

Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit?

een onderzoek naar de opvattingen van leraren

Author(s)

Nieuwelink, Hessel

Publication date

2018

Document Version

Final published version

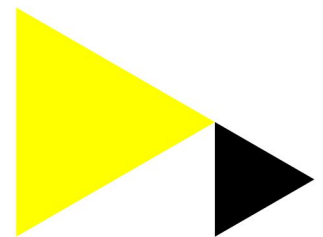
License

CC BY

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nieuwelink, H. (2018). *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? een onderzoek naar de opvattingen van leraren*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



HOE ZIET HET BURGERSCHAPSONDERWIJS IN AMSTERDAM ERUIT?

EEN ONDERZOEK NAAR
DE OPVATTINGEN VAN LERAREN

Hessel Nieuwelink



Dit onderzoek is gefinancierd door de gemeente Amsterdam
© Hessel Nieuwelink / Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam

Alle rechten voorbehouden.

INHOUD

1. URGENTIE VAN BURGERSCHAPSONDERWIJS IN AMSTERDAM	4
2. OPZET VAN HET ONDERZOEK	6
3. RESULTATEN	10
4. SAMENVATTING, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	23
REFERENTIES	29
BIJLAGE 1: INDIVIDUELE ITEMS VRAGENLIJST	32
BIJLAGE 2: CORRELATIES	38
BIJLAGE 3: INTERVIEWLEIDRAAD	42
OVER DE AUTEUR EN VERANTWOORDING	43

1. URGENTIE VAN BURGERSCHAPSONDERWIJS IN AMSTERDAM

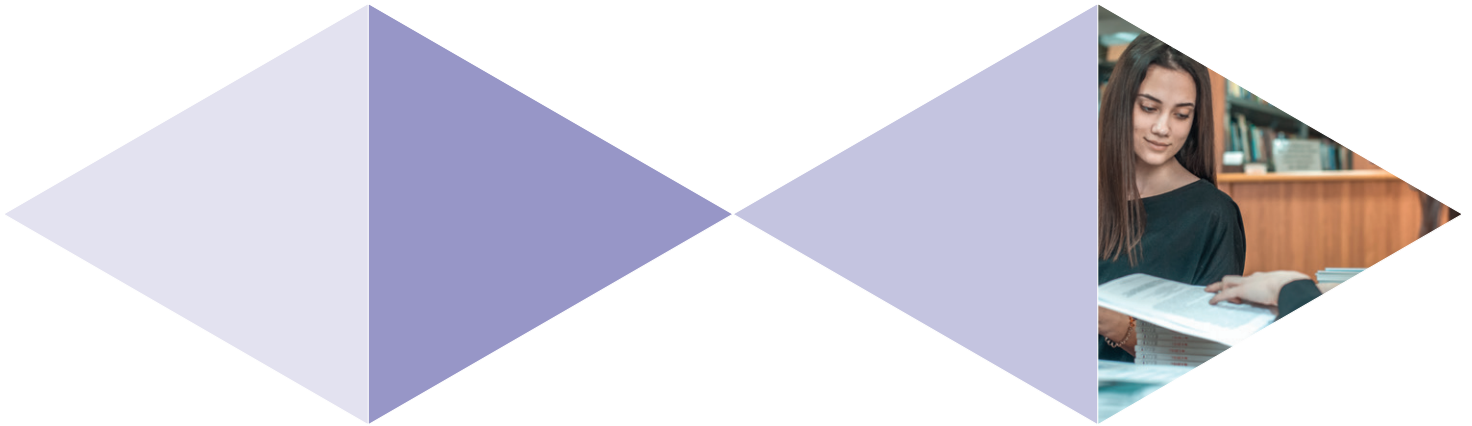
Kinderen en jongeren in Amsterdam groeien op in een ingewikkelde en roerige tijd. Kinderen en jongeren groeien op in een stad waarbij verschillende groepen elkaar weinig tegenkomen. In het voortgezet onderwijs bestaan grote verschillen tussen scholen. Er zijn scholen met vooral leerlingen met hoogopgeleide ouders en zonder migratie-achtergrond en scholen met weinig hoogopgeleide ouders en veel leerlingen met een migratie-achtergrond (OIS, 2016). Daarbij is er sprake van verharding van tegenstellingen en polarisering over allerlei maatschappelijke vraagstukken in Nederland. Discussies over onder meer racisme, islam, terrorisme, klimaatverandering en kloven tussen bevolkingsgroepen, lijken steeds minder ordelijk te verlopen (CBS, 2017). Dat krijgen kinderen en jongeren ook gedeeltelijk mee, bijvoorbeeld via sociale media. Daarbij neemt het vertrouwen van jongeren in televisie en kranten af, het nieuws dat zij brengen vinden jongeren niet altijd even betrouwbaar meer (SCP, 2017a en 2017b). Discussies over maatschappelijke onderwerpen worden nog verder gecompliceerd doordat mensen de bronnen van 'de ander' niet meer als betrouwbaar accepteren. Ook houden verschillende internationale thema's die kinderen en jongeren bezig, te denken valt dan aan de oorlog in Syrië, grote vluchtelingenstromen, internationaal terrorisme, instabiliteit van de Europese Unie en klimaatverandering.

Bij elkaar genomen zijn dit veel redenen om vast te stellen dat 'maatschappelijk opgroeien' in deze tijd niet gemakkelijk is. Juist in deze veranderende, gepolariseerde en complexe tijd is het van belang dat kinderen en jongeren leren een kader te ontwikkelen om maatschappelijke vraagstukken te begrijpen en er eigen perspectieven op leren te ontwikkelen. Om betekenis te leren geven aan de tegenstellingen en veranderingen, is het van belang dat kinderen en jongeren onder meer leren om zich te kunnen en willen verdiepen in standpunten en argumenten van anderen, dat

zij leren om feiten van meningen te kunnen onderscheiden, betrouwbaarheid van bronnen te leren analyseren, te leren inzien dat er per definitie sprake is van meerdere perspectieven op maatschappelijke vraagstukken en te leren over fundamentele principes van de democratische rechtsstaat. Kortom, dat kinderen en jongeren democratisch burgerschap ontwikkelen. Echter, het ontwikkelen van deze kennis, vaardigheden en houdingen is niet vanzelfsprekend en zeker niet ten tijde van maatschappelijke polarisatie (Kleijwegt, 2016; Nieuwelink 2016). Juist daarom wordt in toenemende mate burgerschapsonderwijs van belang geacht (bijvoorbeeld Onderwijsinspectie, 2017).

Onderwijs kan effect hebben op burgerschap van leerlingen, zo laat wetenschappelijk onderzoek zien. Daarvoor lijken vooral twee mechanismen werkzaam te zijn (Geboers et al., 2013; Nieuwelink et al., 2016). Dat betreft dan allereerst het bieden van een open en veilig pedagogisch klimaat waar leerlingen kunnen leren met anderen over maatschappelijke vraagstukken in gesprek te gaan en in een veilige omgeving hun eigen mening te geven. Burgerschapsonderwijs is in dit opzicht een taak die alle medewerkers van de school aangaat. Een tweede mechanisme betreft het op structurele wijze aanbieden van burgerschap in de lessen waarbij een dialogische didactiek gebruikt wordt. Leerlingen moeten dus met regelmaat leren nadenken over sociale, maatschappelijke en politieke vraagstukken waarbij verschillende perspectieven op die vraagstukken aangeboden worden.

Het is dus mogelijk om via het onderwijs bij te dragen aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap van leerlingen. Echter, recente studies laten ook zien dat de uitvoering van dit onderwijs in Nederland nog wel te wensen over laat en leraren niet altijd weten hoe zij dat moeten doen. Scholen hebben al jaren moeite met het



ontwikkelen van burgerschapsonderwijs en daarbij lijkt weinig verbetering bij op te treden (Onderwijsinspectie, 2017). Ons omringende landen bieden leerlingen veel meer mogelijkheden om democratisch burgerschap te ontwikkelen (Munnikma et al., 2017) en het Nederlandse schoolstelsel lijkt ongelijke kansen tussen leerlingen eerder te vergroten dan verkleinen (Munnikma et al., 2017; Nieuwelink, 2016). Juist in een diverse en complexe stad als Amsterdam is democratisch burgerschap van groot belang. Leraren kunnen leerlingen handvatten bieden om zelfstandig hun weg te vinden en bij te dragen aan een leefbare stad (Crul et al., 2016). Leraren in steden als Amsterdam geven vaker aan dat zij een ondersteuningsbehoefte hebben bij lesgeven over maatschappelijke kwesties dan in andere plaatsen in Nederland (Sijbers et al., 2016). Dit is een aanwijzing dat burgerschapsonderwijs in steden veel van leraren vergt. We hebben echter nog maar weinig zicht op de vraag of leraren dat zo ervaren, of zij vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten en hoe vaak zij burgerschap onderdeel laten zijn van hun onderwijs. Dit onderzoek is er daarom op gericht om meer zicht te krijgen op de stand van zaken rondom burgerschapsonderwijs in Amsterdam.

ONDERZOEKSVRAGEN EN FOCUS VAN DIT RAPPORT

In dit rapport onderzoeken we hoe leraren in Amsterdam in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) tegenover burgerschapsonderwijs staan en hoe zij aangeven hieraan te werken op hun school. Daarbij staan twee onderzoeksvragen centraal:

- ▶ Wat zijn de opvattingen van leraren over burgerschapsonderwijs in Amsterdam?
- ▶ Welke samenhang bestaat er bij de opvattingen van leraren over burgerschap?

Bij het onderzoeken van de opvattingen van leraren over burgerschapsonderwijs kijken we naar een aantal thema's. We kijken naar de mate waarin leraren burgerschap als een taak van scholen zien. Ook kijken we naar de mate waarin leraren vinden dat zij in staat zijn om burgerschapsonderwijs vorm te geven (self-efficacy) en of zij belemmeringen ervaren bij de uitvoering daarvan. Verder bekijken we of burgerschap met regelmaat onderdeel van de les is en of dat dan gepland gebeurt. Als laatste kijken we ook naar de wijze waarop leraren de situatie op hun school wegen. In dit onderzoek definiëren wij burgerschap als het maatschappelijk functioneren van vrije individuen die op gelijke basis gezamenlijk de samenleving kunnen vormgeven. Burgerschap heeft daarmee betrekking op zowel de directe leefwereld van kinderen en jongeren (zoals thuis, op school en binnen verenigingen) maar ook op de bredere samenleving (onder meer stad, land en wereld) (vergl. Nieuwelink et al., 2016).

OPBOUW VAN HET RAPPORT

Gestart wordt met een kort overzicht van de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Daarna worden de resultaten besproken. Eerst wordt een algemeen overzicht gepresenteerd van de opvattingen van leraren over burgerschapsonderwijs, vervolgens wordt gekeken naar aspecten waar de opvattingen mee samenhangen, als laatste wordt gekeken of deze samenhangen ook bestaan wanneer rekening wordt gehouden met kenmerken van leraren (onder meer sekse, leeftijd, opleidingsniveau) en kenmerken van de school (onder meer aantal leerlingen en locatie). Het rapport wordt afgesloten met een samenvatting en bespreking van enkele implicaties van de uitkomsten.

2. OPZET VAN HET ONDERZOEK

Om te onderzoeken wat de opvattingen van leraren in Amsterdam over het burgerschapsonderwijs zijn, is gekozen voor zowel een kwantitatieve als kwalitatieve meting. Het doel van de kwantitatieve meting is het verkrijgen van inzicht in de opvattingen van leraren in het Amsterdamse onderwijs over burgerschap en waar deze opvattingen mee samenhangen. De kwalitatieve meting is tegelijk met de kwantitatieve meting uitgevoerd en is erop gericht om onderliggende motieven en argumentaties van leraren te achterhalen zodat een diepgaander en complementair perspectief ontstaat over hun opvattingen over burgerschapsonderwijs.

A. KWANTITATIEVE METING

Respondenten

Er is een aselechte steekproef van scholen in het primair onderwijs (po) voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in Amsterdam getrokken. Naast een primaire steekproef met scholen die in eerste instantie zouden worden benaderd zijn aanvullend twee, eveneens random getrokken reserve-steekproeven getrokken. De scholen uit deze reserve-steekproeven zijn benaderd in

geval van non-respons bij de eerste steekproef. In eerste instantie is de schoolleiding benaderd. In het geval dat het niet lukte om via de schoolleiding contact te leggen, is gekeken of binnen het netwerk van de onderzoekers en Hogeschool van Amsterdam reeds bestaande contacten benaderd konden worden. Dit waren dan veelal alumni of stagebegeleiders. In het basisonderwijs waren de leraren met wie zelf contact werd gezocht afkomstig uit alle leerjaren, in het voortgezet onderwijs zijn veel leraren maatschappijleer, geschiedenis, economie en Nederlands benaderd om ook andere leraren te vragen de vragenlijst in te vullen. Voor het mbo zijn vooral leraren die het vak burgerschap en studieloopbaanbegeleiding geven benaderd. Voor het po is er respons van leraren van een divers samengestelde groep scholen, hoewel er sprake is van ondervertegenwoordiging bij scholen uit stadsdeel Zuid, Zuidoost en Oost en juist van oververtegenwoordiging van scholen uit West en Nieuw-west. Voor zowel het vo als het mbo is het gelukt om leraren van een representatieve groep scholen te laten participeren in het onderzoek. In tabel 1 staat een overzicht van de kenmerken van de steekproef.



Tabel 1: Kenmerken van de steekproef

KENMERKEN		AANTAL	PERCENTAGE
Seks	Mannen	93	38,1%
	Vrouwen	149	61,1%
	Onbekend	2	0,8%
Leeftijd	<30 jaar	50	20,5%
	30-40 jaar	73	29,9%
	41-50 jaar	43	17,6%
	51-60 jaar	56	23,0%
	>60 jaar	21	8,6%
Opleidingsniveau	Mbo	4	1,6%
	Hbo	153	62,7%
	Wo	86	35,0%
	Phd	1	0,4%
Werkzaam onderwijstype	Po	43	17,6%
	Vo	118	48,4%
	Mbo	83	34,0%
Lesgeven leerjaar (po)	Alle jaarlagen	4	9,3%
	Kleuterbouw en onderbouw	13	30,2%
	Middenbouw en bovenbouw	26	60,5%
Vak op het vo	Talen	28	23,7%
	Maatschappijvakken	68	57,6%
	Beta-vakken	9	7,6%
	Kunstvakken	7	5,9%
	Combinatie van vakken	6	5,1%
Vak op het mbo	Talen	17	20,5%
N.B. meerdere opties zijn mogelijk	Burgerschap	45	54,2%
	Studieloopbaanbegeleiding	34	41,0%
	Vakleer	16	19,3%
	Exact	9	10,8%
Aantal jaren voor de klas	tot 5 jaar	74	30,3%
	vanaf 5 jaar	170	69,7%
Verdeling stadsdelen	Noord	29	11,9%
	West	48	19,7%
	Nieuw-West	33	13,5%
	Zuid	67	27,5%
	Zuidoost	20	8,2%
	Oost	19	7,8%
	Centrum	8	3,3%
	Onbekend	20	8,2%

Meetinstrumenten

Een nieuwe vragenlijst is ontwikkeld om de in de inleiding genoemde onderdelen van burgerschapsonderwijs te meten: Lerarenvragenlijst Burgerschapsonderwijs. Deze vragenlijst is in een eerste versie voorgelegd aan een groep leerkrachten uit de omliggende regio van Noord-Holland en Utrecht (N = 67) en op basis van hun feedback is de opzet en formulering van enkele vragen verbeterd.

De definitieve vragenlijst bestaat uit negen verschillende onderdelen:

- ▶ Achtergrond respondent: sekse, leeftijd, opleidingsniveau, onderwijstype (po, vo, mbo), jaarlaag of vak, aantal jaar voor de klas, naam van de school.
- ▶ Burgerschap als ontwikkeldoel: de mate waarin leraren belang hechten aan burgerschap in het onderwijs. De eerste negen items gingen over het belang dat gehecht wordt aan burgerschap als ontwikkeldoel voor leerlingen (bijvoorbeeld 'Ik vind het verkrijgen van burgerschapscompetenties een belangrijk ontwikkelingsdoel voor mijn leerlingen' en 'Ik vind dat burgerschapsvorming niet één van de primaire prioriteiten van het onderwijs is). De leraren gaven antwoord op een vijf puntsschaal, die liep van 'helemaal mee oneens' tot en met 'helemaal mee eens'. Zeven van deze items nemen wij op in een schaal die een redelijke interne consistentie heeft (Cronbach's α : .78).
- ▶ Leren over burgerschapsonderwerpen: de mate waarin zij het belangrijk vinden dat leerlingen leren over burgerschapsonderwerpen (bijvoorbeeld 'Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren over consequenties van hun handelen voor anderen' en 'Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren over rechten van minderheden'; α : .92). De leraren gaven antwoord op een vijf puntsschaal, die liep van 'helemaal mee oneens' tot en met 'helemaal mee eens'.
- ▶ Self-efficacy: Vertrouwen van leraren in hun eigen kunnen met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Daarbij is uitgegaan van richtlijnen voor het ontwikkelen van een vragenlijst over self-efficacy (Bandura, 2006). De leraren werd vijftien items voorgelegd (bijvoorbeeld 'Ik ben in staat om tijdens de les om te gaan met extreme meningen van leerlingen' en 'Ik ben in staat om les te geven aan mijn leerlingen over hoe mensen anderen kunnen uitsluiten'; α : .96). De items werden, aansluitend op de richtlijnen van Bandura, gescoord op een elfpuntsschaal die liep van '0: kan ik helemaal niet' tot '10: kan ik heel goed'.
- ▶ Regelmaat van behandelen onderwerp: de regelmaat waarmee onderdelen van burgerschap in hun les naar voren komen (bijvoorbeeld 'het omgaan met verschillende perspectieven' en 'democratie en verkiezingen'; α : .89). Deze items werden gescoord op een vijf puntsschaal variërend van 'nooit' tot 'vaak'.
- ▶ Planning bij behandelen onderwerp: de mate van planning door leraren bij het lesgeven over burgerschap (dit betroffen dezelfde items als bij 'regelmaat van behandelen onderwerp'; α : .86). Deze items werden gescoord op een vijf puntsschaal variërend van 'altijd ongepland' tot 'altijd gepland'.
- ▶ Gebruiken van werkvormen: het gebruiken van werkvormen door leraren bij het behandelen van burgerschap. Toegerust voor de toekomst : aandacht voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo (gebaseerd op Petit en Verheijen, 2015).
- ▶ Belemmeringen bij lesgeven: Mate waarin leraren belemmeringen ervaren bij het vormgeven en uitvoeren van burgerschapsonderwijs. Er werden twaalf items voorgelegd (bijvoorbeeld 'Ik vind het lastig om les te geven over burgerschap vanwege de overladenheid van het lesprogramma' en 'Ik vind het lastig om les te geven over burgerschap vanwege de sociaal-economische achtergrond van onze leerlingen'; α : .86). Daarna hadden de respondenten ruimte om zelf nog extra belemmeringen te noemen. De items werden gescoord op een vijf puntsschaal variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'.
- ▶ Beoordeling situatie op school: Er werden acht items voorgelegd ('Op onze school geven wij gezamenlijk vorm aan burgerschapsonderwijs' en 'Op onze school bestaat geen duidelijke visie op burgerschapsonderwijs'). De items werden gescoord op een vijf puntsschaal variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens'. Zes van deze items nemen wij op in een schaal (α : .84).

De vragenlijst geeft zo inzicht in burgerschap in het curriculum van verschillende onderwijstypen, de mate waarin leraren vinden dat zij burgerschap vorm kunnen geven, daarbij belemmeringen ervaren en hoe zij de situatie op hun school ervaren. Een overzicht van de afzonderlijke items is toegevoegd als bijlage 1 bij dit rapport.

Analyse van de kwantitatieve gegevens

Rechte tellingen zijn op schaalniveau uitgevoerd. Tevens zijn enkelvoudige correlaties berekend tussen de te onderscheiden aspecten van het burgerschapsonderwijs en samenhangen tussen deze aspecten en de bevraagde persoonskenmerken van de leraren en kenmerken van hun school (het stadsdeel van de school en aantal leerlingen van hun school, deze laatste cijfers zijn afkomstig van schoolwijzer.amsterdam.nl en hebben betrekking op 2015/2016). De verbanden tussen deze variabelen en de verschillen tussen groepen zijn telkens (tweezijdig) getoetst op het niveau van $\alpha = .05$.

In een samenvattend statistisch model zijn ten slotte de verschillende aspecten van het burgerschapsonderwijs gerelateerd aan kenmerken van leraren en hun school. Deze modellen maken het mogelijk om de robuuste samenhangen te zien tussen de verschillende variabelen van deze studie als zij gezamenlijk in één model worden samengevoegd. In deze modellen is tevens rekening gehouden met de hiërarchische structuur van de verzamelde survey-data waarbij leraren (level 1) als het ware genest zijn onder scholen (level 2). Voor elk multilevel-model is de passing bepaald met behulp van de likelihood ratio-test (verschil in -2LL tussen het intercept-only model zonder predictoren en het eindmodel met alle predictoren) en toetsing van de individuele voorspellende variabelen ($\alpha = .01$). Verder is voor elk model de 'verklaarde' variantie op school- en op leerkrachtniveau bepaald.

B. KWALITATIEVE METING

Respondenten

Voor deze studie zijn zeventien leraren geïnterviewd. De geïnterviewde leraren werken bij zeven verschillende scholen en deze zijn verdeeld over vijf stadsdelen (West, Nieuw-West, Noord, Oost en Centrum). De leraren zijn afkomstig van twee scholen voor primair onderwijs (drie en vijf leraren zijn geïnterviewd), van twee scholen in voortgezet onderwijs (één en twee leraren waarvan één leraar twee keer) en drie scholen uit het middelbaar beroeps-onderwijs (twee leraren van één school waarvan één ook nog op een andere school werkt, vier leraren van een andere school, één leraar is twee keer geïnterviewd). De leraren zijn geselecteerd voor de interviews omdat zij lesgeven op zeer uiteenlopende scholen wat betreft onderwijsvisie, leerlingpopulatie en locatie. De leraren in het basisonderwijs gaven les in de midden- en/of bovenbouw; de leraren in het voortgezet onderwijs

gaven geschiedenis, maatschappijleer, ckv en/of Engels; de leraren in het mbo gaven burgerschap, 'vakleer' (vakinhoud die studenten voorbereid op beroep) en/of studieloopbaanbegeleiding.

In de meeste gevallen betrof het individuele interviews. In drie gevallen zijn om organisatorische redenen twee leraren tegelijkertijd geïnterviewd. In twee gevallen is besloten om een leraar nogmaals te interviewen om verdere uitleg te krijgen over de opvattingen van de leraar. De interviews duurde tussen de dertig en tachtig minuten.

Interviewleidraad

De interviews waren semigestructureerd van aard. Ter introductie werd de leraar gevraagd naar de werkzaamheden binnen de school. Daarna werd gesproken over de onderstaande thema's. Telkens werd begonnen met het vragen naar het belang dat leraren hechten aan burgerschapsonderwijs. De volgorde van de thema's was vervolgens afhankelijk van het verloop van het gesprek:

- ▶ Belang van burgerschapsonderwijs (bijv. 'Vindt u het belangrijk om aan burgerschap van leerlingen bij te dragen?'):
- ▶ Activiteiten op school (bijv. 'Welke activiteiten onderneemt u op school met betrekking tot burgerschapsonderwijs?')
- ▶ Situatie op school (bijv. 'Geeft u samen vorm aan burgerschapsonderwijs of doen leraren dat zelfstandig?')
- ▶ Vertrouwen in eigen kunnen en ontwikkeling van bekwaamheid (bijv. 'Voelt u zich goed voorbereid om burgerschapsonderwijs te ontwerpen en uit te voeren?')
- ▶ Ervaren van belemmeringen (bijv. 'Sommige leraren geven dat zij lesgeven over burgerschap lastig vinden. Hoe is dat bij u?')

Analyse van de kwalitatieve gegevens

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. De transcripties zijn met behulp van MAXQDA gecodeerd en geanalyseerd. Bij de analyses zijn grotendeels dezelfde categorieën gehanteerd als de onderdelen van de vragenlijst zodat de data vergelijkbaar is ('belang burgerschap'; 'self-efficacy'; 'belemmeringen'; 'regelmaat en planning'; 'situatie op school'). Uit de interviews is een extra categorie naar voren gekomen ('vorbereid zijn op lesgeven in burgerschap').

3. RESULTATEN

In dit deel worden de resultaten van de studie besproken. Er wordt begonnen met de beschrijvende uitkomsten van de kwantitatieve en kwalitatieve studie. Per thema worden eerst de kwantitatieve data gepresenteerd en deze worden vervolgens aangevuld met uitkomsten van de kwalitatieve studie. Daarna wordt de samenhang tussen de onderscheidende aspecten van burgerschapsonderwijs en de bevraagde achtergrondkenmerken van leraren besproken. Afgesloten wordt met een bespreking van het samenvattende model met robuuste samenhang.

3.1 OPVATTINGEN VAN LERAREN OVER BURGERSCHAPSONDERWIJS

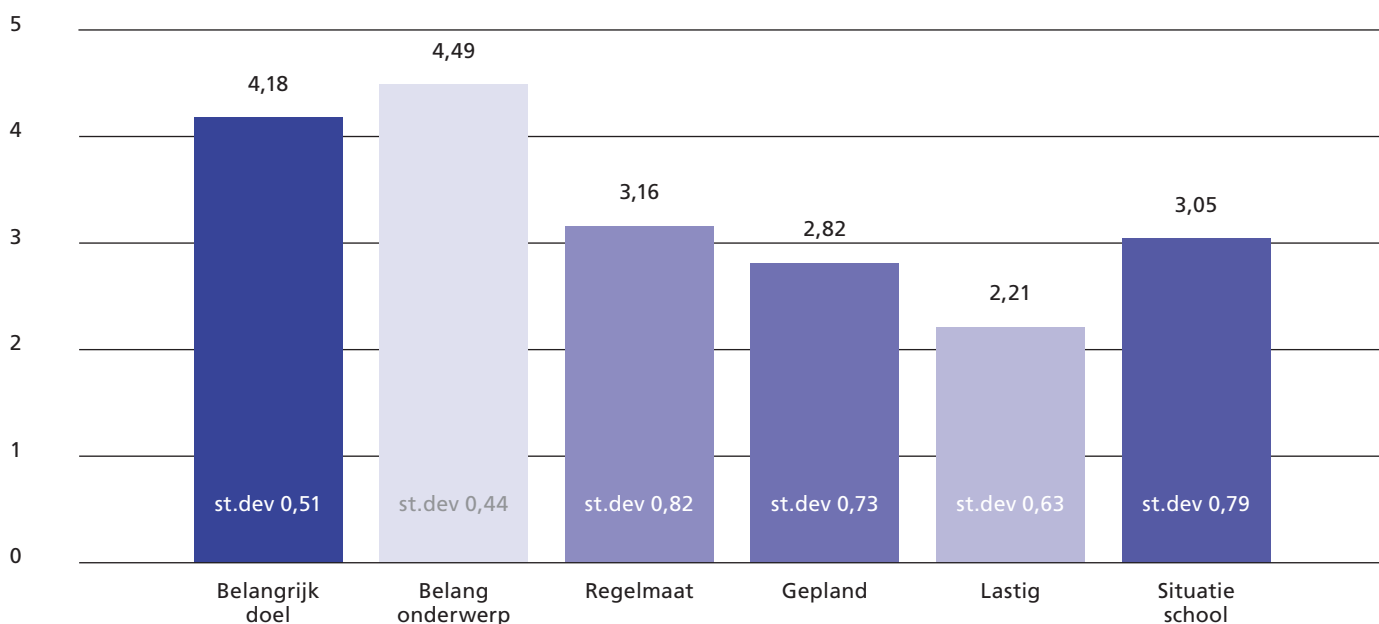
In dit gedeelte kijken we naar gemiddelde uitkomsten bij de gemeten onderdelen van burgerschapsonderwijs. De volledige lijst met scores op itemniveau is te vinden in bijlage 1.

Het belang van burgerschap

Figuur 1 laat zien dat de leraren die aan het onderzoek deelnemen burgerschap belangrijk vinden. Het is volgens hen een belangrijk ontwikkeldoel voor leerlingen en het is relevant dat leerlingen leren over burgerschapsonderwerpen als 'democratie', 'duurzaamheid' en 'sociale uitsluiting'.

Binnen de schaal 'Burgerschap als leerdoel' bestaat enig verschil in hoe belangrijk leraren individuele items vinden (zie ook bijlage 1). Leraren zijn het duidelijk eens met de stelling dat het verkrijgen van burgerschapscompetenties voor leerlingen een belangrijk ontwikkeldoel is (gemiddelde score: 4.47) en vinden ook dat hun vak eraan bij moet dragen (4.31). Eveneens vinden zij het in grote mate belangrijk dat leerlingen vaardigheden (4.33) en houdingen aanleren om in de samenleving en politiek te kunnen participeren (4.29). Leraren onderschrijven, maar in mindere mate, dat burgerschapsvorming een primaire taak is van de school (3.69).

Figuur 1: Opvattingen over burgerschapsonderwijs



Op de items binnen de schaal 'Burgerschap als belangrijk onderwerp' wordt ook zeer instemmend door leraren op gereageerd. Leraren vinden het zeer belangrijk dat leerlingen leren over consequenties van hun handelen voor anderen (4.67), over het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen handelen (4.72) en dat leerlingen leren dat er verschillende perspectieven op maatschappelijke vraagstukken bestaan (4.67). De hoge mate van instemming bestaat ook bij het leren over verkiezingen (4.33) en over klimaatverandering (4.21) maar de gemiddelden liggen daar iets lager.

In de interviews is gekeken naar de argumenten die leraren geven voor het (eventuele) belang dat zij hechten aan burgerschapsonderwijs. De geïnterviewde leraren geven, zonder uitzondering, aan dat zij het als een belangrijke taak van het onderwijs zien om leerlingen in het po en vo of studenten in het mbo voor te bereiden op het kunnen functioneren in de samenleving. Daarbij is het volgens deze leraren dan onder meer belangrijk dat leerlingen leren dat zij deel uitmaken van een groter geheel, dat zij zich leren inzetten voor de samenleving en conflicten leren oplossen. Een in de interviews veel genoemde en in de ogen van leraren belangrijke reden voor burgerschapsonderwijs, betreft het zich kunnen inleven in anderen en leren over andere perspectieven op maatschappelijke en politieke vraagstukken, wat ook in de kwantitatieve meting naar voren kwam als belangrijke reden. In een interview met twee mbo-docenten wordt uitgelegd dat zij vinden dat studenten moeten leren om niet alleen naar hun eigen standpunt te kijken: 'Het punt is dat studenten erg geneigd zijn heel primair te reageren. En wij proberen hen juist na te laten denken van "het is niet alleen zoals jij het ziet, er zijn ook andere opties".' Zijn collega vulde dat tijdens hetzelfde interview aan: 'We leren ze ook een spiegel voor te houden: "Wat vind jij van dit onderwerp? Wat zegst dat over jou?"' Een leraar van een basisschool legde uit dat het juist bij ingewikkelde maatschappelijke kwesties van belang is dat leerlingen leren dat er ook andere opvattingen zijn dan die van hen. 'Het doel [van burgerschapsonderwijs] is dat je bij pijnlijke, best wel heftige onderwerpen ook in de schoenen van een ander kan staan. Dat je je ook

kan verplaatsen in een tegenstander, ook al wil je dat helemaal niet. Dan gaan er 'bruggetjes openstaan' en kweek je meer begrip.'

Het onderwijs heeft volgens leraren een taak bij het leren over verschillende perspectieven op maatschappelijke en politieke kwesties omdat het niet vanzelfsprekend is dat leerlingen dat van huis uit of van vrienden meekrijgen. Een vmbo-leraar vertelde: 'Ze hebben een heftige mening maar weten vaak helemaal niet wat er nou precies speelt. En door ze vragen te stellen kom je daar al snel genoeg achter. Dan moet je beide kanten uitleggen... Het is niet zo dat ze gemeen zijn maar dat ze gewoon niet anders hebben geleerd.'

Een andere reden voor het belang van burgerschapsonderwijs gaat over het bieden van kansen aan leerlingen. Volgens leraren zijn sommige leerlingen erg onzeker over wie zij zijn. Een basisschool leraar gaf aan wat zij als school leerlingen willen leren: 'het belangrijkste wat wij proberen mee te geven is dat leerlingen mogen zijn wie zij zijn en dat zij er mogen zijn.' Een mbo-docent merkt dat leerlingen soms een laag zelfbeeld hebben en vindt dat scholen hier een belangrijke taak hebben: 'Ik merk dat veel jongeren worstelen met hun eigen identiteit. "wie ben ik en wat kan ik?" Hun zelfbeeld is vaak erg laag. Hun eigen focus is vaak op wat ze niet kunnen. We moeten hen laten zien waar zij goed in zijn.'

Burgerschap gaat (ook) over morele vraagstukken. Daarbij doemt de vraag op hoe je als leraar en school omgaat met dergelijke vraagstukken en welke positie je als leraar inneemt. De geïnterviewde leraren vinden het belangrijk dat allerlei perspectieven naar voren komen en willen dat leerlingen zelf leren nadenken. De leraren zijn huiverig om hun eigen normatieve perspectief naar voren te laten komen in de les. Ze willen graag zo neutraal mogelijk zijn. Tegelijkertijd vinden de geïnterviewde leraren dat onderwijs ook normerend moet zijn. Dat gaat dan over allerlei dagelijkse zaken, zoals een po-leraar uitlegt: 'Ik geef groep vier les. Wij hebben een methode waarbij wij sociale vaardigheden van leerlingen proberen te verbeteren.

Daarmee zijn we natuurlijk echt aan het sturen, het trainen van het sociale aspect. Hoe ga je wel met elkaar om? Wat is gewenst, wat is niet gewenst?' Deze sturing gaat niet alleen over nette omgangsvormen maar heeft ook betrekking op abstractere maatschappelijke waarden. Een leraar op een havo/vwo-school legde uit waar zij met hun burgerschapsonderwijs vooral op sturen: 'Dit zijn projecten waar leerlingen hun eigen ideale samenleving met een rechtsstaat moeten beredeneren. Dat moet gekoppeld zijn aan wat zijzelf dan belangrijk vinden, wat voor deugden zij belangrijk vinden en hoe zij vinden dat de ideale samenleving eruit moet zien.' Neutraliteit is voor de leraren belangrijk maar onderwijs moet volgens deze leraren bepaalde sociale vaardigheden en (democratische) waarden bij leerlingen stimuleren.

Situatie op school

Leraren zijn gemiddeld genomen neutraal over de situatie op hun school met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Op onderliggende vragen bestaat enig verschil in de tevredenheid van leraren. Zij zijn het gemiddeld genomen iets vaker eens dan oneens met de stellingen dat burgerschap een belangrijke plek op school heeft (3.31), dat burgerschap prioriteit krijgt op hun school (3.33) en dat de school het goed doet op dit terrein (3.16). Maar ook op deze punten zijn de leraren niet erg positief. Wat negatiever zijn leraren wanneer het gaat over het gezamenlijk werken aan burgerschap. Leraren vinden vaker dat er geen duidelijke visie is op burgerschap (2.89), dat er niet gezamenlijk gewerkt wordt aan burgerschapsonderwijs (2.68) en dat er niet veel overleg is over burgerschapsonderwijs (2.90).

Onder de geïnterviewde leraren bestaan verschillende beelden over de status van het burgerschapsonderwijs op hun school. Op sommige scholen waren leraren kritisch over de status van burgerschap en de mate van overleg over hun onderwijs terwijl op andere scholen een stuk positiever waren. Een leraar van een grote mbo-school legde uit dat op een behoorlijk aantal opleidingen binnen zijn school burgerschap amper naar voren komt in de lessen. 'Daar [moeten studenten] aan het eind van iedere periode een verslag over iets schrijven zonder dat zij in de les daarmee bezig zijn. Nou, hoeveel leer je daar nou van? ... Waar gaan ze die discussies voeren? Op het werk? Gaan ze niet doen. Thuis? Daar krijgen ze alleen dezelfde dingen te horen.' In zijn ogen is het aanbod van burgerschap op deze opleidingen veel te mager en heeft het onder leerlingen ook geen status. Mbo-docenten van een andere school herkende deze situatie maar zijn positiever over hoe burgerschap bij hun eigen opleiding vorm krijgt. Burgerschap wordt, in hun optiek, binnen hun opleiding vooral vormgegeven binnen een afzonderlijk vak. De status daarvan is in hun ogen goed maar dat is niet vanzelfsprekend.

'Het heeft echt een positie, het is echt ook een stevig deel van ons curriculum.' Een collega vulde daarbij in hetzelfde interview aan: 'Dat hebben we als team ook gecreëerd. Dat is nog niet in alle teams zo helaas, maar daar hebben we echt voor gevochten.'

De diversiteit in opvattingen over de mate waarin leraren gezamenlijk burgerschap vormgeven, komt ook in de interviews naar voren. Een leraar van een mbo-school meent dat op haar school geen overleg is over burgerschapsonderwijs of over een onderliggende visie. 'Dat gaat over belangrijke vragen: "Wat voor school wil je zijn? Hoe zorg je dat je een veilige school wordt?" We denken daar niet over na met elkaar. Dat komt door de grootte van de school, gebrek aan verantwoordelijkheid en een top-down mentaliteit hier... Volgens mij moeten leraren een visie samen creëren terwijl er hier een visie wordt opgelegd.' Een vmbo-docente legde uit dat zij vooral in informele zin met collega's spreekt over burgerschap. In georganiseerde variant gebeurt dat vrijwel niet. 'Een paar collega's met wie ik heel goed omga daar hebben we wel [met elkaar gesprekken over dit soort onderwerpen]... Maar er zijn hier een stuk of 60 collega's, dus dat doe je echt gewoon niet met iedereen.'

Op andere scholen is wel overleg over burgerschapsonderwerpen. Zo vertelt een aantal leraren van één basis-school dat op hun school er werkgroepen zijn die leerlijnen rondom thema's zijn, zoals ict en taalontwikkeling. Er is geen werkgroep voor sociale vaardigheden of burgerschap maar wel een werkgroep die heeft gekeken naar de vertaling van de kerndoelen naar het onderwijs. Deze werkgroep heeft ook gekeken naar de plek die burgerschapperelateerde thema's in het onderwijs zou moeten hebben. De werkgroep is met een voorstel gekomen en andere leraren hadden ruimte om daarover mee te denken. 'De werkgroep legt het fundament en dat wordt dan weer op studiedagen bekeken door andere leraren. Op het voorstel wordt dan 'geschoten' en wordt dan weer bijgesteld.' Hiermee bestaat er op deze school een structureel gesprek over de inrichting van hun burgerschapsonderwijs. Daarnaast is er nog een manier waarop leraren spreken over de inrichting van hun onderwijs, namelijk aan het begin van de dag: 'We hebben elke dag een briefing van tien minuten en daarin bespreken wij dingen die de vorige dag zijn gebeurd, zoals maatschappelijke gebeurtenissen.' De schoolleiding bespreekt dan thema's die relevant zijn om te behandelen in de les en geeft advies over hoe je dat kan doen.

Regelmaat, planning en vormgeving onderwijs

Waar de leraren burgerschap(sonderwijs) groot belang toedichten, zijn de scores lager wanneer gekeken wordt naar de regelmaat waarmee leraren burgerschap in hun lessen betrekken en de mate waarin zij dat gepland doen (zie bijlage 1).

Gemiddeld genomen geven leraren burgerschap af en toe een plek geven in hun onderwijs. Dat doen zij wat vaker wanneer het gaat om het leren dat het eigen handelen consequenties heeft voor anderen (3.62 op een vijfpuntenschaal) en voor het omgaan met verschillende perspectieven (3.67). Leraren zijn wat minder vaak bezig met het uitleggen wat burgerschap betekent (2.99), klimaatverandering is ook minder vaak een onderdeel van de les (2.41) en dat geldt ook voor seksuele diversiteit (2.72).

Wanneer leraren lesgeven over burgerschap gebeurt dat vooral zonder dat zij dat plannen. Dit gebeurt zeker als zij lesgeven over het idee dat het eigen handelen consequenties heeft voor anderen (2.66), over uitsluitingsmechanismen (2.65) en over seksuele diversiteit (2.71). Er is wat meer planning wanneer zij lesgeven over de betekenis van religie in de samenleving (2.86) of over democratie en verkiezingen (3.20).

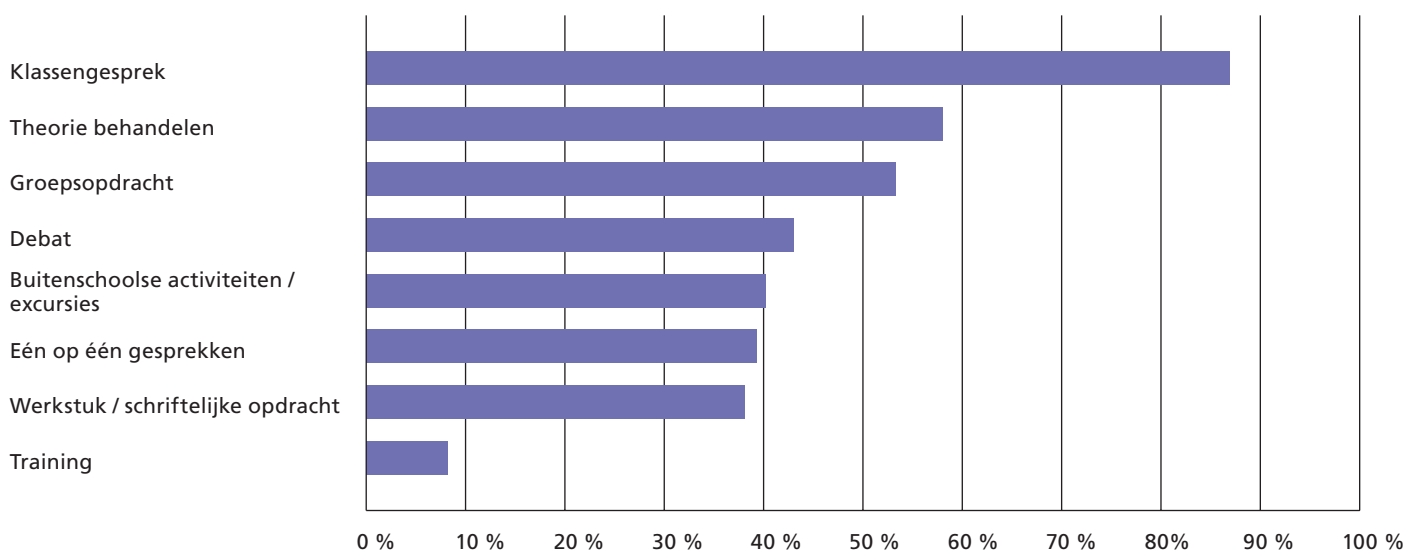
De leraren is ook gevraagd naar de plek die burgerschap in het onderwijs moet hebben (dat is niet opgenomen in de schalen, zie bijlage 1). Leraren vinden vooral dat burgerschap iets is wat in de les een plek heeft (3.50) en wat bij alle vakken geïntegreerd moet worden (3.50). Leraren

stemmen minder in met omgekeerde stellingen: er is minder steun voor het idee dat burgerschap vooral buiten de les gebeurt (2.36) en dat het vooral bij bepaalde vakken plaatsvindt (2.83). Daarmee vinden leraren dat burgerschapsonderwijs vooral in de les plaatsvindt en dat alle leraren daarbij een taak hebben.

Bij het lesgeven over burgerschap gebruiken leraren verschillende werkvormen (zie figuur 2). Het klassengesprek wordt veruit het meest gebruikt. Leraren behandelen ook vaak theorie in hun lessen en laten leerlingen met de nodige regelmaat in groepen werken.

Ook in de interviews komt het beeld ook sterk naar voren dat burgerschapsonderwijs in principe een taak voor iedereen is. De leraren vinden dat het een taak van alle leraren is omdat burgerschap ook gaat over het leren hoe je je in een samenleving op moet stellen en, in de woorden van een vo-docent, 'dat leer je niet bij één vak.' Deze leraren leggen uit dat burgerschap op allerlei plekken in de school naar voren komt, in het pedagogisch klimaat en in lessen die aangeboden worden. Leraren van verschillende scholen geven aan dat zij bij hun leerlingen positieve houdingen ten opzichte van burgerschap proberen te stimuleren door de pedagogische omgang. Zo geeft een leraar van een basisschool aan dat zij in al hun activiteiten nadruk leggen op een aantal maatschappelijke waarden. 'We proberen dat in alle activiteiten te verwerken. Zo spreken leraren ook kinderen aan die niet bij hen in de klas zitten als er iets niet goed gaat. Het gaat erom dat we het samen doen en dat laten zien.'

Figuur 2: Gehanteerde werkvormen



Naast de pedagogische benadering, zit burgerschap volgens leraren ook in dagelijkse leeractiviteiten. Een leraar van een basisschool vertelt bijvoorbeeld: 'We hebben nu ook weektaken, dus dan kan je kinderen ook aanspreken op hun verantwoordelijkheid.' Vergelijkbaar is het verhaal van twee mbo-docenten die uitleggen dat hun burgerschapsonderwijs ook verbonden is met het beroep waar studenten op voorbereid worden. 'Ze werken met mensen of met kinderen en [hun stage] komt het vaak naar voren... Op hun stage komen ze met verschillende doelgroepen in aanraking. Hoe ga je met andere mensen om en wat kun je wel en wat niet zeggen?' Op een vo-school wordt burgerschap volgens leraren geïntegreerd in het hele onderwijs. Een leraar vertelt: 'Ik denk dat bij vakken als maatschappijleer en geschiedenis het duidelijker aanwezig is dan bij beeldende vorming. Maar als je kijkt naar [de leerdoelen van het SLO] dan zie je dat ook bij bijvoorbeeld beeldende vorming er best wel veel dingen in verweven zitten. Bijvoorbeeld het uitwisselen van ideeën, begrip kweken voor elkaar en het respecteren van elkaar.'

In de ogen van deze leraren is burgerschap dus een taak van alle leraren op de school. Andere leraren menen echter dat deze benadering ook een beperking kent. Op de school van een vo-docente spelen mentoren een belangrijke rol bij burgerschapsonderwijs. Dat betekent volgens haar dat veel leraren die weinig affiniteit met burgerschap hebben in hun lessen er aandacht aan moeten besteden. Dat gebeurt vervolgens lang niet altijd omdat leraren het niet belangrijk genoeg vinden, niet weten hoe ze het moeten aanpakken of dat er andere taken zijn die voorrang krijgen. 'Op school is dan over de vormgeving niets afgesproken. Dus het is per mentor afhankelijk of je er iets mee doet of niet.' Het risico van burgerschap overal integreren is dat er vervolgens niets mee gebeurt. Binnen het mbo wordt burgerschap regelmatig als afzonderlijk vak aangeboden, zoals ook op scholen het geval is waar leraren zijn geïnterviewd. Leraren geven aan dat zij burgerschap 'belegd hebben binnen een vak' omdat de inhoud dan duidelijk naar voren komt, voor leerlingen herkenbaar is en status heeft. De leraren menen dat als zij het niet zo zouden aanbieden allerlei burgerschapsthema's niet behandeld zouden worden. Een leraar legt uit waarom die keuze zo gemaakt is: 'Burgerschap is toch een vak waar wij heel veel dingen bespreken die spelen bij de studenten en die bij andere vakken niet aan bod zullen komen. Je kan niet bij rekenen ineens beginnen over homoseksualiteit of zo. Dat doe je daar gewoon niet. Dat soort dingen kun je

alleen bespreken bij Burgerschap. En vandaar dat het vak dus nu wel wordt gezien als iets belangrijks voor de ontwikkeling van het jongeren.'

Bij de didactische vormgeving van burgerschapsonderwijs komen volgens de geïnterviewde leraren verschillende elementen naar voren. Een van deze elementen is dat de thema's die zij behandelen betekenisvol voor leerlingen moeten zijn. Zo vertelt een leraar op een mbo-2-opleiding: 'Zeker bij deze studenten moet je bij hen aansluiten. Ik merk echt dat je les moet gaan over de belevingswereld van de leerling. En je moet niet aankomen met een algemeen verhaal over democratie. Je moet alles heel erg toespitsen op de eigen belevingswereld.' Een ander element is dat veel scholen werken met projecten. De gedachte daarachter is veelal dat je daarmee beter aan houdingen van leerlingen 'kunt werken' omdat dit, in de ogen van leraren, van leerlingen verlangd dat zij dingen gaan doen in plaats van 'stilzitten in een lokaal'. Een leraar legt uit waarom zij op school projecten zo belangrijk vinden: 'Ik heb met projecten het idee dat je ze echt onder kan dompelen in een bepaalde thematiek. Zij zijn dan negen weken intensief bezig met hun project... Ik zie burgerschap als iets wat je echt moet dóén. We hebben ook in de schoolvisie de actieve component verankerd en dat betekent dat ze de wijk in gaan, dat ze projecten gaan uitvoeren.' Een derde element dat de leraren essentieel achten is het creëren van een veilig klimaat waar leerlingen de ruimte hebben om hun mening te kunnen geven zonder dat anderen hen daarop afrekenen. Een leraar van een basisschool vertelt hoe dat volgens haar werkt: 'Ik merk dat als het klimaat niet prettig is en als de kinderen zich niet veilig voelen, dan nemen ze ook minder op en worden gesprekken over moeilijke onderwerpen ook niet gevoerd. Soms moet je [voor de onderlinge verhoudingen] ook gewoon lekker een spelletje gaan spelen.'

Vertrouwen in eigen kunnen

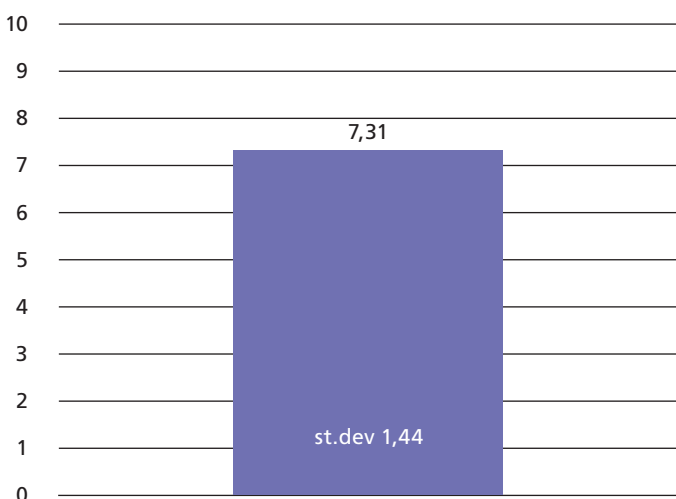
Voor het lesgeven over burgerschap is vertrouwen in eigen kunnen (self-efficacy) van belang (zie figuur 3). Leraren die deelnamen aan dit onderzoek hebben aanzienlijk vertrouwen in eigen kunnen. Dit betekent bijvoorbeeld dat leraren menen redelijk tot goed in staat zijn om leerlingen te laten nadenken over morele waarden (7.45), over uitsluiting na te laten denken (7.49) en vooral les te geven over het omgaan met verschillende perspectieven (7.74) en leerlingen verschil te leren tussen feiten en meningen (7.88). Bij enkele punten geven leraren iets minder vertrouwen in eigen kunnen te hebben. Ze hebben iets minder vertrouwen in eigen kunnen bij het omgaan met extreme meningen (7.18), het inzetten van discussie als een werkvorm (7.12) en vooral het lesgeven over onderwerpen die voor leerlingen weinig betekenisvol zijn (6.60) of het lesgeven over klimaatverandering (6.60).

Ook uit de interviews komt een beeld naar voren van leraren die zich redelijk bekwaam achten met betrekking tot het verzorgen van burgerschapsonderwijs. Opvallend is dat veel van de geïnterviewde leraren aangeven dat zij deze bekwaamheid in hun opvoeding hebben meegekregen ('daar hebben mijn ouders een belangrijke rol bij gespeeld') of dat zij het leren van collega's op school ('ik heb veel geleerd van mijn leidinggevend en collega's over hoe je dit soort thema's oppakt'). Veel geïnterviewden geven aan

dat zij in hun opleiding hier weinig over hebben geleerd. Een lerares op een basisschool vertelt bijvoorbeeld: 'In de opleiding, ik heb zelf ook pedagogiek gestudeerd, krijg je wel iets meer achtergronden maar niet specifiek over burgerschap en op de pabo helemaal niets volgens mij daarover.' Alleen twee leraren die zijn opgeleid als leraar maatschappijleer vertellen dat hun opleiding hen heeft geholpen bij het lesgeven over burgerschap. Een mbo-leraar legt uit: 'Wat ik daar echt heb meegenomen is dat je een onderwerp op verschillende manieren kan belichten waardoor het wat duidelijker wordt voor leerlingen en dat je dan ook echt kan snappen wat het probleem dan is. Ik denk dat ik dat echt bij de opleiding heb geleerd.'

Leraren hebben in principe veel vertrouwen in hun eigen kunnen met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Een leraar, die tevens een leidinggevende functie op haar school heeft, twijfelt aan de juistheid van dit hoge niveau van self-efficacy in het onderwijs. Ze legt uit: 'Ik merk dat leraren het moeilijk vinden om zich kwetsbaar op te stellen, niet vinden dat ze het allemaal moeten weten... Ze zijn niet gewend dat ze het moeilijk mógen vinden.' In haar ervaring zijn leraren niet gewend zich kritisch ten opzichte van hun eigen handelen en competenties op te stellen en aan te geven dat en waarom zij dingen lastig vinden. Hierom denkt zij dat leraren hun eigen capaciteiten hoger inschatten dan zij in de praktijk zouden blijken te zijn.

Figuur 3: Vertrouwen in eigen kunnen bij burgerschapsonderwijs



Leraren noemen verschillende onderdelen van burgerschapsonderwijs die zij moeilijk vinden. Een eerste heeft ermee te maken dat burgerschap wel wordt ervaren als een ingewikkeld begrip en leraren zich niet altijd bekwaam achten om het in het onderwijs te verwerken. Een basisschoollerares vertelt bijvoorbeeld:

‘Ik weet eigenlijk helemaal niet goed wat [burgerschap] nou eigenlijk precies is. In de klas doe ik af en toe wel iets met burgerschap maar ik zou best wel meer lesactiviteiten met de klas willen doen... Ik speel in op waar leerlingen mee komen, maar misschien is het goed om iets meer vanuit mezelf te doen of andere perspectieven te behandelen. En bijvoorbeeld politiek, ja dat is misschien heel slecht, maar daar weet ik dus heel weinig van dus ik doe er weinig mee.’

Een tweede punt heeft met de aard van burgerschap te maken. Veelal wordt aangegeven dat burgerschap niet alleen om kennis gaat maar dat het ook belangrijk is dat leerlingen leren te handelen, dat ze maatschappelijke en politieke betrokkenheid tonen en dus actief burgerschap ontwikkelen. Hoe je er voor zorgt dat kinderen en jongeren zich daadwerkelijk in gaan zetten voor de samenleving, is voor leraren een ingewikkelde vraag. Een leraar van een havo/vwo-school vertelt daarover: ‘Ik vind actief burgerschap verdraaid lastig te onderwijzen. Je kan niet zeggen “we gaan vandaag actief burgerschap doen”... Ja, de echte betrokkenheid, het echte actieve burgerschap is niet iets wat je kunt afdwingen ofzo, ik vind het heel moeilijk om dat te grijpen... Dat als het project voorbij is dat ze dan ook in gesprek blijven gaan, dat ze hun bijdrage leveren, dat ze bij wijze van spreken naar het buurthuis gaan of het tehuis voor ouderen om daar muziek te maken, ja dat is iets wat je niet kan afdwingen. Maar het is wel iets wat heel belangrijk is.’

Ten derde merken leraren dat zijzelf ook vooroordelen hebben ten opzichte van hun leerlingen waardoor zij niet altijd goed in staat zijn om het handelen en het denken van leerlingen in te schatten. Een leraar vertelt bijvoorbeeld wanneer het gaat over het signaleren van radicalisering onder leerlingen: ‘Soms heb ik zelf ook vooroordelen, want er zit in mijn klas een jongen met een baard van wie ik eerst dacht dat hij radicaal zou zijn. En toen ging ik het gesprek met hem aan, en ik ken hem nu een jaar bijna, en blijkt, of hij kan het goed verbergen, dat hij helemaal niet radicaal is. Hij waarschuwt andere jongeren juist voor radicale opvattingen.’ Deze leraar probeert goed in de gaten te houden hoe zijn leerlingen denken maar merkt dat hij ook zijn eigen opvattingen moet blijven toetsen aan wat leerlingen doen en denken en dat is wel eens lastig.

Ervaren van belemmeringen

Tevredenheid met het kunnen vormgeven van burgerschapsonderwijs hangt niet alleen af van de inschatting van de eigen capaciteiten maar ook met andere factoren. In zowel de vragenlijst als de interviews is daarnaar gevraagd. Degenen die participeren in het kwantitatieve onderzoek geven gemiddeld genomen aan dat zij niet veel belemmeringen ervaren bij het lesgeven over burgerschap (zie figuur 1). Wel zien we aanzienlijke verschillen tussen de onderscheiden aspecten (zie bijlage 1). Aan de ene kant menen de leraren dat de religieuze (1.94), etnische (1.87), sociaal-economische (1.89) achtergrond of politieke voorkeur (1.85) van leerlingen geen belemmering is. Aan de andere ervaren leraren in iets grotere mate belemmeringen als het gaat over overladenheid van het lesprogramma (2.93), tijdsdruk (3.08) en de grootte van de klas (2.90). Het aantal taken dat leraren moeten doen en daarbij veel leerlingen moeten betrekken ervaren leraren dus enigszins als belemmerend voor burgerschapsonderwijs.

Ook in het kwalitatieve gedeelte kwam naar voren welke belemmeringen leraren ervaren rondom burgerschapsonderwijs. Leraren geven aan dat er verschillende redenen zijn waarom het voor hen lastig kan zijn om burgerschapsonderwijs vorm te geven. Een eerste reden is dat burgerschap voor sommige leerlingen erg moeilijk is. Sommige leraren zeggen dat dit met de ontwikkeling van leerlingen te maken heeft. Een basisschool docente vertelt bijvoorbeeld: ‘Dat is ook gewoon de leeftijd... [Verplaatsen in de ander] is voor mijn leerlingen nog lastig, dan probeer je het wat dichterbij hen te brengen maar dat lukt niet altijd.’ Maar ook leraren met oudere leerlingen merken dat hun leerlingen moeite hebben met burgerschap(sgedrag). Een mbo-docent vertelt bijvoorbeeld over hoe moeizaam discussies in de klas soms gaan. ‘Af en toe met discussies heb ik wel eens van “pfff”. Hoe die discussie dan ineens omgevormd wordt en het helemaal nergens over gaat, dan denk ik wel van “het lijkt hier net Jiskefet of South Park”.’ Volgens hem heeft dat ook met een gebrek aan vaardigheden van leerlingen te maken en is het voor hem erg lastig om dat bij te sturen.

Voor andere leraren is het lastig om aan de slag te gaan met burgerschap omdat leerlingen zeer uitgesproken opvattingen hebben en gesprekken over deze thema's moeizaam verlopen, zeker als de leerlingen opvattingen hebben die haaks staan op hoe leraren zelf naar dergelijke thema's kijken. Een leraar op een mbo vertelt dat hij na de coupe-poging in Turkije moeite heeft gehad om met studenten gesprekken aan te gaan. ‘Waar ik bijvoorbeeld zelf voorzichtig in geworden ben, is de ‘Turkse kwestie’.



Ik merk dat je je echt goed moet realiseren hoe gevoelig dat ligt en dan met name met de mensen die achter Erdogan staan en dat is bijna iedereen. Ja, daar moet je echt oppassen met wat je zegt. Vind ik echt moeilijk.' In dergelijke situaties hebben studenten een dermate ander perspectief op vraagstukken dan leraren dat het voor leraren het lastig is om zich in te leven in studenten en een dialoog moeilijk wordt. Dit wordt nog eens versterkt door dat leerlingen en studenten op een vergelijkbare manier

naar maatschappelijke vraagstukken lijken te kijken. Dit beeld wordt treffend weergegeven door een mbo-docent die vertelt over het geloof van studenten in complotten. 'En het gekke is, als één persoon dat zegt, dan kan je denken van "nou, laat maar". Maar het is gewoon common sense geworden, dat is gewoon aanvaard. Het is gewoon dagelijkse kost, helaas.' In de ogen van deze leraren versterken leerlingen elkaar in hun opvattingen en zijn zij niet gewend om naar andere perspectieven te luisteren.

Een ander type reden waarom burgerschapsonderwijs lastig kan zijn, heeft te maken met de organisatie van het onderwijs. Evenals bij de vragenlijst, komt in de interviews naar voren dat de drukte van het lesprogramma en de hoeveelheid van de taken van scholen, als een belemmering wordt ervaren door leraren. Een vo-leraar legt dat uit: 'Soms kom je dan ook weer in tijdnood want je moet al die andere dingen ook nog doen. ... Maar ja we hebben 1000 cursussen steeds, en op een gegeven moment wordt het ook wel een beetje... Weet je [bij zo'n overleg] zitten mensen op hun iPad te werken, en dan kom je ook niet echt verder.' Leraren ervaren dat scholen te weinig prioriteiten stellen: 'Ik denk dat dat ook met die missie en visie te maken heeft van de school waar je werkt, en dat burgerschap daarin een van de punten zou moeten zijn. Hier is het nog geen ding waar ze op letten.' Werkdruk en een ingewikkelde leerlingenpopulatie heeft ook gevolgen voor de activiteiten die leraren zeggen te ondernemen. Een leraar geeft aan dat zijn school al enige tijd geen excursies naar Den Haag organiseert. 'Je zou eigenlijk gewoon met die jongens naar Den Haag willen gaan, naar de Tweede Kamer... Maar het is moeilijker om wel te gaan dan om niet te gaan. [Dat komt door] tijd, taken, verantwoordelijkheid voor die jongens. Soms is het een moeilijke klas. Ga je het risico niet aan.' Het organiseren van activiteiten kost tijd, geld en betekent dat er een risico op incidenten is die in ieder geval deze school niet voor zijn rekening wil nemen.

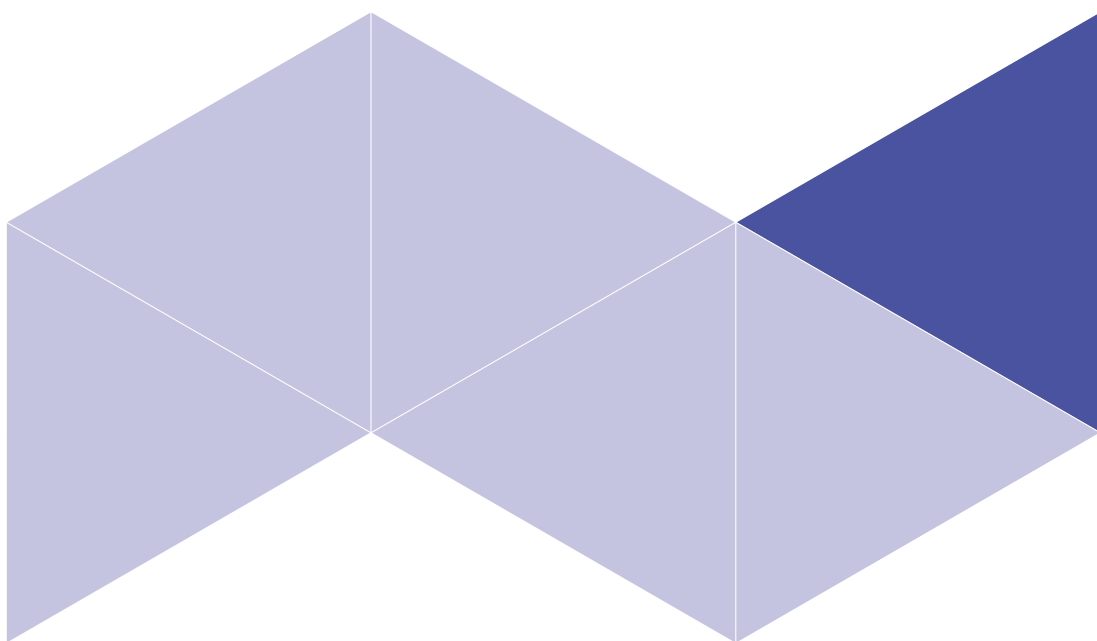
Ook de plek die burgerschap binnen het curriculum van scholen heeft, wordt soms als belemmerend ervaren. Verschillende leraren in het vo en het mbo menen dat burgerschap als inhoudelijk onderwerp een veel te beperkte plek binnen het curriculum heeft. Een leraar vertelt over de situatie op zijn mbo-school: 'Ze hebben Burgerschap één uur of anderhalf uur per week [terwijl] ze om zich heen van andere mensen, thuis, en bij hun vrienden, moskee, de hele tijd iets anders horen. Dan is [die anderhalf uur] een druppel op de gloeiende plaat.' De impact van het

onderwijs wordt in de visie van deze leraren dus belemmerd door de beperkte aandacht die burgerschapsthema's binnen hun scholen heeft. Een laatste belemmerende factor die te maken heeft met de school als organisatie heeft betrekking op een verschil in referentiekaders tussen leerlingen en leraren. Op verschillende scholen constateren leraren dat de leerlingenpopulatie sociaal-cultureel, etnisch en religieus anders is samengesteld dan de lerarenpopulatie. Een leraar van een po-school met een homogene lerarenpopulatie vertelt bijvoorbeeld: 'Het is zowel voor ons als voor de leerlingen relevant als er een islamitische of een andere hindoestaanse collega zou komen. Dat is dan weer een stukje kennis voor het team, voor de kinderen. Die zijn anders opgevoed dus die hebben ook een andere kijk op opvoeding, omgaan met ouders.' Volgens haar belemmert de samenstelling van het team in enige mate het goed begrijpen van leerlingen en de omgang met de ouders van de leerlingen.

Een derde typen factor die belemmerend kan zijn voor het verzorgen van burgerschapsonderwijs, heeft te maken met de omgeving van leerlingen. Verschillende leraren geven aan dat zij te maken hebben met leerlingen die van huis uit weinig contact opdoen met democratisch burgerschap. Thuis en met vrienden leren leerlingen andere dingen dan school van ze verlangt. Een reflectieve en zelfkritische houding die leraren zeggen op school te willen stimuleren, wordt thuis en met vrienden veelal niet gestimuleerd. Een leraar vertelt over het conflict waar leerlingen mee kunnen zitten: 'Thuis krijg je iets mee, op straat krijg je iets mee en op school weer iets anders. Soms dan, ja, dan heb je soort van drie verschillende levens eigenlijk. Dat is ook moeilijk voor die kinderen, denk ik.' Leerlingen moeten dus kunnen schakelen tussen verschillende contexten en kunnen in de ene context niet altijd voortbouwen op wat zij in de andere context hebben geleerd. Leraren vinden dat zij soms moeten ingaan tegen wat leerlingen elders leren en mensen in hun omgeving gewoon vinden.

Een laatste belemmerende factor voor burgerschapsonderwijs zien leraren in de Amsterdamse samenleving. Leraren zien dat Amsterdam steeds meer segregereert en kinderen en jongeren steeds minder in contact met elkaar komen. Leerlingen die in Oost of West naar de basisschool zijn geweest en vervolgens in Zuid naar de middelbare school gaan, ervaren volgens leraren regelmatig een cultuurschok. Een po-leraar vertelt daarover: 'De kinderen die uitstromen naar scholen die totaal niet gemengd zijn, waar de diversiteit in eerste opzicht niet heel erg groot is, dat die soms heel erg schrikken van "wow, het is hier echt heel anders." En dat zijn vooral de kinderen die uitstromen naar scholen in Zuid. De leerlingen daar gaan anders om met geld, zijn

niet gewend om na te denken over andere perspectieven. Het is gewoon een andere wereld.' De leraren constateren dat leerlingen vooral in één bepaalde wijk opgroeien en vooral met mensen omgaan die daar wonen. Contact tussen verschillende bevolkingsgroepen lijkt minder te worden, ook binnen het onderwijs. Verschillende leraren constateren dat hun leerlingenpopulaties steeds homogener worden, zoals ook blijkt uit het citaat dat hierboven gegeven wordt over het geloof in complottheorieën. Mede om deze segregatie tegen te gaan zijn verschillende scholen bezig met projecten waar leerlingen van verschillende scholen samen aan een thema werken zodat zij elkaar meer leren kennen.



3.2 SAMENHANG TUSSEN INDIVIDUELE ASPECTEN

De opvattingen over burgerschapsonderwijs verschillen, zoals verwacht, tussen leraren. We hebben gekeken naar de samenhang tussen de opvattingen en samenhang met achtergrondkenmerken van leraren en hun school. Het is belangrijk om hierbij te vermelden dat de te bespreken relaties uitsluitend op een onderlinge samenhang wijzen en geen causale verbanden zijn. Op basis van dit onderzoek kan dus niets gezegd worden over de richting van het verband.

Samenhang bij opvattingen

De opvattingen van leraren hangen op veel vlakken significant met elkaar samen, zoals in tabel 2 te zien is.¹ Niet verrassend is dat de twee verwante schalen over het belang van burgerschap(sonderwijs) sterke correlatie laten zien. Leraren vinden vaak burgerschap als ontwikkeldoel belangrijk én het belangrijk om het een plek te geven in het onderwijs. Verder toont de tabel middelgrote samenhangen met (vrijwel) alle andere opvattingen en hangt het belangrijk vinden van burgerschapsonderwijs op negatieve wijze met het ervaren van belemmeringen samen.

Bij het ervaren van belemmeringen bestaat er vrijwel telkens een samenhang maar deze is wel negatief. Dat betekent dus dat naar mate de opvattingen van leraren over een opvatting positiever worden zij tegelijkertijd minder belemmeringen ervaren, waarbij dus niet duidelijk is welk aspect wat veroorzaakt. Zo bestaat er een sterke negatieve samenhang met self-efficacy maar weten we niet of leraren weinig belemmeringen ervaren omdat zij vertrouwen hebben in eigen kunnen of omdat zij vertrouwen hebben in eigen kunnen doordat zij weinig belemmeringen ervaren. Self-efficacy en het ervaren van belemmeringen kennen een middelgrote (negatieve) samenhang met het met regelmaat verzorgen van burgerschapsonderwijs.

Het plannen van lessen over burgerschapsonderwijs toont, niet verrassend, een sterke samenhang met de regelmaat van het lesgeven daarover. Daarbij bestaat voor het plannen van lesgeven over burgerschap ook een relatie met het positief beoordelen van de situatie op school rondom burgerschapsonderwijs.

De beoordeling van de schoolsituatie is verder de variabele waar de minste en kleinste verbanden bij bestaan. Alleen bij planning, vinden dat burgerschap een ontwikkeldoel is voor leerlingen en bij het ervaren van belemmeringen bestaan (negatieve) verbanden.

Tabel 2: Correlaties tussen uitkomstmaten (Pearson)

	Burgerschap als leerdoel	Leren over burgerschaps-onderwerpen	Self-efficacy	Regelmaat	Planning	Belemmeringen	Situatie op school
Burgerschap als leerdoel							
Leren over burgerschaps-onderwerpen	,572*						
Self-efficacy	,329*	,281*					
Regelmaat	,407*	,275*	,696*				
Planning	,363*	,223*	,387*	,615*			
Belemmeringen	-,373*	-,257*	-,515*	-,439*	-,168		
Situatie op school	,191*	,115	,128	,166	,227*	-,309*	

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

¹ Voor de interpretaties van de grootte van correlaties bestaat de volgende regel: correlaties van .10 zijn klein, .30 middelgroot en .50 groot (Cohen, 1988).

Samenhang met achtergrondkenmerken van leraar en school

Voor verschillende achtergrondkenmerken vinden wij – in een exploratieve analyse – geen significante samenhang met opvattingen van leraren over burgerschapsonderwijs. Het opleidingsniveau van leraren, hun sekse of de grootte van de school waar zij werken hangen niet samen met hun opvatting over burgerschapsonderwijs.

Voor een aantal andere kenmerken vinden we wel significante samenhang met opvattingen van leraren. Oudere leraren vinden burgerschapsonderwijs wat minder belangrijk dan jongere leraren (verband $r_s = -.013$, oftewel een significant klein omgekeerd verband, p -waarde: .047). De leeftijd van leraren hangt verder samen met de mate van planning: oudere leraren plannen het lesgeven over burgerschap minder dan hun jongere collega's (verband $r_s = -.018$, oftewel een significant klein tot middelgroot omgekeerd verband, p -waarde: .010). Ook hangen opvattingen over burgerschapsonderwijs samen met de tijd dat iemand voor de klas staat (tot vijf jaar of vijf jaar en langer). Leraren die langer voor de klas staan, geven aan vaker aandacht te besteden aan burgerschap in hun les (tot 5 jaar: 2.99; vanaf 5 jaar: 3.23; $F(1, 231) = 4.68$, p -waarde: .031). Ten tweede vinden wij een samenhang met het vertrouwen in eigen kunnen: leraren die langer voor de klas staan hebben een hoger vertrouwen in hun eigen kunnen dan leraren die korter voor de klas staan (tot 5 jaar: 7.02; vanaf 5 jaar: 7.44; $F(1, 241) = 4.43$, p -waarde: .036). Ten derde vinden we een samenhang met het ervaren van belemmeringen. Leraren die langer voor de klas staan, ervaren minder belemmeringen bij het uitvoeren van burgerschapsonderwijs

dan leraren die korter voor de klas staan (tot 5 jaar: 2.38; vanaf 5 jaar: 2.15; $F(1, 228) = 6.69$, p -waarde: .010). Concluderend, de beroepsfase blijkt een belangrijke voorspeller van ervaringen met het burgerschapsonderwijs van Amsterdamse leraren.

Een onderlinge vergelijking tussen de docenten van vier type vakken (talen, maatschappijvakken, exacte vakken, kunstvakken of een combinatie daarvan) in het vo en het mbo laat een significant verschil zien voor alle uitkomstmaten (p -waarden variëren tussen .000 en .018); voor de situatie van de school is alleen sprake van een trend-effect (p -waarde: .057). Een vervolganalyse van de typen docenten laat zien dat er een wezenlijk verschil is tussen de talendocenten en de maatschappijvakdocenten ten gunste van deze laatste groep. Maatschappijdocenten vinden burgerschapsonderwijs belangrijker (p -waarde = .000), vinden het een belangrijker ontwikkeldoel voor leerlingen (.031), hebben meer vertrouwen in eigen kunnen op dit terrein (.000), voeren burgerschapsonderwijs met grotere regelmaat uit (.000), plannen dat ook vaker (.000), en ervaren minder belemmeringen daarbij (.009).

Eveneens vinden wij een samenhang met het type onderwijs (po, vo of mbo) waar leraren werken. Voor alle leraren geldt dat zij burgerschapsonderwijs belangrijk vinden en dat burgerschap een belangrijk leerdoel is voor hun leerlingen maar leraren in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vinden dat nog net iets belangrijker dan leraren in het primair onderwijs (po: 3.98; vo: 4.18; mbo: 4.27; p -waarde: .007).



3.3 SAMENHANG EN DAARBIJ REKENING HOUDEND MET ANDERE ASPECTEN

Tot slot hebben we met multilevel-regressiemodellen onderzocht of bepaalde samenhangen tussen de opvattingen over verschillende onderdelen van burgerschapsonderwijs en diverse achtergrondkenmerken van leraren blijven bestaan wanneer we rekening houden met andere belangrijke kenmerken (bijvoorbeeld het aantal jaar dat iemand voor de klas staat, opleidingsniveau, grootte van de school en de ervaren self-efficacy van de leraar bij het burgerschapsonderwijs). De uitkomsten van deze analyse staan in bijlage 1, tabel 6. We vatten de uitkomsten van deze analyses hieronder kort samen, waarbij we opmerken dat de hierboven reeds genoemde verbanden deels terugkeren.

Tabel 6 in bijlage 1 laat zien dat voor een aantal relaties de gevonden samenhang blijft bestaan en daarmee dus relatief robuust lijkt. De schalen over het belang van burgerschapsonderwijs laten ook bij deze analyse, zoals verwacht, een onderlinge samenhang zien. Voor de achtergrondkenmerken van leraren of scholen vinden wij daarbij geen relaties met het belang van burgerschapsonderwijs.

Self-efficacy laat ook in deze analyses een consequente samenhang zien met het ervaren van belemmeringen en het met regelmaat vormgeven aan burgerschapsonderwijs. Daarnaast vinden we significante relaties met sekse en onderwijstype: vrouwelijke leraren en leraren in het mbo geven aan minder vertrouwen te hebben in eigen kunnen met betrekking tot burgerschapsonderwijs.

Voor het ervaren van belemmeringen bestaan ook enkele significante verbanden wanneer we rekening houden met andere aspecten. Self-efficacy en het erkennen van burgerschap als een belangrijk ontwikkeldoel hangen hiermee samen. Dat geldt ook voor de mate van ervaring voor de klas: leraren die korter dan 5 jaar lesgeven, ervaren meer belemmeringen.

De regelmaat waarmee iemand lesgeeft over burgerschap, hangt ook in deze analyse samen met self-efficacy en de mate van planning. Daarnaast geven vrouwen en leraren in de gamma-vakken vaker les over burgerschap dan mannen en leraren in andere vakken. De mate van planning van het lesgeven hangt samen met regelmaat in lesgeven daarover en met de ervaren situatie op school: positiever over de situatie op school hangt dus samen met het vaker plannen.

Als laatste vinden wij ook samenhang met betrekking tot de ervaren situatie op school. Een positiever beeld over de situatie op school hangt samen met het vaker plannen van burgerschapsonderwijs en in negatieve zin met het ervaren van belemmeringen. Daarnaast bestaat er hier ook een verband met de locatie van de school. Leraren in Amsterdam Noord, Zuidoost, Oost en Centrum hebben een relatief positief beeld over de school als het gaat om burgerschapsonderwijs; hun gegevens zijn hiervoor afgezet tegen referentiestadsdeel Zuid (hiervoor is gekozen omdat dit stadsdeel een groot aantal scholen heeft). Voor deze uitkomstmaat heeft het statistische model overigens minder voorspellende waarde op leerkrachtniveau dan de andere uitkomstmaten, wat verklaard kan worden doordat de situatie op school veel meer dan de anderen aspecten een contextueel kenmerk is. Echter, alle bovengenoemde resultaten hebben betrekking op statistisch significante samenhangen.

4. SAMENVATTING, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek staan twee onderzoeksvragen centraal.

- Wat zijn de opvattingen van leraren over burgerschaps-onderwijs in Amsterdam?
- Welke samenhang bestaat er bij de opvattingen van leraren over burgerschap?

We hebben geprobeerd een antwoord te vinden op deze vragen door een grote en respectievelijk representatieve groep Amsterdamse leraren via een gestandaardiseerde vragenlijst te bevragen en daarnaast diepte-interviews bij een selectie groep leraren af te nemen over hun opvattingen aangaande verschillende aspecten van burgerschapsonderwijs bij hun op school. Hieronder worden eerst de belangrijkste uitkomsten besproken, daarna komen enkele beperkingen van het onderzoek aan bod, vervolgens worden de uitkomsten in breder kader geplaatst en wordt afgesloten met enkele aanbevelingen.

Volgens de bevroegde leraren is burgerschap een belangrijk onderdeel van het onderwijs en een belangrijk ontwikkeldoel voor hun leerlingen. Hierbij vinden we op hoofdlijnen geen verschil tussen verschillende groepen leraren. De verschillen tussen po-, vo- en mbo-leraren, het vak dat zij geven, hun sekse en bijvoorbeeld het aantal jaar dat zij voor de klas staan, maken geen wezenlijk verschil voor de erkenning van het belang van burgerschapsonderwijs.

Gemiddeld genomen oordelen de leraren neutraal over de situatie op hun school met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Hierbij vinden we geen verschillen voor bijvoorbeeld vak, type onderwijs, opleidingsniveau van de leraar en het aantal jaren dat zij lesgeven. Wel is er samenhang met andere opvattingen over het burgerschapsonderwijs: het plannen van activiteiten en de afwezigheid van belemmeringen gaat samen met een positiever oordeel over de situatie op school. Interessant is dat, daarbij rekening houdend met verschillende kenmerken van leraren en hun school, in een aantal stadsdelen (Noord, Zuidoost, Oost en Centrum) iets positiever geoordeeld wordt over burgerschapsonderwijs dan in andere stadsdelen.

In schril contrast met het belang dat aan burgerschap gehecht wordt, is de regelmaat en planning van burgerschapsonderwijs: slechts af en toe zijn leraren daarmee bezig en vaak zonder dat het gepland is. Hierbij bestaat wel verschil tussen leraren, ook wanneer we rekeninghouden met enkele relevante persoonskenmerken. Vrouwelijke leraren en leraren in gamma-vakken (zoals maatschappijleer, geschiedenis) geven vaker aan burgerschap een plek te geven in hun les dan mannen en leraren in andere vakken. Dezelfde analyse laat zien dat self-efficacy en planning samenhangen met het met regelmaat bezig met burgerschap in de les.

Leraren hebben aanzienlijk vertrouwen in eigen kunnen met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Opvallend hierbij is dat het kwalitatieve gedeelte van deze studie erop wijst dat leraren (docenten maatschappijleer uitgezonderd) menen dat zij in hun opleiding weinig of niets geleerd hebben over burgerschapsonderwijs. Dat zij zichzelf op dit terrein bekwaam achten heeft in hun ogen vooral te maken met hun opvoeding, steun van collega's of persoonlijke beroepsinteresse. Voor self-efficacy vinden we een robuuste samenhang met het met regelmaat uitvoeren van burgerschapsonderwijs. Als je er vaker mee bezig bent, krijg je meer vertrouwen in eigen kunnen of als je minder twijfelt over je eigen kunnen geef je burgerschap vaker een plek in je les.

De leraren in Amsterdam menen dat er slechts in beperkte mate sprake is van belemmeringen bij het vormgeven en uitvoeren van burgerschapsonderwijs. Interessant is dat leraren niet primair de achtergrond van leerlingen als belemmering ervaren maar veeleer organisatorische zaken: het onderwijs is overbelast en klassen zijn te groot. Niettemin laten de interviews zien dat wat leerlingen met zich meebrengen de klas in en hoe de stad Amsterdam zich ontwikkelt substantiële belemmeringen kunnen zijn voor burgerschapsonderwijs. Te denken valt dan vooral aan segregatie en daarmee samenhangende homogene klassen en extreme opvattingen van leerlingen.



De context zoals die in de inleiding geschetst is, wordt daarmee gedeeltelijk door leraren bevestigd maar het lijkt niet de boventoon te voeren bij hun beeld over burgerschapsonderwijs in Amsterdam.

Beperkingen van het onderzoek

Het is belangrijk om een aantal methodologische kanttekeningen te plaatsen bij dit onderzoek. In het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs is het gelukt om leraren van een representatieve groep scholen te laten participeren in het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek. Bij het primair onderzoek is dat maar ten dele gelukt. In het primair onderwijs hebben we leraren van een divers samengestelde groep scholen bereid gevonden te participeren maar het ging hier niet om een representatieve groep. De uitkomsten voor het primair onderwijs moeten daarmee voorzichtiger worden geïnterpreteerd wat betreft de bredere zeggingskracht van het onderzoek. Verder geldt voor dit onderzoek dat er naast non-respons ook een kans bestaat dat vooral leraren die het onderwerp van belang achten mee willen hebben gedaan met het onderzoek. Dat zou dan een verklaring kunnen zijn voor (een deel van de) uitkomsten van dit onderzoek, zoals het toegekende belang aan burgerschapsonderwijs. Echter, de uitkomsten zijn in lijn met andere studies (zie hieronder) en leraren van allerlei jaarlagen (in het po) vakken (in het vo en mbo) hebben geparticipeerd in dit onderzoek, zowel in het kwalitatieve als kwantitatieve gedeelte. De participanten uit deze studie behoren dus niet uitsluitend tot de traditionele usual suspects bij burgerschapsonderwijs, zoals leraren maatschappijleer en geschiedenis. Als laatste is het relevant om te vermelden dat dit onderzoek gebaseerd is op zelfrapportage: leraren geven aan hoe zij een situatie wegen, hoe het er in hun klas aan toegaat en of zij zichzelf bekwaam vinden. We weten dus op basis van de onderzoeksuitkomsten niet hoe de feitelijke situatie is bij de uitvoering van het burgerschapsonderwijs; hiervoor is een andere, tamelijk intensieve onderzoekso-

zet vereist. Ook de meningen en ervaringen van leerlingen op dit terrein vielen buiten het beeld van deze studie, hoewel het uiteraard zeer interessant is om ervaringen van leraren samen met die van leerlingen maar ook andere opvoeders gezamenlijk in beeld te brengen.

Discussie

Hieronder wordt ingegaan op een aantal uitkomsten: de hoge scores met betrekking tot self-efficacy, de opleiding van leraren, het aanpakken van ondervonden belemmeringen, verschillen tussen scholen en manieren om scholen te stimuleren om burgerschapsonderwijs te verbeteren. Ten eerste self-efficacy. Het is belangrijk dat leraren het gevoel hebben dat zij in staat zijn om burgerschapsonderwijs vorm te geven en uit te voeren. Tijdens de interviews zagen wij competente leraren die ter zake-doende perspectieven op burgerschapsonderwijs konden formuleren. De multilevel analyses van de kwantitatieve gegevens laten zien dat er, rekening houdend met andere aspecten, een positieve relatie bestaat tussen self-efficacy en de regelmaat waarmee leraren burgerschapsvorming vormgeven. Over de richting van het verband kan op basis van deze studie niet gezegd worden (of regelmaat self-efficacy vergroot of dat self-efficacy tot grotere regelmaat leidt). Andere studies laten zien dat leraren met een hoger self-efficacy zich actiever opstellen in de klas door bijvoorbeeld vaker nieuwe pedagogisch-didactische strategieën uit te proberen (Gaikhorst et al., 2017). Self-efficacy doet er dus toe en het is goed mogelijk dat dit ook voor het met regelmaat uitvoeren van burgerschapsonderwijs geldt. Dat leraren dus positief zijn over hun eigen kunnen, is goed nieuws en kan gezien worden als een bevestiging van het potentieel aan professionaliteit onder leraren in Amsterdam.

Tegelijkertijd bestaat er wel een discrepantie met andere uitkomsten van deze en andere studies. Veel studies laten zien dat leraren burgerschapsonderwijs over het algemeen

niet gemakkelijk vinden om vorm te geven. Relatief veel Nederlandse leraren vinden het lesgeven over typische burgerschapsonderwerpen als verkiezingen en de grondwet lastig (Munniksma et al. 2017). Leraren weten veelal niet hoe zij op een gestructureerde en effectieve manier moeten reageren op leerlingen die extreme standpunten innemen (Sijbers et al., 2015). Sommige leraren behandelen vervolgens controversiële onderwerpen niet omdat zij niet geconfronteerd willen worden met onverwachte situaties en mogelijk de controle verliezen (Veuglers & Schuitema, 2013). Op basis van deze gegevens kan je stellen dat burgerschapsonderwijs vaak als ingewikkeld wordt ervaren. Dat de deelnemende leraren in dit onderzoek toch aanzienlijk vertrouwen in eigen kunnen hebben, is opvallend. Vooral ook omdat diezelfde leraren, gemiddeld genomen, aangeven burgerschap slechts af en toe een plek te geven in hun les.

Dit hoge vertrouwen in eigen kunnen zou je kunnen verklaren, zoals een geïnterviewde uitlegt, doordat leraren niet gewend zijn dat zij onderdelen van het lesgeven moeilijk mogen vinden. Leraren hebben wellicht te sterk het gevoel dat zij alle aspecten van hun beroep zouden moeten beheersen. Het hoge mate van vertrouwen in eigen kunnen kan dan mede te maken hebben met een wat beperkte zelfkritische houding. Leraren zouden hun eigen capaciteiten wel eens kunnen overschatten. Studies laten zien dat leraren een positiever beeld hebben van de activiteiten van hun les dan op basis van lesobservaties te rechtvaardigen is (Avery, Levy, & Simmons, 2013). Een ander type verklaring van het hoge vertrouwenscijfer ligt in de verwachtingen die leraren hebben met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Onderzoek onder Nederlandse leraren wijst erop dat er op veel scholen en bij veel leraren weinig ambities bestaan (of in ieder geval tot uiting komen) met betrekking tot burgerschapsonderwijs (Munniksma et al., 2017). De Onderwijsinspectie constateert al jaren dat de ontwikkeling van burgerschaps-

onderwijs in Nederland stagneert (Onderwijsinspectie, 2017). Een verklaring zou dan ook kunnen zijn dat leraren zich niet altijd bewust zijn van de mogelijkheden en complexiteiten rondom burgerschapsonderwijs en hun oordeel over hun capaciteiten vooral baseren op wat zijzelf in de les doen. Met betrekking tot die praktijk hebben zij dan het gevoel dat zij in staat zijn om burgerschapsonderwijs vorm te geven maar geldt dit ook als zij zien dat er allerlei aanvullende en verdiepende mogelijkheden zijn? De betekenis van de hoge mate van self-efficacy onder leraren moet dus verder onderzocht worden.

Een andere relevante uitkomst van dit onderzoek gaat over de opleiding van leraren. Net als eerdere studies en rapporten over burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012; Willemse et al., 2015), laat dit onderzoek zien dat leraren vinden dat zij tijdens hun initiële opleiding weinig hebben geleerd over burgerschapsonderwijs. Alleen leraren maatschappijleer geven aan dat er binnen hun opleiding expliciet aandacht is besteed aan burgerschapsonderwijs, wat ook onderschreven wordt door een rapport van de Onderwijsraad (2012). De afgelopen jaren lijkt er bij lerarenopleidingen (pabo, tweedegraads en eerstegraads) meer aandacht te komen voor burgerschapsonderwijs en het voorbereiden van leerlingen op deelname in de samenleving. Zo ondertekenden Amsterdamse lerarenopleidingen in januari 2018 een convenant op dit terrein. Maar dat opleidingen hier weinig mee doen is problematisch omdat leraren die tijdens hun opleiding geleerd hebben over manieren waarop zij burgerschapsvorming in het onderwijs een plek kunnen geven, een grotere impact hebben op het burgerschap van leerlingen dan leraren die in hun opleiding daar niets over hebben geleerd (Nieuwelink et al., 2016). Ook hier geldt dus weer: goed onderwijs is gediend bij goed opgeleide leraren. Het is daarom belangrijk dat lerarenopleidingen meer expliciete aandacht gaan besteden aan manieren waarop burgerschapsonderwijs vormgegeven kan worden.

Voor het uitvoeren van burgerschapsonderwijs ervaren leraren van alle onderwijstypen enige belemmeringen. Het kwantitatieve gedeelte van deze studie laat zien dat belemmering eerder liggen op het gebied van werkdruk, overladenheid van het lesprogramma en de grootte van de klas dan dat het te maken heeft met achtergronden van leerlingen (zie ook hieronder). Tegelijkertijd laat het kwalitatieve gedeelte van de studie zien dat de belemmeringen die ervaren worden substantieel van aard zijn en aandacht verdienen. Leerlingen formuleren opvattingen in de klas die leraren als heftig kunnen ervaren, in de ogen van leraren krijgen sommige leerlingen van huis uit weinig mee waar zij hun burgerschapsonderwijs op voort kunnen bouwen, 'de straat' heeft een negatieve invloed op leerlingen en Amsterdam raakt in toenemende mate gesegregeerd. Leerlingen komen volgens leraren steeds minder met kinderen en jongeren met een andere sociaal-economische, culturele of religieuze achtergrond in aanraking. Leraren stellen dat de samenstelling van hun klassen steeds homogener wordt. Dit zijn substantiële belemmeringen voor leraren in Amsterdam bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs. Leraren proberen deze belemmeringen weg te nemen door samen met scholen met een andere leerlingpopulatie gezamenlijk activiteiten te ondernemen en dus kinderen en jongeren in Amsterdam kennis met elkaar te laten maken. De problemen die leraren ervaren zijn echter van dien aard dat het niet alleen als een taak van het onderwijs gezien kan worden om deze weg te nemen. De ondervonden belemmeringen zijn dermate ingewikkeld dat samenwerking tussen diverse lokale actoren noodzakelijk is om deze aan te pakken. Onder meer lokale overheden, maatschappelijke instellingen, ouders, bedrijven en sportverenigingen zouden, nog veel meer dan nu al het geval is, samen met scholen moeten kijken welke samenwerkingsverbanden er mogelijk zijn om omstandigheden te creëren die zinvol burgerschapsonderwijs mogelijk maken en bekijken welk beleid noodzakelijk is om onder meer de genoemde belemmeringen tegen te gaan. Overduidelijk moet zijn dat segregatie, ongelijke kansen en andere belemmerende factoren maatschappelijke aangelegenheden zijn en zeker niet alleen de verantwoordelijkheid van de school zijn om deze aan te pakken.

Tussen de manier waarop scholen burgerschapsonderwijs vormgeven bestaan vanzelfsprekend verschillen. Waar die verschillen precies in zitten, blijkt lastig (zie ook Dijkstra et al., 2015). Ook bij deze studie zijn verschillen gevonden in de manieren waarop leraren de situatie op hun school wegen. Op sommige scholen zijn leraren tevredener over bijvoorbeeld hoe het burgerschapsonderwijs eruit ziet, over het overleg dat daarover plaatsvindt en over de visie die de school op burgerschap heeft dan leraren op andere scholen. De multilevel analyse laat zien dat op basis van

deze data enige verschillen tussen scholen geduid kunnen worden. Interessant is dat scholen in Amsterdam Noord, Centrum, Zuidoost en Oost een relatief positief beeld hebben als het gaat over het burgerschapsonderwijs van hun school in vergelijking met leraren die lesgeven in Amsterdam-Zuid (als referentiestadsdeel). Voor het verschil in de waardering tussen de stadsdelen kunnen we op basis van dit onderzoek geen verklaringen geven. Het is relevant om verder te onderzoeken wat verschillen zijn tussen stadsdelen en de lessen daarvan zijn. Hoewel de locatie van de school dus uit lijkt te maken, kunnen we maar een relatief beperkt gedeelte van de verschillen tussen situaties op scholen verklaren op basis van de voor dit onderzoek verzamelde gegevens. Dit onderzoek was vooral gericht op individuele aspecten van burgerschapsonderwijs, om meer te begrijpen van de verschillen tussen scholen is het zinrijk om bij vervolgonderzoek grotere nadruk te leggen op meer contextuele aspecten, zoals: hoe is de school georganiseerd? Wie neemt de beslissingen en hebben leerlingen, leraren en ouders daar zeggenschap bij? Hoe wordt de onderwijs- en burgerschapsvisie opgesteld en hoe vertalen deze zich naar het onderwijs? Wie is er verantwoordelijk voor burgerschapsonderwijs en hoe wordt daarover met andere leraren gecommuniceerd? Onderzoek waarbij dergelijke vragen meegenomen worden, kan ons meer leren over verschillen tussen scholen en manieren waarop scholen hun burgerschapsonderwijs verder kunnen ontwikkelen.

Net als studies over burgerschapsonderwijs in Nederland, laat ook deze studie weer zien dat leraren burgerschap belangrijk vinden maar dat er ook nog wel veel werk te verzetten valt om burgerschapsonderwijs verder vorm te geven. De afgelopen tien, vijftien jaar is er veel discussie geweest over de manier waarop burgerschap een plek moet krijgen. Er lijkt grote consensus te bestaan over het eigenaarschap van burgerschap in het onderwijs: alle leraren van een school moeten samen het burgerschapsonderwijs vormgeven (Onderwijsraad, 2012; Onderwijsinspectie, 2017; Peschar et al., 2010). Ook de leraren in deze studie lijken dat idee weer te onderschrijven. Het is een prachtig ideaal waar je bijna niet tegen kan zijn: in alle facetten van het onderwijs zit burgerschapsvorming en alle leraren in de school leveren er een bijdrage aan. Het past mooi bij Dewey's idee van een democratisch manier van leven dat je leert binnen de school als 'leerschool voor democratisch burgerschap', zoals vaak gesteld wordt. Er is echter een probleem met deze redenering: er wordt al bijna vijftien jaar op deze manier gestuurd op beter burgerschapsonderwijs en er lijkt niets of weinig te veranderen. De onderwijsinspectie (2017) zegt al jaren dat burgerschapsvisies van scholen veelal weinig doorleefd zijn en hier lijkt weinig in te veranderen. Toekomstige leraren

leren bij veel lerarenopleidingen weinig over burgerschapsonderwijs (Willemse et al., 2015; Onderwijsraad, 2012). Een recente landenvergelijkende studie liet zien dat de situatie in Nederland er in internationaal vergelijkend opzicht niet geweldig uit ziet. Leerlingen hebben hier veel minder mogelijkheden om democratisch burgerschap te ontwikkelen en leraren voelen zich hier minder competent om burgerschap vorm te geven (Munniksma et al., 2017).

De beleidsmatige benadering van het neerleggen van burgerschap bij alle leraren, lijkt weinig positief effect te sorteren. Waar iedereen aan burgerschap zou moeten doen, lijkt in de praktijk op veel scholen niemand zich formeel met burgerschap bezig te houden. Het zou daarom zinvol zijn om te kijken of het beleid in eerste instantie niet meer gericht kan worden op het versterken van degenen die toch al vanuit hun vak vaak (onbewust) met burgerschap bezig zijn. Dat er verschillen tussen leraren bestaan, laat ook deze studie zien. Voor vrijwel alle onderdelen van burgerschap die onderzocht zijn, 'scoren' leraren in de maatschappijvakken hoger dan andere leraren. Zij vinden het belangrijker, voeren het vaker uit, plannen het vaker, ervaren meer vertrouwen in eigen kunnen en ervaren minder

belemmeringen daarbij. Het is goed mogelijk dat er in het primair onderwijs ook verschillen tussen leraren gevonden kunnen worden. Juist de actieve leraren (van maatschappijvakken of andere vakken) zouden gestimuleerd moeten worden om het burgerschapsonderwijs op hun school verder vorm te geven en daarvoor ook de bevoegdheid en ruimte moeten krijgen. Als gevolg daarvan worden wellicht andere leraren gestimuleerd om burgerschap ook meer een plek te geven in hun onderwijs. Als bijeffect zou het er tevens voor kunnen zorgen dat er werkdrukverlichting ontstaat. Wanneer duidelijk is bij wie de verantwoordelijkheid van het ontwikkelen van burgerschapsonderwijs ligt, dan geeft dat andere leraren de ruimte om zich op andere aspecten van hun werk te richten. Verschillende scholen die deelnamen aan het kwalitatieve gedeelte van deze studie paste dit model ook toe: de verantwoordelijkheid voor visieontwikkeling, materiaalontwikkeling en het uitvoeren van onderwijs ligt bij een aantal leraren. Met enige regelmaat spreken zij met hun collega's over wat zij doen en is er ruimte voor feedback. Het lijkt zinvol om deze manier van ontwikkelen en uitvoeren van burgerschapsonderwijs verder te onderzoeken en bekijken of het niet meer navolging zou moeten krijgen.



Aanbevelingen

Voor scholen

- ▶ Stimuleer een duurzame dialoog tussen leraren die op dezelfde school lesgeven zodat zij samen een gegronde visie kunnen ontwikkelen over burgerschapsonderwijs en hun onderwijs daaraan kunnen verbinden. Geef leraren ook de ruimte en verantwoordelijkheid om burgerschapsonderwijs verder te ontwikkelen;
- ▶ Stimuleer een duurzame dialoog tussen leraren van verschillende scholen zodat zij kunnen leren van andere scholen over verschillende manieren om burgerschapsonderwijs vorm te geven;
- ▶ Startende leraren hebben minder vertrouwen in eigen kunnen en ervaren meer belemmeringen. Investeer daarom in de begeleiding van startende leraren op het terrein van burgerschapsonderwijs.

Voor lerarenopleidingen

- ▶ Geef burgerschapsonderwijs een duidelijke plek in curricula. Leraren van alle vakken kunnen in ieder geval door middel van hun pedagogische rol een bijdrage leveren aan burgerschapsonderwijs;
- ▶ Zorg ervoor dat studenten bij opleidingen waarvan de vakinhoud sterk verwant is aan burgerschap, ook leren dat zij via de vakinhoud en vakdidactiek een bijdrage kunnen leveren aan het burgerschap van hun leerlingen;
- ▶ Leer toekomstige leraren over verschillende benaderingen van burgerschapsonderwijs en laat ze in aanraking komen met de rijke variëteit aan mogelijkheden om burgerschap bij leerlingen te stimuleren;
- ▶ Organiseer (samen met scholen) nascholing voor leraren die behoefte hebben aan verdere verdieping van burgerschapsonderwijs.

Voor beleidsmakers en overheden

- ▶ Burgerschapsonderwijs gaat alle leraren aan maar wanneer niemand de verantwoordelijkheid krijgt om burgerschap op zich te nemen dan gebeurt er niet zoveel, zo heeft het afgelopen decennium laten zien. Richt beleid daarom in eerste instantie op leraren die de verantwoordelijkheid op zich willen nemen waarna een bredere groep bereikt kan worden;
- ▶ Kijk samen met andere maatschappelijke actoren hoe fundamentele aspecten die burgerschapsonderwijs belemmeren weggenomen kunnen worden, denk aan segregatie en ongelijkheid;
- ▶ Stimuleer scholen om samen te achterhalen wat aandachtspunten voor burgerschapsonderwijs in hun stad zijn en help hen bij het vinden van manieren om daar oplossingen voor te vinden.
- ▶ Zet erop in om meer zicht te krijgen op de betekenis van het relatief hoge niveau van self-efficacy onder leraren in Amsterdam bij het lesgeven over burgerschap. Daarbij is het interessant om ook te kijken naar lagere scores bij leraren in mbo en leraren die kort voor de klas staan.



REFERENTIES

- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. (2013). Deliberating Controversial Public Issues As Part of Civic Education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114.
- CBS (2017). *Gerapporteerde spanningen in de samenleving en eigen ervaringen daarmee*. Den Haag: CBS.
- Crul, M. R. J., Uslu, G. & Lelie, Z. (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Fukkink, R. & Oostdam, R. (red.). Coutinho, p. 45-54
- Dijkstra, A. B., Geijssel, F., Ledoux, G., van der Veen, I., & ten Dam, G. (2015). Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553.
- Eidhof, B. (2018). *Het Wilhelmus voorbij. Over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs*. Amsterdam: Van Gennep.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J., & Volman, M. L. (2017). The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 135-154.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden*. OCW: Den Haag.
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen*. Academisch proefschrift. UvA Amsterdam.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Onderwijsraad, (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsinspectie (2017). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Onderwijsinspectie: Utrecht.
- Onderzoek, Informatie en Statistiek (2016). *Segregatie in het Amsterdamse onderwijs*. Amsterdam: OIS.
- Peschar, J.L. Hooghoff, H., Dijkstra, A. B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn: Maklu.
- SCP (2017). *Continu onderzoek burgerperspectieven 2017I1*. Den Haag, SCP.
- SCP (2017). *Continu onderzoek burgerperspectieven 2017I2*. Den Haag, SCP.
- Sijbers, R., Elfering, S. C., Lubbers, M., Scheepers, P. L. H., & Wolbers, M. H. J. (2015). *Maatschappelijke thema's in de klas. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2013). *Docenten en controversiële issues: levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*. De Pedagogische Dimensie, nr. 104. Amsterdam: UvA.
- Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijssel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127.



BIJLAGEN

BIJLAGE 1:

INDIVIDUELE ITEMS VRAGENLIJST

Tabel 3: scores op individuele items

BURGERSCHAP ALS ONTWIKKELDOEL (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Ik vind het verkrijgen van burgerschapscompetenties een belangrijk ontwikkelingsdoel voor mijn leerlingen.	242	4.47	.639
Ik vind dat het stimuleren van burgerschapscompetenties van leerlingen een taak van scholen is.	241	4.09	.778
Ik vind dat mijn lessen moeten bijdragen aan de burgerschapsvorming van leerlingen.	240	4.31	.683
Ik vind dat burgerschapsvorming niet één van de primaire prioriteiten van het onderwijs is.*	244	3.69	1.126
Ik vind het belangrijk dat er bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht besteed wordt aan kennis over de samenleving en politiek.	243	4.08	.703
Ik vind het belangrijk dat er bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht besteed wordt aan vaardigheden om deel te kunnen nemen in de samenleving en politiek.	243	4.33	.692
Ik vind het belangrijk dat er bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht besteed wordt aan houdingen ten opzichte van de samenleving en politiek.	243	4.29	.717
Overige items over dit onderwerp, geen onderdeel uitmakend van de schaal			
Ik vind dat burgerschap geïntegreerd moet worden binnen alle vakken op school.	242	3.50	1.059
Ik vind dat burgerschap vooral iets is dat bij bepaalde vakken hoort.	242	2.83	1.161

LEREN OVER BURGERSCHAPSONDERWERPEN (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Ik vind het belangrijk dat leerlingen leren:			
waarom er verkiezingen zijn	243	4.33	.589
hoe besluiten op een democratische manier genomen worden	242	4.38	.601
over rechten van minderheden	242	4.40	.619
over vrijheid van meningsuiting	242	4.48	.626
over klimaatverandering	241	4.21	.805
over consequenties van hun handelen voor anderen	241	4.67	.537
over het opkomen voor belangen van anderen	243	4.51	.599
over het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen handelen	238	4.72	.510
over religieuze diversiteit	243	4.49	.612
over seksuele diversiteit	242	4.49	.633
over uitsluiting van mensen	242	4.54	.598
dat er verschillende perspectieven op maatschappelijke vraagstukken bestaan	242	4.67	.539

SELF-EFFICACY (0-10)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Ik ben in staat om:			
les te geven over burgerschap.	242	7.30	2.026
discussie als werkvorm op een zinvolle manier in te zetten.	243	7.12	1.825
tijdens de les om te gaan met extreme meningen van leerlingen.	243	7.18	1.723
leerlingen met elkaar in gesprek te laten gaan over maatschappelijke onderwerpen.	243	7.37	1.519
leerlingen inzicht te geven in verschillende perspectieven op maatschappelijke onderwerpen.	243	7.44	1.618
leerlingen inzicht te geven in verschil tussen feiten en meningen.	243	7.88	1.461
les te geven over onderwerpen die voor leerlingen weinig betekenisvol zijn.	242	6.60	2.015
leerlingen te leren na te denken over morele waarden.	242	7.45	1.591
les te geven aan mijn leerlingen over democratie en verkiezingen.	243	7.24	2.093
les te geven aan mijn leerlingen over vrijheid van meningsuiting en vrijheidsrechten.	243	7.63	1.835
les te geven aan mijn leerlingen over klimaatverandering.	243	6.60	2.220
les te geven aan mijn leerlingen over consequenties van hun handelen voor andere mensen.	243	7.52	1.787
les te geven aan mijn leerlingen over hoe mensen anderen kunnen uitsluiten.	243	7.49	1.884
les te geven aan mijn leerlingen over seksuele diversiteit.	243	7.19	1.975
les te geven aan mijn leerlingen over de betekenis van religie in de samenleving.	242	7.29	1.937
les te geven aan mijn leerlingen over het omgaan met verschillende perspectieven.	243	7.74	1.819

REGELMAAT (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Hoe vaak heeft u afgelopen periode lesgegeven over volgende onderwerpen?			
de betekenis van burgerschap	234	2.99	1.245
democratie en verkiezingen	232	3.30	1.200
vrijheid van meningsuiting en vrijheidsrechten	233	3.39	1.129
klimaatverandering	233	2.41	1.145
consequenties van het handelen van leerlingen voor andere mensen	232	3.62	1.103
hoe mensen anderen kunnen uitsluiten	233	3.29	1.159
seksuele diversiteit	233	2.72	1.028
de betekenis van religie in de samenleving	233	3.07	1.074
het omgaan met verschillende perspectieven	232	3.67	1.055
Schaalgemiddelde		3.16	

PLANNING (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Was [lesgeven daarover] gepland of ongepland?			
de betekenis van burgerschap	194	2.74	1.061
democratie en verkiezingen	205	3.20	1.039
vrijheid van meningsuiting en vrijheidsrechten	203	2.90	1.062
klimaatverandering	186	2.74	1.239
consequenties van het handelen van leerlingen voor andere mensen	212	2.66	.983
hoe mensen anderen kunnen uitsluiten	205	2.65	1.011
seksuele diversiteit	199	2.71	1.090
de betekenis van religie in de samenleving	204	2.97	.999
het omgaan met verschillende perspectieven	214	2.86	.942
Schaalgemiddelde		2.82	

BELEMMERINGEN BIJ LESGEVEN (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
Ik vind het lastig om les te geven over burgerschap:			
vanwege overladenheid van het lesprogramma.	229	2.93	1.196
vanwege tijdsdruk	228	3.08	1.183
vanwege grootte van de klas.	225	2.90	1.159
omdat ik burgerschap een onduidelijk begrip vind.	227	2.28	1.051
omdat ik het een lastig onderwerp vind.	228	2.10	.989
omdat er spanningen zijn binnen het lerarenteam over deze onderwerpen.	229	1.77	.860
omdat mijn collega's vinden burgerschap niet belangrijk.	229	2.14	1.039
vanwege de grondslag van mijn school.	230	1.73	.823
religieuze achtergrond van leerlingen.	230	1.94	1.033
etnische achtergrond van leerlingen.	229	1.87	.951
sociaal-economische achtergrond van leerlingen.	228	1.89	.981
politieke voorkeur van leerlingen.	225	1.85	.907

SITUATIE OP SCHOOL (1-5)			
	N	Gemiddelde	Standaard deviatie
1. Burgerschapsonderwijs heeft bij ons op school een belangrijke plek.	229	3.31	1.049
2. Burgerschapsonderwijs is bij ons op school geen prioriteit.*	227	3.33	1.102
3. Burgerschapsonderwijs wordt door enkele leraren vormgegeven zonder dat daarover overleg plaatsvindt.*	229	2.90	1.090
4. Ik vind dat onze school het goed doet op het gebied van burgerschapsonderwijs.	229	3.16	1.001
5. Op onze school geven wij gezamenlijk vorm aan burgerschapsonderwijs.	228	2.68	1.014
6. Op onze school bestaat geen duidelijke visie op burgerschapsonderwijs.*	229	2.89	1.089
Overige items over dit onderwerp, geen onderdeel uitmakend van de schaal			
Burgerschapsonderwijs is op mijn school vooral iets wat leraren buiten de lessen om doen.	229	2.36	.957
Burgerschapsonderwijs is op mijn school vooral iets wat leraren binnen de les doen.	227	3.50	.904

Items met een * zijn omgekeerd

BIJLAGE 2: CORRELATIES

Tabel 4

			Leeftijd van de leraar	Opleidingsniveau van de leraar
SPEARMAN'S RHO	Burgerschap als leerdoel	Correlation Coefficient	-,128*	,037
		Sig. (2-tailed)	,047	,569
		N	243	244
	Leren over burgerschapsonderwerpen	Correlation Coefficient	,004	,036
		Sig. (2-tailed)	,950	,574
		N	242	243
	Self-efficacy	Correlation Coefficient	,095	,015
		Sig. (2-tailed)	,142	,822
		N	242	243
	Regelmaat	Correlation Coefficient	,009	-,004
		Sig. (2-tailed)	,887	,946
		N	232	233
	Gepland	Correlation Coefficient	-,180**	-,032
		Sig. (2-tailed)	,010	,652
		N	206	207
	Belemmeringen	Correlation Coefficient	-,121	-,051
		Sig. (2-tailed)	,068	,444
		N	229	230
	Situatie school	Correlation Coefficient	-,056	,029
		Sig. (2-tailed)	,402	,658
			228	229

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabel 5

		Grootte van de school
Belangrijk	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,072 ,265 242
Belangow	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,002 ,980 241
Efficacy	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,002 ,974 241
Regelmaat	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,053 ,418 232
Gepland	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,114 ,101 206
Lastig	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,055 ,410 228
Situatie school	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,029 ,662 227

Tabel 6

Resultaten multilevel regressie-modellen voor de verschillende uitkomstmaten voor burgerschapsonderwijs

	Efficacy	Belemmeringen	Gepland	Regelmaat	Belangrijk onderwerp	Belangrijk leerdoel
Fixed deel						
Intercept	8.35* (0.47)	2.95* (0.24)	2.85* (0.28)	2.1* (0.24)	4.27* (0.19)	4.23* (0.19)
Werkzaam PO (vs. VO)	0.13 (0.29)	-0.07 (0.15)	0.11 (0.17)	0.3 (0.15)	-0.02 (0.11)	-0.18 (0.11)
Werkzaam MBO (vs. VO)	-0.55* (0.24)	-0.27 (0.14)	-0.2 (0.14)	-0.06 (0.129)	0.03 (0.09)	0.07 (0.09)
Opleiding hbo of wo (vs. lagere opleiding)	-0.23 (0.14)	-0.12 (0.07)	-0.07 (0.09)	0.04 (0.077)	0.02 (0.05)	0.03 (0.06)
Sekse	-0.41* (0.13)	-0.14 (0.07)	0.15 (0.08)	0.22* (0.7)	0.04 (0.05)	-0.01 (0.05)
Aantal jaar voor de klas	-0.11 (0.14)	- 0.18* (0.07)	0.16 (0.08)	0.15 (0.08)	-0.01 (0.05)	-0.04 (0.06)
Vak: alpha	0.26 (0.21)	-0.1 (0.1)	-0.17 (0.12)	0.05 (0.11)	-0.07 (0.08)	-0.09 (0.08)
Vak: gamma	0.40 (0.24)	0.1 (0.11)	0.21 (0.14)	0.44* (0.12)	-0.09 (0.09)	0.04 (0.09)
Vak: béta	0.37 (0.24)	0.18 (0.11)	-0.06 (0.14)	-0.04 (0.13)	-0.07 (0.09)	0.05 (0.09)
Vak: kunst	-0.56 (0.45)	-0.44 (0.22)	- 0.28 (0.26)	0.3 (0.24)	-0.13 (0.17)	0.01 (0.18)
Kleine school (vs. Gemiddeld)	0.03 (0.18)	-0.01 (0.1)	0.08 (0.11)	0.13 (0.1)	-0.07 (0.07)	0.05 (0.07)
Grote school (vs. Gemiddeld)	0.03 (0.23)	-0.01 (0.14)	-0.21 (0.13)	0.15 (0.12)	-0.04 (0.09)	-0.05 (0.09)
Self-efficacy	-	-0.17* (0.03)	0.01 (0.04)	0.27* (0.03)	0.04 (0.02)	-0.02 (0.03)
Belemmeringen	-0.71* (0.12)	-	0.13 (0.7)	-0.04 (0.07)	0.00 (0.05)	-0.15* (0.05)
Gepland	0.02 (0.11)	0.1 (0.05)	-	0.23* (0.06)	0.01 (0.04)	0.08 (0.04)
Regelmaat	0.97* (0.10)	-0.03 (0.06)	0.27* (0.07)	-	-0.02 (0.05)	0.10 (0.05)
Belangrijk onderwerp	0.31 (0.17)	0.00 (0.08)	0.02 (0.1)	-0.03 (0.09)	-	0.52* (0.06)
Belangrijk leerdoel	-0.13 (0.16)	-0.26* (0.08)	0.17 (0.09)	0.19 (0.09)	0.47* (0.05)	-
Situatie op school	- 0.08 (0.09)	-0.16 (0.04)	0.19* (0.5)	0.01 (0.05)	-0.00 (0.03)	0.01 (0.03)
Random deel						
Variantie schoolniveau (se) start- en eindmodel	0.21 (0.13) 0.00 (0.00)	0.05 (0.03) 0.02 (0.01)	0.03 (0.02) 0.00 (0.00)	0.08 (0.04) 0.00 (0.01)	0.00 (0.00) 0.00 (0.00)	0.03 (0.02) 0.00 (0.00)
Variantie leerkrachtniveau (se) start- en eindmodel	1.84* (0.19) 0.88* (0.08)	0.32* (0.03) 0.20* (0.02)	0.42* (0.04) 0.30* (0.03)	0.55* (0.06) 0.24* (0.024)	0.19* (0.02) 0.13* (0.01)	0.23* (0.02) 0.14* (0.01)
Passing model						
-2LL	661.9	322.0	400.4	351.6	184.2	207.6
Δ -2 LL eindmodel vs. startmodel (Δ df)	200.7* (17)	121.1 (17)	94.8 (17)	221.5	104.7	81.4
Verklaarde variantie school	100%	60%	100%	96.2%	100%	100%
Verklaarde variantie: LK	52.2	37.5%	28.6%	56.4%	31.6	63%

Noot: * = $p < .01$ ($z > 2.24$) voor fixed deel en $\chi^2 (17) > 33.42$

	Situatie op school
Fixed deel	
Intercept	2.73* (0.35)
Werkzaam PO (vs. VO)	-0.26 (0.20)
Werkzaam MBO (vs. VO)	0.12 (0.17)
Opleiding hbo of wo (vs. lagere opleiding)	0.29 (0.10)
Sekse	-0.08 (0.10)
Aantal jaar voor de klas	-0.13 (0.10)
Vak: alpha	-0.25 (0.15)
Vak: gamma	-0.08 (0.17)
Vak: bèta	-0.06 (0.17)
Vak: kunst	-0.13 (0.32)
Kleine school (vs. Gemiddeld)	0.03 (0.13)
Grote school (vs. Gemiddeld)	0.02 (0.17)
Stadsdeel Noord (vs. Stadsdeel Zuid)	0.54* (0.16)
Stadsdeel West (vs. Stadsdeel Zuid)	0.22 (0.14)
Stadsdeel Nieuw-west (vs. Stadsdeel Zuid)	0.3 (0.15)
Stadsdeel Zuid-oost (vs. Stadsdeel Zuid)	0.48* (0.19)
Stadsdeel Oost (vs. Stadsdeel Zuid)	0.87* (0.18)
Stadsdeel Centrum (vs. Stadsdeel Zuid)	0.80* (0.27)
Stadsdeel onbekend (vs. Stadsdeel Zuid)	0.45 (0.19)
Self-efficacy	-0.06 (0.05)
Belemmeringen	-0.36* (0.09)
Gepland	0.18* (0.08)
Regelmaat	0.02 (0.09)
Belangrijk onderwerp	-0.01 (0.12)
Belangrijk leerdoel	-0.01 (0.12)
Situatie op school	-
Random deel	
Variantie schoolniveau (se) start- en eindmodel	0.14* (0.05)
0.00 (0.00)	
Variantie leerkrachtniveau (se) start- en eindmodel	0.46* (0.05)
0.43* (0.04)	
Passing model	
-2LL	488.9
Δ -2 LL eindmodel vs. startmodel (Δ df)	57.7
Verklaarde variantie school	100%
Verklaarde variantie: LK	6.5%

BIJLAGE 3: INTERVIEWLEIDRAAD

De onderstaande thema's kwamen in de interviews naar voren. telkens werd begonnen met het vragen naar het belang dat leraren hechten aan burgerschapsonderwijs. De volgorde van de thema's was vervolgens afhankelijk van het verloop van het gesprek.

► BELANG

- Vindt u het belangrijk om aan burgerschap van leerlingen bij te dragen? Waar heeft dat mee te maken?
- Welke onderdelen van burgerschap gaat het dan om? Waarom deze onderdelen?

► ACTIVITEITEN OP SCHOOL

- Welke activiteiten onderneemt u op school met betrekking tot burgerschapsonderwijs? Waarom deze activiteiten en waarom op deze manier?
- Wat wilt u daarmee bereiken?

► SITUATIE OP SCHOOL

- Geeft u samen vorm aan burgerschapsonderwijs of doen leraren dat zelfstandig?
- Is er overleg over burgerschapsonderwijs?
- Is er een gedeelde visie op burgerschapsonderwijs?

► ERVAREN VAN BELEMMERINGEN

- Sommige leraren geven dat zij lesgeven over burgerschap lastig vinden. Hoe is dat bij u? En waarom is dat het geval? [Wanneer geen belemmeringen genoemd worden onderstaande benoemen].
- Ze weten niet wat burgerschap betekent
- Vinden het lastig om met normatieve vraagstukken om te gaan: mag je daar wel les over geven? Moet je niet altijd neutraal zijn?
- Zij vinden het lastig om om te gaan met extreme meningen
- Zij vinden dat zij onvoldoende inhoudelijke kennis hebben om dit goed te behandelen

► VERTROUWEN IN EIGEN KUNNEN EN ONTWIKKELING VAN BEKWAAMHEID

- Voelt u zich goed voorbereid om burgerschapsonderwijs te ontwerpen en uit te voeren?
- Wat heeft ervoor gezorgd dat u deze taak aankunt?
- Opleiding
- Persoonlijke interesse
- Steun in de school
- Anders...

OVER DE AUTEUR

Dr. Hessel Nieuwelink is hoofddocent aan de lerarenop-leiding maatschappijleer en onderzoeker bij het Kennis-centrum Onderwijs en Opvoeding aan de Hogeschool van Amsterdam.

VERANTWOORDING

Dr. Arie Wilschut heeft een bijdrage geleverd aan de opzet van de studie. Bij de ontwikkeling van de meetinstrumen-ten en dataverzameling participeerde Barry Mahoney. Prof. dr. Ruben Fukkink heeft geholpen bij de analyse en verwerking van de kwantitatieve dataset. De dialooggroep burgerschap Amsterdam heeft in verschillende fasen van dit onderzoek meegedacht en de eerste versie van dit rapport becommentarieerd.



