagvlak voor de maatschappelijke stage (Pe-2009). Slechts drie van de 20 projectleiders zei dat er nog onvoldoende draagvlak was buiten de scholen, en drie wisten hier geen uitspraak over te doen.

Uit media-analyses (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009) blijkt dat de maatschappelijke stage een redelijk veelbesproken onderwerp is. Berichten worden vooral geplaatst in de lokale of kleinere regionale kranten en betreffen vooral verslagen over specifieke maatschappelijke stageactiviteiten. Het zijn wel vaak positieve en aansprekende artikelen. Er zijn relatief weinig publicaties over de bredere onderwerpen die met de maatschappelijke stage samenhangen.

Conclusie: De maatschappelijke stage mag duidelijk rekenen op een positieve ontvangst in de brede samenleving. Dit draagvlak kan wellicht vergroot worden door nog meer duidelijkheid en voorbeelden te geven over de praktische details van de uitvoering.

2.2.2 Bekendheid, draagvlak en betrokkenheid in de scholen

Het spreekt vanzelf dat de maatschappelijke stage niet gerealiseerd kan worden zonder de inzet en medewerking van de scholen. Maar naast de noodzakelijke medewerking is het belangrijk dat de scholen zich bewust zijn van de doelstellingen van de maatschappelijke stage, dat ze deze doelen onderschrijven en integreren in hun eigen onderwijsvisie. Immers, als de maatschappelijke stage een los programma blijft dat er bij wijze van spreken 'een beetje bij hangt' worden de beoogde doelen voor scholieren, scholen en de maatschappij minder gerealiseerd.

Al in het schooljaar 2005-2006 werd het belang van voldoende draagvlak binnen de school benoemd tot een factor in de succesvolle realisatie van de maatschappelijke stage (SN-2005/2006). Het volgende citaat uit de verdiepingssessies (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) van de pilotscholen illustreert dit punt:

"Deelnemers geven aan dat de maatschappelijke stage binnen de school breed gedragen dient te worden. Pas wanneer zowel de directie als leraren het belang van de stage begrijpen en erkennen, kan deze volledig worden ingebed in het lesprogramma. Hierdoor zal de belasting verdeeld kunnen worden over meerdere leraren. Bovendien zal binnen de school de motivatie toenemen voor de maatschappelijke stage."

Een meerderheid van de scholen die in het schooljaar 2008-2009 gebruik maakten van de aanvullende bekostiging voor de realisatie van de maatschappelijke stage (77%; N=619) meldt dat er sprake was van toenemende betrokkenheid bij de maatschappelijke stage onder docenten en vrijwilligers binnen de scholen. 11 van de 20 projectleiders uit de pilots gaven aan dat er voldoende draagvlak was voor de maatschappelijke stage binnen de scholen. Twee van de vijf projectleiders die onvoldoende intern draagvlak meldden, vonden dat er ook buiten de scholen onvoldoende draagvlak was. Op locatieniveau gaf meer dan 60% van de pilotschoollocaties aan dat er veel draagvlak bestaat onder het management en het team. Bij 36% van de schoollocaties was er sprake van enig draagvlak onder docenten en team, terwijl slechts 2% zei dat er weinig draagvlak was (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g). Ervaringen uit de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) laten zien dat het vroegtijdig communiceren van de maatschappelijke stage essentieel is voor het creëren van draagvlak. Daarna is de organisatie van de verschillende projecten van belang om het draagvlak te waarborgen.

Draagvlak binnen de school gaat verder dan de stagecoördinatoren en de scholieren die deelnemen aan de maatschappelijke stage, maar heeft juist ook betrekking op (collega) docenten, onderwijsondersteunend personeel, teamleiders en (con)rectoren. Op directieniveau moet de maatschappelijke stage breed gedragen worden. Dit vertaalt zich idealiter in een breed draagvlak onder het schoolpersoneel en het beschikbaar stellen van middelen, geld en mensen. Zo illustreert een van de deelnemers in de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c):

“Wanneer de directie de maatschappelijke stage in al zijn facetten onderschrijft, kan de belasting verdeeld worden over meerdere leraren in de school. Nu leunt de maatschappelijke stage vaak op de mentor of één bevlogen leraar.... Bij het creëren van draagvlak is het nadenken over een visie op maatschappelijke stage essentieel ... Een dergelijke visie helpt schooldirecties om keuzes te maken en middelen vrij te laten komen.”

Draagvlak binnen de school bevat dus meerdere lagen en is daardoor niet gemakkelijk eenduidig aan te tonen. Uit de eindrapportages van de schoollocaties die in de pilots deelnamen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) blijkt dat binnen bijna 80% van de locaties de maatschappelijke stage door de directie expliciet wordt onderschreven. Slechts 8% van deze schoollocaties zei dat de maatschappelijke stage niet door de directie wordt onderschreven (de resterende 12% wist deze vraag niet te beantwoorden). Tegelijkertijd zegt slechts 36% van de coördinatoren dat de maatschappelijke stage onderschreven wordt door het personeel, en 23% zegt dat zij de maatschappelijke stage nog niet onderschrijven. De grootste groep van de schoollocaties (42%) beantwoordde deze vraag neutraal.

In het schooljaar 2006-2007 duiden de positieve intenties van een groot aantal scholen om door te gaan met de maatschappelijke stages erop dat er een relatief hoog niveau van enthousiasme en draagvlak bestaat binnen de scholen (SN-2006/2007). Schooljaar 2007-2008 laat een duidelijke toename en verspreiding zien. 77% van de scholen gaf aan dat de betrokkenheid bij de maatschappelijke stage onder docenten en/of vrijwilligers toegenomen was ten opzichte van het schooljaar 2006-2007.

Vanuit de Amsterdamse pilot, concluderen Duvekot en collega's (2009, p. 43-44) "aan draagvlak voor de invoering van de maatschappelijke stage ontbreekt het niet. Een duidelijke meerderheid van docenten en leerlingen binnen de pilotscholen is enthousiast over de doelen en de mogelijkheden om een maatschappelijke stage te lopen. Deze meerderheid tekent zich zowel vooraf, tijdens als na afloop van de stage af. Scholen haken daarnaast in hun beleid goed in op de mogelijkheden die de invoering van de maatschappelijke stage voor de school als organisatie biedt, bijv. in het kader van het tonen van de maatschappelijke betrokkenheid van de school." In de eindrapportage stelde desalniettemin de projectleider van de Amsterdamse pilot dat er buiten de scholen al voldoende draagvlak is voor de maatschappelijke stage, maar dat hier binnen diverse scholen nog stappen te maken zijn.

In het contact met het bredere veld (onder andere door MOVISIE en CPS) worden echter wel signalen vernomen dat het creëren van voldoende draagvlak als lastig wordt ervaren. Ook signalen uit de pilotprojecten en de gesprekken die de MaS-teams (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009d) met scholen voerden, wijzen hierop. De ervaringen van de pilotscholen bieden twee mogelijke verklaringen. Door alle betrokkenen wordt breed draagvlak als succesfactor beschouwd. Ten eerste is er in vele gevallen sprake van één

enthousiaste, goede docent die alles rondom de uitvoering van de maatschappelijke stage regelt, maar vaak te weinig tijd heeft gekregen om daarnaast ook nog intern binnen de school het draagvlak te verbreden. Ten tweede zijn er binnen het onderwijs tal van (andere) prioriteiten. Scholen moeten keuzes maken, waardoor niet alles in een en hetzelfde schooljaar goed geregeld kan worden.

In een onderzoek van Regioplan geven enkele maatschappelijke organisaties uit de omgeving van de scholen aan dat in sommige gevallen een gebrek aan draagvlak voorkomt, doordat er binnen sommige scholen de daadwerkelijke implementatie wordt uitgesteld totdat de maatschappelijke stage verplicht wordt (Regioplan, 2009). Dit gaat echter om incidentele opmerkingen, die niet bevestigd worden in bredere kwantitatieve informatiebronnen. Voor het huidige schooljaar 2009-2010 heeft inmiddels 99% van de scholen in het voortgezet onderwijs aanvullende bekostiging aangevraagd voor de uitvoering van de maatschappelijke stage. Bovendien wordt dit positievere beeld ook onderstreept door de ervaringen van de MaS-teams (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009d) die in de eerste helft van 2009 gesprekken hebben gevoerd met 363 schoollocaties die al een of meer jaren ervaring hebben met de maatschappelijke stage, en die geen deel van de pilots uitmaakten. Bij het identificeren van de knelpunten bij de implementatie van de maatschappelijke stage, had ca. 15% van de genoemde knelpunten met draagvlak te maken, voornamelijk met betrekking tot draagvlak onder het schoolpersoneel. Opgemerkt moet wel worden dat draagvlak door bijna alle scholen is genoemd als punt waaraan gewerkt wordt.

Volgens de deelnemers van de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) moet het draagvlak breed zijn, inclusief onder de directie en leraren. Bovendien moet het draagvlak zijn ingebed in een visie op de maatschappelijke stage: "Bij het creëren van draagvlak is het nadenken over een visie op maatschappelijke stage essentieel ... Een dergelijke visie helpt schooldirecties om keuzes te maken en middelen vrij te laten komen." Dit punt wordt in hoofdstuk 2.8 (Inbedding in het curriculum) nader besproken.

Media-analyses (OCW, 2009) laten zien dat (met name in lokale media) de voorbeelden van schoolpersoneel dat positief is over de maatschappelijke stage, veel vaker voorkomen dan negatieve uitingen.

Conclusie: Draagvlak op de scholen, en dan met name bij de niet direct betrokken leden van het team, is terecht een voortdurend aandachtspunt. Daar moet niet licht over worden gedacht. Maar, de voorgaande ervaringen van pilots en andere scholen laten echter zien dat het met dit draagvlak goed komt. Het enthousiasme van de trekkers, en waarschijnlijk ook van de leerlingen, werkt blijkbaar aanstekelijk. Duidelijke communicatie is hier een belangrijke factor in.

2.2.3 Bekendheid, draagvlak en betrokkenheid in maatschappelijke organisaties

Maatschappelijke organisaties spelen een belangrijke rol in de realisatie van de maatschappelijke stage. Het is immers binnen de context van deze organisaties dat de meeste maatschappelijke stages plaatsvinden. Met de opschaling van de maatschappelijke stage naar alle scholieren in het voortgezet onderwijs komt er voor deze organisaties een aanzienlijk aantal vrijwilligersuren beschikbaar. Het benutten van deze potentie vraagt echter tegelijkertijd om een investering, vooral met betrekking tot het bieden van geschikte ervaring en de nodige begeleiding van en ondersteuning voor maatschappelijke stageleerlingen. Het is daarom belangrijk dat het potentieel aan maatschappelijke stagebieders op de hoogte is van wat de maatschappelijke stage is (en niet is), wat de doelstellingen en mogelijkheden zijn, wat hun kansen zijn, hoe zij er gebruik van kunnen maken en hoe zij hun rol optimaal kunnen invullen.

Uit media-analyses (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009) blijkt dat de meningen van maatschappelijke organisaties verdeeld zijn met betrekking tot verschillende aspecten van de maatschappelijke stage. Zo vertelt de Nederlandse vereniging Organisaties Vrijwilligerswerk (NOV) in een artikel in een regionale krant (De Gelderlander; 29-10-2009) dat de meeste betrokken partijen positief staan voor het idee dat de maatschappelijke inzet van scholieren onder verantwoordelijkheid van de school wordt gestimuleerd. De organisatie maakt zich echter wel zorgen over een gevreesde druk op vrijwilligersorganisaties als in 2011 alle scholieren in het voortgezet onderwijs verplicht een maatschappelijke stage moeten lopen. Andere geluiden uit de media van lokale of regionale vrijwilligersorganisaties signaleren dat organisaties wel kansen zien in de maatschappelijke stage, maar dat ze zich ook bewust zijn dat dit een investering in termen van tijd en inspanning vraagt.

Volgens onderzoek van Regioplan (2009) is er behoefte aan ondersteuning voor maatschappelijke organisaties die op dit moment weinig mogelijkheden hebben om de maatschappelijke stage te faciliteren, bijvoorbeeld kleine organisaties of organisaties waarvoor de maatschappelijke stage gecompliceerde organisatorische veranderingen zouden betekenen. Gezien de diversiteit van de sectoren waarin de maatschappelijke stage van toepassing kan zijn, wordt gevraagd naar sectorspecifieke ondersteuning. In hetzelfde onderzoek wordt geconstateerd dat organisaties graag willen weten wat voor hen de kosten en baten zijn als ze een maatschappelijke stage aanbieden.

Conclusie: Ook onder de aanbieders van maatschappelijke stages is draagvlak een belangrijk onderwerp. Er bestaat duidelijke angst voor de omvang in 2011. Hoewel de harde gegevens over de (on)mogelijkheden in 2011 momenteel natuurlijk nog ontbreken, is de relatief eenvoudige wijze waarop de grote groei in aantal stageplaatsen (een ruime verdubbeling) een eerste bewijs dat het realiseren van de maatschappelijke stages ook voor de maatschappelijke organisaties net zoals voor het onderwijs mee zou kunnen vallen. Wat

dat betreft zal er waarschijnlijk sprake zijn van een leercurve waardoor het organiseren van de maatschappelijke stage makkelijker wordt naarmate organisaties er meer ervaring in hebben en gebruik kunnen maken van de ervaringen van anderen.

2.2.4 Bekendheid, draagvlak en betrokkenheid onder leerlingen

Alle leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn maatschappelijke stageleerlingen. Een succesvolle realisatie van de doelstellingen van de maatschappelijke stage valt of staat met de inzet van deze leerlingen en de mate waarin zij de gewenste ervaringen opdoen (en herkennen). Het is daarom van cruciaal belang dat leerlingen zich bewust zijn wat de maatschappelijke stage is en wat de redenen daarvoor zijn. Ook is het belangrijk dat leerlingen erachter staan, weten wat van hun verwacht wordt en bereid zijn om actief aan de slag te gaan. Dit zijn cruciale factoren in de motivatie van leerlingen om zelf initiatief te nemen in het vinden en realiseren van hun maatschappelijke stage.

Scholieren worden gemotiveerd door een breed draagvlak op de scholen (VS-P2009). Op basis van de ervaringen in het veld bestaan diverse ideeën die dit draagvlak en het enthousiasme van leerlingen voor de maatschappelijke stage kunnen bevorderen. Volgens informatie uit de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) is het verstandig om scholieren die een positieve ervaring hebben met de maatschappelijke stage deze ervaring te laten delen met andere leerlingen. Leerlingen herkennen zich veel eerder in hun leeftijdsgenoten dan in volwassenen en nemen daardoor makkelijker iets aan. Het effect van een enthousiaste medeleerling werkt dan ook beter dan een enthousiast verhaal van een onbekende. Daarnaast moeten de leerlingen in hun eigen 'taal' benaderd worden. De voorlichting moet dan ook niet te zwaar beladen zijn, maar voornamelijk leuk⁹. Een van de deelnemers in de verdiepingssessies illustreert dit als volgt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c):

"Laat andere leerlingen vertellen over de stage om het aan te prijzen.' Daar moet je niet bang voor zijn, die verhalen maken veel meer indruk.... Ten tweede zou je de stage leuk en luchtig moeten brengen."

Analyses van in de media gepubliceerde stukken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009) laten zien dat leerlingen in de media nogal positief zijn over de maatschappelijke stage. In diverse artikelen vertellen scholieren over de waarde van hun ervaringen met de maatschappelijke stage, soms ondanks het feit dat ze daar met tegenzin aan begonnen. Daarnaast wijzen de analyses erop dat er onder scholieren ook minder positieve meningen zijn over de maatschappelijke stage. In enkele artikelen vragen individuele leerlingen zich af in hoeverre er sprake is van vrijwilligerswerk als het van bovenaf opgelegd wordt. Daarnaast zijn er enkele voorbeelden van leerlingen die zich zorgen maken over de noodzaak om de maatschappelijke stage in de 'vrije tijd' te lopen. Deze opmerkingen worden ook door de scholierenorganisatie LAKS (2008) gemaakt, die overigens

⁹ Dit betekent niet dat de activiteiten die leerlingen doen ook alleen maar leuk hoeven te zijn. Die kunnen heel goed betrekking hebben op zwaar werk voor een zware doelgroep.

van mening zegt te zijn dat de maatschappelijke stage nog niet klaar is voor landelijke invoering. In een ander artikel was de LAKS echter wel positief over de bijstelling van het aantal uren, mede omdat er in die beslissing goed naar het veld is geluisterd.

Conclusie: De maatschappelijke stage blijkt zeker ook onder leerlingen goed ontvangen te worden. Er zijn heel veel voorbeelden van enthousiaste leerlingen, ook onder leerlingen die met een bepaalde mate van tegenzin begonnen. Een positieve ervaring met de maatschappelijke stage lijkt de potentie te hebben om angsten en negatieve verwachtingen weg te nemen, wat het draagvlak onder leerlingen kan vergroten. Om het draagvlak te maximaliseren is ook onder deze doelgroep duidelijke communicatie onmisbaar. Daarbij kunnen heel goed leerlingen met hun eigen ervaringen ingezet worden.

2.2.5 Bekendheid, draagvlak en betrokkenheid onder ouders

Naast alle bovengenoemde partijen spelen ook de ouders en verzorgers van leerlingen een belangrijke rol in het succes van de maatschappelijke stage. Het gaat hier niet alleen om een (ideologische) steun voor en interesse in de activiteiten van hun kinderen. In veel gevallen vraagt de maatschappelijke stage een actieve medewerking van de ouders. Ouders kunnen hun kinderen helpen bij het vinden van een geschikte maatschappelijke stageplek en bij het praten over wat een maatschappelijke stage met je doet. Ook is medewerking gevraagd bij maatschappelijke stages die buiten de reguliere lestijden of buiten het schoolterrein plaatsvinden. Ouders moeten hier toestemming voor geven en eventueel de nodige praktische zaken regelen (bijvoorbeeld vervoer naar de maatschappelijke stageplaats).

Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) worden de ouders in 60% van de deelnemende schoollocaties betrokken bij verschillende aspecten van de maatschappelijke stage. In 45% van de scholen worden de ouders betrokken bij de voorbereiding op de maatschappelijke stage en in 10% van de schoollocaties zijn ze ook bij de begeleiding betrokken. In ongeveer een derde van de schoollocaties worden ouders betrokken bij niet nader gespecificeerde aspecten van de maatschappelijke stage.

Het ministerie van OCW schakelt onder andere de ouderorganisatie Ouders & Co in om mee te denken over verschillende aspecten van de invoering van de maatschappelijke stage in relatie tot ouderbetrokkenheid. Zij spreken mede namens alle andere ouderorganisaties. De ouderorganisaties concluderen dat de ervaringen van de ouders met betrekking tot de maatschappelijke stage per school sterk kunnen verschillen. Bovendien lijken ouders behoefte te hebben aan meer informatievoorziening vanuit de school. Op dit moment informeren de scholen ouders veelal door middel van een brief en eventueel een ouderavond. Een ouderavond en de momenten op school blijken volgens deelnemers in de verdiepingssessies van de pilots soms als een belasting door ouders te worden ervaren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c).

Informatievoorziening naar ouders toe is echter wel essentieel, omdat de betrokkenheid van ouders tijdens de begeleiding waarschijnlijk invloed heeft op de mate van betrokkenheid en motivatie van de scholier zelf. Dit is echter wel deels afhankelijk van de kenmerken en behoeften van de ouders zelf. Een ouder kan dus een grote rol spelen bij de invulling van de maatschappelijke stage van zijn/haar kind en/of andere kinderen.

Ouders kunnen namelijk de maatschappelijke stage helpen faciliteren. Door 1) samen met het kind op zoek te gaan naar een maatschappelijke stageplek, 2) als contactouder te worden ingezet door de school om ook andere leerlingen die hulp nodig hebben bij het vinden van een geschikte maatschappelijk stageadres te helpen en 3) de leerlingen de mogelijkheid te geven om de maatschappelijke stage te lopen, bijvoorbeeld door te helpen bij het vervoer van en naar de stageplek, hun kind te steunen wanneer gekozen wordt voor een maatschappelijke stage buiten de reguliere lestijden etc.

Volgens informatie uit de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) is het belangrijk om ouders te laten inzien dat de maatschappelijke stage een onderdeel is van het curriculum, net als de traditionele vakken in het onderwijs. De maatschappelijke stage zou dan ook altijd meegenomen moeten worden bij de voorlichting naar ouders (en leerlingen) over het lesprogramma van de school waar hun kind lessen volgt. Als onderdeel van deze voorlichting verdient het de voorkeur om meteen aandacht te besteden aan de verschillende stagesoorten – maatschappelijke versus beroepsgerichte stages – en bijbehorende doelen.

Conclusie: Ook draagvlak onder de ouders is een issue waaraan gewerkt moet worden, maar wat zeker niet ingewikkeld hoeft te zijn. Het verdient waarschijnlijk wel aandacht om extra te kijken naar de betrokkenheid van groepen ouders die zelf weinig met vrijwilligerswerk en maatschappelijke betrokkenheid te maken hebben. Bovendien kan het netwerk van de ouders gebruikt worden voor 1) het zoeken naar een maatschappelijke stage en 2) de begeleiding van de maatschappelijke stage. Ouders spelen daarnaast nog een rol met betrekking tot de voorbereiding van de jongeren op de maatschappelijke stage.

2.3 Samenwerking

"Geen nieuwe bureaucratie of zware verantwoordingslast: Dat is de uitdaging bij de invoering van de maatschappelijke stage. Het rijk stelt heldere kaders en biedt veel ruimte op lokaal en regionaal niveau. De invoering van de stage wordt een succes als leerlingen, scholen, stagebieders, begeleiders en bemiddelaars bewust van hun eigen rol en die van anderen, aan de slag gaan. Zij moeten elkaar opzoeken en op lokaal en regionaal niveau tot afspraken komen. Gemeenten en provincies vervullen nu in veel regio's al een aanjagende rol als het gaat om samenwerking. Dat moet zo blijven, en daar waar nodig opgepakt of versterkt worden." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Om de maatschappelijke stage tot een succes te maken, spelen veel verschillende partijen een rol. Het is noodzakelijk dat partijen elkaar weten te vinden en regelmatig bij elkaar komen om beleid en uitvoering op elkaar af te stemmen. Scholen en stagebieders kennen in de meeste regio's geen historie van samenwerking. Hetzelfde geldt voor organisaties die een makelaarsrol invullen. Dat betekent dat partijen elkaar moeten leren kennen, elkaars cultuur en elkaars jargon. Ook moeten scholen in een bepaald gebied met elkaar de activiteiten en vooral ook de planning afstemmen.

Voor veel gemeenten is de maatschappelijke stage een nieuw verschijnsel en zijn de verbindingen met bijvoorbeeld de beleidsterreinen van de WMO of jongerenparticipatie nog niet gelegd. Steeds meer bedrijven houden zich actief bezig met maatschappelijk verantwoord of maatschappelijk betrokken ondernemen. Ook hier bestaan combinaties met de maatschappelijke stage. De mate van samenwerking en de vormen die deze samenwerking aanneemt, bepaalt in belangrijke mate de efficiëntie waarmee de maatschappelijke stage uitgevoerd wordt.

In dit hoofdstuk staan de verschillende instanties centraal die een rol spelen in het uitvoeringsproces van de maatschappelijke stage. Er wordt aandacht besteed aan de mate en vorm van samenwerking tussen de verschillende partijen. Relevante onderwerpen zijn onder andere de taken en verantwoordelijkheden van verschillende partijen, de rol van de gemeente en de bijdrage van het bedrijfsleven.

In de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) melden bijna alle projectleiders dat er binnen hun projecten samenwerkingsverbanden opgezet zijn en dat veel van deze samenwerkingsverbanden ook in het schooljaar 2009-2010 (na afronding van de pilotperiode) voortgezet gaan worden. De meest voorkomende samenwerkingsverbanden zijn met vrijwilligerscentrales/ -steunpunten, andere in de pilot participerende scholen en gemeenten. In meer dan de helft van de projecten zijn er (blijvende) samenwerkingsverbanden gerealiseerd met basisscholen, andere scholen binnen het voortgezet onderwijs (buiten pilotverband) en bedrijven (bijvoorbeeld rondom de begeleiding).

2.3.1 Regionale en lokale samenwerking

Scholen zijn eindverantwoordelijk voor de maatschappelijke stage en hebben de regie. Gemeenten hebben een duidelijke aanjaagfunctie. Ook provincies kunnen een aanjagende rol spelen. Om de samenwerking en met name de nodige infrastructuur te versterken, hebben de ministeries van VWS en OCW met VNG in december 2007 een convenant afgesloten voor een makelaarsfunctie voor de verdere ontwikkeling van maatschappelijke stage en de stimulering van vrijwilligerswerk in brede zin. *“Aangezien voor beide aspecten gebruik gemaakt kan worden van dezelfde infrastructuur en bemiddelingsfunctie bij gemeenten, is gekozen voor een gezamenlijke inzet van beschikbare middelen”*

– Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)

Voor de praktische uitvoering van de maatschappelijke stage is een drietal partijen van primair belang: de leerling, de school en de stagebieder. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen van alle scholen binnen het voortgezet onderwijs binnen een bepaald gebied maatschappelijke stage kunnen lopen gedurende hun schoolperiode op een manier die past bij de onderwijsvisie van de school, is afstemming nodig. Zo is afstemming noodzakelijk tussen scholen onderling om ervoor te zorgen dat bijvoorbeeld niet alle scholen in de proefwerkweek voor de zomervakantie een projectweek willen organiseren. Stagebieders en scholen moeten afstemmen om afspraken te maken en verwachtingen uit te spreken. Tussen scholen, stagemakelaars en stagebieders is afstemming noodzakelijk om vraag en aanbod af te stemmen.

Naast de scholen, spelen gemeenten, makelaars en stagebiedende organisaties een belangrijke rol. Gemeenten hebben een verantwoordelijkheid voor de makelaarsfunctie maatschappelijke stage en vrijwilligerswerk en daarnaast een verantwoordelijkheid voor het lokale vrijwilligerswerkbeleid.

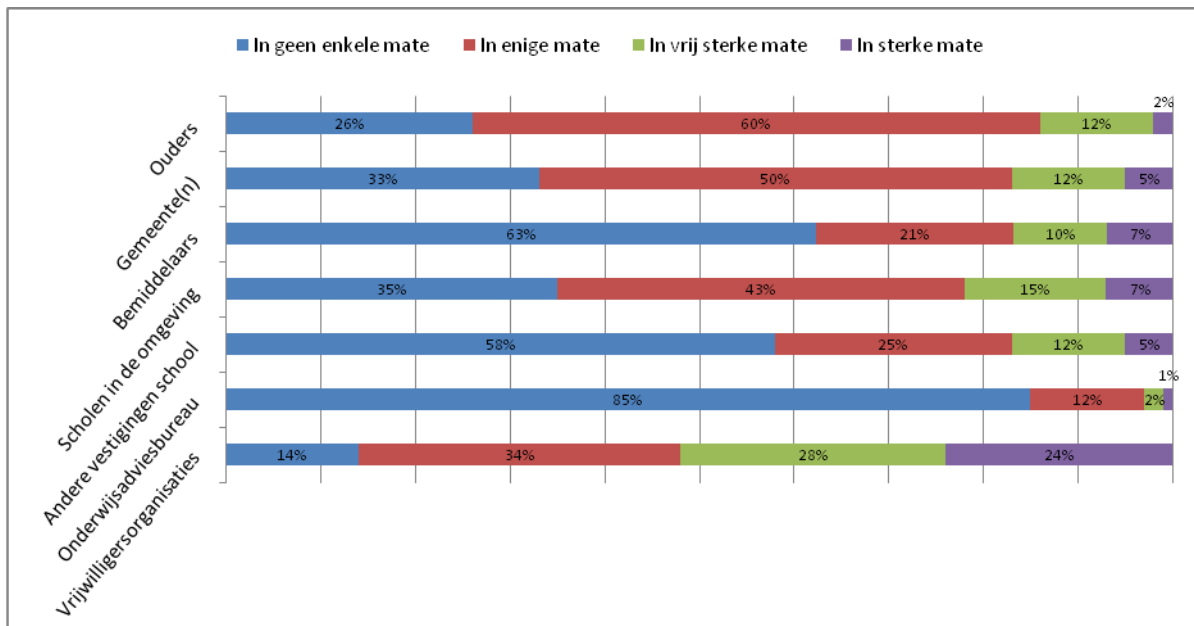
Makelaars spelen een rol bij de lokale relaties door hun kennis van de lokale situaties. Zij kunnen (potentiële) stagebieders helpen met hun vragen en voor hen bemiddelen. Ook kunnen zij scholen en leerlingen in het voedingsgebied ondersteunen bij het vinden van stageplaatsen en in hun contact met (potentiële) stagebieders. Bovendien kunnen zij fungeren als vraagbaak voor scholen, stagebieders en gemeenten. Zoals bedoeld in de oorspronkelijke opzet, blijkt dat een makelaar slechts bemiddelt voor een beperkt deel van de leerlingen in zijn gebied. Dat impliceert dus dat andere partijen (zoals de school of de leerling zelf) ook een deel van de stageplaatsen vindt.

De leerlingen van nu zijn de vrijwilligers van de toekomst. Vanuit die gedachte is het voor maatschappelijke organisaties heel aantrekkelijk om maatschappelijke stages aan te bieden aan de jongeren. Juist nu ook het vrijwilligerswerk vergrijst, biedt de maatschappelijke stage organisaties die met vrijwilligers werken de gelegenheid om te verjongen en te vernieuwen. Het uiteindelijke doel is om de jongeren te stimuleren om vrijwilligerswerk te (blijven) doen (in de toekomst). Op langere termijn zullen de maatschappelijke organisaties waarschijnlijk dan ook profiteren van de maatschappelijke stage.

Stagebieders vormen geen homogene doelgroep. Behalve onderscheid in sectoren, zijn er grote verschillen in organisatievorm. De grotere organisaties zoals zorginstellingen met veel professionele werknemers aangevuld met vrijwilligers en organisaties zoals veel sportverenigingen die volledig draaien op vrijwilligers.

De meeste scholen (87,6%) hebben samenwerkingsafspraken met andere partijen gemaakt voor de maatschappelijke stage (SenterNovem, 2009). Bovendien lijken deze samenwerkingsafspraken geen grote problemen op te leveren, in ieder geval niet vanuit het perspectief van de scholen. Gebaseerd op de concrete samenwerkingsafspraken die scholen sluiten, focust het merendeel van de scholen op directe samenwerking met vrijwilligersorganisaties (SenterNovem, 2009). Afspraken met gemeenten, bemiddelaars, andere scholen en onderwijsbureaus komen aanzienlijk minder vaak voor. Grafiek 2.3.1 laat zien in welke mate een school samenwerking had met verschillende partijen.

Grafiek 2.3.1. Mate van samenwerking (SenterNovem 2009; N=621 scholen)



De vereiste afstemming en samenwerking tussen de (primaire) partijen lijkt ook maar in kleine mate als knelpunt te worden aangeduid. Volgens data van SenterNovem (2009) voor het schooljaar 2008-2009 geeft 63% van de scholen aan afstemming met andere scholen in de omgeving in geen enkele mate als knelpunt te zien. 28,8% gaf aan dit in beperkte mate te ervaren en 7,7% had dit in (vrij) sterke mate. Duvekot en collega's (2009) illustreren dit aan de hand van de Amsterdamse pilot:

"Ruim tweederde van de deelnemende scholen werkte met andere scholen in het voortgezet onderwijs en/of het basisonderwijs samen om de maatschappelijke stage voor de leerlingen te organiseren. In de gevallen dat het basisonderwijs hierbij betrokken was, betrof het basisscholen die tevens in de scholengroep zijn georganiseerd waarin zij samen met de betreffende VO-scholen zijn verbonden."

De samenwerking met stagemakelaars is nog in ontwikkeling zoals afgesproken in het convenant van OCW, VWS en VNG. Op basis van het convenant dat OCW, VNG en VWS in december 2007 hebben gesloten voor de makelaarsfunctie 'maatschappelijke stage en vrijwillige inzet', ontvangen alle gemeenten sinds halverwege 2008 geld van het Rijk ter stimulering van vrijwilligerswerk in den brede en voor de maatschappelijke stage in het

bijzonder. In de eerste helft van 2009 heeft Regioplan een 0-meting verricht naar de uitvoering van het convenant. De rapportage onderstreept dat het convenant redelijk bekend is onder gemeenten, stageorganisaties en makelaars. Volgens dit onderzoek zijn stagebiedende organisaties vooral bezig met de invoering van de maatschappelijke stage en in zeer beperkte mate met de rol die jongeren kunnen spelen als vrijwilliger in de toekomst. Veel gemeenten zoeken nog naar hun rol, juist ook wanneer in de omgeving scholen en anderen het initiatief nemen (Regioplan, 2009). Het onderzoek van Regioplan (2009) laat ook zien dat makelaars zich op dit moment vooral richten op de maatschappelijke stage en veel mindere mate op de convenantsdoelstelling ter stimulering van vrijwilligerswerk in het algemeen. In het verlengde hiervan geven de geraadpleegde makelaars aan het mogelijk te achten dat voor de maatschappelijke stage alsnog een andere infrastructuur zal ontstaan. Hierdoor wordt het doel, namelijk het koppelen van maatschappelijke stage en de stimulering van vrijwillige inzet (door makelaars) minder eenduidig gerealiseerd. Het risico bestaat dat de rol van de makelaar zich zal beperken tot een doorgeefluik, terwijl in het convenant nog twee belangrijke uitgangspunten zijn genoemd voor de makelaarsfunctie: 1) het ondersteunen van (met name de kleinere) vrijwilligersorganisaties bij het effectieve plaatsen van maatschappelijke stageleerlingen en 2) ervoor zorgen dat de maatschappelijke stageleerling van nu de vrijwilliger van de toekomst wordt.

Binnen de pilotprojecten is er veelvuldig gebruik gemaakt van de diensten van maatschappelijke makelaars. Binnen alle projecten hebben deze makelaars diensten in verband met relatiebeheer en de actieve bemiddeling van maatschappelijke stageplaatsen aangeboden, en deze diensten hebben de scholen ook afgenomen. Binnen de meeste projecten werkten makelaars ook mee aan het geven van voorlichting aan de leerlingen, en binnen meer dan de helft van de projecten hebben ze een rol gespeeld bij de begeleiding van leerlingen.

De grote vrijheid die is gegeven aan de invulling van het convenant zou volgens het rapport van Regioplan (2009) kunnen leiden tot een minder "gunstig effect op de snelheid en kwaliteit van het beleid". Zij geven aan dat de onduidelijkheden voornamelijk zitten in de verdeling van taken en verantwoordelijkheden tussen makelaars, stagecoördinatoren van scholen en vrijwilligerscoördinatoren bij stagebiedende organisaties, de vraag waarvoor de gelden van scholen en gemeenten wel en niet kunnen of moeten worden ingezet en de voorwaarden waaronder gemeentelijke gelden beschikbaar komen voor de convenantdoelen. Ook blijkt uit het onderzoek dat stagebieders en makelaars behoefte hebben aan duidelijke eisen die aan een maatschappelijke stage mogen worden gesteld en door wie die eisen mogen worden gesteld. Bij alle drie de deelnemende partijen aan het Regioplan-onderzoek speelde de vraag of er een centrale regie per geografische gemeente of regio moet worden gevoerd en waar die regie dan moet liggen.

De meeste gemeentes en regio's lijken gebruik te maken van 1 makelaar voor de makelaarsfunctie van leerlingen en maatschappelijke organisaties. In veel gevallen is dit een reeds bestaande vrijwilligerscentrale of reeds bestaand vrijwilligerssteunpunt.

Volgens onderzoek van Regioplan (2009) leeft er onder makelaars de angst dat als scholen de leerlingen zelf een stageplaats laten zoeken, de taak van de makelaar niet wordt erkend. Bovendien denken zij dat dit zal leiden tot overbelasting van de stagebiedende organisaties. Dat beeld wordt niet onderschreven doordat er tot nu toe weinig signalen bekend zijn van een daadwerkelijke overbelasting van stagebieders.

Overbelasting wordt niet spontaan genoemd in gesprekken met maatschappelijke organisaties. Naar alle waarschijnlijkheid is dit een (tijdelijk) lokaal verschijnsel. Op plaatsen met een breder samenwerkingsverband wordt dit in onderling overleg opgepakt. In Amsterdam maken organisaties die enkel via de VCA¹⁰ willen werken dit bekend via de lokale maatschappelijke stage website www.stagevoorjou.nl. Bovendien laat meer dan de helft van de scholen in de Amsterdamse pilot de stageplekken werven door de VCA (Duvekot et al., 2009).

In Utrecht is met alle scholen en veel stagebieders de afspraak gemaakt om initiële contacten te laten verlopen via de Vrijwilligerscentrale Utrecht.

Wel is bekend dat scholen aangeven dat zij de inzet van makelaars niet zo nodig vinden en liever hun eigen netwerk opbouwen. Bovendien stellen zij dat de stagebiedende organisaties ook niet altijd gebruik maken van een makelaar en dat het netwerk van deze organisaties vaak ook beperkt is (Regioplan, 2009).

In een onderzoek naar de Helmondse pilot constateert Verdonschot (2009, p.18)¹¹ dat "de stagebieders evenredig gebruik [maken] van de verschillende scholen ... [zij hebben geen voorkeur] voor een bepaalde scholengemeenschap of schoolniveau". In deze instantie lijkt er dus geen sprake te zijn van concurrentie tussen verschillende scholen of onderwijssoorten. Daarnaast is er nog een ander initiatief dat scholen juist probeert te laten samenwerken. Binnen de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) is er geprobeerd om scholen te laten samenwerken in het kader van sociale integratie en inburgering.

Een belangrijk punt met betrekking tot samenwerking met partijen is dat er grote diversiteit is in de aanbiedende organisaties. De stagebieders zijn geen homogene doelgroep. Behalve onderscheid in sectoren, zijn er grote verschillen in organisatievorm. De grotere organisaties (zoals zorginstellingen) hebben veel professionele beroepskrachten welke aangevuld worden met vrijwilligers. Andere (wat kleinere) organisaties zoals sportverenigingen draaien volledig op vrijwilligers. Ondanks deze diversiteit en de complexiteit die dit mogelijk met zich

¹⁰ Vrijwilligerscentrale Amsterdam, door de gemeente aangewezen als de "hoofd"makelaar voor Amsterdam

¹¹ Stageverslag vrijwilligerscentrale Helmond, Verdonschot, 2009.

meebrengt, blijkt uit informatie van SenterNovem (2009) dat meer dan de helft van de scholen aangeeft dat zij in geen enkele mate de samenwerking met partners als een knelpunt ervaren. 40% geeft aan dit in enige mate als knelpunt te ervaren. Uit de ervaringen van de pilots en de MaS-teams (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009d) blijkt dit regelmatig veroorzaakt te worden door het (nog) niet aansluiten van de planning van de school en die van de stagebieder. Zo hebben scholen het afgelopen jaar met leerlingen afgesproken om in een specifieke week groene stages te lopen zonder dat vooraf goed te overleggen met de regionale afdeling van Landschap. Wanneer deze week bijvoorbeeld in het broedseizoen viel, betekende dat dus geen groene stages in die week voor de desbetreffende groep leerlingen. Slechts 4% van de scholen ervaarde deze afstemming in sterke of vrij sterke mate als een knelpunt.

Gemeenten en stagebiedende organisaties

Ook gemeenten lijken hun rol bij de maatschappelijke stage te erkennen. Volgens het onderzoek van Regioplan (2009) werkt 85% van de gemeenten al samen met scholen met betrekking tot de implementatie van de maatschappelijke stage. Ook zijn er in 37% van de gemeenten al samenwerkingsverbanden of is er tenminste overleg met de stagebiedende organisaties. 64% van de gemeenten geeft aan dat zij samenwerken met andere gemeenten met betrekking tot het beleid of het vervullen/faciliteren van de lokale makelaars. Een soortgelijke uitkomst heeft de VO-Raad (2009) gevonden, die stelt dat ongeveer de helft van de gemeenten aangeeft dat zij al een samenwerking hebben met andere gemeenten (N=103).

Tegelijkertijd lijken volgens het onderzoek van Regioplan (2009) meer dan 60% van de gemeenten nog niet helemaal hun rol te hebben gevonden in relatie tot de maatschappelijke stage. Dit uit zich bijvoorbeeld doordat deze gemeenten nog geen beleid hebben uitgewerkt voor de stimulering van de maatschappelijke stage. Bovendien hebben enkele gemeenten nog geen middelen gereserveerd voor de doelen die zijn gesteld in het convenant. Volgens de onderzoekers komt dit doordat er nog geen verantwoordelijke dienst binnen de gemeente is vastgesteld en door problemen bij interne en regionale afstemming.

De rol van de gemeente is belangrijk. Volgens het onderzoek van Regioplan (2009) kunnen sommige zaken de mogelijkheden van de makelaars overstijgen. Dit bevestigt de noodzaak voor gemeenten om een eigen rol te vervullen rond de stimulering van maatschappelijke stages. Daarentegen stelt het Regioplan-onderzoek (2009) ook vast dat er nog onvoldoende taken zijn die de gemeenten kunnen vervullen. Zij hebben daardoor ook de aanbeveling dat de gemeente vooral een bredere rol zou moeten hebben, waarbij zij mogelijkheden hebben (regionale) samenwerkingsverbanden te initiëren. Andere mogelijke rollen die de gemeenten zouden kunnen vervullen, zijn volgens het onderzoek van Regioplan (2009, p. 10) onder andere het mede uitwerken van de makelaarsrol; 2) het ontwikkelen van

aanbestedingsprocedures “voor de taken van de makelaarsfunctie voor maatschappelijke stages” (indien nodig); “het verbreden van de aandacht voor en expertise over vrijwillige inzet en maatschappelijke stage door een betere interne communicatie en samenwerking tussen gemeentelijke diensten”; het faciliteren van stagebiedende organisaties, samenwerking e.d. (bijvoorbeeld via een loket voor maatschappelijke stages).

Een andere kwestie binnen de gemeentelijke verantwoordelijkheid ligt bij de financiering van de maatschappelijke stage, met name bij de extra financiering die de stagebiedende organisaties graag willen om de maatschappelijke stage te kunnen organiseren en faciliteren. Volgens het onderzoek van Regioplan (2009) blijkt dat gemeenten (en makelaars) het niet hun verantwoordelijkheid vinden om de stagebiedende organisaties financieel te ondersteunen. Dit verwachten stagebiedende organisaties wel.

Volgens de eindrapportages van de projectleiders (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) is er in 18 van de 20 pilotprojecten tussen scholen en gemeenten structureel samengewerkt. De projectleiders werden ook bevraagd over de ontwikkeling van gemeentelijk beleid rondom de maatschappelijke stage. In 6 van de 20 pilotprojecten is er door meerdere gemeenten beleid ontwikkeld, en in 11 van de projecten is er door een enkele gemeente waar het pilotproject plaatsvond nieuw beleid ontwikkeld. Drie van de projecten gaven aan niet bekend te zijn met mogelijke gemeentelijke ontwikkelingen.

De VNG heeft, in de bestuurlijke klankbord (11/12/2009) voor dit onderzoek, aangegeven dat de gemeenten meer kunnen doen voor de maatschappelijke stage (netwerk ed), mede gelet op het belang van vrijwilligerswerk binnen de gemeente. Daar is wel ondersteuning voor nodig. De VNG geeft aan hierin een rol te hebben. VWS en VNG zullen gezamenlijk bekijken wat de gemeenten kunnen betekenen voor de maatschappelijke stage (bron: Verslag bestuurlijke bijeenkomst klankbordgroep d.d. 11 december 2009).

Bedrijfsleven

Zoals reeds in 2.3.1 vermeld, zijn er binnen meer dan de helft van de pilotprojecten (blijvende) samenwerkingsverbanden met bedrijven opgezet, bijvoorbeeld met betrekking tot de begeleiding.

Er zijn diverse initiatieven vanuit het bedrijfsleven (zoals Fortis Foundation) om de maatschappelijke stage bij maatschappelijke organisaties te faciliteren. Veelal gaat dit via werknemersvrijwilligerswerk, waarbij de leerling door de werknemer van de for-profit organisatie wordt begeleid bij zijn of haar maatschappelijke stage. Voor stagebiedende organisaties en voor de school kan dit een lastenverlichting betekenen, doordat zowel de school als de maatschappelijke organisatie de scholieren minder hoeven te begeleiden. De werknemer van de for-profit organisatie zorgt hier dus grotendeels voor de begeleiding. Het bedrijfsleven verzorgt in deze gevallen vaak ook de organisatie, het vervoer en neemt

kosten voor haar rekening. De wisselwerking tussen jongeren en medewerkers mondt vaak uit in een kortstondige coachingsrelatie. Hier vloeien ook andere effecten uit, zoals beroepsstages en bedrijfsbezoeken die tijdens de maatschappelijke stage activiteit wordt geregeld. Het bedrijfsleven herkent in de maatschappelijke stage wat zij zelf met medewerkers beogen: betrokkenheid bij de samenleving stimuleren, jezelf ontwikkelen, iets voor een ander doen voor niets. Het bedrijfsleven ervaart het vinden van goede samenwerkingspartners als lastig. Er heerst veel onbekendheid bij scholen en maatschappelijke organisaties over de mogelijke rol van het bedrijfsleven. Het grootbedrijf vindt zijn weg hier makkelijker in dan het MKB (Fortis Foundation, 2009).

Conclusie: Het beeld ten aanzien van de inzet van maatschappelijke stagemakelaars is dubbel. Allereerst is deze functie nog niet overal even goed uit de verf gekomen, maar de vraag kan gesteld worden of dat ook overal nodig is. Enerzijds zijn er regio's waar de makelaar de belangrijkste werver van en matchmaker voor maatschappelijke stage is. Anderzijds zijn er regio's waarin scholen vooral zelf de contacten leggen. Opvallend is wel het zeer kleine aantal aanwijzingen over daadwerkelijke overbelasting van de stageaanbieders, terwijl er zeker in leerlingen en uren een grote groei is geweest.

Voor het realiseren van de maatschappelijke stage moet en kan er tussen verschillende partijen worden samengewerkt. De onderzoeken laten zien dat deze samenwerking breed op gang is gekomen en er weinig problemen bij ontstaan. Er is relatief vaak sprake van rechtstreekse samenwerking tussen scholen en maatschappelijke organisaties waarbij gemeenten op de achtergrond aanwezig zijn. Makelaars spelen in veel plaatsen een duidelijke rol maar niet voor alle scholen.

2.4 Beschikbaarheid van maatschappelijke stageplaatsen

"In de toekomst zullen jaarlijks 195.000 leerlingen vrijwilligerswerk doen in de vorm van een maatschappelijke stage. Er zijn voldoende stageplaatsen in alle mogelijke sectoren nodig om het effect in de hele samenleving voelbaar te maken en tot een goede match tussen leerling en stageplaats te komen. Daarom is het kabinet met zeer diverse sectoren en organisaties in gesprek over hun betrokkenheid bij de invoering van maatschappelijke stages. Het enthousiasme en de bereidheid om een bijdrage te leveren zijn groot en hebben al tot concrete toezeggingen geleid." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Vanaf de introductie van de maatschappelijke stage in *Samenwerken samenleven; Beleidsprogramma Kabinet Balkenende IV 2007-2011* is het vermeende tekort van voldoende (geschikte) maatschappelijke stageplaatsen een punt van aandacht. Zowel scholen, stagebieders als vrijwilligerscentrales hebben de afgelopen twee jaren aangegeven problemen te verwachten wanneer jaarlijks ongeveer 195.000 leerlingen aan de slag moeten. Anno 2009 blijkt er geen sprake te zijn van een duidelijk tekort aan maatschappelijke stageplekken, hoewel ongeveer 20% dit wel als een knelpunt ervaart. Wel geven zowel scholen, als betrokken stagebieders en makelaars aan zich zorgen te maken over de beschikbaarheid van stageplekken op het moment dat alle scholen leerlingen het gewenste aantal uren maatschappelijke stage moeten lopen.

Voor OCW is het belangrijk dat alle leerlingen de kans krijgen om een maatschappelijke stage te lopen die bij hen past en die echt een maatschappelijk doel dient. Het kan niet zo zijn dat wegens een dreigend tekort aan maatschappelijke stageplekken, leerlingen geen eigen initiatief kunnen ontplooiën of op een willekeurige plek terecht komen en een willekeurige activiteit moeten verrichten welke potentieel niet bij hun wensen past.

De beschikbaarheid van de maatschappelijke stages is vanaf de invoering een punt van discussie geweest. Hoewel het aantal leerlingen aanzienlijk is (ongeveer 195.000 per cohort), is dit slechts een beperkte toevoeging van 5% op de 3 à 4 miljoen mensen die vergelijkbare werkzaamheden als regulier vrijwilligerswerk doen. De vraag naar stageplaatsen komt nog meer in perspectief als gekeken wordt naar het aantal uren. De gemiddelde vrijwilliger besteedt ongeveer 200 uur per jaar aan het vrijwilligerswerk, waardoor de maatschappelijke stage-uren, jaarlijks ongeveer 11 miljoen, een toevoeging van ongeveer 2% zijn.

Belangrijker dan de kwantitatieve uitdaging zijn waarschijnlijk de kwalitatieve aspecten. Niet iedere maatschappelijke organisatie die met vrijwilligers werkt, is even geschikt om maatschappelijke stages aan te bieden. Net als bij volwassenen, is niet iedere leerling even geschikt om willekeurig elke maatschappelijke stage te volgen. Dit sluit aan bij de algemene uitdaging van het werken met vrijwilligers waarbij het vrijwilligerswerk zich moet aanpassen aan de geschiktheid en beschikbaarheid van de potentiële vrijwilliger en niet andersom. Ook met deze kwalitatieve vragen wordt ervaring opgedaan in de uitgezette pilots.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op onder andere de verspreiding van maatschappelijke stageplaatsen over verschillende sectoren, de algemene beschikbaarheid van maatschappelijke stageplaatsen, de relatie tussen de maatschappelijke stage en beroepsgerichte stages en eventuele verdringings- en/of verwarringseffecten. Ook wordt kort stilgestaan bij de maatschappelijke stage die gelopen worden

binnen het MBO en HBO. Daarnaast besteden we aandacht aan de potentie van intentieverklaringen met landelijke instanties en eventuele verschillen tussen de landelijke organisaties en de lokale afdelingen van de organisaties waarmee desbetreffende verklaringen zijn afgesloten. Ten slotte kijken we of er specifieke doelgroepen zijn die structureel in- of uitgesloten worden ten opzichte van maatschappelijke stageplaatsen (in bepaalde sectoren).

Data van SenterNovem (2009) over het schooljaar 2008-2009 laten zien dat 55% van de scholen aangeeft dat het aanbod aan maatschappelijke stages groter is dan in het schooljaar 2007-2008. 35,7% gaf aan dat dit ongeveer hetzelfde is gebleven en slechts 4,3% gaf aan dat dit was gedaald (de overige 4,9% antwoordde met 'niet van toepassing'). Ongeveer 1 op de 3 scholen zegt dat de vraag naar en het aanbod van maatschappelijke stageplaatsen in het schooljaar 2008-2009 beter op elkaar afgestemd waren ten opzichte van het schooljaar daarvoor. Ruim de helft van de scholen zegt dat deze afstemming ongeveer dezelfde is gebleven, en 6,6% zegt dat vraag en aanbod minder goed op elkaar afgestemd waren.

Ondanks dat het aantal stageplaatsen bij het merendeel is toegenomen, blijkt uit dezelfde eindrapportages dat ongeveer 1 op de 5 scholen de *beschikbaarheid* van maatschappelijke stageplaatsen in vrij sterke of sterke mate als knelpunt te ervaren. Bij 58,6% van de scholen is dit in enige mate een knelpunt en 18% van de scholen gaf aan dat zij dit in geen enkele mate als knelpunt beschouwen. De beschikbaarheid van geschikte stageplaatsen blijkt ook als knelpunt te worden ervaren bij de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009). Stagebiedende organisaties (bijvoorbeeld in Rotterdam) geven aan dat de plus-factor (sociale integratie) een stageplaats extra complex maakt. Bovendien geeft de Mas+ pilot in Eindhoven aan dat het lastig is om stageplekken te regelen voor twee aaneengesloten weken onder schooltijd. De stagebiedende organisaties hebben namelijk vaak behoefte aan vrijwilligers tijdens de avonden of het weekend.

De *geschiktheid* van de stageplaatsen wordt door 22% van de scholen in sterke of zeer sterke mate als knelpunt gezien. Ongeveer 7 op de 10 scholen ervaart dit in enige mate en voor 8,4% is dit helemaal geen probleem. Het lijkt er dus op dat veel scholen wel geschikte en beschikbare stageplaatsen kunnen vinden voor hun leerlingen, maar dat hieraan wel het nodige vooraf gaat.

In de eindrapportages van de pilots (OCW 2009g) gaf 56,3% van de deelnemende schoollocaties aan dat er voldoende maatschappelijke stageplaatsen waren. Nog eens 35,9% zei dat er voldoende plaatsen waren, maar met moeite. 7,7% van de schoollocaties uit de pilot zei dat er onvoldoende maatschappelijke stageplaatsen waren.

Volgens een onderzoek onder het ledenpanel van de VO-Raad (begin 2009) verwacht het merendeel van de leden dat de maatschappelijke stage uiteindelijk tot schaarste van goede stageplekken in de omgeving van de school zou kunnen leiden, waardoor er concurrentie met andere scholen in de regio voor goede stageplekken zou kunnen ontstaan. Tot nu toe zijn deze knelpunten door een minderheid van de respondenten in de praktijk ervaren. Uit hetzelfde ledenpanel verwacht de VO-Raad (2009) ook dat leerlingen in het VMBO meer

moeite gaan hebben bij het vinden van een maatschappelijke stageplek dan leerlingen in het HAVO of VWO.

Conclusie: Tot nu toe blijkt de beschikbaarheid van maatschappelijke stageplaatsen voldoende te zijn, maar het kost wel moeite. Ook blijken niet alle beschikbare plekken even geschikt. In de verdere uitbreiding van de maatschappelijke stage moet er continu aandacht zijn voor het ontwikkelen van (geschikte) maatschappelijke stageplaatsen. Belangrijk is om de voorwaarden en verwachtingen niet zo hoog en ingewikkeld te maken dat het moeilijk is voor een organisatie daaraan te voldoen. Wel zal er sprake zijn van een leercurve, het wordt makkelijker om de volgende stage te organiseren, en een olievlekwerking, goede voorbeelden kunnen nagedaan worden. Er moet hierin dus een balans worden gevonden.

2.4.1 Verspreiding maatschappelijke stageplaatsen over sectoren

Het maatschappelijke veld waarbinnen men zich vrijwillig voor de samenleving in kan zetten, is bijzonder breed en gevarieerd. Hoewel sport de grootste vrijwilligerssector in Nederland is, lijkt de maatschappelijke stage in eerste instantie vooral geassocieerd te worden met werkzaamheden in zorg en welzijn. Eigen initiatief van de leerling bij het vinden van een geschikte stageplek wordt onderstreept. Het is daarom niet waarschijnlijk dat het merendeel van de leerlingen voor de zorgsector kiest. Een relevante vraag is of er bepaalde sectoren zijn die op een systematische wijze in- of uitgesloten worden van het bieden van maatschappelijke stageplaatsen of het ontvangen van maatschappelijke stagiairs. Een dergelijke situatie van in- of uitsluiting zou zichtbaar zijn in een scheve verspreiding van maatschappelijke stageplaatsen over de verschillende sectoren.

Naast sectoren van werkzaamheden is er ook een mogelijk effect op de keuze voor organisaties afhankelijk van de aard van de doelstelling. Verwacht mag worden dat maatschappelijke stages makkelijker geaccepteerd zullen worden in dienstverlenende organisaties met externe cliënten, zoals de Zonnebloem of in een verzorgingshuis en in voor-ons-door-ons-organisaties die voor de eigen leden werken. Ingewikkelder zijn de campagneorganisaties die essentieel ergens voor of tegen zijn zoals actiegroepen, sociale bewegingen en politieke partijen.

De huidige informatie over de verspreiding van maatschappelijke stageplaatsen kenmerkt zich door een vrij grote variatie aan indelingen en definities van sectoren. Ook binnen de gehanteerde indelingen blijft er veel verwarring en overlap, waardoor het niet altijd duidelijk is in welke sector een maatschappelijke stage valt.

De verschillende uitkomsten van de diverse onderzoeken worden hieronder nader uitgelicht.

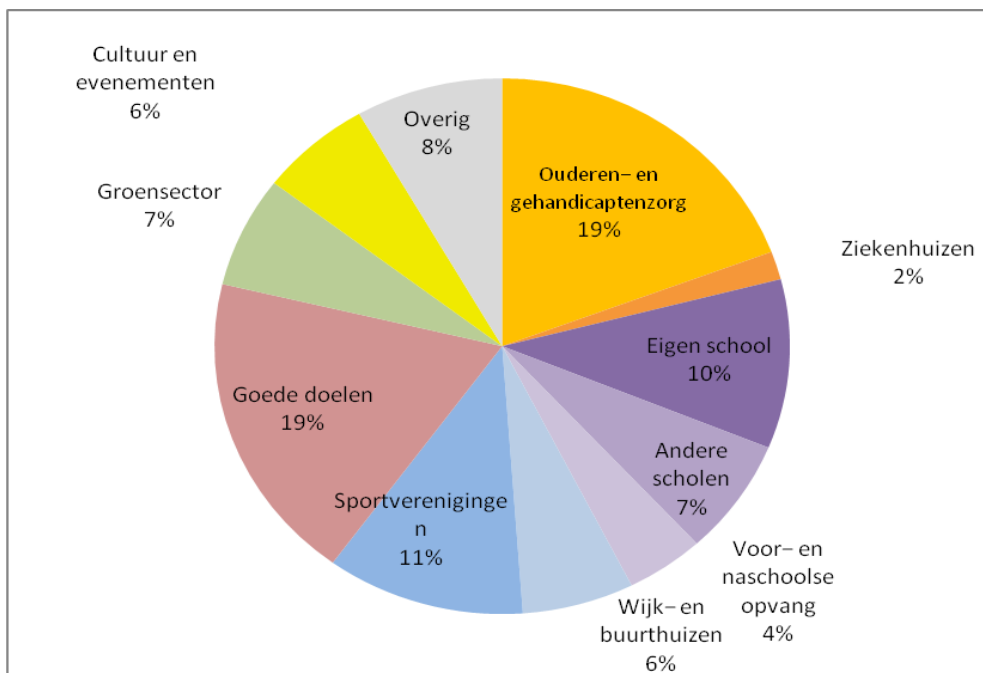
In de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) melden bijna alle projectleiders dat er binnen hun projecten samenwerkingsverbanden zijn opgezet met stagebiedende organisaties uit verschillende sectoren, en dat deze samenwerkingsverbanden ook in het schooljaar 2009-2010 (na afloop

van de pilotperiode) voortgezet gaan worden. In bijna alle projecten zijn er (blijvende) samenwerkingsverbanden gerealiseerd met organisaties en verenigingen in de sectoren ouderenzorg, gehandicaptenzorg, sport, jeugd, buurt/wijkcultuur, goede doelen, natuur/milieu, eigen school, hobby's en belangen. In meer dan de helft van de projecten werd er structureel samengewerkt met religieuze of levensbeschouwelijke organisaties en verenigingen, andere schoolverenigingen, voor- en naschoolse opvang, ziekenhuizen en organisaties voor internationale solidariteit.

Acht van de twaalf projectleiders geven aan dat er samenwerking is met politieke partijen of politieke verenigingen. Tien van de twaalf geven samenwerking met woningbouwcorporaties aan. Overigens duiden de gegevens op structurele samenwerking die zal worden voortgezet. Van de 20 projectleiders geven er vier aan dat structureel wordt samengewerkt met vrouwenbonden en een projectleider geeft een structurele samenwerking met een vakbond aan. Uit de resultaten van de scholen blijkt een ander beeld (grafiek 2.4.2.b).

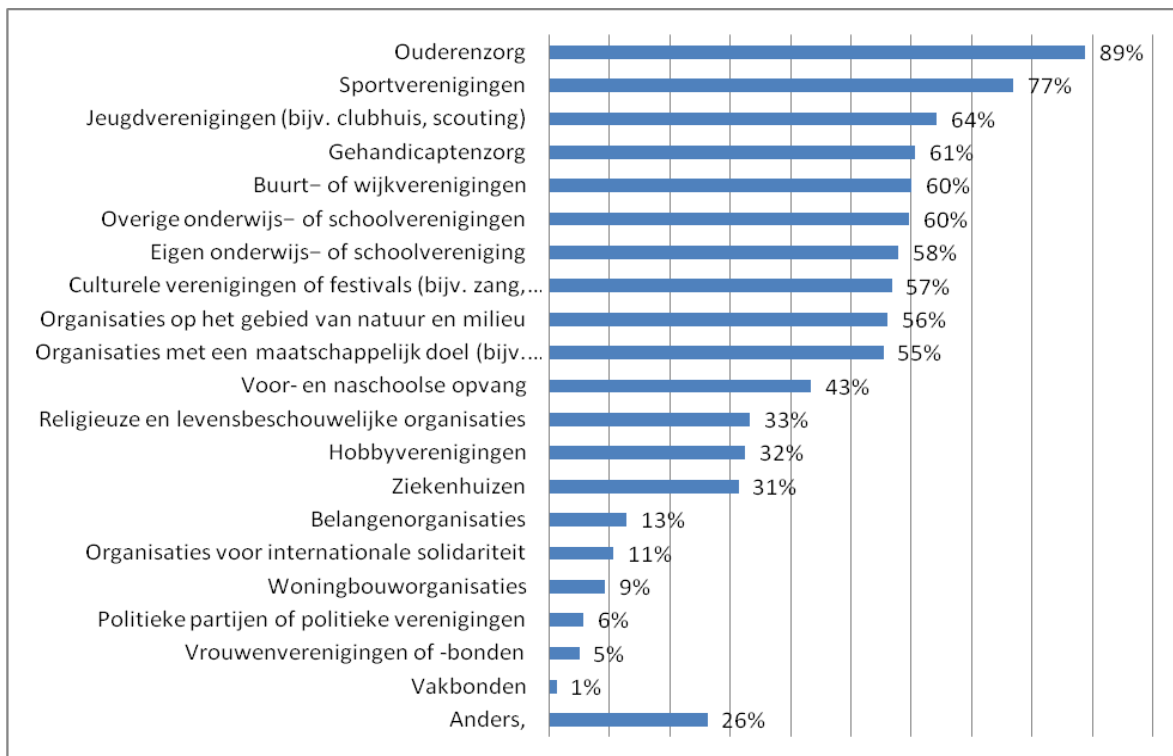
De beschikbare onderzoeken van SenterNovem (2009) en van de pilotlocaties laten zien dat de maatschappelijke stageplaatsen redelijk goed verspreid zijn over verschillende sectoren. Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) loopt de grootste groep leerlingen maatschappelijke stages in de sectoren ouderen- en gehandicaptenzorg (19,3%) en goede doelen (18,7%). Andere populaire sectoren zijn sportverenigingen (11,2%) en de eigen school (10,2%). Minder vertegenwoordigd zijn de sectoren voor- en naschoolse opvang (4,4%) en ziekenhuizen (1,7%). Zie ook grafiek 2.4.2a.

Grafiek 2.4.2a. Verspreiding maatschappelijke stages over sectoren (SenterNovem, 2009; N=189.564 leerlingen)



In bijna 90% van de pilot deelnemende schoollocaties (N=283) worden maatschappelijke stages in de ouderenzorg gelopen. De tweede meest voorkomende sector was sportverenigingen (77%).

Grafiek 2.4.2b. Percentage scholen met MaS-plaatsen in verschillende sectoren (Pilots 2009; N=283 schoollocaties)



De spreiding over de sectoren waar maatschappelijke stage wordt gelopen, lijkt overigens te verbreden. Zo rapporteert SenterNovem (2009) dat er in 2008-2009 een verschuiving plaatsvond waarin het aantal maatschappelijke stageplaatsen in de sector Zorg en Welzijn afnam terwijl het aantal maatschappelijke stages in andere sectoren zoals cultuur en goede doelen toenam.

Ook in andere onderzoeken wordt het beeld bevestigd dat de maatschappelijke stage redelijk breed verspreid is. Volgens Bekkers en collega's (2009) is geen enkele sector dominant. Volgens dit onderzoek komen maatschappelijke stages op het terrein 'sport en jeugd' het vaakst voor, met 'jeugd en kinderen' in de tweede plaats en 'verzorgings- en verpleeghuizen' als derde. De minste maatschappelijke stages kwamen volgens deze studie voor in de sectoren vluchtelingenwerk/ ontwikkelingshulp/ mensenrechten, religie en politiek. Informatie uit afzonderlijke pilotprojecten (zie bijv. Duvekot et al., 2009) bevestigt dit beeld. Ook het onderzoek onder Amsterdamse scholen laat geen duidelijke over- of ondervetegenwoordiging van bepaalde sectoren in het aanbod van maatschappelijke stageplaatsen zien. Wel zijn er verschillen in de relatieve vertegenwoordiging van specifieke sectoren ten opzichte van de onderzoeken van SenterNovem (2009) of Bekkers en collega's (2009).

LNV-sectoren: groen en voeding

In 2008 hebben reeds circa 6000 leerlingen een groene maatschappelijke stage gelopen, georganiseerd door onder meer Staatsbosbeheer, Natuurmonumenten, Landschapsbeheer Nederland en LTO Nederland (LNV, 2008). In de gemeente Amsterdam is door de

vrijwilligerscentrale een groen bemiddelingspilot uitgevoerd. Nieuwe partners in het groene domein zijn onder meer Stichting Kinderboerderijen Nederland (SKBN) en de Landschappen (Geldersch Landschap sloot zich reeds in 2007 aan). Op dit moment zijn concepten in ontwikkeling voor de maatschappelijke stages in de voedingssector. Deze sluiten aan bij de maatschappelijke inzet van ondernemingen. Leerlingen zullen zich als vrijwillige ambassadeurs actief inzetten voor duurzame en gezonde voeding en het milieu. Dit zullen zij onder andere doen door het geven van voorlichting aan consumenten over de betekenis van duurzaamheidskeurmerken, het organiseren van een themaweek met streekproducten in een zorginstelling (begeleid door leerlingen MBO Groen) en het schoner en leefbaarder maken van wijken (in samenwerking met stichting "Nederland Schoon", de supermarkt fungeert hierbij als steunpunt). De pilots zijn inmiddels gestart.

Binnen de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) zijn er maatschappelijke stages gelopen met betrekking tot inburgering en sociale integratie. Veel van deze stages waren tweeledig. De eerste fase betrof een kennismaking van twee sociaal-economisch/etnisch/cultureel diverse leerlingen van verschillende scholen, die in de tweede fase van de stage daadwerkelijk samen aan de slag zijn gegaan bij een maatschappelijke organisatie. Het ministerie van LNV concludeert dat de Groene stages goed zijn voor de sociale cohesie. De maatschappelijke stage voor leerlingen (autochtoon of allochtoon) uit stadsbuurten op de boerderij zorgen voor blikverbreding. Deze jongeren komen namelijk niet vaak buiten de stad waar ze woonachtig zijn, waardoor zij zich vaak geen voorstelling kunnen maken van het leven op het platteland. Door blikverbreding van de leerlingen, lijkt het de sociale cohesie te bevorderen (LNV, 2008).

Wel pleit het LNV voor het onder de aandacht brengen van de Groene stage onder de leerlingen uit de grote steden. Uit de pilot die zij uitgezet hebben in Amsterdam blijkt namelijk dat jongeren niet altijd een goed beeld hebben van een groene maatschappelijke stage en daar dus ook niet als eerste voor kiezen. Dit zou echter wel een blikverbreding (zie boven) betekenen.

Conclusie: Analooq aan de geringe problemen met de beschikbaarheid van de maatschappelijke stage, is ook de vrees voor een duidelijke scheve verdeling over de sectoren van het vrijwilligerswerk niet uitgekomen. Wel kan geconstateerd worden dat de echte campagneorganisaties minder voorkomen, hoewel dit ook te maken kan hebben met de methode van onderzoek, waarbij bijvoorbeeld wordt gevraagd naar 'goede doelen' waar een organisatie zoals Amnesty International onder geplaatst zou kunnen worden.

2.4.2 Intentieverklaringen

Naast professionele maatschappelijke instellingen wordt de maatschappelijke stage voor een groot deel vormgegeven in afdelingen van landelijke vrijwilligersorganisaties zoals sportverenigingen, De Zonnebloem, het Rode Kruis en Scouting. Met een aantal landelijke vrijwilligersorganisaties is door het ministerie van OCW met het landelijke niveau (bestuur en ondersteunende beroepsapparaat) een intentieverklaring opgesteld over het aantal lokaal te realiseren maatschappelijke stageplaatsen. Gezien de omvang van deze organisaties (de Zonnebloem heeft bijvoorbeeld bijna 40.000 vrijwilligers in ruim 1200 lokale afdelingen) en het ontbreken van duidelijke hiërarchische verhoudingen of gestandaardiseerde samenwerking tussen de lokale afdelingen, is het niet te verwachten dat alle lokale afdelingen direct aan de slag zullen gaan met de maatschappelijke stage. Ook hier is sprake van een groeitraject. In deze paragraaf wordt specifiek ingegaan op de effecten, nationaal en lokaal, van de intentieverklaringen.

Diverse landelijke organisaties hebben de afgelopen tijd intentieverklaringen getekend met het ministerie van OCW, waarin zij stageplaatsen hebben toegezegd. Op het moment van schrijven van dit rapport bestonden er 13 getekende intentieverklaringen (zie tabel 2.4.2). Het Ministerie is in gesprek met een aantal andere potentiële partners om nog meer intentieverklaringen te realiseren en zo een breed maatschappelijk aanbod te creëren.

Tabel 2.4.2. Intentieverklaringen per november 2009 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009a)

Partner	Ondertekend op	Doelstelling voor schooljaar 2011-2012
Aedes vereniging van woningcorporaties	November 2007	2.000
Cultuur/podiumkunsten - Muziek Centrum Nederland (MCN) - Theater Instituut Nederland (TIN) - Nederlandse Associatie voor Podiumkunsten (NAPK) - Vereniging van Nederlandse Poppodia en Festivals (VNPF) - Vereniging van Schouwburg- en Concertgebouw Directies (VSCD)	November 2009	500
Cultuur/amateurkunsten - Kunstfactor - Kunstconnectie	November 2009	1.000
Erfgoed Nederland	December 2008	2.000
LNV/groen: - De Groene Coalitie - LTO – MaS in Groen	Oktober 2007	8.250
LNV/voedsel: - Centraal Bureau Levensmiddelenhandel (CBL) - Nederlandse Brood- en banketbakkers Ondernemers Vereniging (NBOV) - Federatie Nederlandse Levensmiddelen Industrie (FNLI) - Van Harte Resto - Zorginstelling Livio - Stichting Kinderboerderijen Nederland (SKBN)	Mei 2009	5.000
Mezzo Landelijke Vereniging voor Mantelzorgers en Vrijwilligerszorg	December 2008	1.500
MOgroep Welzijn & Maatschappelijke Dienstverlening (MOgroep W&MD)	November 2007	12.000

Nederlands Instituut voor Sport en Beweging (NISB)	Maart 2009	12.000
Nederlandse Rode Kruis	Januari 2008 (2.500) en December 2008 (2.500)	5.000
Scouting Nederland	September 2007	10.000
Youth for Christ	November 2007	3.000
Zonnebloem	November 2007	8.000
Totaal		70.250

In februari 2009 en in januari 2010 hebben deze intentieverklaringpartners een tussenrapportage ingeleverd. De tussenrapportages geven niet een helder en eenduidig beeld omdat de registratie onvolledig en niet gestandaardiseerd is. Grof geschat zijn er tot en met eind 2009, volgens eigen opgave, door de intentieverklaringpartners 41.545 maatschappelijke stageplekken gecreëerd.¹² De partners werken ernaar toe dat deze plaatsen structureel worden en bij een aantal partners is een behoorlijk deel al structureel (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009a). De tussenrapportage geeft ook geen duidelijk zicht op de duur van de maatschappelijke stages. De meeste van de gerealiseerde maatschappelijke stageplaatsen hebben een duur van tussen de 21 en 40 uur.

De meeste van de intentieverklaringpartners die een tussenrapportage inleverden, werken samen met makelaars en hebben samenwerkingsverbanden met scholen. De meest voorkomende samenwerkingsverbanden zijn met scholen. De rapporterende intentieverklaringpartners hebben over het algemeen nog weinig zicht op de kosten van de (gerealiseerde) maatschappelijke stageplaatsen.

Binnen de verschillende intentieverklaringen vinden veel activiteiten plaats, die gericht zijn op het creëren van draagvlak op lokaal niveau, het uitwerken van details om structurele maatschappelijke stageplaatsen te realiseren en obstakels weg te nemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009a).

Naar aanleiding van de tussenrapportage heeft Aedes een vragenlijst onder de lokale woningcorporaties uitgezet om meer inzicht te krijgen in de ontwikkelingen op het gebied van de maatschappelijke stage. Uit de enquête is naar voren gekomen dat de meeste corporaties bekend zijn met de maatschappelijke stage, maar dat een meerderheid daarvan geen maatschappelijke stageplaatsen aanbiedt. Hoewel de redenen hiervoor zeer divers zijn, komen twee categorieën sterk naar voren: 1) De maatschappelijke stage staat nog niet op de agenda van de lokale woningcorporaties. 2) De noodzaak om goede begeleiding te leveren. Naar aanleiding van deze resultaten werden verschillende acties uitgezet, waaronder het maken van een databank van goede voorbeelden, het ondernemen van diverse communicatie-initiatieven, het opzetten van een samenwerkingsnetwerk, het onderzoeken van de mogelijkheden voor een promotionele film en het aanbieden van workshops bij woningcorporaties.

¹² Aanvullende enquête Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, januari 2010

Conclusie: De intentieverklaringen met grote landelijke vrijwilligersorganisaties bieden zicht op een hoog aantal structurele maatschappelijke stageplaatsen in een diversiteit aan sectoren. Deze afspraken beginnen ook hun vruchten af te werpen. In 2008-2009 is een deel van de verwachte plaatsen voor 2011 / 2012 al ingevuld. Verder is er veel werk verzet om het veld te stimuleren voor het ontstaan van structurele maatschappelijke stageplaatsen.

2.4.3 Maatschappelijke stages en beroepsstages

Een van de kwalitatieve uitdagingen bij de maatschappelijke stage betreft de relatie met de andere stages die leerlingen moeten en kunnen lopen. Als eerste het verwarringseffect dat bijvoorbeeld optreedt wanneer een VMBO leerling met een zorgprofiel een maatschappelijke stage in de zorg loopt (verwarring met beroepsstage) of wanneer een VWO leerling als snuffelstage meeloopt met een verpleeghuisarts en dit als maatschappelijke stage uitlegt (verwarring met snuffelstage). In het verlengde van deze verwarring speelt ook mee dat het concept maatschappelijke stage dermate bekend en aansprekend blijkt te zijn, dat ook MBO en HBO opleidingen maatschappelijke stages zijn gaan invoeren. Als methode voor teambuilding en het creëren van draagvlak binnen de school zijn er zelfs voorbeelden van middelbare scholen waar de leerkrachten op maatschappelijke stage zijn gegaan.

Naast deze verwarring kan er ook sprake zijn van verdringing. Van verdringing is sprake wanneer een beroepsstageplaats wordt vervangen door een maatschappelijke stageplaats. Er bestaat met name angst dat VWO leerlingen in het kader van maatschappelijke stages de beroepsstages van VMBO leerlingen in met name de zorg zullen overnemen.

De verschillende partijen zien een diversiteit aan bedreigingen en kansen met betrekking tot de verwarring en de verdringing door de invoering van de maatschappelijke stage. Ongeveer twee van de drie respondenten aan het ledenpanel van de VO-Raad (2009) vinden dat de beroepsstages in het VMBO gecombineerd moeten kunnen worden met de maatschappelijke stage. In een onderzoek van Regioplan (2009) wordt er gerapporteerd dat de makelaars concurrentie zien vanuit de beroepsstages, maar vooral uit andere initiatieven rond sociale activering (van jongeren) en de stagebehoeften vanuit het MBO.

Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) gelden mogelijke verdringingsproblemen ten aanzien van de beroepsstages in meer of mindere mate als knelpunt voor ongeveer 2 van de 3 scholen die met de maatschappelijke stage bezig zijn. In 35% van de scholen blijkt er geen sprake te zijn van de verdringing van de maatschappelijke stage door de beroepsstage. Voor de meeste scholen (42%) wordt dit in enige mate als knelpunt ervaren en in 23% van de scholen wordt dit in (vrij) sterke mate als knelpunt ervaren.

In de pilots (2009) gaven 5 van de 20 projectleiders aan dat de maatschappelijke stage een verdringingseffect had op de beroepsstage, en 3 van de 20 projectleiders zeiden dat de

beroepsstage een verdringingseffect had op de maatschappelijke stage. In twee gevallen leek er sprake te zijn van een wederzijds verdringingseffect.

De helft van de projectleiders zei dat de maatschappelijke stage geen verdringingseffect had op de beroepsstage, 14 projectleiders zeiden dat de beroepsstage geen verdringingseffect had op de maatschappelijke stage.

Eerste resultaten van een onderzoek van Inspectie van het Onderwijs (2009) naar verdringing van stageplaatsen in het VMBO, geven geen bewijs van een verdringingseffect tussen de maatschappelijke stage en de beroepsstage. Ongeacht de onderwijssoort, geven de meeste onderzochte scholen (N=75) aan geen problemen te ervaren bij het vinden van passende beroepsgerichte stageplaatsen voor hun leerlingen. Qua verhouding komen de meeste problemen in de VMBO-GL voor, maar het gaat hier om slechts 3 van de 22 onderzochte VMBO-GL afdelingen (13,6%). In de VMBO-BBL ondervond 12,8% van de scholen moeite bij het vinden van passende beroepsgerichte stageplaatsen, en in de VMBO-KBL kwam dit probleem in 11,9% van de scholen voor. In de VMBO-TL kwam het probleem nauwelijks voor (in slechts 3% van de scholen), en geen van de HAVO en VWO scholen gaf aan moeite te hebben bij het vinden van passende beroepsgerichte stageplaatsen. Het verschil tussen beide rapporten kan verklaard worden door een groot verschil in steekproef (Senternovem, 630 scholen; Inspectie, 75 scholen) en verschillende vragen.

De eerste resultaten hebben verdere analyse nodig voordat er zinvolle conclusies over de precieze omvang van het ervaren tekort aan stageplaatsen getrokken kunnen worden. VMBO-scholen die moeite hadden bij het vinden van passende beroepsgerichte stageplaatsen (N=14) geven als verklaring voornamelijk dat organisaties een voorkeur geven aan hoger opgeleide leerlingen. Toch licht een aantal scholen toe dat het effect eigenlijk andersom is – leerlingen uit de TL hebben geen vak geleerd. Tien van de 14 betreffende scholen zeggen ook dat stageplaatsen ingenomen worden door MBO-leerlingen en dat organisaties en/of bedrijven geen plaatsen (meer) beschikbaar stellen. Acht van deze scholen schrijven de moeite met het vinden van passende beroepsgerichte stageplaatsen toe aan het innemen van stageplaatsen door leerlingen die een maatschappelijke stage lopen. Enkele scholen lichten toe dat dit op dit moment nog geen echt probleem is, hoewel ze dat wel verwachten als de maatschappelijke stage volledig uitgerold is. Uit de ervaringen van de pilot in Friesland blijkt er geen sprake van een verdringingseffect te zijn (bron, pm).

Slechts een zeer klein deel van de 75 onderzochte scholen (5; 0,6%) heeft naar aanleiding van de invoering van de maatschappelijke stage haar strategie voor het vinden van passende beroepsstages voor VMBO-leerlingen aangepast. Meer dan de helft van de scholen (38) zegt expliciet dat ze de strategie niet aangepast hebben. De rest van de scholen (32) gaf hier geen antwoord op.

Leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gelopen lijken erg verdeeld te zijn als het gaat om de meningen met betrekking tot de toekomstige studie- en/of beroepsoriëntatie.

Volgens Duvekot en collega's (2009) ondervond 1/3 van de onderzochte leerlingen in de Amsterdamse pilot hier geen profijt van en 1/3 juist wel. Bovendien stellen zij dat "de groep van leerlingen die er achteraf profijt van had, is overigens veel hoger dan het aantal van slechts 3.6% van de leerlingen dat vooraf aan had gegeven de stage te kunnen inzetten voor hun studie- en beroepsoriëntatie."

Conclusie: Tot nu toe lijkt er geen sprake te zijn van een grootschalig verdringingseffect tussen de maatschappelijke stage en de beroepsstage. In de praktijk is de grens tussen een maatschappelijke stage en een beroepsstage op zich nog wel te maken, maar misschien in het VMBO niet altijd even eenvoudig voor alle onderdelen van de maatschappelijke stage wanneer dit bijvoorbeeld om een kennismakings- of lintstage gaat. De grens met een stage in het kader van studie- en beroepsoriëntatie is nog veel ingewikkelder, zo niet theoretisch onmogelijk, omdat voor jongeren iedere werkachtige ervaring makkelijk in het kader van de oriëntatie op studie en werk staat.

2.4.4 Specifieke doelgroepen

"De maatschappelijke stage is verplicht voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs: VMBO, HAVO en VWO. Voor het praktijkonderwijs en het speciaal onderwijs maakt het kabinet vooralsnog een uitzondering als het gaat om die wettelijke verplichting. Niettemin is zowel vanuit het speciaal onderwijs als het praktijkonderwijs enthousiasme getoond om met de maatschappelijke stage aan de slag te gaan. Het kabinet nodigt zowel het speciaal onderwijs als het praktijkonderwijs uit om deel te nemen aan de pilot projecten. Dit om in de praktijk te bezien of en wat de maatschappelijke stage aan extra aandacht en begeleiding vraagt. Daarbij worden ook de financiële aspecten in kaart gebracht." –

Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)

Vanuit verschillende partijen is naast de algemene vragen rondom de beschikbaarheid, aandacht gevraagd voor de maatschappelijke stage door specifieke doelgroepen, waaronder leerlingen uit het praktijkonderwijs en speciaal onderwijs. Het praktijkonderwijs valt onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs, speciaal onderwijs valt onder de Wet op het Primair Onderwijs en de Wet op de Expertise Centra.

Het speciaal voortgezet onderwijs kent een eigen ontstaansgeschiedenis vanuit de speciale onderwijs scholen in het primair onderwijs. Het speciaal onderwijs wordt ingedeeld in een viertal clusters: Cluster 1 voor leerlingen met een visuele beperking, cluster 2 voor dove en slechthorende kinderen en kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden, cluster 3 voor leerlingen met een verstandelijke en of lichamelijke beperking en cluster 4 voor zeer moeilijk opvoedbare leerlingen, langdurig psychisch zieken en leerlingen in scholen die verbonden zijn aan pedologische instituten.

Speciaal voortgezet onderwijs scholen vallen niet onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs en kennen een eigen bekostiging. Speciaal onderwijs scholen hebben de afgelopen jaren dan ook geen gebruik kunnen maken van de aanvullende bekostiging die wel toegankelijk was voor het praktijkonderwijs.

Wel zijn speciaal onderwijs scholen uitgenodigd om deel te nemen aan de pilotprojecten maatschappelijke stage 2008-2009.

Tijdens het tot stand komen van het plan van aanpak is gekozen om voornamelijk voor leerlingen in praktijk- en speciaal onderwijs een uitzondering te maken. In de praktijk blijkt dat, zoals we verderop zullen aangeven, juist zeer veel praktijkscholen voortvarend aan de slag zijn gegaan met de maatschappelijke stage. In het speciaal onderwijs zijn de scholen die de maatschappelijke stage aan hun leerlingen aanbieden, schaars.

Inmiddels is in de besluitvorming over de urendifferentiatie tevens het besluit genomen om de maatschappelijke stage ook verplicht te stellen in het praktijkonderwijs. Het gaat hierbij om 48 uur, een gelijk aantal uren als geldt voor het VMBO.

Een specifieke uitdaging zijn de leerlingen uit vrijwilligerswerk-vriendelijke omgevingen. Dat ouders zelf aan vrijwilligerswerk doen of deden is een van de verklaringen van het doen van vrijwilligerswerk (bron). Andersom geredeneerd, als ouders of opvoeders zelf niets met vrijwilligerswerk hebben, zoals in veel achterstandsituaties, dan stuit de leerling op een extra uitdaging. Het is juist voor deze groep dat de verplichting van de maatschappelijke stage relevant is, omdat ze anders zeker niet mee zouden doen en daarmee niet zouden profiteren van de potentiële positieve effecten. Echter, het betekent ook een extra druk op de bemiddeling omdat waarschijnlijk veel jongeren hun maatschappelijke stage gaan vinden via hun ouders. Bij deze bemiddeling moet er overigens rekening worden gehouden met de effecten van verschillen in culturele context op de beleving van vrijwilligerswerk.

Praktijkonderwijs: Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) zijn er vanuit 140 scholen in totaal 8670 leerlingen in het praktijkonderwijs die een maatschappelijke stage liepen. Volgens de SenterNovem data voor het schooljaar 2008-2009, deed 13,7% van de leerlingen in het praktijkonderwijs hun maatschappelijke stage in het eerste leerjaar. Het tweede en het derde leerjaar waren het meest populair (respectievelijk 27,3% en 35,5%). Voor 17,4% van deze leerlingen vond de maatschappelijke stage in het vierde leerjaar plaats. De percentages voor het vijfde en het zesde leerjaar waren respectievelijk 5% en 1,2% (zie ook grafiek 2.1.3a).

In de 20 pilots deden 1147 leerlingen in het praktijkonderwijs mee aan de maatschappelijke stage (Pilots, 2009; schoollocaties). Deze leerlingen waren over 23 schoollocaties verspreid voor een gemiddelde van 57 leerlingen per schoollocatie. De gemiddelde duur van een maatschappelijke stage per leerling in het praktijkonderwijs was 57,8 uur.

Volgens de eindrapportages van de pilots voor het schooljaar 2008-2009 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g), vond de maatschappelijke stage in 11,1% van de praktijkscholen (schoollocaties) in het eerste leerjaar plaats. Het tweede en het derde leerjaar waren eveneens het meest populair (respectievelijk 31,1% en 40% van de schoollocaties). In 13,3% van deze schoollocaties vond de maatschappelijke stage in het vierde leerjaar plaats, en in 4,4% van de locaties werd de maatschappelijke stage in het vijfde leerjaar aangeboden (zie ook grafiek 2.1.3b).

Speciaal onderwijs: In de praktijk blijkt dat mensen van buiten het onderwijsveld het onderscheid tussen praktijkonderwijs en cluster 4 scholen niet maken. Bij de start van de pilotprojecten leken aanvankelijk dan ook meer speciaal onderwijs scholen mee te doen. Gedurende het schooljaar bleek meermalen de aanname gemaakt te zijn dat op basis van gedragskenmerken van leerlingen van praktijkonderwijs scholen, deze werden gezien als speciaal onderwijs. Uiteindelijk hebben aan de pilotprojecten 2 speciaal onderwijs scholen meegedaan.

Gezien deze geringe deelname is het dan ook logisch dat er nog weinig gegevens over de ervaringen van deze doelgroepen met de maatschappelijke stage zijn. In september 2009 heeft een vertegenwoordiger van het Ministerie van OCW een gesprek gehouden met de locatiedirecteur en de stage- en uitstroomcoördinator van het Schreudercollege, een cluster-4 school in Rotterdam-Zuid (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009e). Daar zijn de ervaringen positief.

Leerlingen uit vrijwilligerswerk-onbekende omgevingen:

Volgens Bekkers en collega's (2009) heeft vooral het opleidingsniveau en de kerkelijkheid van de ouders een invloed op de verschillende aspecten van burgerschap onder leerlingen. Deze factoren blijken echter geen invloed te hebben op de effecten van de maatschappelijke stage.

De evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) laat zien dat de maatschappelijke stage voor sociale integratie en inburgering kan worden ingezet. Er werden scholen (en daarmee leerlingen) gekoppeld die enerzijds een vrijwilligerswerk-onbekende omgeving hebben (overwegend allochtone leerlingen, uit zwakke sociaal-economische klasse, leerlingen met een beperking of uit een cultuur welke niet 'vrijwilligers-vriendelijk' is) en anderzijds wel een omgeving hebben waar de kans op maatschappelijke participatie hoog is (hogere sociaal-economische klasse, autochtone afkomst). De leerlingen die binnen de specifieke doelgroepen passen, werden dus gekoppeld aan 'reguliere' leerlingen om samen een maatschappelijke stage te lopen. In de evaluatie is aangegeven dat beide groepen leerlingen deze stage erg leerzaam vinden, de samenwerking tussen de verschillende groepen kinderen over het algemeen erg goed verloopt en beide groepen het erg leuk hebben gevonden. Bovendien geven de andere betrokkenen (onder andere docenten) aan dat de inburgering en/of het sociale integratie aspect een extra (waardevolle) dimensie toevoegt aan de maatschappelijke stage. Bij dit soort stages is het wel van belang dat de leerlingen eerst kennismaken met elkaar alvorens hen samen op pad te sturen. Daarnaast zijn er pilots binnen de inburgering maatschappelijke stage die leerlingen van het VWO medewerkers van een taalinstuut voor nieuwe Nederlanders hebben laten ondersteunen op een andere school in de omgeving.

Conclusie: De maatschappelijke stage doet het heel goed bij de leerlingen in het praktijkonderwijs. De huidige praktijk laat zien dat juist de maatschappelijke stage goed aansluit bij het 'doen' karakter van dit onderwijs en de manier waarop de lessen gestructureerd zijn. Over specifieke leerlingen uit vrijwilligerswerk-onbekende omgevingen is in de grotere kwantitatieve onderzoeken weinig te zeggen. Het lijkt erop alsof de verplichting hier goed uitpakt, omdat daarmee deze leerlingen in ieder geval met het verschijnsel kennis maken. Er zijn ook positieve geluiden van pilots die specifieke doelgroepen hebben laten deelnemen in het kader van inburgering en sociale integratie. De voor- en nadelen van het verplichte karakter van de maatschappelijke stage zijn niet specifiek hierbij aan de orde gekomen.

2.5 Begeleiding op maat

"Een maatschappelijke stage is maatwerk. Daarom is het absoluut noodzakelijk om aandacht te hebben voor de leerling: bij de voorbereiding, op de stageplek en bij de terugkoppeling en reflectie. De intensiteit van begeleiding kan per leerling en stageplek verschillen. Van de scholen wordt verwacht dat zij de begeleiding goed regelen met de stagebieders en leerlingen. Bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de interesses en capaciteiten van leerlingen en gebruik te maken van creatieve oplossingen." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

De begeleiding van leerlingen speelt in het gehele proces van de maatschappelijke stage een rol: in de voorbereiding, tijdens het doen van de maatschappelijke stage en bij de reflectie. Begeleiding is niet alleen relevant voor het succes van de maatschappelijke stage voor de leerlingen maar ook voor de scholen en de stagebiedende organisaties. Als stagebieders nog geen of nauwelijks ervaring hebben met maatschappelijke stageleerlingen (en jongeren in het algemeen) kan het beeld dat leerlingen veel begeleiding nodig hebben een drempel opwerpen, waardoor potentiële stagebieders niet aan de slag gaan met maatschappelijke stage. De makelaar kan hierin ook een rol spelen door potentiële stagebieders hierover goed te informeren en te adviseren.

De wijze waarop de begeleiding vorm zou moeten krijgen, speelt ook een belangrijke rol bij de bereidheid van stagebieders om deel te nemen. Het is erg belangrijk onderscheid te maken tussen de begeleiding op de stageplek en de begeleiding op school. Wanneer de voorbereiding en reflectie op school goed georganiseerd zijn, kan de begeleiding op de stageplek beperkt worden. Vaak is het ontvangen van de leerling en het bieden van een aanspreekpunt dan voldoende.

Centraal in dit hoofdstuk staat dus het proces waardoor de leerlingen ondersteund en gestuurd worden bij de maatschappelijke stage.

Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) heeft 82,4% van de scholen in het schooljaar 2008-2009 een begeleidingsstructuur opgezet. Iets minder dan de helft van de scholen zegt dat de begeleiding in het schooljaar 2008-2009 beter is geworden ten opzichte van het schooljaar daarvoor en een even groot deel zegt dat de kwaliteit van de begeleiding ongeveer gelijk is gebleven. Slechts 1,5% van de scholen zegt dat de begeleiding is verslechterd.

Begeleiding in termen van voldoende personeel wordt door de scholen niet onderschat. 46,7% van de scholen ervaart de beschikbaarheid van voldoende personeel in enige mate als knelpunt en 23,2% ervaart dit in (zeer) sterke mate. Dit wordt onderschreven in het eindverslag van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots en de pilots die gekoppeld zijn aan inburgeringsdoelinden (Ministerie van WWI 2009). Enkele van de algemene pilots hebben ook problemen ondervonden met de continue beschikbaarheid van docenten voor de maatschappelijke stage. Er wordt een aantal voorbeelden genoemd waarin er binnen de school nog te weinig draagvlak was en dat één docent leidend was. Als deze wegviel, bleef er niemand over die de maatschappelijke stage kon opvangen.

De begeleidingsgeschiktheid van het beschikbare personeel lijkt daarentegen nauwelijks een probleem te zijn. 51,2% van de scholen geeft aan dat dit in geen enkele mate als knelpunt wordt gezien en 42% ervaart dit in enige mate als knelpunt. Slechts 6,8% stelt dat de begeleidingsgeschiktheid van het beschikbare personeel in sterke of zeer sterke mate als knelpunt wordt gezien. Ook wordt niet aangegeven dat het aantal uren voor de begeleiding onvoldoende zijn.

De school speelt een grote rol in de begeleiding van leerlingen in alle fases van de maatschappelijke stage. Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) spelen bijna alle deelnemende schoollocaties een rol in de begeleiding tijdens de voorbereidingsfase (97,2%) en afrondingsfase (95,8%). Meer dan drie op de vijf schoollocaties zegt ook tijdens het feitelijke lopen van de maatschappelijke stage een rol te spelen in de begeleiding van de leerlingen. De betrokkenheid van de stagebiedende organisatie ziet er anders uit. In ongeveer 30% van de schoollocaties speelt de stagebieder een rol in de begeleiding tijdens de voorbereidingsfase.

Van de uren die docenten besteden aan de maatschappelijke stage, wordt 33,4% aan directe begeleiding besteed (ongeveer 209 docenturen per school). Ook wordt er 16,8% van deze uren aan de voorbereiding besteed en nog eens 12,5% aan terugkoppeling en evaluatie. Het is niet bekend of het aantal uren (on)voldoende is.

Ondanks dat groene stages mogelijk zijn voor alle niveaus binnen het voortgezet onderwijs, blijkt wel dat leerlingen in het VMBO meer begeleiding nodig hebben bij het vinden van een goede stageplaats.

In een onderzoek naar de begeleiding binnen de Helmondse pilot (Verdonschot, 2009) werden scholen gevraagd over hun verwachtingen richting stagebiedende organisaties, leerlingen, ouders en vrijwilligerscentrales met betrekking tot de maatschappelijke stage. Deze worden in tabel 2.5 samengevat.

Tabel 2.5. Verwachtingen van scholen richting verschillende partijen (pilot Helmond; Verdonschot 2009).

Stagebiedende organisaties	Leerlingen	Ouders	Vrijwilligerscentrales
<ul style="list-style-type: none"> • Afspraken nakomen • Begeleiding: communicatie, opvang en taakomschrijving • Evaluatie en terugkoppeling • Inlevingsvermogen, betrokkenheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Afspraken nakomen • Inzet/betrokkenheid • Enthousiasme/positieve instelling bij invulling • Invulling maatschappelijke stagetijd • Gebruik van vacaturebank • Verantwoordelijkheid/samenwerking 	<ul style="list-style-type: none"> • Medewerking/ draagvlak/ stimulans / betrokkenheid • Meehelpen en voorbereiding leerling • Positieve benadering • Motiverende en sturende rol 	<ul style="list-style-type: none"> • Hulp bij de voorbereiding d.m.v. gastlessen • Afspraken maken met stagebiedende organisaties • Tijdens stage contact opnemen met stagebieder • Evaluaties per instelling bespreken met school • Inspelen op problemen • Invulling van vacaturebank • Stagecontracten/ evaluatieformulieren opstellen

In hetzelfde onderzoek werden stagebiedende organisaties gevraagd om hun begeleidingsactiviteiten tijdens de verschillende fases van de maatschappelijke stage te beschrijven (voorbereiding, stagelopen en afronding). Bij de voorbereiding gaven de meeste van deze organisaties een rondleiding en voerden kennismakings- en/of sollicitatiegesprekken met de leerlingen, en in sommige gevallen werden er informatiepakketten aan de leerlingen gegeven. Alle organisaties zorgden tijdens de feitelijke stage voor een vast aanspreekpunt voor de leerlingen, en sommigen voerden korte evaluatiegesprekken en werd er via de telefoon of e-mail contact gehouden met de leerlingen. Bij de afronding hield een aantal organisaties eindevaluaties en controleerden sommige organisaties de plannings en verslagen van de leerlingen. De helft van de organisaties gaf echter geen begeleiding tijdens de afrondingsfase. Volgens deze organisaties besteedt een stagebieder gemiddeld 2-5 uren aan de begeleiding van een maatschappelijke stageleerling.

Analyse van uitingen in verschillende media (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009) laat zowel positieve als negatieve meningen over de begeleiding van de maatschappelijke stage zien. Zo geeft een zorginstelling aan dat de presentaties die ze bij de voorbereidingen maken een goede manier is om veel leerlingen te bereiken en dat het ook praktische problemen voorkomt. Er zijn ook voorbeelden van gemeenten die tevreden zijn met de begeleiding die door makelaars en vrijwilligers aangeboden wordt. Een aantal instanties heeft zorgen geuit met betrekking tot de hoeveelheid tijd en inspanning die begeleiding van scholieren (zou kunnen) vragen.

Conclusie: Begeleiding op maat is met name een kwantitatieve uitdaging met betrekking tot de inzet van formatieplaatsen. Scholen en maatschappelijke organisaties geven geen grote kwalitatieve problemen aan. Ook de problematiek van begeleiding is daarmee minder bezwaarlijk geworden dan verwacht, hoewel de uitdaging voor met name de maatschappelijke organisaties niet onderschat moet worden. Het is belangrijk om ervoor te

zorgen dat de wederzijdse verwachtingen van de verschillende partijen die betrokken zijn bij de begeleiding, duidelijk terugkomen in de gemaakte afspraken.

2.5.1 Praktijkonderwijs

De drie fasen van begeleiding gelden voor leerlingen van alle onderwijssoorten, dus ook voor het praktijkonderwijs. In het praktijkonderwijs is de leerling-docent ratio anders dan bijvoorbeeld op het VMBO-tl, HAVO of VWO. Gedurende de gehele schoolloopbaan worden leerlingen zeer intensief begeleid. Bij de uitvoering van de maatschappelijke stage is dit niet anders. Dit betekent dat leerlingen in het praktijkonderwijs veel begeleiding vergen, tegelijkertijd sluit dat ook aan bij de manier van werken van de school en de wijze waarop het curriculum is ingericht. Mede daarom moeten docenten ook bij de begeleiding bij de organisatie betrokken worden.

Er is tot nu toe weinig beschikbare informatie over de specifieke begeleidingsbehoeften van leerlingen in het praktijkonderwijs met betrekking tot de maatschappelijke stage.

2.5.2 Speciaal onderwijs

Hoewel de drie fasen van begeleiding ook gelden voor leerlingen uit het speciaal onderwijs zullen waarschijnlijk ook bij deze leerlingen docenten bij de begeleiding bij de organisatie betrokken moeten worden. Daarnaast mag verwacht worden dat er speciale voorzieningen zijn bij de organisatie.

In de praktijk blijkt dat mensen van buiten het onderwijsveld het onderscheid tussen praktijkonderwijs en speciaal onderwijs scholen, met name cluster 4, niet maken. Bij de start van de pilotprojecten leken aanvankelijk dan ook meer speciaal onderwijs scholen mee te doen. Gedurende het schooljaar bleek meermalen de aanname gemaakt te zijn dat op basis van gedragskenmerken van leerlingen van praktijkonderwijs scholen, deze werden gezien als speciaal onderwijs. Uiteindelijk hebben aan de pilotprojecten 2 speciaal onderwijs scholen meegedaan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009e).

Bij het Schreudercollege (zie ook 2.4.5) worden leerlingen in de klas voorbereid op de maatschappelijke stage. Gemiddelde docent-leerling ratio is 1:9. Tijdens de voorbereiding worden zaken als wat de maatschappelijke stage is en wat verschillende sociale vaardigheden zijn, besproken. Daarna volgt een introductiegesprek met de stagecoördinator en worden er duidelijk afspraken gemaakt met zowel de leerling als met de stagegebiedende organisatie. Tijdens de maatschappelijke stage wordt elke leerling bezocht door haar of zijn klassenleraar. Als de maatschappelijke stage afgelopen is, wordt het standpunt van de burgerschapsmethode gereflecteerd en worden er foto's van de maatschappelijke stageplaatsen in het klaslokaal opgehangen. De foto's dienen als gespreksstof. Na afloop krijgt de leerling een certificaat.

2.5.3 Leeftijdscategorieën

Een gemiddelde schoolcarrière start op de leeftijd van 12 jaar en duurt afhankelijk van de te volgen onderwijssoort tot 16 à 18 jaar. De activiteiten die leerlingen in hun laatste middelbare schooljaren mogen verrichten, zijn legio. In de brugklas zijn de mogelijkheden beperkter, mede in relatie tot wetgeving zoals ARBO en ATW.

Onder de voorwaarde dat de te verrichten taken en activiteiten aansluiten bij het niveau van de leerlingen is er niet zoveel verschil te verwachten in begeleiding afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen. Wel kan het betekenen dat hoe jonger de leerling is, hoe directer het toezicht en de begeleiding tijdens de uitvoering zal moeten zijn.

In de eindrapportages van SenterNovem (2009) gaf 43% van de scholen aan in geen enkele mate de (jonge) leeftijd van de leerlingen als knelpunt te ervaren. 46,9% ervaart dit in enige mate als een knelpunt. Voor ongeveer 10% van de scholen is de leeftijd van de leerlingen in sterke of vrij sterke mate een knelpunt. De rapportage gaat echter niet dieper in op de leeftijdscategorieën waarbij dit speelt. Op basis van de informatie uit de pilots lijkt het aannemelijk om ervan uit te gaan dat indien knelpunten worden ervaren, dit geldt voor leerlingen in de brugklas die gezien hun leeftijd beperkte activiteiten mogen verrichten op basis van arbeidstijden- en arbeidsomstandighedenwet- en regelgeving.

Ook het niveau van de leerlingen blijkt nauwelijks een probleem te zijn. 54,6% van de scholen geeft aan dit in geen enkele mate als knelpunt te ervaren, en 38,3% stelt dat dit in enige mate een probleem is. Slechts 7,1% van de scholen ervaart het niveau van de leerlingen in sterke of vrij sterke mate als een knelpunt.

Conclusie: Er is tot nu toe weinig bekend over de verschillen in de begeleidingsbehoeften van leerlingen van verschillende leeftijden. De angst dat sommige leerlingen te jong zouden zijn om een betekenisvolle maatschappelijke stage ervaring te hebben lijkt tot nu toe ongegrond. Wel is het helder dat jonge leerlingen bepaalde activiteiten van de wet niet mogen doen.

2.6 Voorbereiding en reflectie

Ervaringen en literatuur maken duidelijk dat voorbereiding op de maatschappelijke stage en reflectie op de ervaringen een belangrijk onderdeel zijn van de kwaliteit van de maatschappelijke stage. Voorbereiding en reflectie zijn dan ook de onderdelen waarbij de school nadrukkelijk het voortouw moet nemen en die een plek dienen te krijgen binnen het curriculum.

Uit onderzoek van Bekkers en collega's (2009) is te zien dat de voorbereiding door de leerlingen zelf tot nu toe nog ruimte laat voor verbetering. 23% van de leerlingen maakt voorafgaand aan de maatschappelijke stage een plan. Dat betekent dus dat 77% van de leerlingen aan de maatschappelijke stage begint zonder dat zij duidelijke doelstellingen en activiteiten hebben omschreven, of tenminste op papier of digitaal hebben vastgelegd.

Daarentegen zijn er bij de meeste leerlingen wel reflectiemomenten tijdens of na de maatschappelijke stage (54%). Dit gebeurt meestal door middel van het bijhouden van een logboek (44%) of het schrijven van een verslag (45%). 20% van de leerlingen heeft helemaal geen reflectieactiviteit uitgevoerd. Volgens hetzelfde onderzoek (2009) wordt er op hogere onderwijssoorten vaker in verband met de maatschappelijke stage gereflecteerd. 1 op de 4 leerlingen in het VMBO zei geen vorm van reflectie te hebben gedaan in het kader van de maatschappelijke stage. Op de HAVO, VWO en op het Atheneum¹³ was dit respectievelijk 20%, 17% en 21%. Slechts 11% van de gymnasiasten zei dat er geen vorm van reflectie was. De reflectieactiviteiten worden ook gecombineerd door de scholen. 14% deed twee verschillende reflectieactiviteiten, 8% deed er drie en 4% deed er vier of vijf. Ook uit het onderzoek van Duvekot en collega's (2009) blijkt dat het merendeel van de leerlingen een reflectiemoment hebben gehad met betrekking tot de maatschappelijke stage.

Ook in de eindrapportages van de pilots blijken stageverslagen en het bijhouden van een logboek of weblog de meest populaire reflectieactiviteiten te zijn. Deze activiteiten werden in respectievelijk 64% en 53% van de deelnemende schoollocaties toegepast (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g). Andere veelgebruikte reflectieactiviteiten zijn het geven van presentaties en het houden van een reflectiegesprek. Beide activiteiten werden in 37% van de schoollocaties gebruikt. In ruim de helft van de schoollocaties werd de maatschappelijke stage met een certificaat afgerond.

De reflectie op scholen moet echter nog wel ingebed worden in het curriculum. Volgens Bekkers en collega's (2009) is deze reflectie nog weinig ontwikkeld. Zij stellen dat maar 45% van de scholen de maatschappelijke stage voor en/of nabespreekt tijdens de lessen. Bovendien zijn de leerlingen niet zo positief over deze lessen. 21% is positief over de reflectielessen en 5% zeer positief, wat maar ongeveer een kwart van de leerlingen betreft. 21% is negatief en nog eens 17% zeer negatief. De grootste groep is echter de groep leerlingen die er neutraal tegenover staan (37%).

Volgens Duvekot en collega's (2009) maakten de meeste scholen (2/3) in de Amsterdamse pilot gebruik van een reflectieverslag voor de terugkoppeling van de stage-ervaringen van de leerlingen dat via een format is vastgelegd. Ongeveer 1/3 van de scholen vraagt wel om een reflectieverslag, maar heeft daar (nog) geen vast format voor. Enkele scholen in dit onderzoek maken naast een reflectieverslag ook gebruik van referentiebrieven van de stagebiedende organisatie of presentaties in de klas na de maatschappelijke stage. Naast

¹³ In het onderzoek van Bekkers en collega's (2009) werden leerlingen gevraagd om aan te geven op welk niveau ze op school zaten: VMBO, HAVO, VWO, Atheneum, Gymnasium of Anders. Vervolgens werden VMBO-leerlingen gevraagd om de door hen gevolgde leerweg aan te geven. In de resultaten werden de verschillen tussen deze leerwegen echter niet meegenomen. De verspreiding van responderende leerlingen is als volgt (zie Bekkers et al., 2009, p. 92): VMBO (909); HAVO (514); VWO (283); Atheneum (212); Gymnasium (33); Anders (9); Onbekend (8); Totaal (1968).

deze reflectiemethoden maken 40% van de scholen ook gebruik van een ervaringscertificaat. Dit laat de leerling certificeren welke competenties zij hebben opgedaan tijdens de maatschappelijke stage. Twee van 14 scholen maken enkel gebruik van deze methode als reflectievorm. Bij de andere scholen staat het ervaringscertificaat altijd in relatie tot het reflectieverslag en dergelijke. Deze andere vormen van terugkoppeling zijn dan ter controle van de verworven ervaringen voor het ervaringscertificaat, zoals een portfolio, filmverslag of stageboekjes.

Volgens Bekker en collega's (2009) heeft ongeveer een kwart van de leerlingen een certificaat van de stagebiedende organisatie gehad na voltooiing van hun maatschappelijke stage. Dit wordt onderschreven door Duvetot en collega's (2009) die rapporteren dat ruim een kwart van de leerlingen na afloop een certificaat, diploma of ander soort getuigschrift hebben gekregen. Dit wordt ook onderbouwd door de gegevens van de pilotschoollocaties.

Bekkers en collega's (2009) constateren dat reflectie vrijwel geen positief effect lijkt te hebben gehad op de burgerschapsontwikkeling van de door hen onderzochte leerlingen. In hun onderzoek scoorden leerlingen die geen reflectieactiviteiten hadden gedaan (tijdens of na afloop van de maatschappelijke stage) hoger op burgerschapswaarden en politieke betrokkenheid dan leerlingen "die wel een logboek, werkstuk, portfolio of presentatie hebben gemaakt." Deze uitkomsten zeggen niet dat reflectie per se nadelig is voor de burgerschapseffecten van de maatschappelijke stage in het algemeen. Hoewel de onderzoekers wel hebben gecontroleerd voor onderwijssoort en score in de voormeting, de steekproef voor de longitudinale analyse was redelijk klein, er spelen veel andere verschillen (gezien de reeds besproken diversiteit aan de uitvoering van de maatschappelijke stage) om hier een definitieve uitspraak over te doen. Doordat dat deze uitkomsten opmerkelijk zijn in relatie tot de internationale literatuur verdienen zij nader onderzoek. De internationale literatuur geeft namelijk aan dat door een (verplichte) community service of service learning leerlingen of studenten een hogere burgerschapszin ontwikkelen (zie 1.2)

In de eindrapportages van SenterNovem (2009) wordt vermeld dat 48% van de scholen in geen enkele mate de voorbereiding van de leerlingen als knelpunt ervaart. Een even groot percentage van de scholen geeft aan in enige mate problemen te ondervinden met de voorbereiding door de leerlingen. Slechts 4% van de scholen ervaart de voorbereiding van de leerling in (vrij) sterke mate als een knelpunt. De motivatie van de leerlingen blijkt ook enigszins problematisch te zijn. Terwijl 1 op de 3 scholen zegt dit in geen enkele mate als knelpunt te ervaren, 61% meent dat dit in enige mate een probleem is. Slechts 6% van de scholen ervaart de motivatie van de leerlingen in sterke of vrij sterke mate als een knelpunt.

Daar de maatschappelijke stage een onderdeel is van het curriculum moet deze ook beoordeeld worden. Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) spelen de meeste schoollocaties (92%) een rol in de beoordeling van de maatschappelijke stage. Daarnaast betreft bijna de helft van de

schoollocaties ook de stagebiedende organisaties bij de beoordeling. In ongeveer 6% van de schoollocaties speelt ook de stagemakelaar een rol in de beoordeling, en 12% van de schoollocaties betrekken andere niet nader gespecificeerde partijen bij de beoordeling.

In de pilots wordt de maatschappelijke stage het meest beoordeeld in termen van 'voldoende/onvoldoende' (52% van de schoollocaties) of 'gedaan/niet gedaan' (48%). Daarnaast geeft ongeveer 1 op de 10 deelnemende schoollocaties een cijfer. In 13% van de schoollocaties wordt de maatschappelijke stage op een andere niet nader gespecificeerde manier beoordeeld.

Conclusie: Voorbereiding en reflectie zijn duidelijk een taak voor de scholen, maar de uitwerking van deze taken zijn nog in ontwikkeling. Simpelweg overlaten aan de leerlingen (voorbereiden) of aan de maatschappelijke organisatie (reflectie) werkt onvoldoende. Tegelijkertijd hebben relatief veel scholen dit nog niet intern geregeld. De effecten van verschillende vormen van reflectie op de uitkomsten van de maatschappelijke stage zijn nog onvoldoende in beeld. Ongeacht de vorm van reflectie, blijft de manier waarop deze uitgevoerd en begeleid wordt hier een cruciaal element in het succes van de reflectie.

2.7 Inbedding in het curriculum

"De maatschappelijke stage wordt een vast onderdeel van het onderwijsprogramma. Hoe dat gebeurt, mogen scholen zelf bepalen, zodat de stage aansluit op de pedagogisch-didactische visie, cultuur, opleiding en de cognitieve en sociale vermogens van leerlingen." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Het is belangrijk dat de maatschappelijke stage op elke school in het voortgezet onderwijs een plaats heeft in het curriculum. Zo maakt de maatschappelijke stage echt onderdeel uit van het onderwijsprogramma van de school. Bij de inbedding van de maatschappelijke stage in het curriculum moet een school aandacht besteden aan voorlichting, voorbereiding en reflectie.

Tegelijkertijd is de maatschappelijke stage geen *service learning* (zie hoofdstuk 1.3). Het gaat vooral om de ervaring, het doen van de maatschappelijke stage en in veel mindere mate om het koppelen aan vooraf bepaalde leerdoelen.

Om de maatschappelijke stage in het curriculum in te bedden, kan worden aangesloten bij verschillende kerndoelen waaraan de school nu al moet voldoen. Een van de mogelijkheden is de verbinding van de maatschappelijke stage aan burgerschapsvorming. Actief burgerschap begint namelijk op scholen. Een school formuleert een visie, benoemt leerdoelen en ontwikkelt lesgebonden en lesoverstijgende activiteiten om die visie gestalte geven.

De meeste scholen hebben inmiddels een visie op burgerschap. De concrete invulling van burgerschap in de lesinhouden, de niet lesgebonden activiteiten en het onderwijskundige programma, vergen de nodige tijd. De verplichting van scholen om invulling te geven aan burgerschap geldt immers pas sinds 2006 (INS-2008).

In de eindrapportage van SenterNovem (2009) wordt vermeld dat de maatschappelijke stage ingebed is in het curriculum van 68% van de scholen. In 40% van de scholen is de maatschappelijke stage aan een schoolvak gekoppeld.

Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) zegt slechts 4% van de deelnemende schoollocaties dat de maatschappelijke stage niet opgenomen is in de visie van de school. Voor de resterende scholen blijkt de integratie van de maatschappelijke stage in de visie uit opname in het schoolbeleidsplan (56%), vermelding in de schoolgids (47%), vermelding op de schoolwebsite (42%), het vrijmaken van een voldoende aantal fte (68%) en andere uitingen (22%). Verder zegt meer van de helft van de schoollocaties (59%) dat de leerlingen het gevoel krijgen dat de maatschappelijke stage een wezenlijk onderdeel is van hun onderwijsprogramma. Ongeveer een kwart van de schoollocaties gaf hier geen mening over, en 16% zegt dat de leerlingen een dergelijk gevoel niet hebben.

In de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) zegt de helft van de projectleiders dat het duidelijk is hoe de maatschappelijke stage binnen het curriculum van de scholen past. Terwijl 3 andere projectleiders geen antwoord op deze vraag wisten, gaven de resterende 7 projectleiders aan dat de plaats van de maatschappelijke stage binnen het curriculum niet duidelijk is. In ongeveer 2 op de 3 van alle deelnemende pilotschoollocaties is de maatschappelijke stage een vakoverstijgend onderdeel van het onderwijsprogramma, en in 21% van de schoollocaties is het een apart vak. Voor 24% van de schoollocaties wordt de maatschappelijke stage aan een cluster van vakken gekoppeld en in 16% is het aan één bestaand vak gekoppeld (percentages tellen op tot meer dan 100%, omdat meerdere antwoordkeuzes mogelijk waren).

Volgens de eindrapportages van SenterNovem (2009) hebben sommige scholen moeite met het integreren van de maatschappelijke stage in hun eigen programma. Ongeveer de helft van de scholen (46,9%) zegt enige moeite te hebben met het inpassen van maatschappelijke stages in het jaarplan. Terwijl 32% dit in geen enkele mate als knelpunt ervaart, is het voor 21% in (vrij) sterke mate wel een knelpunt.

Veel scholen hebben hun eerste ervaringen met de maatschappelijke stage afgerond en hebben de maatschappelijke stage al deels ingevoerd. Er zijn op dit moment vanzelfsprekend nog weinig scholen die de volledige 72 uur hebben ingebed in het lesprogramma. Het overgrote merendeel is op dit moment nog druk bezig om de maatschappelijke stage in te bedden in het curriculum. Daarom concluderen de deelnemers in de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) dat het nog te vroeg is om concrete oplossingen voor de knelpunten met de betrekking tot deze inbedding te geven.

Uit de eindrapportages van SenterNovem (2009) blijkt dat veel scholen (40,1%) de maatschappelijke stage koppelen aan een schoolvak. Echter, ongeveer de helft van de

scholen (47%) zegt dat de integratie van de maatschappelijke stage in bestaande schoolvakken gebrekkig is. Terwijl dit voor 21% in geen enkele mate geldt, ervaart 31% van de scholen het in (vrij) sterke mate.

In ongeveer 16% van alle deelnemende pilotschoollocaties wordt de maatschappelijke stage aan één bestaand vak gekoppeld. Sommige schoollocaties hebben specifieke vakken genoemd, waar de maatschappelijke stage aan gekoppeld is. Veelgenoemde vakken zijn maatschappijleer (of mens en maatschappij; 49 keer genoemd), mentorles (of mentoraat; 46 keer genoemd), burgerschap (of burgerschapsvorming; 21 keer genoemd) en Nederlands (16 keer genoemd).

Volgens SenterNovem (2009) wordt gemiddeld 33,4% van alle aan de maatschappelijke stage bestede docenturen aan directe begeleiding besteed (ongeveer 209 docenturen per school).

Conclusie: Er wordt momenteel hard gewerkt aan de inbedding van de maatschappelijke stage in het curriculum. Hoewel de maatschappelijke stage nu goed geïntegreerd lijkt te zijn in de visie van de meeste scholen, blijft het voor sommige scholen nog een uitdaging om de maatschappelijke stage een duidelijke plek te geven binnen het onderwijsprogramma. Het koppelen van de maatschappelijke stage aan specifieke vakken is nog in ontwikkeling, maar in veel gevallen lijkt er een duidelijke link te zijn met aan de maatschappij georiënteerde vakken en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties.

2.8 Ruimte voor eigen initiatief

"Bij de bemiddeling staat het initiatief van de leerling centraal. Die moet aan de slag om in eigen dorp, stad of buurt een stageplek te vinden. De leerling krijgt daarbij alle ruimte om zelf een stage te verzinnen, contacten te leggen en afspraken te maken met bijvoorbeeld de voetbalvereniging, de kerk, eigen basisschool, of buurtvereniging. Scholen kunnen leerlingen stimuleren te kiezen voor een stageplek bij 'de ander'. In aanraking komen met mensen waarmee leerlingen in hun dagelijks leven geen contact hebben, is dan onderdeel van het leerproces. Om het eigen initiatief en de keuze voor blikverruiming te stimuleren kunnen scholen extra studiepunten geven of op een andere manier hun waardering laten blijken." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Hoewel verplicht in het onderwijsprogramma, biedt de wijze waarop de school de maatschappelijke stage vorm geeft voldoende ruimte voor keuzevrijheid. Bovendien wordt de maatschappelijke stage effectiever naarmate de leerling een bepaalde keuzevrijheid heeft bij de invulling daarvan en de verantwoordelijkheid heeft om zelf initiatief te nemen (zie literatuur inleiding). Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de mate waarin leerlingen initiatief nemen bij het vinden en lopen van een maatschappelijke stage. Hierbij wordt stilgestaan bij de vraag of er sprake is van een proces van voorsortering waarbij bepaalde sectoren en activiteiten op een systematische manier voor (bepaalde groepen van) leerlingen uitgesloten worden. Ook kan de visie van de school een rol spelen. Zo zijn er scholen die alleen maatschappelijke stages goedkeuren waarbij leerlingen in contact komen met een hulpbehoevende doelgroep. Dit staat het eigen initiatief van de leerling geenszins in de weg, maar heeft wel een beperkende werking.

Bij het initiatief voor het vinden van een maatschappelijke stageplaats worden doorgaans drie partijen betrokken: de school, de leerling zelf en eventueel een bemiddelaar. Daarnaast kunnen andere partijen een rol spelen bij het vinden van een geschikte maatschappelijke stageplaats. Denk hier bijvoorbeeld aan ouders of het bedrijfsleven in het kader van maatschappelijk betrokken ondernemen.

Volgens het onderzoek van Regioplan (2009) is het belangrijk om "meer ruimte te geven aan het eigen initiatief van leerlingen bij het zoeken van een maatschappelijke stageplaats in plaats van ... [deze taak] helemaal neer te leggen bij ... makelaars of stagecoördinatoren". Dat dit in de praktijk ook zo werkt, onderschrijven Bekkers en collega's (2009). Leerlingen krijgen redelijk veel vrijheid bij het vinden van een maatschappelijke stageplaats, grotendeels doordat de scholen ook vrij zijn in de invulling van de maatschappelijke stage. De onderzoekers zien deze keuzevrijheid als een belangrijke factor in het positieve beeld van leerlingen achteraf over de maatschappelijke stage die ze gedaan hebben. Ongeveer twee op de drie onderzochte leerlingen was helemaal vrij om zelf een maatschappelijke stageplaats te kiezen. Iets meer dan een kwart koos uit een lijst (vergeleken met een vijfde in het schooljaar 2007-2008). Slechts een beperkt deel van de leerlingen zei dat ze geen keuze had (ongeveer één op de tien). De mate van keuzevrijheid lijkt daarmee in het schooljaar 2008-2009 iets toegenomen ten opzichte van het schooljaar daarvoor.

Ook leerlingen die niet helemaal vrij zijn in de keuze van een maatschappelijke stageplaats worden vaak (in 82,8% van de gevallen) wel gevraagd een voorkeur aan te geven voor een bepaalde maatschappelijke organisatie. De meeste van deze leerlingen (86,4%) zeggen dat de school in meer of mindere mate met hun voorkeur rekening heeft gehouden ('heel goed': 42,5%; 'een beetje': 43,9%). Een kleine minderheid (13,6%) van de onderzochte leerlingen zei dat de maatschappelijke stage (helemaal) niet was wat ze hadden gewild. Voorafgaand aan de maatschappelijke stage was een grote meerderheid (85,4%) van de leerlingen (heel) tevreden met de maatschappelijke stageplaats die ze hadden gekregen. Slechts een klein percentage was voorafgaand (helemaal) niet tevreden (5,8%).

Volgens dezelfde studie kiezen leerlingen die alleen op maatschappelijke stage gaan meestal (83%) zelf een maatschappelijke stageplaats. De keuzevrijheid neemt af voor leerlingen die samen met één andere leerling op maatschappelijke stage gaan (68%) en het wordt wederom kleiner wanneer ze met een grotere groep maatschappelijke stage lopen (49%). Ook Bekkers en collega's (2009) constateren dit verband tussen alleen op maatschappelijke stage gaan en de keuzevrijheid. Leerlingen die alleen op maatschappelijke stage gaan, mochten hun taken meer zelf kiezen (36%) dan leerlingen die samen met één of meer andere leerlingen maatschappelijke stage liepen (21%).

Volgens de evaluatie van de MaS met inburgering pilots kiezen de leerlingen er het liefst voor om met een of twee andere leerlingen samen de maatschappelijke stage te lopen. De door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) lijken hier een goed voorbeeld te geven door leerlingen te koppelen en ze in twee of viertallen een maatschappelijke stage te laten doen. Hierbij wordt aan sociale integratie gewerkt door leerlingen van verschillende achtergronden te koppelen en samen een opdracht te laten vervullen.

Conclusie: Eigenaarschap over het proces van de maatschappelijke stage is belangrijk voor leerlingen. Veel leerlingen (meer dan twee derde) hebben dan ook die eigen keuze. De eigen keuze lijkt vooral te worden ingeperkt wanneer de stage niet individueel gelopen wordt. Tegelijkertijd, voor jongere leerlingen en leerlingen in het VMBO, kan het in groepsverband lopen van een maatschappelijke stage het makkelijker maken om in de minder vertrouwde omgeving van de maatschappelijke stageplaats op gang te komen.

2.8.1 Balans tussen eigen initiatief/keuzevrijheid en ondersteuning

"De school staat klaar voor leerlingen die een extra steuntje in de rug nodig hebben. Ook minder communicatief sterke leerlingen moeten de kans krijgen een leerzame stage te lopen op een populaire stageplek. Daarnaast treden school, ouders of een derde partij op als bemiddelaar. Dit betekent vooral: zorgen voor (infra)structuur, afstemming en een vangnet. Scholen binnen een regio zijn met elkaar verantwoordelijk voor het samenwerken en afstemmen als het gaat om de verdeling van stageplaatsen." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Bij het plannen en de uitvoering van de maatschappelijke stage moet er aandacht zijn voor de balans tussen keuzevrijheid van de leerlingen en ondersteuning bij het maken van keuzes. Keuzevrijheid helpt om de leerling vanaf de start echt te betrekken bij de maatschappelijke stage; ondersteuning door bijvoorbeeld de mentor of stagecoördinator bij het maken van keuzes zorgt voor een balans tussen de interesses van de leerling en de leerdoelen van de maatschappelijke stage. In deze paragraaf kijken we hoe het met deze balans in de praktijk zit, ook met betrekking tot onder andere leeftijdsverschillen.

Naast de primaire betrokkenen zijn er ook nog andere partijen die betrokken kunnen raken bij de maatschappelijke stage. Ook ouders kunnen een belangrijke rol spelen bij de maatschappelijke stage, met name bij het vinden van maatschappelijke stages als wel bij de (informele) reflectie. Scholen kunnen hiervan gebruik maken, zeker wanneer zij het initiatief voor het vinden van de stageplek bij de leerlingen zelf leggen. Scholen kunnen ook veel actiever gebruik maken van ouders door bijvoorbeeld een extra oudercommissie in het leven te roepen die zich bewust met de vormgeving van de maatschappelijke stage bezighoudt.

Zoals al eerder is aangegeven, is bij de maatschappelijke stage het eigen initiatief van de leerling van groot belang. Dit creëert echter wel een extra dimensie aan voorbereiding, begeleiding en reflectie vanuit de school. Grootste uitdaging is waarschijnlijk dat het voor de school kwantitatief moeilijk is om met al die eigen organisaties van leerlingen contact te hebben, hoewel betwist kan worden of dat noodzakelijk is.

De informatie uit hoofdstuk 2.6 (Begeleiding op maat) is ook relevant voor deze vragen.

Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) heeft de leerling in slechts twee van de deelnemende schoollocaties het volledige initiatief bij het vinden van een maatschappelijke stageplaats. In de meeste deelnemende schoollocaties (89%) wordt het initiatief over meerdere partijen verdeeld. De meest voorkomende verdelingen zijn over drie (38%) of twee (36%) partijen. In 13% van de schoollocaties is het initiatief over vier partijen verdeeld, en in 2% is het over vijf partijen verdeeld. De leerling, de school en de makelaar zijn de meest prominente spelers. Ook blijkt dat in de pilots stagebiedende organisaties een relatief beperkte rol spelen bij het vinden van maatschappelijke stageplaatsen. In meer dan 75% van de schoollocaties heeft de stagebiedende organisatie geen initiatief genomen bij het vinden van een maatschappelijke stageplaats. Volgens de MaS-teams (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

2009d) worden bij het initiatief voor het vinden van een maatschappelijke stageplaats doorgaans drie partijen betrokken: de school, de leerling zelf en eventueel een bemiddelaar. Door de MaS-teams is aan scholen (locatieniveau) gevraagd om de distributie aan te geven van het initiatief over deze drie partijen. Bij de helft van de 309 scholen die een geloofwaardige indeling gaven¹⁴, was het initiatief over twee partijen verdeeld (school + leerling, school + bemiddelaar of leerling + bemiddelaar). Bij iets minder dan een derde lag het initiatief bij slechts één partij, en bij ongeveer een vijfde was het initiatief over alle drie partijen verdeeld. Van de groep scholen met twee partijen (N=156), lag het initiatief in de meest gevallen (131, 84%) niet bij een bemiddelaar. Bij 17 scholen (11%) lag het initiatief niet bij de leerling, en bij slechts 8 scholen (5%) lag het initiatief niet bij de school. Van de groep scholen waar het initiatief bij slechts een partij lag (N=96), was dat voor de meeste scholen de leerling (68, 71%). Bij 18 (19%) van deze scholen had de school het initiatief, en voor 10 (10%) lag het initiatief geheel bij een bemiddelaar (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009d).

Het beeld dat uit de pilot-rapportages komt, wijkt opmerkelijk af van het beeld uit de MaS-team gesprekken. Data van de beide bronnen zijn op het niveau van de schoollocatie. In de pilots heeft de stagebiedende organisatie een relatief kleine rol bij het vinden van een maatschappelijke stageplaats, en is de rol van de makelaar aanzienlijk. In de scholen uit de MaS-team gesprekken is het net andersom. Stagebiedende organisaties spelen een prominente rol, terwijl de makelaar enigszins op de achtergrond treedt. Dit verschil wijst wellicht op een specifiek aspect van de pilots, namelijk dat samenwerking met een bemiddelende instantie deel van de projectplannen uitmaakte. Binnen de pilots is de rol van de makelaar waarschijnlijk beter ontwikkeld dan bij de scholen die wel een maatschappelijke stage uitvoeren, maar die niet bij de pilots betrokken zijn. Dit komt ook naar voren uit het onderzoek van de VO-Raad (2009), waar een meerderheid van de respondenten (70%; N=103) zegt dat de leerlingen in hun scholen zelf een maatschappelijke stageplaats zoeken. Minder dan de helft (42%; N=103) zegt dat een extern bureau ingeschakeld wordt. Ongeveer 1 op de 3 leerlingen in het onderzoek van Bekker en collega's (2009) heeft hulp gekregen van een stagecoördinator op school bij het vinden van een maatschappelijke stage. 28,1% wordt hierbij ondersteund door een andere leerkracht binnen de school, 1/4 door de ouders en slechts 4,3% van de leerlingen krijgen hulp van een bemiddelingsbureau.

Dit ligt echter niet in lijn met de hoge mate van samenwerking die er is tussen bemiddelaars en scholen. Duvekot en collega's (2009) maken onderscheid tussen de directe en indirecte bemiddeling van makelaars en andere bemiddelingen. In de directe zin (concrete afspraken over bemiddeling tussen school en bemiddelaar), en in indirecte zin (slechts doorverwijzing van de school naar mogelijke bemiddeling van bemiddelaar), blijkt 50% van de scholen een makelaar of bemiddelingsbureau te gebruiken voor het werven van maatschappelijke stages.

¹⁴ Sommige scholen zeiden bijvoorbeeld dat het initiatief ligt voor 100% bij de leerling, 100% bij de school en 100% bij een bemiddelaar.

Met betrekking tot de keuzevrijheid van de stageplaats blijkt uit de evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) dat vastgestelde stageplaatsen door de school het beste werken. Zij stellen dat de leerlingen dan op deze stageplaatsen kunnen solliciteren, zodat er toch nog een keuzevrijheid voor de leerlingen bestaat. De school kan dan waarborgen dat de integratiedoelstelling bekend is bij de stagebiedende organisatie en dat deze dan ook een belangrijk aspect zal zijn binnen de stage.

Ook de mate van keuzevrijheid met betrekking tot de taken is onderzocht door Bekkers en collega's (2009). 50% van de leerlingen geeft aan dat zij niet zelf hun taken mochten bedenken bij de maatschappelijke organisatie, maar dat meestal een van de personeelsleden van deze organisatie een takenpakket voor hen uit heeft gezocht. Slechts een kwart van de leerlingen geeft aan dat zij wel de taken zelf mochten bepalen en een vijfde van de leerlingen heeft aangegeven dat zij mochten kiezen uit een lijst. De mate van keuzevrijheid blijkt in dit onderzoek de laatste twee jaar ongeveer gelijk te zijn gebleven.

Volgens Bekkers en collega's (2009) heeft de mate van keuzevrijheid weinig effect op de burgerschapsuitkomsten van de maatschappelijke stage. Er werd wel een positief verband gevonden tussen volledige keuzevrijheid in de maatschappelijke stageplaats en de politieke betrokkenheid van de onderzochte leerlingen.

Conclusie: Leerlingen krijgen een behoorlijke mate van keuzevrijheid in het vinden van een maatschappelijke stage, en deze keuzevrijheid blijkt een bijdrage te leveren aan de tevredenheid van leerlingen met hun maatschappelijke stage. Tegelijkertijd moet deze vrijheid niet omgezet worden in vrijblijvendheid. Leerlingen hebben vaak ondersteuning nodig om een zinvolle maatschappelijke stage te kiezen.

2.9 Financiële aspecten van de maatschappelijke stage

"Het beschikbare budget noopt tot keuzes en creativiteit. Het is slechts beperkt mogelijk stagebiedende partijen structureel financieel te steunen bij de begeleiding van stagiairs. Gelukkig laat de praktijk zien dat stagebieders, door slim aan te sluiten bij lopende initiatieven of beleids- dan wel organisatiedoelstellingen, eigen middelen of menskracht vrijspelen om bij te dragen aan de maatschappelijke stage. Daarnaast zorgt het eigen initiatief van de leerling ook voor een belangrijke bijdrage. En desondanks blijft de invoering van de maatschappelijke stage in vier schooljaren een ambitieus plan." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

De financiering van de maatschappelijke stage kent twee geldstromen. Ten eerste, het geld dat de scholen ontvangen van het ministerie van OCW voor de uitvoering van de maatschappelijke stage. Daarnaast ontvangen alle gemeenten via het Gemeentefonds geld op basis van het convenant tussen de ministeries van OCW en VWS en de VNG voor de makelaarsfunctie maatschappelijke stage en vrijwilligerswerk.

Daarnaast was in schooljaar 2008-2009 sprake van een derde geldstroom, namelijk de projectsubsidie die was toegekend aan de 20 pilotprojecten maatschappelijke stage.

Het geld dat de scholen ontvangen is bedoeld voor de maatschappelijke stage in al zijn facetten: organisatiekosten, begeleiding zowel op school (rondom voorbereiding en reflectie) als op de stageplek, de organisatie van de stageplek en de contacten met de stageplek, uitvoeringskosten zoals eventuele reiskosten, aanvullende verzekering, aanschaf van materialen voor de uitvoering van de stage, aanschaf van eten en drinken, druk- en portokosten voor mailings aan stagebieders of ouders en algemene kosten voor informatieavonden voor ouders, opname in het schoolplan en dergelijke.

In het schooljaar 2008-2009 maakten 630 scholen gebruik van de regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs. Door deze regeling kan een school onder bepaalde voorwaarden een bedrag ontvangen, dat gebaseerd is op het aantal leerlingen in de school, met een minimum bedrag van € 18.000 per school (CFI, 2008).

In de eindrapportage van SenterNovem (2009) over het schooljaar 2008-2009 werden scholen gevraagd naar de totale kosten van de maatschappelijke stages in het schooljaar 2008-2009. Bijna een kwart van de scholen heeft deze vraag niet beantwoord. Door de overige 473 scholen worden zeer afwisselende bedragen genoemd, van minder dan € 20 per leerling tot meer dan € 3.750 per leerling. Veel scholen rapporteren een bedrag dat gelijk is aan de aanvullende bekostiging. In totaal is er in het schooljaar 2008-2009 € 17,6 miljoen besteed door de scholen die hier wel antwoord op gaven. Verdeeld over het totale aantal deelnemende leerlingen komt dit neer op een uitgave van € 114 per maatschappelijke stageleerling. Scholen hebben deze vragen niet geheel eenduidig beantwoord. De vragenlijst bevatte geen informatie over de verdere uitsplitsing van deze kosten over zaken als begeleiding, bemiddeling of andere specifieke taken categorieën. De gegevens die zijn

aangeleverd bij SenterNovem (2009) geven dan ook slechts een indicatie en geen volledig of eenduidig beeld van de reële kosten van de maatschappelijke stage. Gezien de grote diversiteit in wijze waarop leerlingen aan een stageplek komen, de verschillende stagevormen en activiteiten is dan ook de vraag of een lineaire berekening wenselijk is. Met een algemene financieringsregel hebben scholen immers ook optimaal de ruimte om leerlingen die extra aandacht nodig hebben, daarin te faciliteren.

In de eindrapportages van SenterNovem (2009) zegt 69% van de scholen (die meerdere jaren ervaring met de maatschappelijke stage hebben; N=621) dat het organiseren van de maatschappelijke stage in het schooljaar 2008-2009 meer tijd heeft gekost ten opzichte van het schooljaar daarvoor. Bij het merendeel van de scholen waar de organisatie meer tijd kostte, hebben ook meer leerlingen dan het voorgaande jaar stage gelopen. Voor ongeveer 30% van de scholen heeft de organisatie ongeveer evenveel tijd gekost en voor 1,9% van de scholen heeft de organisatie minder tijd gekost.

In de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) gaven 16 van de 20 projectleiders aan dat de scholen voldoende financiële ondersteuning hadden gekregen. Slechts twee van de projectleiders waren het met deze stelling oneens, en twee zeiden geen antwoord te weten. De meeste pilotprojecten hebben verschillende geldstromen gebruikt om de maatschappelijke stage te realiseren. Naast de pilotsubsidie zeiden 18 van de 20 pilotprojecten gebruik te maken van andere geldstromen. 17 van de projectleiders geven aan geen gebruik te hebben gemaakt van de bedragen die de scholen op basis van de regeling aanvullende bekostiging hadden gekregen. Dit betekent doorgaans dat de € 28 per telleerling die scholen in 2008-2009 via de regeling aanvullende bekostiging ontvingen, niet zijn ingezet voor de realisatie van de maatschappelijke stages van de leerlingen die waren opgegeven als deelnemers voor het pilotproject. Binnen de meeste pilots (14) is er ook gebruik gemaakt van gemeentelijke subsidies. In 7 van de pilotprojecten hadden alle deelnemende gemeenten financiële middelen voor de maatschappelijke stage beschikbaar gesteld en in 11 van de projecten had een deel van de deelnemende gemeentes dat gedaan. In slechts een van de projecten was er geen gemeentelijk geld beschikbaar. Wel moet hier vermeld worden dat de diversiteit in omvang van de 20 pilotprojecten groot is: variërend van de Friese pilot met deelname van de gehele provincie plus gemeenten Urk en kleinere pilots zoals in Zutphen. Een relatief groot project zoals Amsterdam beperkt zich ook tot de stadsgrenzen. Van andere geldstromen werd er binnen de pilots niet veel gebruik gemaakt. In slechts vier van de projecten zijn er provinciale subsidies gebruikt.

Volgens de eindrapportages van de projectleiders (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) is 45% van al het beschikbare geld binnen het project als budget voor de deelnemende scholen gebruikt (dit percentage varieert van een minimum van 0% tot een maximum van 95%). 28% is aan pilotbrede organisatiekosten besteed, en 22% is aan

andere organisaties uitgegeven. De overige 5% van het geld werd voor andere (niet nader gespecificeerde) kosten gebruikt.

Pilots ontvingen € 200 per stageleerling. Enkele pilots hebben gekozen om dit bedrag geheel door te zetten aan de deelnemende scholen. Bij de meeste projecten ontvingen de scholen ca. € 100 per stageleerling. De overige € 100 werd vervolgens pilotbreed ingezet: uren voor de projectleiding, stuurgroep en werkgroepbijeenkomsten, het organiseren van workshops en conferenties, vervaardigen, drukken en distribueren van materiaal voor leerlingen, ouders of stagebieders, bouwen en beheren van lokale maatschappelijke stagewebsites¹⁵, inhuur van makelaars, het afsluiten van aanvullende verzekeringen of voor tegemoetkomingen voor stagebieders.

Een belangrijke kostenpost van de maatschappelijke stage is het vrijstellen van uren van leerkrachten. Hierbij gaat het zowel om onderwijzend personeel dat een functie als stagecoördinator invult, als bijvoorbeeld extra uren vrijmaken voor mentoren. Scholen gaan hier zeer wisselend mee om en zijn niet eenduidig in de terugkoppeling van informatie. Volgens SenterNovem (2009) wordt een derde van deze uren besteed aan de directe begeleiding van leerlingen en nog een derde aan de organisatie. Aan de voorbereiding wordt ongeveer 17% van de docenturen besteed, 12,5% aan terugkoppeling en evaluatie en ongeveer 5% aan overige taken.

Uit de evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ pilots (Ministerie van WWI 2009) blijkt dat de vergoeding die scholen kregen voor deelname aan de pilot (3000 euro) voornamelijk is gebruikt voor het dekken van de kosten van de activiteiten. Dit bedrag zou ook toereikend zijn geweest om iemand vrij te stellen binnen de school om de stages te organiseren en te begeleiden. Van deze mogelijkheid is minimaal gebruik gemaakt, doordat er geen vervangende docenten beschikbaar waren om het 'gat' op te vullen.

Een andere kostenpost voor de maatschappelijke stage heeft te maken met het inschakelen van diensten van maatschappelijke makelaars en andere bemiddelingsinstanties. Zoals in 2.3.1 vermeld is er binnen de pilotprojecten veel samengewerkt met dergelijke organisaties. In de eindrapportages van de deelnemende schoollocaties (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) gaven sommige schoollocaties aan hoeveel er per leerling aan bemiddelingsorganisaties betaald werd. Deze kosten werden per bemiddelingsorganisatie vermeld en sommige scholen meldden meer dan één bemiddelingsorganisatie. In totaal werden 146 bemiddelingsorganisaties genoemd, verspreid over heel Nederland. De kosten waren gemiddeld rond de € 70 per leerling, oplopend van een minimum van 0 tot een maximum van 3000. Drie scholen gaven extreem hoge bedragen op, wat het gemiddelde

¹⁵ www.waarmasijj.nl (Limburg) www.stagevoorjou.nl (Amsterdam), www.vetvrijwillig.nl (Twente), www.keiindemaatschappij.nl (Friesland)

omhoog trekt. Als we deze bedragen buiten beschouwing laten, dan komen we op een gemiddeld bedrag van € 41 per leerling. Het mediaanbedrag was € 28 per leerling¹⁶.

Van de 146 meldingen ging het bij 36% om een bedrag van € 10 of minder en bij 32% was het bedrag tussen € 10 en € 50 per leerling. In 21% van de gevallen was het bedrag tussen € 50 en € 100 per leerling. De overige 11% van de meldingen gingen over een bedrag van meer dan € 100 per leerling.

Het is belangrijk om nogmaals te melden dat bovengenoemde percentages niet verwijzen naar de deelnemende schoollocaties, maar naar de vermeldingen van bemiddelingsinstanties die door de schoollocaties opgegeven werden.

Meer dan drie op de vier pilotschoollocaties zeggen dat de stagebiedende organisaties (bijna) nooit een vergoeding vragen. Ongeveer 20% van de schoollocaties zegt dat sommige stagebieders wel een vergoeding vragen en anderen niet. Slechts 3% zegt dat de stagebieders altijd een vergoeding vragen. Van de 124 schoollocaties die wel eens door een stagebieder om een vergoeding gevraagd werd, komt ongeveer ¼ hier (bijna) altijd aan tegemoet. 27% komt hier soms aan tegemoet, en ongeveer de helft komt hier (bijna) nooit aan tegemoet. De rapportages verschaffen geen informatie over de omvang van de vergoeding en hetgeen de tegemoetkoming voor wordt ingezet. Op basis van gesprekken weten we dat in veel gevallen de tegemoetkoming wordt gebruikt voor de aanschaf van materiaal ten behoeve van de uitvoering van de maatschappelijke stage. Denk hierbij aan materiaal voor het maken van kerststukjes in de periode rond Kerst of spullen voor een bingo in een bejaardentehuis. Voor de kleinere vrijwilligersorganisaties gaat het ook regelmatig om een tegemoetkoming voor de aanschaf van frisdrank en koekjes voor de maatschappelijke stageleerlingen voor tijdens de stage.

Volgens de eindrapportages voor de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) betaalde meer dan zes van de tien deelnemende schoollocaties direct voor de begeleiding. In slechts 7% van de gevallen ging het over een bedrag dat aan de stagebiedende organisatie besteed werd. 29% van de schoollocaties heeft een stagemakelaar betaald voor de begeleiding, en 25% heeft het geld aan een niet nader gespecificeerde instantie betaald. Slechts één van de projectleiders was van mening dat stagebieders voldoende financiële ondersteuning krijgen. Terwijl drie van de projectleiders hier geen mening over hadden, vonden de overige zestien projectleiders dat stagebiedende organisaties onvoldoende financieel ondersteund worden. Dat de beschikbaarheid van geld voor stagebiedende organisaties een punt van aandacht is, blijkt ook uit media-analyses (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2009f). Terwijl er voornamelijk positieve opmerkingen te vinden zijn over de financiële ondersteuning voor scholen en makelaars, komt het ontbreken van financiële ondersteuning van stagebieders regelmatig negatief in de media.

¹⁶ De mediaan is het bedrag waarvan de helft van de scholen meer betaalde en de helft minder.

In de eindrapportages van SenterNovem (2008) werd er aan de scholen gevraagd hoeveel zij in het schooljaar 2007-2008 aan derden hebben uitgegeven met betrekking tot de maatschappelijke stages. Hierop konden 124 scholen geen antwoord geven. Van de resterende scholen hebben er 145 geen kosten aan derden gehad. Bij de overige scholen variëren de bedragen van enkele euro's tot € 28.000. Gemiddeld gaat het om € 2.700. Dit gemiddelde is inclusief de 145 scholen die geen kosten aan derden hebben gehad.

Conclusie: Op basis van de beschikbare informatie is het nog te vroeg om de financiële aspecten van de maatschappelijke stage in kaart te brengen.

2.10 Effecten van de maatschappelijke stage

"Het is niet alleen belangrijk om te kijken of de invoering van de maatschappelijke stage naar wens verloopt, maar ook om te kijken welke effecten de stage heeft. Immers, de stage moet bijdragen aan de betrokkenheid van leerlingen bij de maatschappij (burgerschapsvorming), zodat sociale cohesie en veiligheid toenemen." – **Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)**

Het doel van de maatschappelijke stage is dat alle jongeren tijdens hun middelbare schooltijd zowel kennis maken met een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving als dat ze deze bijdrage ook concreet leveren. Hiernaast worden er vaak andere verwachtingen aan verbonden, waaronder een versterking van de burgerschapsvaardigheden van jongeren, het vergroten van het aantal beschikbare vrijwilligers (zowel nu als in de toekomst) en het versterken van de sociale cohesie binnen de samenleving. Vaak wordt de verwachting uitgesproken dat de maatschappelijke stagiair van vandaag uiteindelijk de vrijwilliger van de toekomst kan worden, wat deels een oplossing zou kunnen zijn voor een tekort aan vrijwilligers dat zich in de toekomst mogelijk zal voordoen. Tevens wordt op kortere termijn een positief effect op de sociale cohesie binnen de samenleving verwacht doordat jongeren bijvoorbeeld projecten in de buurt doen. Jongeren maken dan op een andere manier kennis met de buurt en buurtbewoners zien positieve effecten van jongeren. Echter, de werkelijke effecten van de maatschappelijke stage zijn niet eenvoudig en op een objectieve wijze te meten. In dit hoofdstuk gebruiken we informatie uit de beschikbare databronnen om een beeld te vormen van de effecten (bijvoorbeeld de vereiste inspanning en de ervaren beloning) van de maatschappelijke stage vooral op de leerling zelf en op de school, maar ook op de stagebiedende organisatie, de doelgroepen waar de maatschappelijke stageactiviteiten op gericht zijn en de samenleving in bredere zin.

2.10.1 Effecten op leerlingen

In deze paragraaf kijken we naar gegevens die zicht geven op de effecten van de maatschappelijke stage die tot nu toe te constateren zijn. Het gaat hierbij om tastbare effecten, waaronder het opdoen van kennis, ervaringen, plezier, zelfvertrouwen bij de jongeren. Ook wordt kort stilgestaan bij burgerschapsvaardigheden en competenties die op termijn zich kunnen vertalen in burgerschapsgedrag. Bovendien komt hier de vraag aan bod of de maatschappelijke stagiair van nu de vrijwilliger van de toekomst wordt.

Naast bovengenoemde opbrengsten kijken we naar de investeringen die hieraan verbonden zijn (bijvoorbeeld het lopen van de maatschappelijke stage in eigen tijd, het verrichte werk). We bespreken ook gegevens die een signaal kunnen geven van de mogelijke invloed van verschillende factoren op de effecten van de maatschappelijke stage.

Informatie uit de eindrapportages van SenterNovem (2009) laat zien dat leerkrachten en ander schoolpersoneel van mening zijn dat de maatschappelijke stage positieve opbrengsten heeft voor leerlingen. Zo melden bijna alle scholen in het schooljaar 2008-2009 dat de stage leidt tot een toename in de sociale vaardigheden en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Andere veel genoemde leereffecten zijn respect voor een ander, zelfvertrouwen, bewustwording van de omgeving en waardering voor vrijwilligerswerk.

Volgens onderzoek van Bekkers en collega's (2009) is een grote meerderheid van de leerlingen tevreden met hun maatschappelijke stage. Bijna drie van de vier onderzochte leerlingen was na afloop van de maatschappelijke 'positief' of 'heel erg positief' over hun ervaring. Slechts 8% keek (heel erg) negatief terug op hun maatschappelijke stage, en 18% was niet negatief, maar ook niet positief. De tevredenheid van de leerlingen over de maatschappelijke stage was duidelijk hoger dan de leerlingen van tevoren hadden gedacht.

Voor de leerlingen blijken sociale ervaringen het grootste effect te zijn van de maatschappelijke stage. Het overgrote deel van de leerlingen geeft aan dat de maatschappelijke stage een gezellige activiteit was en iets minder dan driekwart van de leerlingen geeft aan dat het werk wat ze bij de stagebiedende organisatie deden ook daadwerkelijk gewaardeerd werd (Bekkers et al., 2009). Dit wordt onderschreven door Duvekot en collega's (2009) die ook stellen dat de leerlingen sociale vaardigheden en ervaringen hebben opgedaan. Zo stelt de meerderheid van de leerlingen in hun onderzoek dat zij hebben geleerd om beter met andere mensen om te gaan en om andere mensen te helpen. Ook blijkt meer respect voor mensen door 40% van de leerlingen als een effect te worden aangemerkt. Nog eens 40% van de leerlingen zegt iets meer over vrijwilligerswerk te hebben geleerd. De overige effecten vanuit het onderzoek van de Universiteit van Utrecht blijken persoonlijke ervaring gerelateerde effecten te zijn, zoals leerzaam, interessant en uitdagend. Duvekot en collega's (2009) hebben soortgelijke effecten gevonden. De leerlingen ervaren dat zij nuttig werk doen en de stage heeft een uitdagend karakter.

Bij de maatschappelijke stage staat de maatschappelijke betekenis van de activiteiten centraal (Bekkers et al., 2009). De ervaring zou dus verschillende (maatschappelijke) leereffecten op scholieren hebben, waardoor ze uiteindelijk meer betrokken burgers worden die meer bereid zijn om in de samenleving een actieve rol in te nemen. Uit een literatuuronderzoek constateren Bekkers en collega's (2009) dat: "Een tempering van de te grote verwachtingen van de maatschappelijke stage lijkt hier op zijn plaats", omdat de maatschappelijke stage maar een van zeer veel factoren is die van invloed kunnen zijn op de maatschappelijke waarden, vaardigheden en gedrag van scholieren. Bovendien is het zo dat de meest abstracte van de gewenste effecten pas op de lange termijn zichtbaar kunnen worden.

Bekkers en collega's (2009) hebben leerlingen die in het schooljaar 2008-2009 of het schooljaar ervoor een maatschappelijke stage hadden gedaan, gevraagd om hun maatschappelijke stage op zeven verschillende aspecten te beoordelen. De resultaten laten zien dat de leerlingen vooral de sociale aspecten van de maatschappelijke stage waarderen. Meer dan 75% vond de maatschappelijke stage gezellig, en iets minder dan driekwart van de leerlingen vond dat het werk dat ze deden tijdens de maatschappelijke stage werd gewaardeerd. Ongeveer 70% vond de maatschappelijke stage nuttig, en 60% vond de maatschappelijke stage uitdagend en kon in de maatschappelijke stage de eigen talenten gebruiken. Ongeveer de helft van de leerlingen vond de maatschappelijke stage interessant en leerzaam. Bekkers en collega's (2009) constateren dat de maatschappelijke stage minder invloed heeft op burgerschapswaarden en op betrokkenheid bij goede doelenorganisaties naarmate leerlingen in hogere klassen zitten.

De onderzoekers vinden dat de maatschappelijke stage wel een sterker effect heeft op de burgerschapsontwikkeling van leerlingen op het HAVO en VWO ten opzichte van het VMBO. De kerkelijkheid van de leerlingen zelf had geen systematische invloed op de burgerschapsontwikkeling.¹⁷ Hoewel de betrokkenheid van leerlingen van niet-Nederlandse herkomst bij goede doelen in het begin van het schooljaar nauwelijks verschillen vertoonde met die van autochtone leerlingen, groeide de betrokkenheid van allochtone leerlingen bij goede doelen door het schooljaar sterker dan onder autochtone leerlingen.

Ook in plaatselijke onderzoeken worden dergelijke effecten geconstateerd. Zo vertelt schoolpersoneel in Rotterdam dat de maatschappelijke stage een bijdrage levert aan het bijbrengen van normen en waarden, het ontwikkelen van actief burgerschap, het ontwikkelen van identiteit, het contact met on- of minder bekende groepen in de samenleving, het ontdekken van talenten en het promoten van vrijwilligerswerk (Kooiman et al., 2008).

Ook leerlingen in het bovengeciteerde onderzoek uit Rotterdam ervaren dat de maatschappelijke stage een meerwaarde heeft, mits de stage leuk was. Leuk hoeft niet per

¹⁷ De onderzoekers vonden wel een aantal verschillen op basis van denominatie.

definitie te betekenen dat het een 'feest' is geweest, leuk is zeker ook gewoon 'een goed gevoel hebben overgehouden aan de maatschappelijke stage'. Genoemde opbrengsten zijn onder andere een goed gevoel doordat ze iemand konden helpen en de kans om te ontdekken wat ze in de toekomst wel of niet willen doen. Voor deze leerlingen heeft de maatschappelijke stage een bredere blik gegeven op bepaalde groepen in de samenleving met wie de leerlingen anders niet in contact zouden komen, vooral ouderen en gehandicapten, en heeft deze geholpen met het ontdekken van persoonlijke sterktes (Kooiman et al., 2008).

Volgens het Ministerie van LNV zijn leerlingen en docenten over het algemeen erg enthousiast over de groene maatschappelijke stages. De leerlingen en docenten vinden dat groen, natuur, landschap, het cultureel erfgoed en vrijwilligerswerk belangrijk zijn voor de maatschappij. In de grote stad moet de groene stage beter onder de aandacht van jongeren worden gebracht. De pilot in Amsterdam leert dat jongeren niet altijd een goed beeld hebben van een groene maatschappelijke stage en daar dus ook niet als eerste voor kiezen. Als zij eenmaal een groene stage gelopen hebben, zijn de leerlingen uit de stad meestal erg enthousiast, vooral de leerlingen die nooit op het platteland komen.

Uit alle gepresenteerde onderzoeken in deze evaluatie blijkt dus dat de leerlingen de maatschappelijke stage voornamelijk heel erg leuk vinden. In het onderzoek van Duvekot en collega's (2009) geven de leerlingen de maatschappelijke stage een 8,5 op 'fun'. Kooiman en collega's (2008) stellen ook dat het belangrijk is dat de leerlingen de stage met plezier doen met het oog op de effecten die ontstaan. Volgens Bekkers en collega's (2009) vindt het overgrote deel van de leerlingen de maatschappelijke stage gezellig. Daarnaast zijn er verschillende effecten naar voren gekomen die voornamelijk sociaal gerelateerd zijn.

De maatschappelijke stage wordt door sommige partijen gezien als een mogelijke verdringing voor beroepsstages. Echter, uit het onderzoek van de Universiteit van Utrecht blijkt dat de beroepsstages essentieel blijven naast de maatschappelijke stages. Zij concluderen namelijk dat de maatschappelijke stages nauwelijks bijdragen aan de beroepsoriëntatie van de leerlingen. Slechts 14% van de leerlingen geeft aan dat de maatschappelijke stage bijdraagt aan de keuze voor een toekomstig beroep, waar 65% stelt het hiermee oneens tot zeer oneens te zijn. De resterende 22% antwoordt neutraal. Ook het onderzoek van Duvekot en collega's (2009) geeft aan dat de leerlingen aangeven dat een maatschappelijke stage niet bijdraagt aan de toekomstige beroepskeuze.

In de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) werd door alle projectleiders de stelling onderschreven dat de maatschappelijke stage scholieren in contact brengt met (anderen in) de samenleving. De meeste projectleiders zijn het er ook mee eens dat de maatschappelijke stage scholieren stimuleert om vrijwilligerswerk te doen. Volgens de eindrapportages van de deelnemende schoollocaties (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009g) blijken scholen te

zien dat de maatschappelijke stage vooral effect heeft op de versterking van waarden, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen en niet zozeer op de versterking van (gewenst) gedrag, met uitzondering van het doen van vrijwilligerswerk. De scholen zien vooral een effect op de empathie, sociale vaardigheden en het gevoel van eigenwaarde van hun leerlingen. Met betrekking tot de intensivering van sociaal gedrag zien de scholen een minder duidelijk effect. Ongeveer de helft van de schoollocaties verneemt een positief effect van de maatschappelijke stage op het bieden van sociale steun door hun leerlingen (5,7% in sterke mate; 44,9% enigszins). De meeste scholen (83,7%) zien geen of nauwelijks een effect op de politieke betrokkenheid van hun leerlingen (47% nauwelijks; 36,7% geen effect) en bijna 60% van de scholen ziet geen effect op het geven aan goede doelen (44,9% nauwelijks; 14,5% geen effect). Een meerderheid van de scholen (74,6%) ziet echter dat de maatschappelijke stage een (licht) positief effect heeft op de kans dat hun leerlingen vrijwilligerswerk gaan doen (57,6% enigszins; 17% in sterke mate).

Uit de evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ en inburgeringspilots (Ministerie van WWI 2009) blijkt dat 83% van de docenten vindt dat de leerlingen die hebben deelgenomen anders zijn gaan denken. Een docent illustreert dit door te stellen: "Hun oordeel over de andere school is compleet gewijzigd of genuanceerder geworden!". Met betrekking tot andere groepen in (internationale) samenleving stelt een andere docent het volgende: "[leerlingen] denken vaak dat het in Turkije anders is, maar ze waren enorm verrast dat het ook veel van 't zelfde is". De leerlingen geven zelf ook aan anders te zijn gaan denken. Bijna de helft heeft een andere indruk gekregen van hun stagepartner tijdens de maatschappelijke stage en willen contact blijven houden met hun partner. Nog eens afspreken met de stagepartner lijkt een stap verder, ongeveer een derde van de leerlingen geeft aan dit te willen.

17,2% van de leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gelopen (in het onderzoek van Bekkers en collega's, 2009) is actief als vrijwilliger gebleven bij de maatschappelijke organisatie. Enerzijds betekent dit dat na afronding van de maatschappelijke stage niet veel jongeren als vrijwilliger actief blijven bij de maatschappelijke organisatie. Anderzijds, afgezet tegen een score van ruim 30% van de Nederlanders die vrijwilligerswerk doen, is dit een interessante score ervan uitgaande dat er ook jongeren zullen zijn die elders vrijwilligerswerk zijn blijven of gaan doen. De jongeren die niet actief zijn gebleven bij de maatschappelijke organisatie geven veelal aan dat zij gewoonweg niet gevraagd zijn, maar (na vragen) zou een groot deel wel bereid zijn om actief te blijven.

Conclusie: De effecten op leerlingen zijn duidelijk. Een overgroot deel van de leerlingen vindt de maatschappelijke stage een leuke en gezellige ervaring waarbij, volgens een iets kleinere meerderheid, ook nog nuttig, gewaardeerd werk wordt gedaan. In de ogen van

vooral leerkrachten draagt de maatschappelijke stage wel duidelijk bij aan de ontwikkeling van positieve attitudes ten aanzien van bijvoorbeeld empathie en sociale vaardigheden.

2.10.2 Effecten op scholen

Men kan verwachten dat de maatschappelijke stage ook effecten heeft op scholen, bijvoorbeeld op het gebied van het uitdragen van de onderwijsvisie van de school en de positionering van de school binnen de omgeving. Deze effecten zijn grofweg in twee categorieën te verdelen:

- 1) Effecten met betrekking tot de externe positionering en reputatie van de school (verbinding met de omgeving buiten de school)
- 2) Positie van de stage in de school (bijvoorbeeld doordat enthousiaste leerlingen aanstekelijk werken of doordat goede stages tot vervolg leiden)

Volgens deelnemers in de verdiepingssessies van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009c) hangt een betere positionering van de school deels af van de inbedding van de visie van de school in de maatschappelijke stage in de zowel interne als externe communicatie. Zij illustreren dit door te stellen:

"We zijn een christelijke school. Dat kunnen we juist benadrukken in onze visie op de maatschappelijke stage."

Drie van de vier respondenten aan het ledenpanel van de VO-Raad verwachtten dat de maatschappelijke stage tot organisatorische druk zou leiden (vanwege veel benodigde tijd aan coördinatie en begeleiding). Begin 2009 werd dit knelpunt door meer dan de helft van de respondenten in de praktijk ervaren. Onbekend is of de respondenten al meerdere jaren ervaring hadden met de maatschappelijke stage of dat zij net waren gestart.

De interne effecten op scholen zijn nog niet echt onderzocht. Uit de contacten wordt duidelijk dat naarmate meer scholen ervaring opdoen met het realiseren van de maatschappelijke stage, de voorraad groeit van instrumenten, materialen en hulpmiddelen die beschikbaar zijn. Er is duidelijk sprake van een leercurve. Volgens de eindrapportages van de pilots (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2009f) zijn er binnen de meeste projecten reeds bestaande initiatieven geborgd en zijn informatiematerialen ontwikkeld. In meer dan de helft van de projecten is er een stappenplan ontwikkeld en gerealiseerd, is er een begeleidingsmethodiek en is er een beleidsplan ontwikkeld. Met betrekking tot de informatiematerialen zijn er binnen de meeste projecten materialen voor leerlingen en voor stagegebiedende organisaties ontwikkeld, en binnen veel projecten zijn er ook voor ouders informatiematerialen ontwikkeld. Vergelijkbare resultaten zijn ook in de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ en inburgeringspilots (Ministerie van WWI 2009) bereikt. Verder wordt er in het eindrapport van SenterNovem (2009) vermeld dat 36% van de scholen een vacaturebank heeft opgezet in verband met de maatschappelijke stage.

Conclusie: Er is in de afgelopen twee jaren veel aandacht voor de werkelijke uitvoering van de maatschappelijke stage in de scholen. Echter, de effecten van de maatschappelijke stage voor scholen zijn tot nu toe weinig in beeld gebracht. Wel zijn er aanwijzingen dat de maatschappelijke stage wel degelijk bijdraagt aan een betere positionering en reputatie van de scholen in de omgeving, zeker naarmate deze in de visie van de school geïntegreerd is. Verder is te constateren dat de ervaring tot nu toe veel hulpmiddelen heeft opgeleverd voor de verdere ontwikkeling en uitbreiding van de maatschappelijke stage.

2.10.3 Effecten op stagebiedende organisaties en hun doelgroepen

Het brede scala aan stagebieders is een ontzettend belangrijke groep voor een geslaagde maatschappelijke stage. De komende schooljaren wordt dan ook meer specifieke aandacht besteed aan stagebieders.

Stagebieders vormen echter geen homogene doelgroep met een eenduidige ondersteuningsbehoefte. Behalve onderscheid in sectoren, speelt bij stagebieders een verschil tussen organisaties die volledig draaien op vrijwilligers en organisaties die (deels) worden gerund door beroepskrachten. Daarnaast zijn de verschillen in ervaring groot. Wel geldt dat momenteel nog teveel potentiële stagebieders onbekend zijn met de maatschappelijke stage en de betekenis die maatschappelijke stagiairs kunnen hebben voor de doelgroep en doelstellingen van de stagebieder. Het wordt nog te weinig ingezien dat de maatschappelijke stagiair een kans is voor vrijwilligersorganisaties.

Volgens onderzoek van Bekkers en collega's (2009) levert "de maatschappelijke stage ... nieuwe vrijwilligers op". Het blijkt dat 17,2% van de leerlingen vrijwilligerswerk doet voor de organisatie waar zij ook maatschappelijke stage hebben gelopen. 44% bleek al wel lid te zijn van de maatschappelijke organisatie, maar tot op dat moment nog geen vrijwilligerswerk te doen. Een van de vijf leerlingen kende de maatschappelijke organisatie al wel, maar deed nog geen vrijwilligerswerk en 6,5% kende de organisatie nog niet voorafgaand aan de maatschappelijke stage. Bijna 30% was al wel vrijwilliger voor de maatschappelijke organisatie waar zij de maatschappelijke stage hebben gedaan. Hieruit blijkt dat de maatschappelijke stage wel degelijk nieuwe vrijwilligers trekt.

Daarnaast is het belangrijk om leerlingen te vragen om vrijwilligerswerk te blijven doen. Volgens Bekkers en collega's (2009) blijkt 72% van de leerlingen in hun onderzoek niet te zijn gevraagd door de stagebiedende organisaties. Een kwart van de leerlingen geeft echter aan dat zij zeker vrijwilligerswerk bij de stagebiedende organisatie zouden willen blijven doen en de ongeveer de helft van de leerlingen zegt "misschien".

Net als in het onderzoek van Bekkers en collega's (2009) blijkt uit het onderzoek van Duvekot en collega's (2009) dat stagebiedende organisaties maar aan zeer weinig leerlingen vragen om na de maatschappelijke stage als vrijwilliger actief te blijven bij hun organisatie. De leerlingen geven echter aan daar (indien gevraagd) wel toe bereid te zijn. Het contact tussen de stagebiedende organisaties en de leerlingen blijkt ook na de maatschappelijke

stage in mate aanwezig te zijn. “Bijna de helft van de leerlingen heeft na het afronden van de stage geen contact meer gehad met de organisatie waar de stage plaatsvond. Een redelijke groep van 17% heeft echter frequent contact met de organisatie en meer dan een kwart heeft na de stage minimaal eenmaal contact gehad met de stagebiedende organisatie”.

Een van de factoren die invloed blijkt te hebben op de potentiële kans dat zij in de toekomst weer vrijwilligerswerk zouden willen doen, is de voorkennis van de stagebiedende organisatie (Bekkers et al., 2009). De kans is groter dat de leerlingen positief reageren op de vraag of zij door zouden willen gaan met vrijwilligerswerk als zij de stagebiedende organisatie van tevoren al kennen. Een interpretatie van dit gegeven zou kunnen zijn dat de leerlingen meer betrokkenheid voelen met een organisatie, wellicht ooit wel eens hebben gedacht om voor de desbetreffende organisatie (vrijwilligers) werk te gaan doen, maar nog nooit de kans hebben gehad of gegrepen om dat daadwerkelijk ook te doen.

Een duidelijke toegevoegde waarde van de maatschappelijke stage voor de maatschappelijke organisatie en (waar relevant) de doelgroep is het aantal vrijwilligersuren die zij zullen inzetten voor maatschappij. Naar schatting zullen de scholieren ongeveer 11 miljoen vrijwilligersuren besteden aan de maatschappelijke stage.

Een andere vraag die gesteld kan worden is of maatschappelijke organisaties tevreden zijn met de inspanningen van maatschappelijke stageleerlingen. In een onderzoek naar de Helmondse pilot inventariseert Verdonschot (2009) de tevredenheid van stagebiedende organisaties (N wordt niet vermeld) over maatschappelijke stageleerlingen op basis van 12 vaardigheden. De resultaten worden in tabel 2.10.3 samengevat.

Tabel 2.10.3. Tevredenheid organisaties met MaS-leerlingen (pilot Helmond; Verdonschot, 2009)

Vaardigheid	Tevreden tot zeer tevreden	Neutraal	Ontevreden tot zeer ontevreden
Actieve houding	56%	39%	6%
Afspraken nakomen	67%	39%	
Bereid tot overleg	78%	22%	
Eigen initiatief tonen	50%	33%	17%
Enthousiast	50%	50%	
Georganiseerd	50%	39%	11%
Inlevingsvermogen	56%	33%	11%
Opkomen voor zichzelf	67%	28%	6%
Samenwerken	61%	33%	6%
Neemt verantwoordelijkheid	56%	33%	12%
Zelfstandig	61%	28%	11%

N.B. Wegens afronding tellen de percentages niet altijd op tot precies 100.

Het blijkt dat de stagebiedende organisaties die meewerkten aan het pilotproject in Helmond over het algemeen tevreden waren over de maatschappelijke stageleerlingen, of in ieder geval niet ontevreden.

In hetzelfde onderzoek werden de stagebiedende organisaties gevraagd naar hun motivatie om mee te doen met de maatschappelijke stage. Voor veel van de organisaties gold dat ze het leuk vonden om met jongeren te werken. Andere veelgenoemde redenen hadden te maken met maatschappelijk betrokken ondernemen en het ondersteunen van bestaande

activiteiten. Duidelijk minder organisaties zagen de maatschappelijke stage als een kans om nieuwe activiteiten op te zetten.

Uit de evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde inburgeringspilots (Ministerie van WWI 2009) blijkt dat de inburgeraars aangeven dat zij het contact met de andere leerlingen enorm waarderen. Bovendien bleken de taalinstututen erg tevreden te zijn met de inzet van de leerlingen, aangezien zij een lastenverlichting ervaren van hun taken.

Conclusie: De maatschappelijke stage lijkt de potentie te hebben om betrokkenheid en vrijwillige inzet te verhogen onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Echter, de realisatie van deze potentie hangt sterk van de maatschappelijke organisatie af. In de wereld van vrijwilligerswerk is het een bekend feit dat 'gevraagd worden' één van de belangrijkste redenen is waarom men zich ergens voor inzet. Dit feit blijkt ook van toepassing bij de leerlingen die maatschappelijke stage lopen. De maatschappelijke stage zou daarom nog meer vrijwilligers kunnen behouden/opleveren, mits ze worden gevraagd door de stagebiedende organisaties. De effecten voor organisaties worden echter nog niet systematisch in kaart gebracht.

2.10.4 Effecten op de samenleving

"Sociale samenhang is één van de pijlers van het kabinet Balkenende IV, dat streeft naar een samenleving waarin mensen kunnen meedoen. Thuis, in de buurt of de wijk én op school. Al een aantal jaren geven Nederlanders aan dat de manier waarop mensen met elkaar omgaan het belangrijkste maatschappelijke probleem is. Er is nadrukkelijk behoefte aan meer sociale samenhang. Veel Nederlanders geloven dat de maatschappelijke stage een positieve bijdrage kan leveren aan de sociale samenhang. Dat blijkt onder andere uit de brede steun voor dit beleidsvoornemen (met 73% is de maatschappelijke stage het meest gedragen beleidsvoornemen van dit kabinet)." – Samen leven kun je leren; Plan van aanpak voor de invoering van de maatschappelijke stage in het Voortgezet Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007)

Uiteindelijk is de maatschappelijke stage bedoeld als een middel om de samenleving als geheel te versterken en om het niveau van maatschappelijke participatie te verhogen. In hoofdstuk 1.3 wordt vermeld dat de maatschappelijke stage een sociale leerervaring is waarbij tevens de vraag wordt gesteld hoe nieuwe generaties en groepen naar het vrijwilligerswerk geleid kunnen worden en hoe mensen zich door het doen van vrijwilligerswerk kunnen ontwikkelen. Van de maatschappelijke stage wordt ook een bijdrage verwacht aan de sociale cohesie en de veiligheid in de samenleving.

In deze paragraaf bekijken we de aanwezigheid van (voorlopig) bewijs dat de maatschappelijke stage een bijdrage levert aan het burgerschap van jongeren (op zowel de korte als de lange termijn) en de kansen dat de maatschappelijke stagiair van nu de vrijwilliger van de toekomst gaat worden.

Bekkers en collega's (2009) constateren dat leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gelopen een hoger niveau van burgerschap vertonen dan leerlingen die geen maatschappelijke stage hebben gelopen, maar dat deze verschillen voor een groot deel niet

toe te schrijven zijn aan de maatschappelijke stage. Volgens de onderzoekers: "Als we rekening houden met deze verschillen in uitgangspositie heeft de maatschappelijke stage een bescheiden negatief effect op altruïstische waarden en positieve effecten op twee specifieke indicatoren van vrijwillige inzet: de mate waarin leerlingen het vanzelfsprekend vinden om vrijwilligerswerk te doen en de kans om vrijwilligerswerk te doen buiten de stage. Leerlingen die een maatschappelijke stage gedaan hebben vinden het doen van vrijwilligerswerk meer vanzelfsprekend en zijn na de stage ook actiever in het vrijwilligerswerk."

De resultaten uit de eindrapportages van SenterNovem (2009) en de pilots met betrekking tot de leereffecten van de maatschappelijke stage, suggereren dat het initiatief wel een positieve invloed heeft op de (sociale) ontwikkeling van leerlingen. Volgens 81% van de scholen worden leerlingen door de maatschappelijke stage bekender met andere sociale groepen. Een even groot percentage meldt dat de maatschappelijke stage de mate waarin leerlingen respect voor anderen hebben, verhoogt. Ook meldt 76% van de scholen dat de maatschappelijke stage positief bijdraagt aan de mate waarin leerlingen bewust zijn van hun omgeving, en dat het de waardering die leerlingen hebben voor vrijwilligerswerk, verhoogt. In de eindrapportages van SenterNovem (2009) meldt meer dan de helft van de scholen dat de maatschappelijke stage een positief effect heeft op de mate waarin leerlingen betrokken zijn bij goede doelen.

Volgens het onderzoek van Bekkers en collega's (2009) biedt de maatschappelijke stage voor leerlingen een (eerste) kennismaking met vrijwilligerswerk. Voorafgaand aan de maatschappelijke stage blijken de meeste leerlingen nog relatief onbekend met de maatschappelijke organisatie en ongeveer een vijfde van de leerlingen had zelfs nog nooit van de maatschappelijke organisatie gehoord. 42,1% van de leerlingen geeft aan dat ze wel eens van de organisatie hadden gehoord, maar hier nog niet eerder bij betrokken te zijn geweest. Voor 29,1% was de maatschappelijke organisatie bekend terrein; zij hebben een stage gelopen bij een organisatie waar zij lid van zijn. Nog eens 8,5% heeft de maatschappelijke stage gedaan bij een organisatie waar zij al vrijwilligerswerk voor deden.

Bekkers en collega's (2009) concluderen dat door de grote vrijheid die leerlingen krijgen bij de invulling van hun stage, de leerlingen enorm van elkaar verschillen in het soort organisatie waar ze stage lopen, de activiteiten die ze ondernemen, het aantal uur dat ze ermee bezig zijn, enzovoort. Mede door deze verschillen komen leerlingen terug van de stage met soms heel verschillende ervaringen. Door al deze variatie is het onwaarschijnlijk dat er een eenduidig effect van de maatschappelijke stage te vinden is.

Bij de effecten voor de leerlingen is al even naar voren gekomen dat de maatschappelijke stage bijdraagt aan de leerling op verschillende vlakken. Ook burgerschapsvorming lijkt daar onder te vallen. Volgens Bekkers en collega's (2009) scoren leerlingen die een maatschappelijke stage hebben gelopen in vergelijking met de controlegroep van leerlingen

die geen maatschappelijke stage hebben gelopen, hoger op indicatoren van burgerschapsvorming.

Er lijkt volgens dezelfde studie wel een verband te zijn tussen het lopen van een maatschappelijke stage en het doen van vrijwilligerswerk buiten de kaders van de maatschappelijke stage. Volgens het onderzoek van Bekkers en collega's (2009), is vrijwilligerswerk de enige indicator waarop de maatschappelijke stage een duidelijk effect heeft, onafhankelijk van de achtergrond en uitgangspositie van de leerling. Leerlingen die een maatschappelijke stage lopen, hebben een grotere kans om ook buiten de maatschappelijke stage vrijwilligerswerk te doen dan leerlingen die (nog) geen maatschappelijke stage hebben gedaan. De richting van dit verband is echter niet eenduidig. Ook van reeds besproken uitkomsten wordt het duidelijk dat maatschappelijke stageleerlingen vaak bereid zijn om na afloop van de maatschappelijke stage vrijwilligerswerk te blijven doen. Deze bereidheid is echter sterk afhankelijk van de stagebiedende organisaties, die leerlingen moeten vragen om dit te doen.

De groene pilots in Amsterdam en van de LTO leren dat maatschappelijke stages van het Ministerie van LNV waarbij autochtone en allochtone leerlingen uit stadsbuurten op de boerderij komen, zorgen voor blikverbreding. Deze jongeren komen zelden buiten de stad en kunnen zich vaak in het geheel geen voorstelling maken van het leven op het platteland. Deze stages dragen bij aan een sterkere verbinding tussen stad en platteland en kunnen zo de sociale cohesie versterken.

De leden van de VO-Raad zijn iets minder positief over de maatschappelijke stage als middel voor burgerschapsvorming. 71% geeft aan dat de school zonder maatschappelijke stage "al een prima oefenplaats is voor goed burgerschap". Volgens onderzoek van Regioplan (2009) kan er in het verlengde hiervan gesteld worden dat: "... tot nu toe het convenant geen uitgesproken positief effect heeft gehad op het doorstromen van stagiairs naar de vrijwillige inzet. Het gerapporteerde percentage 'blijvers' onder de scholieren die een maatschappelijke stage hebben gelopen, varieert van nul procent tot dertien procent, maar in absolute zin gaat het om zeer kleine aantallen."

In onderzoek van Regioplan (2009) zien sommige makelaars (ruim een derde) potentie in de maatschappelijke stage om vrijwilligers voor de toekomst te werven. Deze groep verricht aanvullende activiteiten om zorg te dragen dat de maatschappelijke stagiair van nu ook in de toekomst vrijwilligerswerk gaat doen. In het rapport wordt concludeerd dat ondanks dat twee derde van de gemeenten stelden dat zij in de beleidsbepalingen speciale aandacht geven aan de potentie voor toekomstige vrijwilligers onder de maatschappelijke stagiairs, de beleidsambtenaren die aanwezig waren bij het overleg er niet van overtuigd blijken dat de maatschappelijke stage een bijdrage levert aan de werving van toekomstige vrijwilligers. Daarbij wordt er gesteld dat de verschillende partijen voornamelijk bezig zijn met de plaatsing van de leerlingen, maar niet ingaan op het uiteindelijke doel om vrijwilligers voor

de toekomst te werven. Hieruit blijkt dat er nog niet genoeg draagvlak is onder de verschillende partijen voor de visie van de maatschappelijke stage om nu de vrijwilliger van de toekomst te werven.

Een algemene conclusie van de evaluatie van de door het Ministerie van WWI geïnitieerde MaS+ en inburgeringspilots (Ministerie van WWI 2009) is dat de maatschappelijke stage een uitstekend middel is om dit te bevorderen. Leerlingen verbreden hun horizon door met leerlingen vanuit een andere achtergrond (MaS+) samen aan de slag te gaan. De MaS en inburgering zorgen ervoor dat de leerlingen zich voor Nieuwe Nederlandse leerlingen inzetten en daardoor hun leefwereld vergroten. Een van de MaS en inburgering school geeft zelfs aan: "Maatschappelijke stage inburgering voor leerlingen ... is zeker mogelijk. Het gaat daarbij (op deze school) dan niet eens zozeer om de kloof allochtonen versus autochtonen als wel om de generatiekloof".

Conclusie: De maatschappelijke stage is nog te jong (en te beperkt) en de maatschappij te breed om definitieve effecten op het macroniveau te constateren. Wel zijn er indicaties dat het initiatief een positieve invloed kan hebben op de manier waarop leerlingen met anderen omgaan, hoe ze tegen hun positie binnen de maatschappij kijken en de mate waarin ze bereid zijn om zich in het belang van een ander in te zetten.

DEEL 3: AANBEVELINGEN

De doelstelling van deze evaluatie is om een breed antwoord te geven op de vraag: "Welke lessen kunnen uit de ervaringen van twee jaar invoering worden getrokken over de kenmerken van en de voorwaarden voor het succes van de maatschappelijke stages?"

Algemeen

De evaluatie geeft geen aanleiding tot het bijstellen van de kwalitatieve en kwantitatieve doelstellingen van de MaS anders dan reeds gedaan door OCW in de vorm van differentiatie van het aantal uren naar onderwijssoort en dus rekening houdend met de duur van de opleiding. Mede door deze aanpassing is tegemoetgekomen aan de gevoelens die leven bij de scholen en de maatschappelijke organisaties voor de complexiteit van een te omvangrijke maatschappelijke stage in 2011. Voor de realisatie van de beoogde effecten van de maatschappelijke stage, zeker in de onderwijsvormen waar het aantal uren is verminderd, is het wel belangrijk om goed vast te houden dat algemene voorbereiding en reflectie niet onder de maatschappelijke stage uren vallen.

Het draagvlak onder alle betrokken partijen (scholen, leerlingen, ouders, stagebieders en de bredere samenleving) kan verder worden vergroot door meer duidelijkheid en voorbeelden te geven over de praktische details van de uitvoering. Het actief betrekken van de ouders is hier ook een belangrijke factor in.

Op grond van de ervaringen is het van belang in de komende periode te focussen op een aantal aandachtsgebieden:

Maatschappelijke organisaties

Hoewel de kwantitatieve groei van de maatschappelijke stage tot nu toe redelijk soepel lijkt te verlopen, zijn er wel signalen vanuit het maatschappelijke veld dat de verdere groei niet vanzelf zal gaan. Voortzetting en uitbreiding van het huidige beleid om hierin te ondersteunen, is gewenst, met name omdat de vrijheid en flexibiliteit voor de scholen zich natuurlijk ook vertaalt in gevraagde vrijheid en flexibiliteit van de maatschappelijke organisaties.

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen:

- De intentieverklaringen zijn intensieve experimenten in het ontwikkelen van structurele maatschappelijke stageplaatsen op lokaal niveau maar met landelijke ondersteuning. In de voortzetting en uitbreiding van deze experimenten moet er vooral op de haalbaarheid gekeken worden, vooral met betrekking tot de lokale uitvoering. Daarvoor is extra

ondersteuning nodig voor bijvoorbeeld het verder ontwikkelen van de relatie tussen stagemakelaars en de 'lokale intentie verklaring organisaties.'

- Blijven ontwikkelen van good-practices, draaiboeken en andere materialen ter inspiratie en ondersteuning bij de uitvoering.
- het helpen inrichten van maatschappelijke stages in minder traditionele vormen zoals via internet, tijdens vakantie en met andere technologische middelen (bijv. mobiele telefoon).
- Het uitbreiden van de betrokkenheid van maatschappelijk betrokken bedrijven.
- Samenwerken met andere ministeries vergelijkbaar aan LNV waar vrijwilligerswerk een rol speelt (bijv. Verkeer en Waterstaat m.b.t. verkeersveiligheid, Justitie m.b.t. reclassering en mentorschap, Binnenlandse zaken m.b.t. vrijwillige politie en brandweer).
- Extra aandacht voor de begeleiding tijdens de werkzaamheden.
- Onderzoek naar de verschillende vergoedingen voor stagebieders (voor zover die er zijn) in relatie tot de feitelijke kosten voor de stagebieders.
- De differentiatie in groepsgrootte (per leeftijd en onderwijstype), de verspreiding over de leerjaren (waarin het brug- en examenjaar relatief weinig gebruikt worden) en het relatieve succes van de maatschappelijke stage in het praktijkonderwijs impliceert dat er met de capaciteiten van leerlingen (bijvoorbeeld qua leeftijd of niveau) rekening gehouden wordt. Het vastleggen en evalueren van ervaringen met verschillende groepen leerlingen kan gebruikt worden voor het verder verbeteren van begeleiding op maat.

Het ondersteunen van scholen bij de inbedding in het curriculum

Nadat de scholen in de eerste fase hun aandacht grotendeels gericht hebben op het realiseren van de feitelijke maatschappelijke stages, komen nu meer vragen over de inbedding in het curriculum en de reflectie. Hier zal daarom ondersteuning en begeleiding voor moeten worden ontwikkeld en aangeboden.

- Instrumenten ontwikkelen om naast de relatie met burgerschapskunde en maatschappijleer ook aandacht te geven aan de minder vanzelfsprekende opties als economie, biologie, natuurkunde en de talen.
- De differentiatie in groepsgrootte (per leeftijd en onderwijstype), de verspreiding over de leerjaren (waarin het brug- en examenjaar relatief weinig gebruikt worden) en het relatieve succes van de maatschappelijke stage in het praktijkonderwijs impliceert dat er met de capaciteiten van leerlingen (bijvoorbeeld qua leeftijd of niveau) rekening gehouden wordt. Het vastleggen en evalueren van ervaringen met verschillende groepen leerlingen kan gebruikt worden voor het verder verbeteren van begeleiding op maat.

Experimenten met en onderzoek naar de effecten (positief en negatief) van een meer 'politieke' framing (een fondsenwerving voor een dorp in Kenia kan worden omschreven in termen van mensen helpen of noord-zuid dialoog). Een koffiemiddag voor verstandelijk gehandicapten kan worden omschreven als gewoon leuke dingen doen of als het meehelpen oplossen van een 'fundamentele ongelijkheid'). Een hieraan gerelateerd aandachtsgebied is

het ontwikkelen van draagvlak op de school en onder de ouders. Een mogelijk idee om het draagvlak in de school te verbeteren is het ontwikkelen van een 'MaS' aanbod voor docenten.

Vorbereitung, begeleiding en reflectie

De evaluatie laat zien dat de scholen nu de aandacht verleggen van het vinden van plaatsen naar deze drie meer inhoudelijke onderdelen van het maatschappelijke stageproces. Daarbij is ondersteuning gewenst bijvoorbeeld door:

- Ouders beter te betrekken bij en inzetten voor matching, voorbereiding, begeleiding en evaluatie.
- Verschillende methodes uit te werken voor voorbereiding, begeleiding en met name reflectie. Daarbij is zeker ook ondersteuning bij en onderzoek naar de (effectiviteit van) verschillende vormen van reflectie gewenst.
- Onderzoeken van mogelijkheden tot inzetten gepensioneerden van eigen school.
- Het betrekken van ouders en samenwerken met andere scholen (bv HBO) ter begeleiding van de maatschappelijke stage.

Er zijn andere issues die nog verder onderzocht moeten worden, ook buiten de lopende praktijk, zoals de sterkte, zwakte, kansen en bedreigingen van internetbemiddeling, verandering in maatschappelijke verankering van scholen onder invloed van MaS, de mogelijkheid om de maatschappelijke stage als een moderne vorm van vrijwillige inzet (eenmalig, kort, episodisch) te gebruiken om maatschappelijke organisaties meer te laten wennen aan deze bredere trend (in samenwerking met VWS) en de mogelijkheid om de maatschappelijke stage te verbinden met andere methoden voor betrokken leren tijdens de levensloop (maatschappelijke stage, service learning, sociale activering, werknemersvrijwilligerswerk, actief ouder worden) en een evaluatie van de verdeling van de financiële middelen tussen de scholen en de aanbieder van de maatschappelijke stage.

Specifiek onderzoek kan verricht worden naar het verband tussen type maatschappelijke stage en de effecten op de leerling (burgerschapzin en bereidheid tot vrijwilligerswerk). Zoals aangegeven is er geen echte eenduidigheid over de effecten op toekomstige participatie van leerlingen. Wel kan geconcludeerd worden dat de maatschappelijke stage op korte termijn nieuwe vrijwilligers trekt voor de maatschappelijke organisaties. Niet alleen door de inrichting van de maatschappelijke stage, maar ook doordat 17,2% van de leerlingen heeft aangegeven dat zij na afronding van de maatschappelijke stage actief als vrijwilliger zijn gebleven bij de maatschappelijke organisatie waar zij ook de maatschappelijke stage hebben gelopen. Longituaal onderzoek is echter absoluut noodzakelijk om conclusies te kunnen trekken.

Bijlage: Bronnenoverzicht en literatuurlijst

Arenas, A., Bosworth, K. kwandayi, P.H. (2006). Civic service through schools: An international perspective. *Compare*. Vol. 36 (1); 23-40.

Ash, S.L., Clayton, P.H. en Atkinson, M.P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 11 (2); 49-60.

Astin, A.W. en Sax, L.J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation, *Journal of College Student Development*. Vol. 39 (3); 251-263.

Astin, A.W., Sax, L.J. en Avalos, J. (1999). Long term effects of volunteerism during the undergraduate years. *Review of higher education*. Vol. 22 (2); 187-202.

Bekkers, R., S. Spenkelink, M. Ooms & T. Immerzeel. (2009). *Maatschappelijke Stage en Burgerschap; Rapportage Schooljaar 2008-2009*. Universiteit Utrecht.

Blyth, D.A., Saito, R. en Berkas, T. (1997). A quantitative study of the impact of service-learning programs. In: A.S Waterman (ed.). *Service-learning: Applications from the research*, pp. 39-56. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boutellier, H., Broenink, N. en Steketee, M. (2004). *Een sociaal jaar voor jongeren Nederland*. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van VWS door het Verwey-Jonker Instituut.

Clayton, P.H. en Ash, S.L. (2004). Shifts in perspective: Capitalizing on the counter-normative nature of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 11 (1); 59-70.

Cohen, J. en Kinsley, D.F (1994). Doing good and scholarship: A service learning study. *Journalism Educator*. Vol. 48 (4); 4-14.

Conrad, D. en Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *The Phi Delta Kappan*. Vol. 72 (10); 743-749

De Hart, J. (2009). *Ouderen en vrijwilligerswerk* (ongepubliceerde notitie). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Dekker, Paul, Joep de Hart & Laila Faulk. 2007. *Toekomstverkenning vrijwillige inzet 2015*. pp 128. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. en Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service learning: Comprehensive case studies impact on faculty, students, community, and institutions. *Michigan journal of community service learning*. Vol. 3; 66-71.

Dubinsky, J.M. (2002). The ideal orator in professional communication. *Michigan Journal of Community Service learning*. Vol. 8 (2); 61-74.

Duvekot, R., L. Duvekot, M. Hanekamp & L. Lebbink (2009). ... *daarom geef ik nog steeds training! De leereffecten van de maatschappelijke stage in Amsterdam voor leerling, docent en stagebieder in het schooljaar 2008-2009*. Arnhem: Cofora.

Eyler, J.S. (2001). Creating your reflection map. *New directions for higher education*. Vol. 2001 (114); 30-43.

Eyler, J.S. en Giles, D.E., Jr. (1999). *Where is the learning in service learning?* San Fransisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Ferguson, N. B. L. (1992). Becoming an Active- Learning Centered Teacher. *Experiential Education* (Nov-Dec); 6-9.

Ferrari, J.R. en Worrall, L. (2000). Assessments by community agencies: How "the other side" sees service learning. *Michigan journal of community service learning*. Vol. 7; 35-40.

Foreman, C.W. (1996). *Service learning in the small group communication class*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, San Diego, CA.

Fortis Foundation, (2009). Aanvullende informatie, M. van Sluis, Fortis Foundation.

Gelmon, S. (2000). Challenges in assessing service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*,(Special Issue); 84-90.

Gibboney, M. (1996). Service learning and commitment to community: Exploring the implications of honors students' perceptions of the process two years later. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. Vol. 25 (4); 506-24.

Gray, M.J., Ondaatje, E.H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C.A., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L. en Klein, S.P. (1998). *Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the Learn and Serve America, higher education program*. The RAND Corporation.

Gray, M.J., Ondaatje, E.H., Fricker, R.D. en Geschwind, S.A. (2000). *Assessing Service-Learning, Results from a Survey of 'Learn and Serve America, Higher Education'*. Change. March/April.

Handy, F., & Brudney, J. L. (2007). When to use volunteer labor resources? An Organizational Analysis for Nonprofit Management. *Vrijwillige Inzet Onderzocht*, 4 (supplement); 91-100.

Hedin, D. P. (1988). The power of community service. *Proceedings of the Academy of political Science*. Vol. 37; 201-213.

Hustinx, L., & Lammertyn, F. (2003). Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, Vol 14 (2); 167-187.

Inspectie van het onderwijs. 2009. *Gegevens van onderzoek naar verdringingseffecten*. (onderzoeksverslag wordt opgenomen in Onderwijsverslag 2009).

Keeter, S, Andolina, M., Jenkins, K. and Zukin, C. (2002). *Schooling and civic engagement in the United States*. Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston.

Keller, J., Nelson, S. en Wick, R. (2003). Care ethics, service-learning, and social change. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Vol. 10 (1); 39-50.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kolenko, T.A., Porter, G., Wheatley W. and Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundations, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*. Vol. 15 (1), pp. 133-142

Koliba, C.J (2004). Service-learning and the downsizing of democracy: learning our way out. *Michigan Journal of Community service Learning*. Vol. 10 (2), pp. 57-68.

Kooiman, A., H. Koops, T. Witte & J. de Ruiter (2008). *Onderzoek naar Maatschappelijke Stages in Rotterdam*. Kenniskring Opgroeien in de Stad. Hogeschool Rotterdam.

LAKS. 2008. *Onderzoeksresultaten: Enquête Maatschappelijke Stage*.

Mabry, J.B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan journal of community service learning*. Vol. 5, pp. 32-47.

Markus, G.B., Howard, J.P.F. en King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational evaluation and policy analysis*. Vol. 14 (4), pp. 410-419.

McBride, A. M., Benitez, C. en Sherraden, M. (2003) *The forms and nature of civic service: a global assessment*. Working paper. St. Louis, MI, Center for Social Development, Washington University.

Meijs, L.C.P.M., Ten Hoorn, E.M. and Brudney, J.L. (2006). 'Improving Societal Use of Human Resources: From Employability to Volunteerability' *Voluntary Action*. Vol. 8(2): 36-54.

Meijs, L.C.P.M. en Elmar, M. (2009). *Involved learning: Learning throughout the life span. Intern document naar aanleiding van de conferentie: Involved Learning in januari 2009 te Rotterdam*.

Meijs, L.C.P.M en Voort, J.M. Van der (2009). Geleid vrijwilligerswerk. In: *Vrijwilligerswerk in Meervoud*. Civil society en vrijwilligerswerk 5 (eds Dekker, p. en De Hart, J.), pp. 257-275.

Melchior, A. (1997). *National evaluation of Learn and Serve America school and community-based programs: interim report*. Waltham, MA: Brandeis University, Center for Human Resources and Abt Associates.

Metz, E. en Youniss, J. (2003). A demonstration that school required service does not deter - but heightens- volunteerism. *Political Science and Politics*. Vol. 36 (2); 281-286.

Metz, E., McLellan, J. en Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of adolescent research*. Vol. 18; 188-203.

Ministerie van LNV. 2009. *Evaluatie MaS groene pilots*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009a. *Tussenrapportages intentieverklaringspartners (feb 2009)*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009b. *Tussenrapportages pilotprojecten en van deelnemende scholen.*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009c. *Verslag verdiepingssessies pilots (voorjaar 2009).*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009d. *Rapportages MaS-teams.*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009e. *Verslag evaluatiegesprek mas in het speciaal onderwijs.*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009f. *Eindrapportages pilotprojecten (projectleiders).*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2009g. *Eindrapportages pilotprojecten (deelnemende schoollocaties).*

Ministerie van WWI, 2009. Eindrapportage pilots.

Morgan, W. en Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Sciences Quarterly*, Vol. 82 (1); 154-169.

Musick, M.A. en Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Indiana University Press.

National Center for Educational Statistics (1999). *National Assessment of Educational Progress (NAEP). Long term trend assessment.*

Niemi, R.G., Hepburn, M.A. en Chapman, C. (2000). Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political behavior*. Vol. 22 (1); 45-69.

Nigro, G., en Wortham, S. (1998). Service learning through action research. In: R.G. Bringle en D.K. Duffy (eds). *Collaborating with the community: Psychology and service learning*. Washington DC: American Association for Higher Education.

Ouders en COO. 1^e (2008) en 2^e (2009) *Tussenrapportages OCW Project 'Welkom in de Wereld van de maatschappelijke stage'.*

Pelozo, J. & Hassay, D. N. (2006). Intra-Organizational Volunteerism: Good Soldiers, Good Deeds and Good Politics. *Journal of Business Ethics*. Vol. 64; 357-379.

Raskoff, S.A en Sundeen, R.A. (1998). Youth socialization and civic participation: The role of secondary schools in promoting community service in southern California. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. Vol. 27; 65-78.

Raskoff, S.A. en Sundeen, R.A. (1999). Community programs in high schools. *Law and Contemporary problems*. Vol. 62 (4); 73-112.

Raskoff, S.A. en Sundeen, R.A. (2001). Cultural diversity and high school community service: the relationship between Ethnicity and students' perceptions. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. Vol. 30 (4) Special Issue: 2000 ARNOVA Conference; 720-746.

Regioplan. 2009. *0-meting Regioplan naar de uitvoering van het covenant OCW, VWS en VNG*.

Roza, L. (2009). *The effects of corporate community involvement. What are the effects of corporate volunteering for employees and business?* Master Thesis aan de RSM Erasmus University.

Safrit, D.A., Scheer, S.D. en King J.E. (2001). Understanding "Season of service": Promoting volunteerism across the life span. *The Journal of Volunteer Administration*. Vol. 19 (3); 15-21.

Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H. en Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 20 (3); 332-358.

SenterNovem. 2009. *Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs: Evaluatie schooljaar 2008-2009*.

SenterNovem. 2008. *Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs: Evaluatie Schooljaar 2007-2008; Prognose Schooljaar 2008-2009*.

SenterNovem. 2007a. *Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs: Evaluatie schooljaar 2006-2007*.

SenterNovem. 2007b. *Maatschappelijke stages: ervaringen van scholen (verdiepingsonderzoek)*.

SenterNovem. 2007c. *Maatschappelijke stages: onderzoek onder scholen die geen gebruik hebben gemaakt van de Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs*

SenterNovem. 2006a. *Rapportage van de Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs 2005 en 2006.*

SenterNovem. 2006b. *Rapportage van de beoordeling van de tussentijdse rapportages en de tussentijdse bijeenkomsten in het kader van de Regeling aanvullende bekostiging maatschappelijke stages in het voortgezet onderwijs 2005 en 2006.*

Sherraden, M. (2003) *Youth service as strong policy*. Working Paper 01-12. St. Louis, Missouri, Center for Social Development, Washington University.

Shumer, R. (2004). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*. Vol. 17; 357-367.

Smith, M. en Haverkamp, M.J. (1991). "Just do it!": High-risk teenagers help themselves while helping others. *The journal of Volunteer Administration*. Vol. 9 (4); 4-10.

Sobus, M.S. (1995). Mandating Community Service: Psychological Implications of Requiring Prosocial Behavior. *Law and Psychology Review*. Vol. 19; 153-182.

Stukas, A.A., Clary, G. en Snyder, M. (1999). The Effects of Mandatory Volunteerism on Intentions to Volunteer. *Psychological Science*. Vol. 10 (1); 59-64.

Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., & Wang, C. (1995). The effect of a school-based Helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 15; 429-455.

Verdonschot, Y. 2009. *Begeleiding en waardering maken het verschil. Onderzoek naar de begeleiding van leerlingen bij hun maatschappelijke stage*. Heerlen: Hogeschool Zuyd, Opleiding Facility Management. (stage-verslag; Helmondse pilot).

Vernon, A. en Foster, L. (2002). Nonprofit Agency Perspectives of Higher Education Service Learning and Volunteerism, *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*. Vol. 10 (2); 207-230.

Voort, J.M. van der (2003). *Integrating Service Learning into the Business Curriculum*. Rotterdam School of Management, Erasmus School of Business, Department of Business-Society Management, 44 p.

Voortgezet Onderwijs Raad (VO-Raad). 2009. *Verslag resultaten ledenpanel onderzoek*.

Ward, K. (1996). Service-learning and student volunteerism: Reflections on institutional commitment. *Michigan journal of community service learning*. Vol. 3; 55-65.

Ward, S. (2000). *Transforming the instructor: Service/learning integrated into a community college curriculum*. Paper presented at the Annual meeting of American educational research Association, New Orleans, LA.

Ward, K. & Wolf-Wendel, L. (2000), "Community-Centered Service-Learning: Moving from Doing for to Doing with," *American Behavioral Scientist*.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, Vol. 62; 1066-1078.

Youniss, J., McClennan, J.A. en Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*. Vo